

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПОСТОЯННЫЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОМИТЕТ ЛИНГВИСТОВ (CIRL)
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК**

ВЫЗОВЫ И ТРЕНДЫ МИРОВОЙ ЛИНГВИСТИКИ

КАЗАНСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ САММИТ

Казань, 16–20 ноября 2020 г.

Труды и материалы

Том 2



КАЗАНЬ

2021

УДК 81
ББК 81
В92

Под общей редакцией
Р.Р. Замалетдинова, Ф.Х. Тарасовой, Е.А. Горобец

В92 **Вызовы и тренды мировой лингвистики:** Казанский международный лингвистический саммит (Казань, 16–20 ноября 2020 г.): тр. и матер.: в 2 т. / под общ. ред. Р.Р. Замалетдинова, Ф.Х. Тарасовой, Е.А. Горобец. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – Т. 2. – 480 с.

ISBN 978-5-00130-511-8
ISBN 978-5-00130-480-7

Во второй том трудов и материалов Казанского международного лингвистического саммита «Вызовы и тренды мировой лингвистики» включены материалы пленарных докладов и докладов, заявленных на сессии «Когнитивная лингвистика», «Клиническая и нейролингвистика, психоллингвистика», «Би- и полилингвизм в современной лингвистике и образовании», «Языковое образование в пандемическом и постпандемическом мире», «И.А.Бодуэн де Куртенэ и его роль в развитии мировой лингвистики».

УДК 81
ББК 81

ISBN 978-5-00130-511-8
ISBN 978-5-00130-480-7

© Издательство Казанского университета, 2021

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Агеева Юлия Викторовна

Цзян Цзяцзя

Казанский (Приволжский) федеральный университет

УДК 811.161.1

Объявление о знакомстве как особый речевой жанр

*речевой жанр, объявление о знакомстве,
тип текста, самопрезентация*

В современной лингвистике не ослабевает интерес к понятию «речевой жанр» (РЖ). Основоположник теории речевых жанров М.М.Бахтин определяет два главных признака РЖ – выразительность и обращенность к адресату. «Первый признак (выразительность) получает своё настоящее воплощение в силу сферы употребления высказывания; второй (обращенность к адресату) означает, что жанровые и композиционные черты тематического смысла высказывания объяснимы лишь с позиции открытой установки высказывания на слушателя» [Бахтин 1979: 238]. Кроме того, М.М.Бахтин выделяет различные характеристики речевых жанров – «их литературный, семиотический, логический и коммуникативный характер» [Бахтин 1979: 238].

В сфере лингвистики классификация речевых жанров многообразна. С позиции функциональной стилистики отмечают следующие признаки:

- 1) внутритекстовые признаки;
- 2) смешанные критерии (например: устный и письменный, монологический и диалогический);
- 3) экстратекстуальные признаки.

В фокусе нашего внимания находится РЖ «объявление о знакомстве» (ОЗ), который еще достаточно не исследован, хотя некоторые попытки уже предпринимались учеными. Учитывая специфику подобных письменных объявлений, мы относим данные тексты к особому типу (гибридный, малоформатный текст). Согласно Е.В.Акуловой, «вербальная форма речемыслительной деятельности адресанта, взаимодействующего с адресатом, и процессуальность присутствует в нем по сути как внутренний заложенный признак» [Акулова 2006: 19-24]. Относительно ОЗ не существует единой точки зрения о том, черты каких жанров содержит в себе данный тип жанра. Однако анализ уже существующих научных мнений по данной проблеме позволяет понять, признаки каких жанров сочетает в себе ОЗ.

Например, Е.А.Курченкова считает, что «объявление о знакомстве как особый текстовой жанр обладает определенными признаками и этнокультурными особенностями, специфическим содержанием» [Курченкова

2000: 18]. Она выделяет основные конститутивные признаки ОЗ:

- «а) существует факт, сообщённый в объявлении;
- б) существуют информативная и воздействующая функции;
- в) посредничество СМИ;
- г) небольшой объем» [Курченкова 2000: 40].

Другая характеристика объявлений о знакомстве – их малый размер. В языкознании существует термин «малоформатный тип текста». Тексты ОЗ как малоформатный тип текста обладают следующими характеристиками:

- 1) наличие в предложениях не более 400 печатных знаков;
- 2) развертывание тематического центра текста в зависимости от установки адресанта текста;
- 3) экономия языковых средств.

Коммуникативная цель автора объявления о знакомстве одна – поиск партнёра, который должен соответствовать желаемым параметрам и обязательно откликнется на объявление. Однако в ОЗ осуществляется ряд других функций – самопрезентативная, включающая отражение внешности и характера автора; апеллятивная, директивная и др. ОЗ объединяет элементы данных видов общения – реализуется в письменной форме; осуществляется в виде монолога; коммуникативная цель – поиск партнёра.

Специфика коммуникации в объявлениях о знакомстве находит отражение в стремлении к свободной структуре. В большинстве случаев текст ОЗ выглядит именно так: *самопрезентация (С) + желаемые отношения (О) + портретирование (П)*. Например:

Мужчина 55-176-92 с в/о, творческой профессии, сам не богат, но и не жаден. Для семейной жизни желает познакомиться с женщиной до 50 лет.

При выборе оценочных лексем проявляются гендерные различия, связанные с субъективностью адресанта. В исследуемых объявлениях часто авторы не предъявляют требования по поводу социального положения женщин: по нашему мнению, авторы-мужчины считают, что для женщины семья должна быть на первом месте. Часто мужчина представляет себя в роли защитника и «кормильца», например:

Алексей. Хочу познакомиться с женщиной для создания семьи и серьёзных отношений. Готов взять женщину с ребёночком. Ищу женщину в возрасте от 30 до 40 лет. Желательно, чтобы женщина была хорошей и заботливой матерью.

В исследуемых объявлениях авторы-женщины больше обращают внимание на личностные качества и социальное положение партнёра. Например:

Стройная, брюнетка, женственная и душевная, познакомится с высоким, подтянутым, ответственным и целеустремленным мужчиной для создания гармоничных и страстных семейных отношений. Готова любить, дарить ласку и нежность, вдохновлять своего героя на

подвиги и восхищаться его достижениями.

Помимо лексико-семантического аспекта важную роль в исследовании ОЗ также играет синтаксический аспект, который изучен в меньшей степени. Было отмечено, что тексты ОЗ чаще всего представляют собой простые предложения, используется аббревиация, данные с цифрами и т.д. Удалось установить, что в текстах объявлений о знакомстве для достижения поставленной коммуникативной цели используются все типы предложений – повествовательные, императивные и вопросительные предложения. Например:

1) Повествовательные.

Ищу мужчину для серьезных отношений, все подробности при общении.

2) Императивные.

Пишите на почту или на телефон, звоните, жду!

3) Вопросительные.

Ищу родственную душу, где же ты, милый?

4) Восклицательные.

А самое главное – возможность встретить своё счастье! Это шанс поймать Любовь!

В объявлениях было отмечено большое количество сокращений, что свойственно традиционным СМИ. Как правило, ОЗ публикуют в газетах, при этом данные объявления печатаются за определенную плату, цена зависит от количества слов, поэтому в таких случаях текст ОЗ выглядит как:

29/178/74, без в/п, на авто, доктор из Москвы познакомится с девушкой для хороших, добрых, теплых, постоянных отношений. Симпатичный брюнет, глаза карие, спортивного телосложения.

С помощью использования числительных, сокращений, конкретных данных обеспечивается краткость языка объявлений о знакомстве, так как стремление к экономии языковых средств также относится к основным характеристикам текстов ОЗ. Данные средства позволяют автору точно и полно передать соответствующую информацию, привлекают внимание потенциального партнёра. Достижение данного эффекта во многом связано с большим количеством восклицательных и императивных предложений (включаются элементы разговорного стиля для создания иллюзии диалога).

Кроме того, объявление о знакомстве можно назвать особым видом саморекламы в связи с тем, что позитивная самопрезентация является одной из важных коммуникативных задач автора текста, сопутствующей главной цели – найти спутника жизни или друга. В объявлениях представлена следующая информация об авторе и потенциальном партнере: возраст, внешность, черты характера. В ходе исследования был сделан вывод, что в основном самопредставление в данных текстах носит характер прямой самопрезентации (в отличие от других типов текстов, где авторы обращаются и к средствам косвенной (скрытой) самопрезентации

[Агеева 2017: 253]).

Таким образом, можно заключить, что речевой жанр «объявление о знакомстве» – это особый способ не прямой коммуникации, его изучение в лингвистическом аспекте своевременно и актуально.

Ввиду сложности феномена объявлений о знакомстве перспективой данного исследования может стать разработка психолингвистических рекомендаций для авторов объявлений, а также использование полученных результатов при обучении психологов, филологов, социологов.

Литература

Агеева Ю.В. Коммуникативные стратегии и тактики в русскоязычном рекрутинговом дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Ю.В.Агеева. – Казань, 2017. – 649 с.

Акулова Е.В. Жанр «Объявление о знакомстве»: гендерная и этнокультурная специфика: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В.Акулова. – Саратов, 2010. – 236 с.

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М.Бахтин // Социальная психолингвистика: хрестоматия / сост. К.Ф.Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – С.197-236.

Курченкова Е.А. Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.А.Курченкова. – Волгоград, 2000. – 25 с.

Бегаева Мария Николаевна
Солнышкина Марина Ивановна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81'42

Синтаксические модификации в учебном тексте (на материале русского языка)

*учебно-научный дискурс, синтаксис,
существительное, глагол, текст*

Учебно-научный дискурс, как и любой другой дискурс, зависит не только от лексико-грамматических параметров, но также и от «экстралингвистических, социокультурных, прагматических, психологических и других факторов» [Карасик 2002]. Известно, что особую роль в формировании учебно-научного дискурса играют состояние и роль науки, а также образование и культура. В условиях увеличения потока информации современная учебно-научная коммуникация требует жесткого отбора необходимой информации и точного соответствия текста читательскому адресу. К сожалению, признанным фактом современного русскоязычного учебно-научного дискурса является также многословная, избыточная и часто синтаксически перегруженная традиция учебно-научного текста [Кусаинов 2019, Сорока 2018]. Изменить сложившуюся ситуацию можно только путем выявления и последующего исключения из учебных изданий текстов, не соответствующих когнитивным и лингвистическим способностям читателей. Текст учебника как учебно-научный призван быть информационно емким, но не перегруженным трудными для восприятия словами и синтаксическими конструкциями. При этом сложность учебного текста, детерминируемая его словарным составом, синтаксисом, связностью и информационной насыщенностью должна находиться в зоне «ближайшего развития читателя» [Выготский 1984].

В представленном исследовании мы ставим целью выявление относительной синтаксической сложности учебного текста на примере сопоставления оригинального (52А) и модифицированного (52В) текстов из учебника «Обществознание, 5 класс» (см. Табл. 1) (Обществознание, 5 класс).

Рабочей гипотезой исследования стало предположение о более низком уровне сложности текстов, в которых отглагольные существительные заменены на глаголы. Причиной подобного рода умозаключения стал сделанный на основе ряда экспериментов вывод А.Дамасио и Д.Транеля [Damasio 1993] о значительных различиях в обработке мозгом существительных и глаголов.

Участниками явились 50 учащихся 5-го класса общеобразовательных школ Республики Татарстан, отобранных на основе ряда психолингвистических тестов: (1) тест общей осведомленности (WISC); (2) тест на

тревожность; (3) тест на концентрацию и устойчивость внимания; (4) тест по русскому языку (см. [МакКарти 2019]). Для оценки и сопоставления восприятия оригинального (52А) и модифицированного (52В) текстов все испытуемые со среднестатистическими показателями вышеуказанных характеристик (см. Табл. 2) были случайным образом разделены на две подгруппы А (23 человека) и В (27 человек). Каждый из испытуемых читал только один вариант текста не более двух раз и пересказывал его сразу после прочтения.

Таблица 1. Модификация N → V Inf

№ строки	Текст 52А	Текст 52В
10	Животное выполняет всегда одни и те же действия, необходимые ему для жизни: <u>поиск</u> пищи, <u>преследование</u> добычи, <u>заготовка</u> корма.	Животное выполняет всегда одни и те же действия, необходимые ему для жизни: <u>ищет</u> пищу, <u>преследует</u> добычу, <u>заготавливает</u> корм.
12	<u>Создание</u> чего-то нового, до него никем не виданного, не деланного, не испробованного возможно только для человека.	<u>Создавать</u> что-то новое, до него никем не виданное, не деланное, не испробованное, может только человек.
13	<u>Обдумывание</u> работы, <u>постановка</u> цели, <u>подбор</u> средств для ее достижения, <u>расчет</u> времени невозможны для животных.	<u>Обдумывать</u> работу, <u>ставить</u> цели, <u>подбирать</u> средства для ее достижения, <u>рассчитывать</u> время не может ни одно животное.
15	Человек учится <u>труду</u> .	Человек учится <u>трудиться</u> .
17	<u>План</u> — это черта трудовой деятельности человека.	<u>Планировать</u> — это черта трудовой деятельности человека.
18	<u>Создание</u> различных машин и инструментов для своей деятельности под силу только человеку.	<u>Создавать</u> средства, облегчающие труд, может только человек.
19	Создание средств, облегчающих труд, под силу только человеку.	<u>Создавать</u> различные машины и инструменты для своей деятельности может только человек.

Оценка качества воспроизведенной информации оценивалась при помощи подсчета главных пропозиций и субпропозиций в пересказах и их последующего сопоставления с тестом, предложенным для чтения. Выявление главных пропозиций и субпропозиций осуществлялось на основе методики, предложенной Ч.Филлмором (2003) для английского языка с учетом специфики русского языка [Кашкин 2015, Солнышкина

2020]. Например, предложение из 18 слов: (1) «Животное выполняет всегда одни и те же действия, необходимые ему для жизни: поиск пищи, преследование добычи, заготовка корма» содержит семь пропозиций: четыре главные пропозиции (выполняет действия, поиск, преследование, заготовка), семь аргументов (агенса – животное, сирконстанта времени – всегда, объекты – пища, добыча, корм, способ – одни и те же, цель – для жизни).

Таблица 2. Результаты тестов

Тесты	Группа А	Группа В
Осведомленность (субшкала теста Векслера)	14,82	14,77
Тревожность (ТМАС)	19,78	19,85
Концентрация внимания	101,82	82,14
Владение русским языком (тест)	5,52	5,29
Количество воспроизведенных главных пропозиций	31,70%	37,7%
Количество воспроизведенных субпропозиций	36, 85%	42 45%
Общее количество воспроизведенных пропозиций	34, 27%	40, 07%

Таблица 3. Корреляционная матрица воспроизведенных пропозиций

Параметр	Кол-во правильных гл. пропозиций 52А	Кол-во правильных субпропозиций 52А	Кол-во правильных главных пропозиций 52В	Кол-во правильных субпропозиций 52В
Кол-во правильных гл. пропозиций 52А	1,00	0,68*	-	-
Кол-во правильных субпропозиций 52А	0,68*	1,00	-	-
Кол-во правильных главных пропозиций 52В	-	-	1,00	0,85*
Кол-во правильных субпропозиций 52В	-	-	0,85*	1,00

Анализ количества воспроизведенных пропозиций показал, что текст 52В (40,07%) пересказан респондентами с сохранением большего количества пропозиций, чем текст 52А (34,27%) (см. Таблицу 2).

Корреляционные матрицы (по Spearman) по группам респондентов (А и В), представленные в Таблице 3, показывают статистически значимые различия воспроизведенных пропозиций.

Перспектива исследования состоит в осуществлении серии аналогичных исследований, нацеленных на расширение спектра синтаксических модификаций, влияющих на сложность текста.

Исследование выполнено при поддержке РФФ, грант №РФФ-18-18-00436.

Литература

Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии / Л.С.Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4 / Л.С.Выготский. – М., 1984. – 432 с.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 447 с.

Кашкин Е.В. Типы информации о лексических конструкциях в системе ФреймБанк / Е.В.Кашкин, О.Н.Ляшевская // Труды Института русского языка им. В.В.Виноградова. – 2015. – Т.6. – С.464-556.

Кусаинов А.К. Оценка качества современной учебной литературы / А.К.Кусаинов // Ценности и смыслы. – 2019. – №1. – С.8-19.

МакКарти К.С. Тестирование по русскому языку: оценка понимания текста / К.С.МакКарти, Д.Ш.МакНамара, М.И.Солнышкина, Ф.Х.Тарасова, Р.В.Куприянов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2019. – Т. 18, №4. – С. 231–247. – (На англ. яз.). – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.4.18>.

Солнышкина М.И. Пропозициональное моделирование для оценки информативности текста / М.И.Солнышкина, Е.В.Мартынова, М.И.Андреева // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2020. – №3 (31). – С.47-57.

Сорока М. Качество школьных учебников: мнение российских учителей. 2018 [Электронный ресурс] / М.Сорока // URL: <https://rosuchebnik.ru/material/kachestvo-shkolnykh-uchebnikov-mnenie-rossiyskikh-uchiteley/>

Damasio A.R. Nouns and verbs are retrieved with differently distributed neural systems / A.R.Damasio, D.Tranel // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 1993. – Vol.90. Issue 11. – P.4957–4960.

Fillmore C.J. Background to FrameNet / C.J.Fillmore, C.R.Johnson, M.R.L.Petrucci // International journal of lexicography. – 2003. – V.16. – №3. – P.235-250.

**«Если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно...»:
размышления лингвиста-«паразитолога»**

*слова-«паразиты», устная повседневная речь, речевой корпус,
прагматикализация, прагматический маркер, речевая лексикография*

О словах-«паразитах» знают сегодня все: от школьников до досужих пенсионеров. Особенно хорошо их знают лингвисты-нормативисты, призывающие носителей языка всячески избегать этих слов. Термины, которые выстраиваются в один синонимический ряд с понятием слов-«паразитов», отличаются столь же негативной коннотацией: *словесный мусор, пустые слова/лексемы/вставки/частицы, лишние слова*. Мне самой довелось однажды назвать подобные единицы *не-словами*: в статье о проспекте соответствующего словаря. Правда, в кавычках и с желанием подчеркнуть их противопоставленность традиционным *словам* [Богданова-Бегларян 2013]. Позже появились более лояльные термины: *слова-заменители, речевые автоматизмы, вербальные хезитативы, прагматы* и, наконец, – *прагматические маркеры* (ПМ).

Более лояльные термины отразили и более лояльное отношение к таким единицам нашей устной речи в научной литературе, ср.: мнение А.Д.Шмелева по поводу «слов-паразитов», прошедших этап «семантического выхолащивания»: «во всех таких случаях семантическая пустота языкового выражения оказывается в некотором смысле мнимой, поскольку оно наполняется богатым прагматическим содержанием» [Шмелев 2018].

Вот это «богатое прагматическое содержание» и заставило пристальнее взглянуть в те единицы устного дискурса, которые так раздражают более или менее грамотного обывателя и с которыми нас призывают бороться со всех трибун, начиная со школьного кабинета русского языка и заканчивая плакатами в метро. Речь идет о единицах типа *это самое, как его (её, их), так скажем, ну понимаешь, как бы, типа того* и под. Они чрезвычайно распространены в речи любого носителя языка, действительно очень разнообразны по своему прагматическому содержанию, употребляются почти бессознательно (автоматически) и очень мешают, например, иностранцам правильно воспринимать русскую устную речь, потому что им непонятно, что в конкретном речевом потоке значимо, а что используется в каких-то прагматических целях, о которых таким инофонам никто никогда не говорил, поскольку подобные единицы не входят не только в лексический минимум русского языка для иностранцев, но даже вообще в круг той лексики, с которой знакомят иноязычных учащихся на уроках русского языка. Мешают прагматиче-

ские маркеры и работе переводчиков, которые должны избегать их, скажем, в синхронном переводе и, наоборот, сохранять, подобрав соответствующие аналоги в другом языке, при переводе художественного текста, где подобные элементы могут быть составляющими речевого портрета говорящего, и их утрата непременно исказит этот портрет. Наконец, мешают ПМ и работе систем автоматической обработки речи. Во всех случаях пользователям – преподавателям РКИ, переводчикам или разработчикам автоматизированных систем работы с речью – абсолютно необходим более или менее полный словарь таких единиц, снабженный и набором выполняемых ими функций, и количественными характеристиками, и пометами экстралингвистического характера. Иными словами, назрела необходимость создания словаря прагматических маркеров, полезного не только в упомянутых прикладных, но и в чисто теоретических целях – в интересах *коллоквиалистики*, *прагмалингвистики* или *когнитивной лингвистики*.

Сегодня такой словарь, наконец, создан в СПбГУ и вскоре может быть представлен широкому читателю. В настоящее время он готовится к печати – это «Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография» (далее – Словарь ПМ). Появление такого словаря можно считать нашим исследовательским ответом на известную поэтическую мысль, вынесенную в заглавие настоящей статьи: *Если звезды зажигают, значит это кому-нибудь нужно...* Если мы (все! всегда! в любой ситуации!) употребляем в своей речи прагматические маркеры разного типа – значит, это не просто словесный мусор и глупые ошибки, но нечто помогающее нам строить устный дискурс, нечто такое, без чего *естественная* повседневная речь попросту невозможна. А значит, в этом точно стоит разобраться.

Словарь ПМ «дает описание функций (прагматических значений) и особенностей функционирования тех единиц нашей речи, которые подвергаются процессу *прагматикализации* (здесь и далее в цитате курсив авторов. – Н. Б.-Б.) и в результате практически утрачивают свое исходное лексическое и/или грамматическое значение и приобретают прагматическое, то есть выполняют в дискурсе только определенные *функции*: заполняют паузы хезитации, маркируют начало или конец реплики или монологического текста, смену темы или коммуникативной стратегии, указывают на чужую речь (цитирование), самокоррекцию, метакомментирование речи и т. п.» [Прагматические маркеры 2020: 3]. При этом «разные функции ПМ в спонтанном тексте часто совмещаются в одной единице – при размытом, ослабленном или вовсе отсутствующем семантическом ее наполнении» [Прагматические маркер 2020: 3], т.е. ПМ оказались почти всегда полифункциональны и очень зависимы в своем статусе от контекста, что еще более укрепило нас в осознании необходимости такого словаря.

В основу словаря, включающего около 70 единиц, была положена специально разработанная типология ПМ русской устной речи. Основ-

ным материалом для нее стали два речевых корпуса, также созданные в СПбГУ: корпус монологической речи «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ) и корпус русской повседневной речи «Один речевой день» (ОРД) (см.: [Звуковой корпус 2013]). Выделены и описаны следующие типы ПМ.

1. **Хезитативы (Х)** – заполняют паузы хезитации, чаще всего при поиске нужной единицы или продолжения речи, в ходе преодоления возникшего коммуникативного затруднения: *да там какие-то / эти самые / и ещё вот / что-то по-моему / она какие-то протоколы разногласия пишет // я не знаю* (ОРД).

2. **Рефлексивы (Ф)** – выражают реакцию говорящего на собственное речевое поведение, в частности, на произведенный хезитационный поиск, а также оценку степени адекватности найденной единицы изначальному намерению: *и / значит / ээ так скажем немолодой уже / мужчина отправляется / ээ на отдых* (САТ).

3. **Разграничители (Г)** – помогают говорящему структурировать устный текст, функционируя как стартовые, навигационные или финальные: *далее / *П значит мы (э...э) *П (э...э) спис... берём / триста второй счёт... (ОРД) (старт); он в таком качестве / что мы его даже / уже теперь не понять кто что // ну вот я его оставлю / чтоб он там не путался // ну вот / вот это вот шесть пять ваша (ОРД) (навигация); у неё там на на уровне подсознания срабатывает / нет / не хочу / потому что // я не знаю почему / думаю что* (ОРД) (финал).

4. **Дейктические маркеры (Д)** – содержат три дейктических элемента подряд, по модели *вот (...) вот: вот этот вот знаешь / альбукцид / *П (э) закапать в глаза ?* (ОРД).

5. **Метакоммуникативы (М)** – помогают говорящему осмысливать сказанное самому, а также устанавливать, а потом и поддерживать контакт с собеседником: *а сейчас они вот / (э...э) страховую да сперва ? *П (э...э) / ну у кого какая страховая / понимаешь ? у кого большая / тому выгодно // а у кого (...) она не повышалась *П вот* (ОРД).

6. **Маркеры самокоррекции (С)** – помогают говорящему исправить оговорку или ошибку: *что они из вас / животноводов хотят () этих (...) фу ты () пахарей (...) чёртовых вырастить / что ли ?* (ОРД).

7. **Маркеры-ксенопоказатели (К)** – вводят в повествование чужую речь, чужие мысли или речевое поведение другого человека: *ну да / женщина уже посмотрела на нас так / угу / с*ки* (ОРД).

8. **Ритмообразующие маркеры (Р)** – позволяют создать гармонию ритмических групп в речевом потоке: *девять тысяч там | с копейками* (ОРД); *дабы не досталось | вот её сопернице* (САТ).

9. **Аппроксиматоры (А)** – показывают неуверенность говорящего в том, о чем он говорит: *ну вот ну он значит был э грязный рыжий как они его в общем это самое нашли / подобрали / так вроде бы* (САТ).

10. **Заместители (З)** – употребляются взамен чужой речи, ряда перечисления или его частей: *снайперка причём прилично стреляет // *П с этим / с оптикой / со всеми делами* (ОРД).

Словарные статьи в Словаре ПМ построены как небольшие *лингвистические эссе* с отсылкой к тем научным работам членов авторского коллектива, в которых конкретные маркеры были описаны. Иными словами, Словарь ПМ – плод коллективного труда, к тому же открытый для пополнения, как за счет новых единиц, так и за счет новых данных о тех, что уже описаны. Словарь ПМ хорошо демонстрирует, что живая устная речь чрезвычайно богата и разнообразна, а внимательное отношение к ее единицам и их поведению может смягчить привычный обывательский негативизм в отношении многих чисто речевых явлений и увидеть за ними не только небрежность нашего говорения, но и языковую эволюцию, и «изъяны» академической лексикографии, на смену которой определено должна прийти *речевая лексикография*, включающая в орбиту своего внимания все разнообразие функциональных единиц нашей повседневной речи.

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ (проект №18-18-00242 «Система прагматических маркеров русской повседневной речи»).

Литература

Богданова-Бегларян Н.В. О словаре «не-слов»: возможности лексикографического описания вербальных хезитативов русской речи / Н.В.Богданова-Бегларян // Слово. Словарь. Словесность: Коммуникация. Текст. Синтаксис (к 90-летию со дня рождения С.Г.Ильенко): материалы Всероссийской научной конференции, Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И.Герцена, 1315 ноября 2013 г. / отв. ред. В.Д. Черняк. – СПб.: Сага, 2013. – С.359364.

Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н.В.Богданова-Бегларян. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. – 532 с.

Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисловия Н.В.Богданова-Бегларян. – 2020. – В печати.

Шмелев А.Д. Вехи прагматикализации / А.Д.Шмелев. URL: https://www.slavistik.unimuenchen.de/forschung/tagungen/tagungsarchiv/konferenz-pragmatik/abstract_aleksej-shmelev.pdf (2018) (дата обращения – 02.04.2020).

**Языковая вариативность семантических моделей
автобиографической памяти
в текстах немецкоязычных воспоминаний**

*автобиографическая память, тексты воспоминаний,
семантические модели*

В основе когнитивных процессов, обеспечивающих адекватное взаимодействие человека с окружающей действительностью, лежит функционирование механизмов автобиографической памяти, способствующей выработке стратегий и тактик поведения каждого индивидуума в ходе сравнения и сопоставления им собственного прошлого и настоящего опыта. На факт интерпретации любого нового опыта через призму накопленного старого опыта указывает Е.С.Кубрякова, подчеркивающая обусловленность данного феномена наличием знаний, которые хранятся в человеческой памяти [Кубрякова 2004: 358].

В современной когнитивной психологии автобиографическая, или эпизодическая, память трактуется как одна из составляющих долговременной памяти, представляющая собой по сути «вечное» хранилище всей усвоенной человеком информации [подр. см.: Аткинсон 1980; Солсо 1998]. В вербализованной форме автобиографическая память, регистрирующая атрибуты конкретных событий, которые происходят в жизни человека и добавляются к уже накопленному личному опыту, находит свое яркое воплощение в текстах воспоминаний, хотя при этом, безусловно, весьма проблематичным остается характер аутентичности фактов, реконструируемых в упомянутых текстах речевым субъектом.

В данной связи Д.Слобин констатирует, что мы запоминаем информацию в известной мере так, «как нам этого хочется», а то, что мы запомнили, легко может измениться в соответствии с нашими желаниями или предубеждениями. С хранящимися в памяти фактами, продолжает исследователь со ссылкой на работы Дж. Миллера, происходит ряд изменений, заключающихся в уравнивании, уточнении и, наконец, ассимиляции информации в русле определенных стереотипов [Слобин 1976: 175-176].

Кроме того, «творческий» характер автобиографической памяти обусловлен в немалой степени аксиологическим моментом: с одной стороны, человек оценивает свое прошлое всегда с позиций учета настоящего положения дел, а с другой стороны все пережитое неизбежно связано с сопутствующими личными эмоциями и действиями, совершенными в этом прошлом [Каган 1988: 111-113].

Тем не менее, с позиций когнитивной лингвистики научный интерес представляют элементы и виды автобиографической памяти, вербализующиеся в текстах воспоминаний. Как показали исследования немецкоязычных автобиографий и мемуаров, степень вариативности подобных языковых единиц следует считать величиной неограниченной, поскольку она детерминирована исключительно творческой индивидуальностью речевого субъекта и его коммуникативно-прагматическими интенциями. Результаты фиксации автобиографами и мемуаристами отдельных фрагментов собственного прошлого могут быть проанализированы в виде конкретных семантических моделей, характеризующихся также своим структурным многообразием, т.е. компонентным составом.

Обратимся в данном контексте к рассмотрению двухкомпонентных семантических моделей, одной из которых является, например, семантическая модель «*полное забывание информации + сохранение информации*», встречающаяся в воспоминаниях Г.Гессе о швейцарском живописце и графике Альберте Велти. На фоне отсутствия в памяти автора факта знакомства с фамилией этого человека (*nicht erinnernlich sein* – «не сохраниться в памяти») наблюдается четкое сохранение в его сознании представления о первом контакте с произведениями Велти (глагол *sich erinnern* в значении «помнить» с семантическим усилителем качественного характера *deutlich(er)*):

Wann und wo ich zuerst Weltis Namen gehört habe, ist mir nicht erinnernlich. Desto deutlicher erinnere ich mich des ersten Werkes von ihm, das ich sah ... (выделено нами – Л.Б.) [Hesse 1986: 75].

Трехкомпонентная модель «*частичное забывание информации + полное забывание информации + иконическая память*» представлена в цитируемом ниже фрагменте текста автобиографических воспоминаний классика немецкой литературы XX века Гюнтера Грасса «*Beim Häuten der Zwiebel*», где перед мысленным взором писателя возникает одна из картин жизни его молодого авторского Я в условиях военно-полевого лагеря :

Wenn mir seitdem die Erinnerung in diese und jene Richtung löcherig geworden ist und ich zum Beispiel nicht weiß, ob mein Jünglingsflaum bereits zur Zeit des Lagerlebens rasiert werden mußte, und überhaupt ungewiß bin, ab wann mir der Pinsel und ein eigener Rasierapparat zur Hand waren, muß ich dennoch nach keinem meiner Hilfsmittel greifen, um den nahezu leeren Raum der ehemaligen Veterinärstation vor mir zu sehen (выделено нами – Л.Б.) [Grass 2006: 200].

Маркерами частичного забывания как необходимого элемента памяти служит метафорическое выражение *die löcherige Erinnerung* («дырявая память»), полное забывание актуализируется глаголом *wissen* в значении «помнить», сопровождающимся отрицанием *nicht*, и словосочетанием *überhaupt ungewiß sein* («вообще быть неуверенным в чем-либо»). Такой вид периферической памяти, как иконическая, или визуальная, память, получает свою текстовую реализацию в результате упо-

требления речевым субъектом словосочетания *vor mir sehen* с семантикой зрительного восприятия действительности.

В качестве трехкомпонентной модели можно рассмотреть также семантическую модель «сохранение информации + воспроизведение информации + акустическая память», функционирующую в эпизоде эпической автобиографии Клауса Манна «*Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht*». Автор, вспоминая о своей встрече со всемирно известным американским писателем Теодором Драйзером, отмечает, какое неприятное впечатление произвел на него этот брюзгливый человек с его «вечно раздраженным» голосом, продолжающим звучать в памяти речевого субъекта:

Es ist ein schlechtgelaunter, zorniger Dreiser, der mir in Erinnerung bleibt. Wenn ich an den Abend zurückdenke, den ich in seiner Gesellschaft verbrachte ..., so höre ich eine ewig aufgebrachte, nörgelnde quengelnde Stimme (выделено нами – Л.Б.) [Mann 1979: 454].

Об актуальности данного воспоминания для К. Манна свидетельствует форма повествовательного презенса, сохранение информации в качестве базового элемента памяти фиксируется словосочетанием *in Erinnerung bleiben* («оставаться в памяти»), а воспроизведение информации как следующий элемент автобиографической памяти вербализуется при помощи глагола *zurückdenken* («вспоминать»). Акустическая, т.е. слуховая, память маркируется в тексте глаголом с семантикой слухового восприятия *hören* и существительным *eine Stimme* («голос»), сопровождающимся целым рядом атрибутов с негативной коннотацией (*aufgebracht, nörgelnd, quengelnd*).

Примером четырехкомпонентной семантической модели служит следующая цитата из автобиографии Людвиг Ренна «*Meine Kindheit und Jugend*», в которой передаются впечатления молодого автора от обеда в обществе с любимой девушкой, что и послужило причиной запоминания всех подробностей этого довольно банального события:

Diesmal gab es Brathähnchen. Ich erinnere mich kaum an ein Essen, aber bei diesem sehe ich noch die braune knusprige Haut, rieche heißes Fett und höre Olgas lebhafte Stimme (выделено нами – Л.Б.) [Renn 1957: 166].

Как очевидно, компонентами данной модели являются *частичное забывание информации* как элемент памяти (глагол *sich erinnern* в значении «помнить» с ограничительным маркером *kaum* («едва») и такие периферические виды памяти, как *иконическая память* (базовый глагол *sehen* в сопровождении семантического усилителя четкости данного воспоминания – наречия *noch* («еще»), *обонятельная память* (глагол *riechen* – «ощущать запах») и *акустическая память* (уже упоминавшиеся выше лексемы *hören* и *Stimme*).

Следует добавить, что в процессе исследования были установлены и более объемные семантические модели (например, пятикомпонентные модели «сохранение информации + иконическая память + обо-

нительная память + тактильная память + полное забывание информации», «сохранение информации + частичное забывание информации + полное забывание информации + воспроизведение информации + иконическая память» и пр.), что свидетельствует о богатом потенциале анализируемых языковых конструкций, репрезентированных в текстах немецкоязычных воспоминаний. Важно, что при вербализации элементов и видов памяти в качестве их актуализаторов могут функционировать любые лексические единицы, входящие в ядро, ближнюю и дальнюю периферии, а в отдельных случаях и интерпретационную зону номинативного поля концепта «Память». Дальнейшее изучение подобных семантических моделей способствует углубленному осмыслению характера взаимодействия языка и внеязыковой действительности, что входит в число приоритетных задач современной лингвистики.

Литература

Аткинсон Р. Управление кратковременной памятью / Р.Аткинсон // Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – С.508-546.

Каган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н.Каган. – М.: Мысль, 1988. – 286 с.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С.Кубрякова; Рос. академия наук; Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

Слобин Д. Психолингвистика / Дж.Грин, Д.Слобин; пер. с англ. Е.И.Негневицкой. – М.: Прогресс, 1976. – С.19-215.

Солсо Р. Модели памяти / Р.Солсо // Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – С.547-563.

Grass G. Beim Häuten der Zwiebel / G.Grass. – Göttingen: Steidl Verlag, 2006. – 479 S.

Hesse H. Über Albert Welti / H.Hesse // Hesse H. Bilderbuch der Erinnerungen / H.Hesse. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1986. – S.75-81.

Mann K. Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht / K.Mann. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1979. – 717 S.

Renn L. Meine Kindheit und Jugend / L.Renn. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1957. – 311 S.

Дискурсивный дейксис как концептуальный механизм формирования репортажного сообщения

дискурсивный дейксис, идеализированная концептуальная модель, аналитический репортаж

В традиционном лингвистическом понимании языковые средства выражения категории дейксиса получают конкретную прагматическую интерпретацию не столько с учетом своего семантического содержания, сколько в зависимости от тех или иных параметров употребления в речевой ситуации. Интерпретация дейксиса, предопределяемая контекстом употребления высказывания, заключается в идентификации говорящего субъекта и его адресата, их локализации в пространстве и на временной оси. Лингвисты детально исследователи семантические и прагматические аспекты функционирования категории дейксиса в текстах различных жанров и регистров. В частности, системно выделяется персональный, пространственный, темпоральный и социальный дейксис, разрабатываются лингвофилософский и языковедческий описательный подходы к этой категории с опорой на ее функции в дискурсе и тексте и контекстуальные параметры употребления (более подробно см. [Гаврилова 2015: 175]). Однако до последнего времени не разработано единой и исчерпывающе объясняющей концепции дейксиса. Дальнейшего изучения требуют, например, следующие проблемы, не затрагиваемые традиционными теориями, но возникающие в их недрах: (а) на основе четких критериев дейктические средства разграничиваются в терминах специализированных и иных функций, в результате данная категория также включает в себя средства, которые не всегда функционируют как дейктические; как представляется, подобное понимание дейксиса не является однозначным и последовательным; (б) в качестве сущностной характеристики языковых средств выражения дейксиса рассматривается их эгоцентрическая предопределенность: дейктический центр речевой ситуации моделируется говорящей личностью с позиции своего «Я»; вместе с тем, можно проследить целый ряд исключений из этого правила, когда указанный центр смещается к другим участникам общения; (в) отдельно взятые дейктические средства (например, *this / этот, that / тот*) в контекстуальном отношении активируют пространственный, временной и дискурсивный план текущей речевой ситуации; между этими планами обнаруживаются концептуальные взаимосвязи, которые еще не получили многомерного изучения.

С развитием когнитивной лингвистики концепция дейксиса детализируется за счет создания основы для эмпирического анализа соответ-

ствующих средств выражения. Подобная исследовательская ситуация оказывается возможной вследствие того, что феномен языка интерпретируется как: а) компонент общих когний размышляющего и говорящего субъекта; б) реальность, воспринимаемая этим субъектом в актах наблюдения и обобщения [Азарова 2016]. Конструктивным принципом указанного измерения является признание того, что знания индивида об окружающей действительности организуются в форме идеализированных когнитивных моделей, элементы которых отражают целый ряд концептуальных категорий [Котова 2006: 70], [Кудряшов 2015: 164]. Устойчивые сопряжения между языковыми средствами и концептуальными категориями в сознании индивида порождают когнитивные схемы, которые воплощают собой символические значения. В результате семантика лексической языковой единицы репрезентируется в качестве константного элемента идеализированных когнитивных моделей. В фоновых знаниях адресанта, воспринимающего окружающую действительность, предмет, который находится в фокусе текущего внимания, локализуется в определенной пространственной и временной плоскости. В процессе коммуникации адресант сообщает собеседнику информацию об этой плоскости, указывает на возможные изменения в месторасположении этого предмета (если тот движется), временных интервалах изменений. Вследствие этого категория дейксиса основывается на следующих допущениях о том, что говорящий субъект: 1. обладает соответствующими пресуппозициями относительно расположения предмета, находящегося в фокусе его внимания, в пространственной и временной перспективе; 2. намеревается сосредоточить внимание адресата на этом предмете; 3. реализует свое намерение с опорой на определенные языковые средства.

Очевидно, что категория дейксиса проливает свет на специфику концептуализации объектов в пространстве и во времени. Центром этой концептуализации выступает говорящий индивид. Идеализированная концептуальная модель дейксиса включает в себя такие подкатегории, как компетентный адресант, собеседник с рассредоточенным вниманием, речевой акт указания на некоторый предмет в пространстве и во времени, вызвавший интерес адресанта. Следовательно, языковое средство с дейктическим назначением формирует ментальное пространство, в котором присутствуют говорящий индивид и его адресат в определенный момент времени. Это ментальное пространство, активируемое дейктическим средством, в свою очередь, базируется на концептуализации дейктического средства сообщения. Когнитивная схема дейксиса реализуется как языковая репрезентация сообщения говорящего субъекта, адресованного респонденту.

Языковые средства с дейктическим пространственным значением занимают в репортажном сообщении базовую позицию, поскольку служат основой для иных специализированных средств, в частности, для темпоральных дейктических единиц. Цель нашего исследования заклю-

чается в том, чтобы проследить параллелизм между временным и пространственным дейксисом, выявить отношения взаимозависимости между этими категориями, которые предстают следствием того, что преодоление значительного расстояния требует больше времени. Источником фактического материала послужили репортажные тексты и сообщения из англоязычных СМИ (журналы «New Yorker», «New Scientist»). Общий объем исследованного материала составил 1500 единиц, употребляющихся в дискурсивной дейктической функции.

Аспектуальные характеристики репортажного сообщения в большей степени обладают пространственной, чем временной предопределенностью. В контексте этого сообщения актуальное событие частотно локализуется как, своего рода, фокусирование текущего внимания читателя на длительности того или иного процесса и состояния. Ср.: (1) «During the Ukraine whistle-blower saga, [at the time] when former officials asked that she publicly support the individual behind the complaint, Haspel was characteristically quiet» [Farrow 2020: 22]; (2) «According to some theories, how things go for you could depend on how many viral particles you've inhaled, and on whether they reach your lungs [at the time] when you breathe them in» [Somers 2020: 29]. Подобные структуры порождают соответствующие структуры с непространственным значением с опорой на аналогию или метафорическое употребление. Ср.: (3) «The FDA is in a state of blissful ignorance of the approval process for coronavirus vaccines» [Whyte 2020: 8]; (4) «The revelations are in the process of being more widely understood» [Linker 2020: 9]. В сообщении (3) «состояние блаженного невежества», характерное для описываемой инстанции, обозревается журналистом как фиксируемое в определенном пространственном измерении. Аналогичная ситуация имеет место в сообщении (4), в котором пространственным измерением наделяется «процесс более широкого понимания».

Репортажный дискурс может интерпретироваться в терминах схемы «часть–целое» в случае, когда инкорпорирует в себе метафорическое картирование пространства. В основе подобной образной схемы лежит телесный опыт восприятия окружающего мира (тело воспринимается человеком, в том числе, как целое, состоящее из определенных частей). Целое формируется за счет конфигурации составных частей. Если целое локализуется на пространственной оси в некоторой точке А, то составные его части обнаруживаются в этой же мамой точке. По отношению к целому части могут занимать смежное положение. Вследствие этого репортажный дискурс воспринимается читателями как пространственная сущность, целое, состоящее из смежных частей. Часть этого дискурса, реализуемая от первого лица, воспринимается читателями в качестве дейктического дискурсивного центра. Дискурсивные части также организуются в соответствии со схемами линейной последовательности, что предопределяет их смежность. Говорящий субъект, журналист, в ходе репортажного повествования может «продвигаться» к той

или иной части своего дискурса, или, наоборот, эта часть может осуществлять «движение» в направлении к «Я» журналиста. Ср.: (5) «I shall now move to the next point of our discussion» [Alarcon 2020: 58]; (6) «In the following paragraph, we'll discuss the green new deal» [Paumgarten 2020: 39]. В сообщении (5) автор репортажа переходит от одной части своего дискурса (в свою очередь, являющейся интегральной частью целого) к другой части. В (6), напротив, внимание читателей фиксируется на том, что часть авторского дискурса «продвигается» в направлении к «Я» журналиста (выраженному посредством местоимения *we*), дискурсивной локализации образа творческой личности.

В рамках данной публикации осуществляется анализ когнитивной структуры дискурсивного дейксиса в контексте репортажного сообщения. В рамках этого анализа дейксис интерпретируется как концептуальное средство структурирования окружающей действительности, внутренне переживаемой журналистом, а следовательно, воспроизводимой и адаптируемой для восприятия читательской аудиторией. Дейксис квалифицируется в качестве категории, которая структурируется с опорой на идеализированные когнитивные модели.

Литература

Азарова О.А. Эмоции, язык, когниции: проблема взаимообусловленности в междисциплинарной перспективе / О.А.Азарова, И.А.Кудряшов // Когнитивные исследования языка. – 2016. – №10-3 (52). – С.6–9.

Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность / Г.Ф.Гаврилова. – Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. – 412 с.

Котова Н.С. Лингвофилософская прагматика vs. Когнитивная прагматика: два взгляда на одну и ту же проблему / Н.С.Котова, И.А.Кудряшов // Когнитивные исследования языка. – 2016. – №25. – С.68–74.

Кудряшов И.А. Проблема метафоры как пересечения доменов в концептуальной структуре дискурса / И.А.Кудряшов, А.Ф.Пантелеев // Когнитивные исследования языка. – 2015. – №21. – С.163-168.

Alarcon D. Songs for the Apocalypse / D.Alarcon // New Yorker. – 2020. – Oct., 26. – P.57–61.

Farrow R. The Coverup / R.Farrow // New Yorker. – 2020. – Nov., 9. – P.18–23.

Linker D. Wake Up, America / D.Linker // New York Times Book Review. – 2020. – Nov., 1. – P.9.

Paumgarten N. The King of New York / N.Paumgarten // New Yorker. – 2020. – Oct., 19. – P.34–48.

Somers J. Immune Disorder / J.Somers // New Yorker. – 2020. – Nov., 9. – P.24–31.

Whyte C. US Health Agencies in Disarray / C.Whyte // New Scientist. – 2020. – №3306. – P.8–9.

Эвфемистическая репрезентация поступков

концепт, стигма, эвфемизм, поступок

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам когнитивной лингвистики, связанным с отражением в языке наиболее значимых концептов национальной концептосферы. Регулятивные концепты, то есть те концепты, содержание которых составляют нормы поведения, значимы для понимания лингвокультурной специфики языкового освоения мира.

Концептуальная природа поступков не вызывает сомнения. Поступки являются частью социальной жизни человека, занимают важное место в человеческой коммуникации, являются предметом переживания, обсуждения, оценки. В самом общем виде поступок может быть определен как оценочно-нормативный феномен, который выражает отношения между человеком и миром, между людьми, так как основан на базовых понятиях добра, зла.

Примечательно, что в русском языке в большей степени вербализованы отрицательно оцениваемые поступки. Как отмечают Е.В. Падучева, В.И. Карасик и другие исследователи, в языке способов выражения отрицательной оценки гораздо больше, чем способов выражения положительной оценки [Карасик 1992: 158; Падучева 1996]. Количество имен негативных поступков значительно превышает количество имен положительных поступков. Ср. *благодетельство, героизм, подвиг, измена, предательство, шалость, проделка, мошенничество, безумство, глупость, преступление* и др.

Поступки, оцениваемые отрицательно и находящие осуждение в кодексе ценностей на протяжении долгого времени (например, нечестные, вероломные, жестокие поступки), входят в систему стигм. Будучи маркером испорченной идентичности, стигма меняет характер коммуникации: стремление избежать коммуникативного дискомфорта приводит к тому, что некоторые предметы и общественные явления по молчаливому согласию не называются прямо. Это обуславливает существование и функционирование в языке эвфемизмов. Эвфемизм, как справедливо отмечают исследователи, служит средством смягчения неприглядной действительности [Москвин 2001: 61]; позволяет избежать излишне прямолинейного описания, тем самым снизив риск коммуникативных неудач и конфликтов [Ковшова 2007].

Наше отношение к тому, о чем мы говорим, отражается на выборе слов. С нашей точки зрения, характерная для эвфемизма стигматич-

ность денотата, выбор эвфемизма вместо прямого наименования предмета или явления свидетельствуют о негативном отношении адресата к данному предмету или явлению. При этом, стигматичность самого денотата не меняется.

Целью данного исследования является рассмотреть, какие поступки человека подвергаются эвфемизации. Анализ, проведенный на материале «Словаря эвфемизмов русского языка» [Сеничкина 2008], позволил выявить 6 семантических групп эвфемизмов, связанных с ситуацией поступка: 1) эвфемизмы, репрезентирующие порицаемый поступок в целом; 2) эвфемизмы, обозначающие поступок «воровство»; 3) эвфемизмы, используемые для номинации поступка «обман»; 4) эвфемизмы, обозначающие поступок «измена»; 5) эвфемизмы, актуализирующие поступок «убийство».

Наибольшее количество единиц (28) содержит группа эвфемизмов, обозначающих воровство, грабеж, а также агентов данных поступков: *брат, воспользоваться, восхищаться, встретить, встретить на узкой дороге, дети лейтенанта Шмидта, залезть в чужой карман, лазить по карманам, натаскивать, обчистить, очистить, охотник до чужбинки, побаловать, подцапнуть* и др., например, «залезать в чужой карман – красть. Современный Митрофан / Глуп во всем, в одном искусен: / Залезать в чужой карман» [Сеничкина 2008: 132].

Группа эвфемизмов со значением «убийство» также является многочисленной (26 единиц) и представлена в основном глаголами и метафорическими выражениями: *взять жизнь у кого-либо, обезвредить, обagrить руки в крови, обидеть, оборвать цепь (нить) жизни, отправить к праотцам, повалить, покончить с кем-либо* и др.: «обидеть – убить. – *Смотри, ты с ними компанию не води. Того и гляди, обидеть (вместо убить) могут братки (вместо бандиты)*» [Сеничкина 2008: 277].

Затем следует группа эвфемизмов с более общим значением (18 единиц), которые в целом репрезентируют ситуацию порицаемого поступка, без конкретизации, какого именно: *безделица, все сделать, дело, делать (такие) вещи, начудачить, озорничать, оказаться не на высоте, оступиться, ошибочные действия* и др. Ср.: «*делать такие вещи – поступать предосудительно. Корнев делал такие вещи, которые ему, комиссару дивизии, делать было не нужно* (Симонов, Третий адъютант)» [Сеничкина 2008: 107].

Поступок «измена» (нарушение верности супругу или близкому человеку) и его агенты могут быть репрезентированы эвфемистическими единицами *адюльтер, ветреница, ветреничать, ходить на сторону, ходить налево, неверность, наставить рога* и др. Данная группа насчитывает 8 единиц. Ср.: «*адюльтер – супружеская неверность, измена, любовная связь. – Я оказалась замешана в адюльтере, – с горечью думала Ирина*» [Сеничкина 2008: 54].

Группа эвфемизмов, актуализирующих поступок «обман», содержит наименьшее количество единиц по сравнению с другими выделен-

ными в данном исследовании группам и представлена двумя единицами: *вводить в заблуждение, нагреть*. Ср.: «нагреть – ввести в убыток, одурачить. *Понагрел ты Калистратушку. Ну, его нагреть не грех*» [Сеничкина 2008: 207].

Проведенное исследование показало, что выделенные группы эвфемизмов помогают говорящим избежать прямой номинации концептов с ярко выраженной отрицательной доминантой, предметно-образное содержание которых предстает как морально осуждаемое действие, поступок, воплощающий в себе тот или иной социальный порок. Основная функция эвфемизмов, ключевой семой которых является «порицаемый поступок», – смягчение поведения, которое осуждается, а его обсуждение – избегается.

Литература

Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И.Карасик. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.

Ковшова М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М.Л.Ковшова. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.

Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования / В.П.Москвин // Вопросы языкознания. – 2001. – №3. – С.58-70.

Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива / Е.В.Падучева. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка / Е.П.Сеничкина. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.

Прагматические маркеры в устном научном дискурсе

*дискурс, корпусные исследования, дискурсивный маркер,
прагматический маркер*

Целью данной статьи является описание маркеров, эксплицирующих отношения коммуникантов в устном публичном научном медицинском дискурсе. Материалом исследования послужили видеозаписи выступлений на научных конференциях по медицине и медицинской биотехнологии. Основным источником корпуса докладов являются интернет-каналы Univer TV (5 текстов) и RosOncoWeb (3 текста). Общий объем корпуса составляет 34076 словоупотреблений. Все конференции, записи докладов которых вошли в корпус, состоялись в 2015 и 2016 гг. Аудиозаписи выступлений на конференциях были затранскрибированы с использованием правил TEI (<https://tei-c.org/>). В полном соответствии с данными правилами текст транскрипта не содержит знаков препинания, вместо которых использовались маркеры указания длительности паузы (*//*, */* и др.).

В рамках системно-функциональной школы М.А.К.Халлидея и Р.Хасан (1985) принято, что дискурс контекстно или ситуативно обусловлен. Н.Н.Амосова выделяет нескольких типов контекста: собственно лингвистический (лексический, грамматический и лексико-грамматический типы) и экстралингвистический, указывающий на условия протекания дискурса («речевая ситуация», т.е. «жизненная ситуация», «описательная ситуация», а также «тематическая, или сюжетная, ситуация» (1963)). Согласно теории М.Халлидея и Р.Хасан (1985) ситуацию образуют три составляющие: предметная область общения (*field*), форма речи: устная или письменная (*mode*), а также отношения между коммуникантами (*tenor*), которые характеризует степень формальности общения. Кроме вовлеченности коммуникантов (*engagement*), модель взаимодействия по К.Хайленду и Це (2005) включает также отношение или позицию субъекта речи (*stance*). Тип взаимодействия коммуникантов, отношение говорящего к предмету речи и собеседнику, а также тональность коммуникации объективируется при помощи прагматических маркеров (далее ПМ) [Богданова-Бегларян, 2018]. Вслед за К.Федриани **прагматическими маркерами** именуем маркеры функций, использующиеся для социальной и межличностной когезии (отношения между собеседниками, социальная принадлежность говорящего и слушающего, тип социального акта).

Е.Ю.Викторова называет их дискурсивными маркерами регулятивного типа, т.к. они регулируют субъективно-модальный,

межкоммуникантный уровень дискурса. Традиционно к этим маркерам этого типа относятся хеджи, междометия, частицы. А.П.Марюхин (2010) пишет, что хедж – это новая семантическая категория, отражающая социокультурные и межличностные характеристики отдельно взятых индивидов в процессе их коммуникативного общения. Среди хеджей В.Намсараев выделяет следующие классы единиц: модальные частицы (*вряд ли, как бы, вроде бы*), модальные слова (*видимо, по-видимому, вероятно, возможно, очевидно, однако, пожалуй, наверное*), прилагательные и неопределенные местоимения (*определенный, известный, достаточный, некоторый, какой-то*) и др. [Намсараев, 1997].

Корпус исследования содержит девять типов прагматических маркеров. Рассмотрим каждый из типов.

Маркеры неопределенности (*на наш взгляд; мы полагаем; я думаю; я (не) понимаю*) выражают некатегоричность суждения или мнения говорящего (по Викторовой (2016), реализуя «модус полагания» (по Арутюновой 1997). С.С.Тахтарова (2010) пишет о способности данных маркеров к «подчеркиванию субъективности мнения» и рассматривает их как частный случай митигации. Митигация позволяет говорящему указать на то, что высказанное утверждение не притязает на достоверность, а всего лишь выражает точку зрения, с которой слушающий вправе согласиться или опровергнуть ее. Например, **я думаю** что в ближайшие годы мы получим немалое количество интересных данных // Этот метод сейчас находит все большее и большее применение в практике и в России и насколько я **знаю** за рубежом //

Маркеры допущения также выражают некатегоричность, отсутствие достоверности суждения и полной уверенности говорящего (*конечно; несомненно; surely; certainly и возможно; по-видимому; допустим; maybe; probably*). Данные маркеры включают в класс «хеджей», т.е. «вербализаторов» нечеткой номинации. Н.Д.Арутюнова (1997) рассматривает их в рамках «модуса допущения». С.С.Тахтарова (2010) считает, что данные маркеры объективируют «тактику неопределенной референции». К данной группе относят три группы маркеров хезитации: 1) маркеры-хезитативы (*там, я не знаю, эти самые*); 2) маркеры поиска (*ну как его, этот самый*); 3) маркер нетривиальности сказанного или готовящегося к произношению (*как говорится, скажем так, как это, как называется* (Богданова-Бегларян (2018). Например, «**И это по-видимому** является компенсаторным механизмом // Серповидноклеточная анемия / это первая **наверное** // Молекулярная патология которая была расшифрована //». «Этот метод называется пространственная тромбодинамика и он дает информацию которую **возможно** не дают другие методы».

Аппроксиматоры суть средства, выражающие «различные дополнительные смыслы» (*довольно; почти*) (Викторова (2014), в

составе которых Н.В.Богданова-Бегларян выделяет два типа: 1. Маркеры-аппроксиматоры (заменители всего перечисления или его части) (*и так далее, и тому подобное, и другие, и прочее, и пятое и десятое, со всеми делами, культур-мультиур*); 2. Маркеры-аппроксиматоры (заменители чужой речи) (*бла-бла-бла, тоси-боси, и так далее*). А.П.Марюхин (2010) подчеркивает, что данные маркеры используются преимущественно как языковые средства градуализации и квантификации, характеризуются оценочностью. Аппроксиматоры характеризуют предлагаемые говорящим измерения и расчеты как диффузные, приблизительные, асимптотические. А.П.Марюхин (2010) определяет квантификацию как «нечеткие числа», подчиняющиеся правилам нечеткой арифметики. Это позволяет авторам научных текстов в некоторых случаях общие «нейтральные» утверждения заменять высказываниями с меньшей степенью категоричности («Почти все планеты-карлики малы объемом») или, наоборот, с большей степенью категоричности («Все планеты-карлики очень малого объема»). Например, «*Для этого мы использовали работу где было проанализированы порядка 5 тысяч штаммов дрожжей // то что я назвал работы где изучалось относительно малое количество генов то есть как бы вручную и работы геномного масштаба*». «*Пятьсот генов это как раз примерно тот самый объем который можно и нужно проверять в одной работе*».

Зарубежные исследователи выделяют также маркеры повышения категоричности или «бустеры» (Хайленд 2004, Мартин-Мартин 2008). Например, «*Я сразу **должен сказать конечно** / что по-хорошему на этом этапе надо было скринировать все гены*». «*Потому что при одной и той же конечной степени ретракции / ход кривой может быть совершенно отличен / фазы этих кривых могут быть совершенно разные и мы это **доказали***». «*В данном случае это сочетание двух найденных нами хитов / которые тем не менее тоже **достоверно** приводят к разнице между выживаемостью больных*». «*И когда мы выбрали свои кандидаты мы синтезировали / мы заказали наборы которые **должны** эти гены выключать*».

В корпусе исследования зафиксирован ряд маркеров-ксенопоказателей (по Богдановой-Бегларян (2018), «деавторизирующих» говорящего (по Мартин-Мартин (2008), или сигналов, вводящих чужую речь (по Богдановой-Бегларян 2018): *мол, говорит, типа, такая, типа того что, так и так мол*. Например, «*Для этого мы использовали работу где было проанализированы порядка 5 тысяч штаммов дрожжей и сотни способов их обработки // **И именно на основе этой работы** мы построили наши кластеры / обнаружили примерно 11 кластеров //*». «*Взаимодействие фибриногена с интегринами является жизненно важным процессом / **и в докладе профессора N было проиллюстрировано** / что ингибиторы этого процесса уже используются сейчас в клинике // их по крайней мере три //*». «**Есть**

данные, что даже проведение ее при больных с множественными метастазами до 10 очагов в головном мозге, не ухудшает (непонят.сл) **выживаемость**».

Маркеры оценки выражают оценку содержания общения (принципиально важно; любопытно; интересно; я рекомендую). Например, «Ожидалось что мы получим большой эффект или больше генов // Эти гены имеют смысл/ все как бы здесь **хорошо** но если мы начинаем сравнивать результаты разных исследований». «Каждое из этих исследований использовало в данном случае сотни или тысячи клеточных линий/ то мы видим **очень плохое** соответствие между тем что показано в этих работах / то есть на лицо явная проблема с использованием омиксных данных». «Не менее **важно** мы отработали условия для дальнейших молекулярно-биологических исследований с использованием новейших технологий». «Это нечто совершенно не биологическое это нечто **красивое и искусственное** // понадобилось время чтобы понять/ что это эритроциты которые подверглись механическому сжатию.

Высокую частотность в корпусе исследования демонстрируют дейктические маркеры, такие как, *вот...вот, именно, только, этот, такой*. Например, «Мы попытались построить работу таким образом / чтобы используя **все вот эти вот** механизмы взаимодействия междисциплинарного взаимодействия / использования новых технологий интегрирования». «Если только сосредоточиться на **вот этой вот** тепловой карте видно/ что один ген например/ стабильно показывает антагонизм во всех трех линиях которые мы проверяли». «Не буду вдаваться в детали диаграммы / ну если мы посмотрим хотя бы только **вот на эти** // **Здесь** представлено шесть работ».

Метакоммуникативные или контактоустанавливающие маркеры используются говорящими для установления контакта с адресатом: *если помните; как вы знаете; вы понимаете?*. Н.В.Богданова-Бегларян также выделяет эту функцию для таких маркеров, как *знаешь? Понимаешь? Да? Вы знаете что?* Например, «Не всегда ответ однозначен с использованием одного гена **да?** иногда и скорее всего это будет справедливо для большинства маркеров это не будет мономолекулярный маркер это будет некая многогенная/ многогенный маркер». «**Вы видите** что контраст проходит во все сосуды сердечной мышцы кроме одного участка / который блокировал тромб».

Таким образом, в устном научном медицинском дискурсе представлен ряд маркеров, регулирующих межкоммуникативный уровень общения: маркеры неопределенности, маркеры повышения категоричности, маркеры допущения, аппроксиматоры, ксенопоказатели, дейктические маркеры и метакоммуникативные маркеры.

Литература

Halliday M.A.K. Language, context and text: A social semiotic perspective / M.A.K.Halliday, R.Hasan // Language and Learning Series. – Geelong, Australia: Deakin University Press, 1985.

Hyland K. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal / K.Hyland, P.Tse // Applied Linguistics. – 2004. – №25/2. – P.156–177.

Марюхин А.П. Непрямая коммуникация в научном дискурсе (на материале русского, английского, немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.П.Марюхин. – М., 2010. – 24 с.

Богданова-Бегларян Н.В. О возможных коммуникативных помехах в межкультурной устной коммуникации / Н.В.Богданова-Бегларян // Мир русского слова. – 2018. – №3. – С.93–98.

Namsaraev V. Hedging in Russian Academic Writing in Sociological Texts / V.Namsaraev // Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts. – Berlin; New York: de Gruyter, 1997. – P.64-79.

Арутюнова Н.Д. Модальные и семантические операторы / Н.Д.Арутюнова // Облик слова: сб. ст. – М.: РАН; Ин-т рус. яз., 1997. – С.22-40.

Викторова Е.Ю. Роль вспомогательных коммуникативных единиц в реализации категории категоричности в устной речи [Электронный ресурс] / Е.Ю.Викторова // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – №11. – Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/11201410>.

Викторова Е.Ю. Вспомогательная система дискурса : проблемы выделения и специфики функционирования : дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Е.Ю. Викторова. – Саратов, 2016. – 49 с.

Тахтарова С.С. Коммуникативная личность в параметрах смягчения (на материале художественной коммуникации) / С.С.Тахтарова // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – 2008. – Вып.21. – №16 (117). – С.158-165.

Martin-Martin P. The mitigation of scientific claims in research papers: a comparative study// P.Martin-Martin // International Journal of English Studies. – Vol. (8)2. – 2008. – Pp.133-152.

Соотношение форматов профессионального знания и объективирующих их специальных лексических единиц

*формат профессионального знания, образ, понятие,
гештальт, термин, профессионализм*

Проблемы соотношения структур сознания со структурами языка, вопросы представления в языке различных типов знания, отражающих особенности человеческого опыта и деятельности, относятся к числу ключевых проблем когнитивной лингвистики. В рамках когнитивного терминоведения как современной междисциплинарной отрасли научного знания, занимающейся исследованием закономерностей создания, организации и функционирования языков профессиональной коммуникации, эти проблемы сводятся к выявлению существующего многообразия форматов профессионального знания и обоснованию дифференциации на этой основе типов и видов специальных единиц.

Наиболее важным в когнитивном изучении терминов, терминосистем и других совокупностей лексических единиц, отражающих профессиональное знание и особенности профессионального мышления, является понимание ключевой роли человека в процессах познания и интерпретации профессиональных объектов, их связей и отношений. Именно человек как наблюдатель, активный субъект взаимодействия с объектами в профессиональной сфере, носитель определенного опыта и знаний осуществляет выбор языковых средств для репрезентации профессиональной картины мира.

Все языковые средства, возникающие и используемые в ходе профессиональной деятельности, необходимые для ее осмысления, являются проекцией познанного человеком, продуктом его размышлений о закономерностях, существующих в реальной действительности и объясняющих организацию и устройство тех или иных сфер человеческой деятельности. Каждое из таких средств, возникнув как результат актуализации структур индивидуального сознания, проходит проверку и адаптацию в групповой коммуникации и в дальнейшем становится частью общенациональной системы профессиональных наименований или используется в межличностной и корпоративной коммуникации.

К числу основных форматов профессионального знания, то есть ментальных форм представления этого знания, как показал наш анализ, принадлежат **образ, понятие и гештальт** [Голованова 2014]. Названные структуры определенным образом соотносятся с двумя типами профессиональной деятельности, а именно – с деятельностью теоретического и практического характера. Познавательные процессы и результаты по-

знания профессионалов в сфере теории и практики имеют принципиальные различия.

Целью теоретического познания является постижение истины, приближение к истине, то есть получение знания, соответствующего объективному положению дел. Ключевой единицей данного типа познания и основным форматом представления знания выступает *понятие*, то есть логически конструируемая структура знания, которая может обладать разной степенью сложности в зависимости от места в системе понятий и количества дифференцирующих признаков. Ведущий способ теоретического познания – анализ, поиск у предметов различительных признаков.

Цель познания, связанного с повседневной предметно-практической деятельностью людей, – получить ментальный образ объекта, вызывающий определенные ассоциации, ситуативно и коммуникативно обусловленные. Ведущий способ такого познания – синтез, выявление сходств и подобий, тех элементов структуры целого, которые соединяют познаваемый объект в целостность, а не разрывают его на части. В отличие от субъекта теоретического познания, который строит логические связи, пытаясь понять вещь, субъект интуитивного предметно-практического знания воображает вещь, видя и преобразуя ее в слове (В.В.Колесов).

В соответствии с таким подходом **понятие** и **образ** как два важнейших формата хранения профессионального знания на ментальном уровне образуют оппозицию: понятие выступает продуктом рационально-логического познания в сфере теоретической деятельности, образ формируется в процессе чувственно-перцептивного познания в рамках предметно-практической деятельности. На языковом уровне понятия, главным образом, репрезентированы в терминах, образы – преимущественно в профессионализмах [Голованова 2018].

Термин, как правило, вербализует существенные признаки специальных понятий. Не случайно в терминоведении подчеркивается, что каждая система терминов в обобщенном виде объективирует логическую модель определенной сферы специального знания и/или деятельности [Лейчик 2006]. На систематичность терминологии и выражаемые ими логические связи и отношения указывает структура термина и регулярный характер реализованной в нем модели номинации. Именно в регулярной терминологической модели закреплён профессионально значимый признак специального понятия.

В наибольшей степени такому пониманию отвечают научные термины. При этом значительная часть технической терминологии, в частности, так называемые «предметные термины», своей языковой формой могут указывать на соотнесенность с образом (*галстук, звездочка, карандаш, ползун* и т.д.). То же самое можно сказать о терминах-фразеологизмах, которые создаются с участием обыденного знания, а значит, с привлечением характерных для него когнитивных форматов

(подробнее см. [Голованова 2013; Голованова 2016]). Выбор образа в качестве формата профессионального знания характерен для тех случаев, когда у познаваемого предмета трудно выделить какой-то один отличительный признак, в силу этого он воспринимается целостно, а для его идентификации необходим другой, известный субъекту познания объект, соотносимый с познаваемым по значимой совокупности признаков [Рут 1992: 31].

Однако по мере развития специального знания подобные термины могут претерпевать изменения: вокруг них группируются производные, формируются терминологические гнезда, в которых четко выражено рационально-логическое, а не образное осмысление объектов. Так, например, произошло с термином *крылатые слова*: возникнув как образное наименование сложного внеположенного лингвистического объекта, данное сочетание с течением времени обрело терминологическую точность благодаря формированию вокруг него ряда производных наименований: *крылатое выражение*, *крылатая единица*, *крылатология* (наука о крылатых словах и выражениях), *крылатика* (вся совокупность крылатых единиц какого-либо конкретного языка).

Первоначальная образность терминологического наименования, связанная с наличием в его языковой форме отсылки к образу, может быть преодолена и путем создания цепочки наименований с общим компонентом. В частности, так произошло с термином *полевой*, посредством которого выражается отношение предмета или явления к сбору фактического материала в естественных условиях («в поле»): *полевая археология*, *полевая фольклористика*, *полевая лингвистика*. (Ср. соотносительные наименования: *полевая работа*, *полевые исследования*, *полевой материал*). Однако однокоренное обозначение «полевик» (например, в сочетании *археолог-полевик*) сохраняет связь с образом как форматом знания и потому является профессионализмом (профессиональным коллоквиализмом), а не термином.

Знания об одних и тех же профессиональных объектах в специальных подъязыках могут быть представлены в двух форматах: в виде понятия и в виде образа. Это означает, что данные объекты релевантны как в теоретическом отношении, так и в рамках предметно-практической деятельности. На языковом уровне это выражается в наличии соотносительных терминов и профессионализмов, например:

зеленка (в основе наименования – цветовой образ объекта) – *свидетельство о праве собственности на недвижимость* (в наименовании актуализирован родовой признак понятия – ‘свидетельство, документ’, и видовой, дифференциальный признак – ‘подтверждающий право собственности на недвижимость’);

рукав (устройство для сообщения самолета со зданием аэровокзала) (в наименовании зафиксировано пространственное восприятие объекта через визуальный образ элемента одежды) – *телескопический трап* (обозначение актуализирует родовой признак понятия ‘трап, со-

оружие для выхода из самолета и посадки' и видовой, дифференциальный признак 'телескопический', т.е. раздвижной, способный к изменению длины);

крокодил (в основе наименования – образное восприятие формы и функции предмета) – *водопроводный разводной ключ* (в наименовании содержится указание на родовой признак 'ключ, инструмент' и на дифференциальные признаки 'предназначенный для ремонта водопровода', 'разводной').

Признаки, актуализированные в термине, как правило, надситуативны, они выводят профессиональный объект за пределы реальной ситуации, в общий контекст мысли, отвлекают мысль от реальности: важно не явление вещи, а сущность стоящей за ней идеи. В профессионализмах же зафиксирована та часть информации, которая значима в каждодневных, повторяющихся действиях и операциях, а потому – через опыт – приближена к личному миру человека, составляет круг его ближайших, повседневных концептов и может быть эмоционально окрашена.

Гештальт как формат знания представляет собой неразложимое единство чувственных и рациональных характеристик объекта. Иными словами, в нем сочетается и образное, и понятийное в их единстве. Примером гештальта может служить обозначение *бархатный путь*, используемое в устной речи железнодорожников. В терминосистеме ему соответствует наименование *бесстыковой высокоскоростной путь*. С одной стороны, в сознании профессионала четко определено, что это путь, или точнее, «часть железнодорожного полотна», но при этом внимание концентрируется не на объективной логической характеристике объекта (отсутствие стыков, позволяющее железнодорожному составу развивать высокую скорость), как в термине, а на образной характеристике, связанной с субъективным (в данном случае – тактильным) восприятием: поездной состав проходит этот путь *бесшумно*, словно по *бархатной дорожке*, поскольку отсутствуют стыки между рельсами. Как видим, понятийная информация соединяется здесь с чувственно-перцептивным знанием. При этом целое преобладает над отдельными частями.

Литература

Голованова Е.И. Особый статус терминов-фразеологизмов в метаязыке науки / Е.И.Голованова // Вестник Омского университета. – 2013. – №1 (67). – С. 69–75.

Голованова Е.И. Образ, понятие, гештальт как форматы профессионального знания / Е.И.Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – №6 (335). – С.122–126.

Голованова Е.И. Обыденное профессиональное сознание в лингвистическом аспекте / Е.И.Голованова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2016. – №2. – С.144–148.

Голованова Е.И. Профессионализм как языковая единица на перекрестке когнитивности и коммуникации / Е.И.Голованова // Когнитивные исследования языка. – 2018. – №32. – С.602–610.

Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М.Лейчик. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.

Рут М.Э. Образная номинация в русском языке / М.Э.Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 148 с.

The role of dictionaries in intercultural communication (on the material of colour terms dictionaries)

intercultural communication, colour term, language worldview

In connection with globalization and the expansion of international contacts the world is becoming a united community. Representatives of different countries communicate a lot. The former borders between countries disappear. There is an increase in contacts in various spheres of society: economics, politics and cultural life.

For the first time researchers started seeing intercultural communication as a separate science and subsequently discipline in the USA in the middle of the XXth century. The formation of science is connected with the names of American researchers E.Hall and G.Trager (the term *intercultural communication* is introduced in their book *Culture as Communication*, published in 1954).

In Europe researchers got interested in intercultural communication in the 70-80s of the XXth century. The Dutch scientist G.Hofstede developed an onion diagram of cultural manifestations which includes symbols, heroes, rituals and values [Grigoryeva 2020:15].

In Russia the formation of intercultural communication is closely connected with the development of regional and linguocultural studies.

The problem of colour semantics is closely connected with intercultural communication. In linguistics there is a special term *linguocultural worldview* denoting a set of light concepts expressed by lexical means in which there is an element of colour designations [Gooz 2010: 7-8].

In different cultures certain colours are associated with some events, traditions and also have positive and negative connotations. Therefore representatives of different cultures having their perception of a particular colour can argue with each other. This can result in an intercultural conflict.

The following foreign researches are devoted to the colour perception problem: Biggam C.P. *The Semantics of Colour: A Historical Approach; Symposium on Color – Its Specification and Use in Evaluating the Appearance of Materials*; Wyler S. *Colour and Language: Colour Terms in English*; Silvestre J. P. et al. *Colour and Colour Naming: Crosslinguistic Approaches*.

Colour dictionaries are of particular importance. One of the most authoritative and reliable dictionaries is *A Dictionary of Color. A Lexicon of the Language of Colour*. by I.Paterson. This dictionary can provide readers with similarities and differences in the perception of colours by representatives of different cultures.

Using continuous sampling method colour designations and phrases with the colour component were chosen from *A Dictionary of Colour* [Pater-son 2003]. The analysis allows to divide all lexical units into several groups:

1) phrases associated with certain events in a particular country (politics, economy, sports, etc.):

Air Force Blue, Black death, Black Friday, Black Monday, Blue Monday, Wimbledon-coloured.

Air Force blue

A dark blue colour. The blue adopted by the Royal Air Force in 1919.

2) phrases including a proper name:

Alice blue, Bacon's pink, Pompadour green, Pre-Raphaelite colors, Rembrandt, Gainsboro, Thenard's blue.

In some cases the name of the colour is represented only by one anthroponym: Gainsboro or Rembrandt.

In this situation the designation of one color or another may be the proper name of a certain person, e.g. an artist who first used this or that colour in his work (the Dutch artist Rembrandt used a special tint in his paintings to transfer special emotions on canvases).

The dictionary microstructure helps to understand why a colour was named in such a way.

Thenard's blue

A vivid blue pigment discovered by the chemist Louis Thenard in 1802 and consisting of cobalt and aluminum; a greenish blue.

3) colour names with a toponymic component. The toponymic component may be:

a) country name: Black Japan, Iraq red, Japan blue, Turkey red;

b) city name: Berlin blue, Copenhagen blue, Coventry blue, Derby red, Dresden blue, Eton blue, Florence brown, London blue, Magdala red, Manchester yellow, Oxford blue; Paris blue.

Manchester yellow

A yellow dye produced from Naphthalin.

c) name of the water artery (river, sea, lake): Nile blue.

Nile blue

Greenish-blue. Also a chemical used as a blue stain particularly for fatty acids.

d) desert name: Sahara.

Sahara

A shade of brown; also 'Sahara sand color'

4) phrases in which one of the components becomes the designation of nationality or language:

Dutch pink, Egyptian blue, Egyptian red, English red, Flemish blue, Florentine brown, French beige (blue, green, gray, navy, purple), German Blue, Indian brown (yellow, red), Italian pink, Prussian blue, Russian blue.

Spanish red

A bright red

5) ***metaphorical names used to denote certain phenomena, events, etc.:***

Golden state

The motto of the State of California. Kentucky is “the Bluegrass State”, Nevada “the Silver State”, Vermont “the Green Mountain State”.

Unfortunately, the dictionary does not contain information why these US states received such names with the nuclear component of a colour. However this information could be interesting and useful for the user as it provides additional cultural data.

So, the analysis of phrases with the colour designation component showed the following. In addition to the existence of ordinary standard colours (white, black, red, green, etc.) which we are accustomed to in our life activities there are also less well-known colours and their shades that are found in a particular culture. Therefore in some cases they are unknown to representatives of another culture. In various cultures there is a wide range of colour names. Their appearance has a close relationship with various factors: political, economic events, the role of a famous person in culture. All this is reflected in the dictionary of colour names by I. Paterson. The entries in the dictionary by I. Patterson give a complete portrait of a lexical unit and allow users to get information about the meaning, use and history of a particular word.

References

Grigoryeva E. Osnovi mezhkulturnoy kommunikatsii / E.Grigoryeva. – Ivanovo: Ivanovo State University, 2020. – 108 p.

Gooz Yu. V. Eksperimentalnoe issledovanie basovikh kontseptov tsveta (na materiale russkogo, angliyskogo, nemetskogo i kitayskigo yazikov): avtoref. dis. ... kand. filol. Nauk / Yu.V.Gooz. – Barnaul, 2010. – 22 s.

Paterson I. A Dictionary of Colour. A Lexicon of the Language of Colour / I.Paterson. – London: Thorogood, 2003. – 520 p.

**Метафорические кластеры как отражение когнитивного уровня
в структуре языковой личности политика
(на материале военных выступлений У.Черчилля)**

*метафорический кластер, когнитивная метафора, функции метафоры,
концептуальная интеграция, концептуальный анализ, языковая личность*

Настоящая статья лежит в области когнитивной лингвистики, в частности когнитивной семантики, и посвящена исследованию метафорических кластеров в рамках когнитивного уровня в структуре языковой личности политического лидера. Цель настоящей работы состоит в выявлении функций метафорических кластеров, содержащихся в военных речах британского политика, а также описании их типов. В качестве одного из основных теоретических методов, используемых в данной работе, служит концептуальный анализ; в качестве эмпирических методов исследования применялся метод сплошной выборки.

Как известно, интерес к природе метафоре не ослабевает со времен античности. В настоящее время в распоряжении исследователя имеется множество подходов к ее изучению, при этом одним из центральных является когнитивный, который принято связывать с теорией концептуальной метафоры, представленной в книге Дж.Лакоффа и М.Джонсона «Metaphors we live by» (1980). В этой связи важно отметить, что становлению когнитивного подхода способствовали труды ряда других исследователей, среди которых М.Осборн и Дж.Джейнс [Будаев 2007], но именно в вышеупомянутой работе когнитивный подход к природе метафоры был систематизирован. Основным положением теории концептуальной метафоры служит тезис о том, что процесс метафоризации основан на взаимодействии между элементами двух концептуальных доменов – сферы-источника и сферы-мишени; в ходе однонаправленной метафорической проекции элементы сферы-источника структурируют концептуальную сферу-мишень [Lakoff 1980]. Впоследствии некоторые положения теории концептуальной метафоры подверглись пересмотру. Так, М.Тернер и Ж.Фоконье, создатели теории концептуальной интеграции, или теории блендинга, разработали модель нескольких пространств (many-space model) вместо двухдоменной модели метафоры, согласно теории Дж.Лакоффа и М.Джонсона [Turner 2002]. С точки зрения исследователей, процесс метафоризации не ограничивается однонаправленной проекцией из сферы-источника в сферу-мишень, являясь только частным проявлением более комплексного процесса метафоризации, что обусловило необходимость ввести два промежуточных

пространства. Таким образом, речь идет о четырех ментальных пространствах (mental spaces): два исходных пространства (input spaces), одно общее (родовое) пространство (generic space) и смешанное пространство (бленд), последнее из которых образуется в результате взаимодействия двух исходных пространств [Там же]. Теория концептуальной интеграции продолжает развиваться также в работах других исследователей [Coulson 2004; Oakley 2011]. Другим аспектом в рамках исследования метафоры является проблема дистрибуции метафор на определенном отрезке текста / дискурса и взаимоотношения между ними. Так, А.Н.Баранов ввел понятие «констелляция метафор» для обозначения «совокупности М-моделей (метафорических моделей), сходных по метафорическим следствиям» [Баранов 2014: 43]. Основной фокус приходится на рассмотрение тех метафорических моделей, которые взаимосвязаны с точки зрения профилирования определенных свойств сферы-источника и сферы-мишени.

Представленный выше экскурс в теоретические воззрения на природу метафоры и специфику процессов метафоризации позволяет перейти к рассмотрению сущности метафорических кластеров. В этой связи следует подчеркнуть, что изучению метафорических кластеров, в первую очередь в политическом дискурсе, посвящено значительно меньшее количество работ в отечественном языкознании, по сравнению с исследованиями метафоры в целом, в частности концептуальной метафоры в различных типах дискурса, что свидетельствует о необходимости дальнейшего, более детального исследования вышеупомянутого феномена. Так, нам знакомы только две отечественные работы, в фокусе которых находится изучение метафорических кластеров в политическом дискурсе, при этом одна из этих публикаций носит преимущественно описательный характер и представляет собой обзор проведенного американскими учеными исследования, направленного на анализ четырех выявленных метафорических кластеров в речи американских женщин-политиков [Матыгина 2012]. Авторы другой публикации рассматривают типы и функции метафорических кластеров на репрезентативном материале, состоящем из инаугурационных выступлений восьми американских президентов [Мухортов 2018]. В упомянутой выше второй статье сущность метафорических кластеров рассматривается через понятие «метафорическое предложение» («metaphorical sentence»), под которым авторы подразумевают такое предложение, в котором содержится не менее одной метафоры [Там же 2018]. Таким образом, метафорический кластер осмысливается как «текстуальный и дискурсивный (*a также когнитивный* – курсив наш) феномены, объединяющие комбинацию метафор, встречающихся в соседних метафорических предложениях в рамках текста» [Там же 2018: 44]. В данной работе также выделены и описаны типы метафорических кластеров: так, к первому типу относятся сосредоточие различных метафор, содержащихся в соседних метафорических предложениях, второй тип связан с понятием «расширенная»

(развернутая) метафора [Там же]. В другом определении предлагается следующее близкое по смыслу толкование: «Кластер представляет собой группу тематически связанных метафорических выражений, содержащихся в тексте» [Figar 2019: 235].

В зарубежном языкознании имеется относительно много публикаций, включая диссертационные исследования, посвященных особенностям функционирования метафорических кластеров в различных типах дискурса [Corts 2002; Cameron 2004, 2007; Figar 2012, 2019; Koller 2003]. При этом одним из первых авторов, впервые употребившим термин «метафорический кластер» (однако им не было предложено однозначного толкования), считается К. Джемисон, который исследовал специфику метафорических кластеров в риторике Папы Римского Павла VI и американского политика Джерри Брауна [Jamieson 1980]. Помимо термина «метафорический кластер», в упомянутой работе использовались такие понятия, как «метафорические сети» («metaphorical networks»), а также «кластеры смежных метафор» («clusters of related metaphors»). Как и метафора, метафорические кластеры способны выполнять в тексте различные функции. Так, В. Коллер, основываясь на метафункциях языка, предложенных М. Халлидеем, выделяет три функции метафорических кластеров в тексте: идеационная («ideational function»), интерперсональная и текстовая [Koller 2003].

На основе примеров из аккумулярованного эмпирического материала, представленного военными выступлениями У. Черчилля, в докладе нами будет подробно рассмотрена идеационная функция, связанная со способностью метафорических кластеров истолковывать понятия. Соответственно, выполняя данную функцию, метафорические кластеры транслируют определенные когнитивные сценарии, т.е. ментальные структуры, репрезентирующие авторскую концептуализацию той или иной ситуации в динамике ее развития. Таким образом, метафорические кластеры способны передавать ключевые концепты, являющиеся одними из составляющих когнитивного уровня в структуре языковой личности – теории, которая получила окончательное оформление в трудах Ю.Н. Караулова.

Литература

Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры и типология метафорических моделей / А.Н.Баранов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2607/baranov.pdf> (дата обращения: 20.10.20).

Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты / Э.В.Будаев, А.П.Чудинов // Известия Уральского федерального университета. – 2013. – №1 (110). – С.6-13.

Матыгина Е.Б. Метафорические кластеры в личностном дискурсе и медийном представлении женщин-политиков США / Е.Б.Матыгина // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: сборник тезисов докладов ежегодной международной конференции, 3–4 февраля. Екатеринбург, 2012. – 130 с.

Cameron L. The affective discourse dynamics of metaphor clustering / L.Cameron // *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. – 2007. – P.41–61.

Corts D. Conceptual clusters in figurative language production / D.Corts, K.Meyers // *Journal of Psycholinguistic Research*. – 2002. – №31 (4). – P.391–408.

Coulson S. Blending and coded meaning: Literal and figurative meaning in cognitive semantics / S.Coulson, T.Oakley // *Journal of Pragmatics*. – 2005. – 37(10). – P.1510–1536.

Fauconnier G. The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G.M.Fauconnier, M.Turner. – New York: Basic Books, 2002. – 454 p.

Figar V. Evaluating the "dynamics" of a metaphor cluster through the relevant dimensions of individual metaphorical expressions / V.Figar // *Philologia Mediana*. – 2019. – nr. 11. – P.233-248.

Figar V. Metaphor clusters in the New York Times press reports of the 2012 presidential elections in the U.S. / V.Figar, M.Antovic // *Conference: Language, Literature, Discourse*, April. Serbia, 2014. – P.233-259.

Jamieson K.H. The metaphoric cluster in the rhetoric of Pope Paul VI and Edmund G. Brown / K.H.Jamieson // *Quarterly Journal of Speech*. –1980. – nr. 66 (1). – P. 51–72.

Koller V. Metaphor clusters in Business Media Discourse: A Social Cognition Approach: PhD Thesis / V.Koller. – Vienna: Vienna University, 2003. – 264 p.

Koller V. Metaphor clusters, metaphor chains: analyzing the multifunctionality of metaphor in text / V.Koller // *Metaphorik 5*. –2003. – P.115–134.

Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G.Lakoff, M.Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 p.

Mukhortov D.S. Metaphor clustering in American presidential inaugurals – from George H.W. Bush to Donald Trump / D.S.Mukhortov, Ji Xiaoxiao // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. – 2018. – №3. – С. 39–71.

О концептуализации ситуации винопития в художественном мире Л.Н.Толстого

*концептуализация, категоризация,
индивидуально-авторская интерпретация, культура винопития*

В мире художественного произведения выделяются три составляющие осмысления того или иного объекта реальной действительности: 1) универсальное – то, что присуще любой культуре, 2) общенациональное – характерное для данной культуры, 3) индивидуально-авторское – воплощенное в художественном мире, интерпретируемое сквозь призму индивидуального восприятия и мировидения. В отношении рассматриваемой нами вакхической сферы поясним данное положение на примере такой ее части, как «Объект винопития / Напитки». Универсальным, например, для европейской культуры является *вино*. В энциклопедии «Мифы народов мира» В.В.Иванов пишет, что вино является «древним мифологическим символом плодородия и мифологический знак, отождествляемый с кровью человека» [Иванов 1991: 236]. В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» Н.И.Толстой отмечает, что вино является в обрядах символами крови, здоровья и жизни [Толстой 1995: 373]. Образ вина представлен как в литературе, так и в искусстве, живописи в известных полотнах И.Босха «Искушение Св. Антония», П.Рубенса «Бахус», Караваджо «Вакх с чашей в руках», П.Брейгеля «Крестьянский танец», И.Н.Крамского «В ресторане» и мн. др.

В русском языке за словом *вино*, помимо значения «алкогольный напиток, получаемый обычно в результате брожения винограда», стоит и его разговорный вариант значения – «водка» [Словарь 1999: 176]. Это одно из проявлений общенационального аспекта. Что касается особенностей наименования спиртного, то это, как правило, названия национальных напитков, таких как *водка*, *наливка* (рус.), *виски*, *ром* (англ.), *шампанское*, *коньяк* (фр.), *сакэ* (яп.) и т.д. Кроме того, по мере развития исторических событий, оказывающих влияние на появление или исчезновение прежде всего лексики, возникают новые названия, «народные», бытующие в разговорной речи или просторечии и жаргоне – *замырка* ‘разведенный спирт’ (Л.Н.Толстой. Воскресение); *наркомовские сто грамм* – выдаваемая военнослужащим водка во время Великой Отечественной войны (встречается в военной или послевоенной прозе, например, у Ф.Абрамова в тетралогии «Братья и сестры»); *бомба*, *сучок*,

табуретник – народные названия спиртного низкого качества, встречающиеся в произведениях Федора Абрамова.

Примером индивидуально-авторского осмысления названий могут послужить такие наименования, как *клюко*, полученное в результате соединения глагола и сорта шампанского «*клюкать+клико*» (Н.С.Лесков. Полунощники) или, к примеру, *коктейль «Александр III»* – смесь одеколонов «*Саша*» и «*Тройной*», «название «продукту» придумал писатель Венедикт Ерофеев» (Д.Донцова. Три мешка хитростей). Ясно, что некоторые наименования со временем уходят, становятся историзмами (наркомовские 100 граммов или выражение *дать на водку*, употребляемое в литературе XIX в.).

О.Н.Кондратьева, описывая концепт *душа* в диахроническом срезе на примере метафорических моделей его репрезентации, отмечает, что тип культуры обуславливает выбор модели. Выделяются два типа культуры: ориентированный на духовные ценности, т.н. сотериологический, и основывающийся на стремлении к счастью, к удовольствиям жизни, или эвдемонический (подробнее см. [Кондратьева 2014]). Исторические изменения, в том числе и культурные, позволяют проследить некоторые доминанты в отношении интерпретации ситуации винопития и средств ее реализации. Отметим в этом отношении два крайних полюса: первый – сочетание духовного и материального в человеке как две ипостаси его проявления и видения, причем главной является в человеке его духовная составляющая, отсюда и стремление к описанию чувств и черт характера наряду с физиологическими проявлениями. Приведем иллюстрации из произведений писателей XIX века: *В России пьяные люди у нас самые добрые. Самые добрые люди у нас и самые пьяные* (Ф.М.Достоевский. Братья Карамазовы) [Димитриева 2019]. В художественном мире Л.Н. Толстого концепт *грех* пересекается с концептом *пьянство* [Ломакина 2018]. Второй полюс в изображении вакхической «деятельности» – это «выпуклость» материального аспекта интерпретации: акцент делается на перцептивных свойствах, на введении научных и псевдонаучных объяснений состояния, появляется виртуальное винопитие (В.Пелевин) (подробнее см. [Димитриева 2020]).

Цель данной статьи – описать некоторые лексические особенности художественной интерпретации ситуации винопития в романах Л.Н. Толстого («Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение»).

СУБЪЕКТ ВИНОПИТИЯ. Основными репрезентантами субъекта винопития являются следующие лексические единицы *пьяный* (субстантивированное прилагательное), *пьяница*. Слово *алкоголик* используется Л.Н. Толстым один раз в романе «Воскресение»: *Генерал принадлежал к типу ученых военных, полагающих возможным примирение либеральности и гуманности с своею профессиею. Но, как человек от природы умный и добрый, он очень скоро почувствовал невозможность такого примирения и, чтобы не видеть того внутреннего противоречия, в котором он постоянно находился, все больше и больше отдавался*

столь распространенной среди военных привычек пить много вина и так предался этой привычке, что после тридцатипятилетней военной службы сделался тем, что врачи называют алкоголиком. Он был весь пропитан вином. Ему достаточно было выпить какой-нибудь жидкости, чтобы чувствовать опьянение [Толстой 1978: 439]. Как видно из отрывка, слово *алкоголик* не является общеупотребительным и связывается с медицинской сферой (*врачи называют*) и характеризует в том числе «профессиональную» деятельность (*столь распространенной среди военных привычек*).

Действие и состояние. Основными вербализаторами действия / состояния в романах Л.Н. Толстого являются в основном стилистически нейтральные глаголы *пить, выпить*, реже встречаются *напиться, пропить, запить 'начать пить', опрокидывать, перепить кого-л.* и др. (в отличие от романов Достоевского, в которых основными репрезентантами состояния / действия идет ряд прилагательных *пьяный, полупьяный, хмельной, пьяненький, пьяный-препьяный, трезвый* и глаголов как стилистически нейтральных *пить, выпить*, так и эмоционально маркированных *нарезаться, нахлестаться*). Несмотря на нейтральность употребляемых лексических единиц, Л.Н. Толстой часто вводит этическую оценку описываемых событий. Прилагательное *пьяный* неоднократно ставится автором в один ряд с прилагательными с семантикой 'потеря разума', такими как *безумный, сумасшедший*: *На последний вопрос Пьер еще раз объяснил, кто был Макар Алексеич, объяснил, что пред самым их приходом этот **пьяный, безумный** человек утащил заряженный пистолет, который не успели отнять у него, и просил оставить его поступок без наказания [Толстой 2005: 358].*

Отметим также текстоформирующую роль пословиц, употребляемых Толстым не только для характеристики пьяного человека. Приведем отрывок из романа, описывающий состояние Левина, сравниваемое с состоянием выпивающего человека: *Только в самое первое время в Москве те странные деревенскому жителю, непроезжие, но неизбежные расходы, которые потребовались от него со всех сторон, поражали Левина. Но теперь он уже привык к ним. С ним случилось в этом отношении то, что, говорят, случается с пьяницами: **первая рюмка – колóm, вторая соколóm, а после третьей – мелкими пташечками**. Когда Левин разменял первую сторублевую бумажку на покупку ливрей лакею и швейцару, он невольно сообразил, что эти никому не нужные ливреи, но неизбежно необходимые, судя по тому, как удивились княгиня и Кити при намеке, что без ливреи можно бы обойтись, – что эти ливреи будут стоить двух летних работников, то есть около трехсот рабочих дней от святой до заговень, и каждый день тяжелой работы с раннего утра до позднего вечера, – и эта сторублевая бумажка еще шла **колом** [Толстой 1985: 637].*

Итак, в описаниях вакхического человека Л.Н. Толстой «избегает» эмоционально окрашенных номинаций субъекта винопития, часто вво-

дит этическую оценку, определяя место события или поступка на аксиологической шкале.

Литература

Димитриева О.А. «В России пьяные люди у нас самые добрые...» (об образе пьяного человека в произведениях Ф.М.Достоевского) / О.А.Димитриева // Мир русского слова. – 2019. – №3. – С.56–61. DOI: 10.24411/1811-1629-2019-13056.

Димитриева О.А. Особенности интерпретации ситуации винопития в романе В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» / О.А.Димитриева // Когнитивные исследования языка. – 2020. – №2(41). – С. 927–931.

Иванов В.В. Вино / В.В. Иванов // Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 т. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т 1. А–К. – С. 236–237.

Кондратьева О.Н. Динамика метафорических моделей в русской лингвокультуре (XI–XX вв.): автореф. ... докт. филол. наук / О.Н. Кондратьева. – Екатеринбург, 2014. – 47 с.

Ломакина О.В. Вербализация концепта «грех» фразеологическими средствами в языке Л.Н.Толстого / О.В. Ломакина // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: Труды и материалы международной конференции. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. – С. 130–134.

Толстой Л.Н. Анна Каренина: Роман / Л.Н.Толстой. – М.: Худ. лит-ра, 1985. – 766 с.

Толстой Л.Н. Война и мир: Роман в четырех томах. Т. I – II / Л.Н.Толстой. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 736 с.

Толстой Л.Н. Воскресение: Роман / Л.Н.Толстой. – Сыктывкар: Коми книжное издательство, 1978. – 464 с.

Толстой Н.И. Вино / Л.Н.Толстой // Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5 т. – М.: Международные отношения, 1995. – Т. 1. А–Г. – С.373–374.

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т.1. А–Й. – 702 с.

Visual metaphors in modern women's and men's magazines

visual metaphor, target, source, concept, complex metaphor

A visual metaphor is a creative representation of a concept, person, place, thing, or idea through an image that uses analogy or association. It can be considered as a subtype of a cognitive metaphor which is about transmitting one idea in terms of another object that possesses the same characteristics or illustrates the same concept.

Prof. Ch. Forceville is inclined to think that it is impossible to build up a theory of a metaphor on verbal metaphors, not paying attention to visual ones. According to his research, metaphors can be monomodal and multimodal [Forceville 2008]. The latter combines different sign systems, including illustration, verbal language, color, composition, etc. [Kress 2006]. Forceville believes that information sources can refer to different modalities, and we process them differently but perceive as a whole. He distinguishes eight modality types: colloquial language, written language, image, music, non-verbal sound, smell, taste, and touch. Metaphor's target (what is represented) and metaphor's source (what is suggested) are possible to relate to different modalities with one of them expressed verbally and another one visually. Charles Forceville distinguishes four types of multimodal visual metaphors: integrated, contextual, hybrid, comparison metaphors.

The subject of this research is visual metaphors in modern women's and men's magazines. The material: 15 women's and men's magazines, covering the period from July to November 2020. The aim is to analyze visual metaphors in women's and men's magazines in terms of their types and functions.

The reality influences our way of thinking and what we create too. Some



visual metaphors are closely related to the main topics of every small talk, to what bothers the humanity most for a certain period of time. Politics, coronavirus, forest fires, racism, etc. – all these topics appear in women's and men's magazines.

Some of the found visual metaphors are quite obviously related to the COVID-19 pandemic. They show our attitude towards the reality we have to adjust to. Life is happening now mostly in our laptops. So, you can see in the illustration the today's education system, with online workshops and lectures. The students are going to cross the border

that divides the real life and the online one, and to find themselves in a digital university. This visual metaphor can be considered as an integrated one. The target here is a laptop with its upper part presented as an entrance to the university. The source is connected with the fact that education and digital life are indivisible nowadays. That leads us to the concept of this visual metaphor: the process of studying is being digitalized.

Both women's and men's magazines bring up the topic connected with racial prejudice. The flower, that is pressed in the glass, in one of the photographs symbolizes the world that is longing for change after several protests against racial injustice. It is essential to point out that the flower here is the rose, that has become the national flower of the USA in 1986 (it is the USA where the recent racial-injustice-events took place). The rose falls to its petals and leaves, so that the States unity is threatened. The glass symbolizes the lack of freedom, the frameworks some people have to fall within. This visual metaphor can be considered as an integrated one. The target (the flower between the glass) evokes its source (stop racial injustice). For sure, verbal language with the ample description builds everything in one line. The concept of this visual metaphor is the following: flowers are very simple creatures, but still beautiful – let people learn how to be the same.

Magazines' visual appearance has become less detailed and more minimalistic. The concept of nature can be traced on many photographs and illustrations. It definitely prevails nowadays, and this might be connected with the fact that nature is able to recharge one's batteries, to fill one with energy, and because of the wearing-out circumstances it has become quite widespread in the modern mass media. It comforts and gives a sense of balance in life.

What unites both women's and men's magazines is that visual contextual metaphors happen to appear generally in advertisement. They are used to catch a reader's eye and in some way to manipulate a person, who can become a prospective buyer of this or another good. For example, these men's shoes are usually associated with successful and very elegant men. In the background, we can see a big city with an enormous number of skyscrapers. It reminds a mass reader of the downtown where all these men, who are usually dressed in formal style clothes, typically inhabit. It is a contextual metaphor, with the big city background as the target, and "elegant shoes are success" as a source. The message of this visual metaphor is the following: buy these shoes, and all the doors will be open for you.

What obviously differentiates men's magazines from women's ones is that feminism and body-positivity seem to be of much greater focus in women's magazines.

The research has shown that in both women's and men's magazines the number of integrated metaphors prevails (11 out of 14), the second position is taken by contextual metaphors (3), the third – by hybrid metaphors, as for comparison-metaphors, they are not very common (there is only one in the group chosen for analysis). The main findings of the research are as follows:

1. Visual metaphors tend to appear in women's magazines more than in men's ones. It can be connected with the ways we perceive the world and the reality. Women might be more capable of reading through the lines and getting the message of what an object can illustrate, why it is used, and what its mission is in terms of delivering information.

2. Some metaphors can only be perceived with the help of verbal language, when it is impossible to understand one without another. They complement each other as pieces of a puzzle. It is a game of words and visual content that helps to create a remarkable impression on a mass reader.

3. Visual metaphors are used in advertisement to catch the mass reader's eye, to interest him or her, and, of course, to manipulate a prospective buyer to purchase a product. In some way, they demonstrate a possible life, that a person can have, in case of buying the goods. There is no better way to achieve the aim than using visual metaphors

4. Visual metaphors are connected with global problems that concern us mostly. In this case, visual metaphors help to create an image of a given problem, replacing one thing with another, putting an object into a specific context, using symbols, colours, and occasionally verbal language. However, understanding the hidden concept requires some effort but unquestionably creates a vivid and memorable image in our minds.

5. Women's magazines are filled with visual metaphors connected with feminism and body-positivity. These topics concern most of the women around the world, therefore such metaphors are quite widespread. Therefore, it is only logical to suggest that the more disturbing the problem is for the society, the more widespread the visual metaphors connected with it become in mass media.

References

Попова О.В. Метафора как когнитивное средство создания визуальной образности / О.В.Попова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2017. – №7 (256). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-kak-kognit..> (дата обращения: 15.10.2020).

Познин В.Ф. Метафора как часть медиатекста / В.Ф.Познин // Медиаобразование. – 2017. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-kak-chast-..> (дата обращения: 01.11.2020).

Forceville C. Pictorial and multimodal metaphor in commercials. Go Figure! New Directions in Advertising Rhetoric / C.Forceville. – Armonk NY: ME Sharpe, 2008. – Pp. 272-310.

Kress G. Reading Images: The Grammar of Visual Design / G.Kress, T.Van Leeuwen. – New York: Routledge, 2006.

Глагольные конструкции с семантикой обладания как средство синтаксической репрезентации отношения 'quality of an object' в современном английском языке

*качество предмета, пропозиция,
синтаксически репрезентируемые концепты*

Предметы действительности доступны человеку для познания и описания благодаря своим свойствам, поскольку свойства так же материальны, как сами предметы [Уемов 1963: 44], и принадлежат объективной действительности. Свойство понимается как объективная вневременная характеристика предмета, существующая как постоянная его часть, внутренне присущая ему [Философский 1983: 598]. Для человека естественно приписывание качеств наблюдаемым предметам, т.е. интерпретация свойств предметов «относительно, в зависимости от познающего субъекта» [Радлов 1913: 126]. Следовательно, качество – это свойство или совокупность объективно существующих свойств, субъективно приписываемых предмету человеком.

Ситуация наделения предмета каким-либо качеством является одной из базовых для человеческого опыта, о чем свидетельствуют, в том числе, исследования в области семантики предложения, синтаксической репрезентации концептов и классификации предикатов. Отношение *качество (свойство, признак) предмета* относят к числу:

– типовых пропозиций (типового концептуального содержания простого предложения): [Болдырев 2001: 47; Волохина 2010; Кузьмина 2015; Фурс 2004];

– основных типов предикатов: Ю.Д.Апресян в [Апресян 2003]; Т.В.Булыгина, Е.М.Вольф, Е.В.Падучева, О.Н.Селиверстова в [Семантические 1982];

– типовых значений предложения: [Кацнельсон 1972; Копров 2010].

Основываясь на положении о том, что синтаксические модели могут служить средством репрезентации концептуального содержания [Болдырев 2001; Волохина 2010; Кузьмина 2015; Фурс 2004], мы полагаем, что в современном английском языке существуют регулярные способы синтаксической репрезентации отношения *quality of an object*. Прототипическим синтаксическим средством репрезентации отношения *quality of an object* в современном английском языке, несомненно, является структурная схема простого предложения $SP_{Link+Adj.}$, т.к. именно качественный признак является категориальным значением имени прилагательного [Языкознание 1998: 397], а независимое предложение –

наиболее полноценным способом представления пропозиции [Бергельсон 1981: 344]. Например:

My home was genial, polished, orderly, book-filled [McEwan].

Другое доказательство прототипичности структурной схемы $SP_{Link+Adj}$ видится в возможности свести любую другую синтаксическую модель, репрезентирующую отношение *quality of an object*, к модели $SP_{Link+Adj}$ посредством трансформаций.

Faultless charm on any social scale, in any key [McEwan]. > She was faultlessly charming.

The moon rose clear and bright in the east [BNC]. > The moon was clear and bright.

Синтаксические средства репрезентации отношения *quality of an object* весьма разнообразны. Благодаря механизму концептуальной метафоры [Lakoff 1980] «пропозициональные модели, репрезентируемые структурными моделями предложения, проецируются на различные фрагменты опыта (ситуации действительности), «придают» им определенную структуру» [Кузьмина 2015: 50]. Так, например, структурная схема SPO_{Dir} , где *P* выражен глаголом с семантикой обладания (*have, possess* и др.), традиционно отражает пропозицию *Somebody has something*, применимую к ситуации обладания субъектом неким предметом. Вследствие метафорического переосмысления структурная схема $SP_{(have)}O_{Dir}$ способна также репрезентировать ситуацию наделения предмета качеством (*Somebody has a quality*):

She had a tension about her like a strung bow, and every bit as lethal, and she had a piercing beauty -- why had he never marked it [BNC].

She had a poise about her that spoke of some sort of inner peace [BNC].

Throughout her life **she possessed beauty**, vivacity and a smile that could eclipse lighthouses [NOW].

Переосмысление качества как объекта обладания демонстрирует, по-видимому, меньшую «спаянность» качества с субъектом, поскольку в данном случае качество выступает как нечто абстрагированное от самого субъекта. Следовательно, человек может «овладеть» данным качеством-объектом. Пересечение «приядерных когнитивных признаков» ситуаций наделения качеством и обладания предметом приводит к пересечению «на уровне ассоциативно-образных ассоциаций» [Воронина 2011: 520]. Так, становится возможным употребление структурной схемы $SP_{(have)}O_{Dir}$ для репрезентации ситуации наделения предмета качеством.

В то время как независимое предложение репрезентирует пропозицию наиболее развернуто и полно, имеются синтаксические модели низшего порядка, которые также способны объективировать пропозициональное содержание *Somebody has a quality*. Прагматический принцип Приоритета, описанный в [Бергельсон 1981], постулирует, что синтаксические конструкции находятся в иерархии по отношению друг к другу и располагаются от простого предложения (высший уровень) до части

лексического значения слова [Бергельсон 1981: 344]. Использование говорящим модели того или иного уровня свидетельствует о большей или меньшей важности сообщаемого пропозиционального содержания.

Так, пропозиция *Somebody has a quality* может быть репрезентирована вторичными предикативными конструкциями:

*I like the scenes where this brave warrior Autobot recalls his Prime mission, **having courage** to face the sinister deceptions, and protect family in dangerous conditions!* [NOW]

— *agents regard themselves and others as **having dignity*** [COCA].

В приведенных примерах обнаруживается то же пропозициональное содержание *Somebody has a quality*, однако данная пропозиция намеренно уводится на второй план с помощью вторичной предикации, уступая место более важным элементам смысла, репрезентированным главным и придаточным предложением.

Весьма часто пропозиция *Somebody has a quality* репрезентируется также в еще более свернутом виде, с помощью именной группы:

Having beauty and talent isn't enough [iWeb].

Такое синтаксически «урезанное» представление пропозиционального содержания *Somebody has a quality* указывает на его меньшую коммуникативную ценность в сравнении с другими элементами сообщения.

Таким образом, глагольные конструкции с семантикой обладания выступают в качестве продуктивного способа синтаксической объективации отношения *quality of an object* в современном английском языке на основе механизма концептуальной метафоры. Дальнейшие исследования в данной области позволят получить лучшее представление о способах концептуализации исследуемого отношения в англоязычной лингвокультуре.

Литература

Апресян Ю.Д. Фундаментальная классификация предикатов и системная лексикография / Ю.Д.Апресян // Грамматические категории: иерархии, связи, взаимодействие: материалы международной научной конференции. – СПб., 2003. – С.7-21.

Бергельсон М.Б. Прагматический принцип Приоритета и его отражение в грамматике языка / М.Б.Бергельсон, А.Е.Кибрик // Известия АН СССР. – Сер. ОЛЯ. – 1981. – Т.40. – №4. – С.343-355.

Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н.Н.Болдырев. – Изд. 2-е, стер. – Тамбов: Изд-во Тамбовского университета, 2001. – 123 с.

Волохина Г.А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г.А.Волохина, З.Д.Попова. – Воронеж, 2003. – 196 с.

Воронина Т.М. Метафорическая составляющая смежных концептов: сходства и различия (на материале концептов сферы «Интеллект» и сферы «Образование») / Т.М.Воронина // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2011. – №3. – С.518-521.

Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д.Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.

Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В.Ю.Копров. – Воронеж: Издатель О.Ю.Алейников, 2010. – 328 с.

Кузьмина С.Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта: дис. ... д-ра филол. наук / С.Е.Кузьмина. – Н. Новгород, 2015. – 499 с.

Радлов Э.Л. Философский словарь / Э.Л.Радлов. – М., 1913. – 284 с.

Уемов А.И. Вещи, свойства и отношения / А.И.Уемов; отв. ред. П.В.Таванец. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 188 с.

Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.А.Фурс. – Тамбов, 2004. – 36 с.

Семантические типы предикатов / под ред. О.Н.Селиверстовой. – М.: Наука, 1982. – 365 с.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.

British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 20.10.2020).

Corpus of Contemporary American English (COCA) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 20.10.2020).

iWeb: The 14 Billion Word Web Corpus [Электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/iweb/> (дата обращения: 20.10.2020).

Lakoff G. Metaphors We Live By / G.Lakoff, M.Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 354 p.

McEwan I. Sweet Tooth / I.McEwan. – New York: Nan A. Talese/Doubleday, 2012. – 304 p.

NOW Corpus (News on the Web) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/now/> (дата обращения: 20.10.2020).

Особенности формирования концептосферы новостного дискурса

новостной дискурс, новостной текст, концепт, новость

Средства массовой информации формируют различные механизмы воздействия и выступают инструментом, который позволяет произвести обработку, систематизацию и распространение информации, предназначенной для массового слушателя, читателя и зрителя. СМИ представляют собой систему аудиовизуальных образов и средств их распространения гетерогенным и географически рассеянным аудиториям [Conboy 2013].

Цель исследования состоит в определении и систематизации концептов, используемых в процессе моделирования и адаптации новостного дискурса, разработке модели репрезентации дискурса, создании корпуса новостных концептов.

Исследование выполнено на основе современной методологической базы, сочетающей основные положения когнитивной лингвистики, медиалингвистики и стилистики. Иллюстративный материал, анализируемый в нашей работе, включает 150 новостных текстов. Сплошная выборка новостных текстов осуществлялась путем извлечения основных тематических блоков, размещенных на веб-ресурсе телеканала «Россия – Культура».

Многие науки занимаются изучением различных особенностей новостного дискурса. Среди известных и используемых методов анализа наиболее продуктивными считаются те, которые способствуют комплексному изучению процесса формирования, трансформации и адаптации новостного потока в сложный, многоуровневый системный продукт – новостной дискурс.

Взаимодействие основных категорий: текста, дискурсивной практики и социальной практики – исследуется методом критического анализа [Fowler 2018], где дискурс изучается с позиции институциональности. Таким методом анализируются различные способы актуализации информации.

Изучить особенности различных семиотических систем, функциональной грамматики визуального сопровождения текста позволяет социально-семиотический метод дискурс анализа [Kress 1996].

Когнитивные и коммуникативные процессы, формирующие новостной дискурс, исследуются когнитивно-прагматическим методом. «Каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации» [Кубрякова 2004:11-12].

Уровень влияния социального фактора на когнитивную модель текста исследуется путем социально-когнитивного подхода. В этом случае взаимодействие социальных микро- и макроструктур являются важнейшим фактором [Van Dijk 2009].

Поскольку новостной дискурс является продуктом национальной культуры, изучение национально-культурных концептов возможно методом лингвокультурологического анализа. Способы репрезентации концептов могут быть описаны путем применения социально-когнитивного анализа и когнитивно-прагматического подхода.

Контент-анализ, основанный на количественных данных, позволяет системно и объективно изучить вербальные и невербальные составляющие новостного дискурса с целью описания пропозициональных моделей, моделей образов, метафорических и метонимических моделей.

Новостной текст является коммуникативным событием, по-разному интерпретируемым реципиентом. Информирование носит воздействующий, суггестивный характер, а новостной дискурс, являясь результатом журналистского творчества, системно отражает прагматические намерения и иллюкативные цели продуцента.

Дискурс рассматривается как генератор новых смысловых потоков, как разновидность культурной, социальной и идеологической практики, как вид социально-речевого поведения [Лотман 1992], а публицистический текст, активизируя весь потенциал текстовой динамики, создается с целью обмена актуальной социальной информацией, представлениями, мнениями [Щелкунова 2004: 11].

Медиатекст (текст, распространяемый различными новостными медиаресурсами) характеризуется прагматической направленностью, и его основной целью является социально-коммуникативное взаимодействие, информационно-смысловой обмен, социальная регуляция содержания картины мира. Новостной текст моделируется и структурируется по определенным схемам и сценариям в зависимости от возраста, национальности, культуры, социального опыта реципиента и представляет собой поликодовое пространство, систему вербальных, невербальных и паравербальных элементов, направленных на перекодирование информации в систему концептов.

С точки зрения эффективности манипулятивного воздействия и влияния, концепт или систему концептов следует отождествлять с представлением. Категория образности разделяется на образ и изображение, символ и схему. Образность ассоциируется с наглядностью, а концепт с «мыслительной картинкой» [Бабушкин 1996: 19], поскольку массовая информация поступает через зрительный канал. Концепт, оформляя и структурируя сознание, представляет собой обобщенный портрет представителя класса объектов, составленный из типичных признаков, стереотипов, типовых образов. В структуре концепта выделяется когнитивная и эмоционально-оценочная (прагматическая) части. Концепт, сохраняя структурное сходство с объектом отображения, может рассмат-

риваться в качестве заместителя понятия, основной единицы национального менталитета, особого способа миропонимания и мировосприятия.

Определённая концептуальная система передает языковым выражениям конкретный смысл. Процессы концептуализации, категоризации и интерпретации имеют индивидуальный характер и акцентированы на определенных сферах жизнедеятельности человека. Концептуальные системы разных поколений [Ерещенко 2015; Ерещенко 2016], социальных групп «различаются по составу концептов и категорий, по характеру межконцептуальных и межкатегориальных связей [Болдырев 2017: 8].

Итак, благодаря механизмам перцепции и речи в сознании реципиента формируется ментальные образы воспринимаемых объектов, ментальная репрезентация, погруженная в смысловые поля реципиентов. Содержание одной и той же когнитивной области по-разному структурируется, наполняется разным информационным содержанием и воспринимается под влиянием объективной ситуации [Langacker 2002]. Продукт структурирует новостной текст как манипулирующий инструмент, сохраняя информативность и содержательную новизну, с целью влияния на общественное мнение и регулирования отношений.

Непрерывная динамика новостного дискурса обусловлена сменой когнитивных установок адресата. Текст СМИ уникален с точки зрения прагматического потенциала. В результате исследования был собран корпус новостных концептов, выявлены способы репрезентации новостных концептов и возможности их различной интерпретации, установлены наиболее эффективные пути коммуникативного воздействия.

Литература

Conboy M. *The Language of the News* / M.Conboy. – Oxford: Routledge, 2013.

Fowler R. *Language and Control* / R.Fowler, B.Hodge, G.Kress, T.Trew. – London: Routledge & Kegan Paul, 2018.

Kress G.R. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* / G.R.Kress, T. van Leeuwen. – London: Routledge, 1996.

Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar* / R.W.Langacker. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.

Van Dijk T.A. *Society and discourse: How social contexts influence text and talk* / T.A.Van Dijk. – Cambridge University Press, 2009.

Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка* / А.П.Бабушкин. – Воронеж: Воронеж. гос.ун-т, 1996.

Болдырев Н.Н. *Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте* / Н.Н.Болдырев // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2017. – №2. – С.5-14. DOI:10.20916/1812-3228-2017-2-5-14

Ерещенко М.В. *Теория релевантности и проблема связности дискурса* / М.В.Ерещенко // *Когнитивные исследования языка*. – 2015. – №21. – С.563-566.

Ерещенко М.В. Концепты поколения Y в рекламном дискурсе / М.В.Ерещенко, Р.Р.Мелконян, Н.А.Нгуен // Молодой исследователь Дона. – 2016. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-pokoleniya-y-v-reklamnom-diskurse> (дата обращения: 27.10.2020).

Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С.Кубрякова. – М.: Языки славянских культур, 2004.

Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М.Лотман. – М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992.

Щелкунова Е.С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации: специфика и функционирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.С.Щелкунова. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004.

Отражение политического дискурса в современных медиатекстах

политический дискурс, медиатекст, массмедиа, политическая лингвистика

Данное исследование носит междисциплинарный характер и продиктовано повышенным интересом лингвистов, политологов, психологов к особенностям восприятия и трансформации идейного содержания текстов, связанных со сферой политики.

В ходе исследования уточняются такие понятия, как политический текст, политическое высказывание, определяются языковые средства, при помощи которых повышается экспрессивность и образность текстов политической сферы, выясняются способы воздействия данных средств на читателей в зависимости от исходного языка текста, а также по возможности привлекаются материалы переводов данных текстов на другие языки.

В работе рассматриваются особенности отражения политического дискурса в русскоязычных и немецкоязычных текстах, уточняется понятийный аппарат, структурные особенности, а также особенности материализации целевой установки текста с привлечением языковых средств в зависимости от особенностей языковой структуры (немецкоязычные и русскоязычные тексты), делаются выводы о возможности / невозможности структурного и семантического параллелизма данных текстов.

Материалом исследования являются русскоязычные и иноязычные (в частности, немецкие) тексты политической направленности, опубликованные массмедиа в 2014-2020 гг.; материалы комментариев к ним, а также записи блогов и постов общественных деятелей, тематически связанных с «брекзитом» (выходом Великобритании из состава Евросоюза).

В связи с ростом влияния массмедиа в современном мире наблюдается усиление их воздействия и манипуляций общественным мнением и сознанием в политической сфере. Заинтересованность общества в информации, передаваемой и тиражируемой цифровыми и печатными медиа, становится своего рода катализатором для появления все новых публикаций [Politically speaking 1998; Ball 2017].

Политический дискурс является одним из важнейших объектов исследования в политической лингвистике, «важной задачей которой является исследование многообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией и политическим состоянием общества в конкретные исторические периоды» [Чудинов 2003: 4]. Содержание политического дискурса обусловлено тем, что «все присутствующие в со-

знании говорящего и слушающего (пишущего и читающего) компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи» [Чудинов 2003: 18]. Таким образом объектами политической лингвистики в отношении политического дискурса являются сами тексты, которые посвящены данной тематике, комментарии и мнения по поводу данных текстов; идеологическая направленность взглядов автора, его предпочтения и убеждения; идеи, в правильности которых автор пытается убедить читателя или слушателя; сама ситуация политической сферы и ее обусловленность историческими, социальными и политическими условиями реализации. Кроме того, реализация все вышеперечисленных составляющих происходит с помощью языка современных масс-медиа, так как они являются, по сути, «пятой колонной» во властных структурах, разъясняя, популяризируя и тиражируя первоначальные идеи. Масс-медиа способны существенным образом определять трансформацию идейного содержания того или иного политического текста, влиять на общественное сознание в зависимости от выставляемых приоритетов. Интернет-технологии при этом способствуют тому, что читающий или слушающий активно включается в трансформационный процесс, его гражданская позиция и ценностные ориентиры в равной степени способны являться фактором, который определяет дальнейшее развитие темы. Не последнюю роль в данных условиях играют языковые особенности и семантика текста.

Политический текст в масс-медиа сегодня имеет ряд языковых особенностей: клишированность языка, существование готовых языковых стереотипов; использование аксиологической лексики для акцентуации идеологически важной семантика; метафоризация значений; семантическое противопоставление по дихотомии «свой – чужой»; специфическое использование терминологических дефиниций. Кроме того, отдельные исследователи особо выделяют наличие в текстах политической направленности экспрессивных и оценочных выражений, передающих радость, злость, снисхождение, иронию или сарказм.

Опубликованные в масс-медиа тексты обладают поистине безграничным потенциалом: любая тема, попавшая в центр общественного внимания, может стать важной для внутренней или внешней политики данного сообщества. Любая тема политического дискурса, обладая своими лексическими и синтаксическими особенностями, способна изменять общественное мнение в пользу той или иной идеи. Помимо актуальности политического текста (проблемы) необходимо понимать наличие потенциальной «массовости» политических текстов. Политика – это сфера общественного, не личного. Для политического аналитика очень важно умение выделения важного и существенного с политической точки зрения в текущих новостях, в публикуемых текстах. События должны в этом случае оцениваться не только с точки зрения политической актуальности, но и с прогностической точки зрения: как конкретное сообщество или отдельные его части отреагируют на это событие, какие по-

следствия для его можно использовать в политической пропаганде, контрпропаганде. Поэтому политический дискурс должен изучаться с точки зрения разных научных дисциплин, а его лингвистический анализ может органично дополнять выводы политологов и социологов, повышая точность интерпретации отдельных событий [Асаланя 2015].

Поэтому рассмотрение политического текста без обращения к его семантической структуре и без исследования взаимосвязи языковых единиц в процессе их функционирования будет неполным и может привести к ошибкам интерпретации его идеи (что очень важно при понимании иноязычных текстов). Текст является в данном случае областью функционирования данных языковых единиц, что также требует исследования закономерностей употребления языковых единиц в контексте политического дискурса [Белянин 2003: 57].

Исследования российского политического дискурса были определены в качестве одной из задач развития русского языка как в федеральной целевой программе «Русский язык» на 2001 – 2005 гг. и эта задача актуальна до настоящего времени.

Литература

Асаланя К.Ю. Методы анализа политического текста [Электронный ресурс] / К.Ю.Асаланя // Электронное научное издание Альманах «Пространство и Время». – 2015. – Т. 10. – Вып. 1: Пространство и время текста. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-analiza-politicheskogo-teksta> (доступ свободный)

Белянин В.П. Психолингвистика: учебник / В.П.Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.

Бушев А.В. Языковые феномены политического дискурса / А.В.Бушев // Сборник научных трудов "Теория коммуникации & прикладная коммуникация". Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Выпуск 2 / под общ. ред. И.Н.Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с.

Чудинов А.П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора): учеб. пособие / А.П.Чудинов. – Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. – 194 с.

Ball J. Post Truth: How Bullshit Conquered The World / J.Ball. – Biteback Publishing, 2017. – 308 p.

Politically speaking: a worldwide examination of language used in the public sphere / ed. by O.Feldman. – New York Greenwood Publishing Group, 1998.

**Лингвокогнитивный аспект устной коммуникации: организация
и функционирование ее дискурса (по материалам общения
с историком моды Ал. Васильевым)**

дискурс, лингвокогнитивный аспект, образ мира индивида

Для современного общества характерна возросшая роль медиакоммуникации, ее влияние на языковую ситуацию [Международный 2019: 102]. Она показательна в представлении социокультурной сферы, в реализации общения как самостоятельного вида взаимодействия участников. Такими материалами располагают программы радио («Вести FM», «Радио России», «Эхо Москвы») и ТВ («Россия 1. Культура»), отличающиеся характером информации, которой обмениваются участники, их эмоциональным состоянием, наличием признаков образов друг друга и др. [Бодалев 2009: 129, 130]. К ним относится «Дифирамб» (радиопрограмма «Эха Москвы» 4.10.2020) – общение ведущей (№1) Кс. Лариной с Ал. Васильевым, освещающее его творческий путь.

Когнитивным потенциалом таких медиапрограмм обусловлена лингвистическая значимость их дискурсов, их междисциплинарного освещения. Анализ осуществляется с учетом когнитивного потенциала коммуникации, выявляемого посредством междисциплинарного подхода: данных психологии, психолингвистики. Так, характер рассматриваемого общения (и дискурса) когнитивно обуславливается проблематикой субъектности [Леонтьев 2010: 136] как индивидуальной характеристики личности, которой свойственно рефлексивное самоотношение в жизнедеятельности, в саморазвитии [Леонтьев 2010: 153].

Материал «Дифирамба» отличается тематической насыщенностью, динамизмом, обращенностью – в интересах слушателей (носителей обыденного знания) – к социальной стороне современной культуры. В этой связи актуален предмет анализа – дискурсивный аспект этой коммуникации, являющей образ мира личности (Ал. Васильева).

Предлагаемый дискурсивный анализ «Дифирамба» в связи с его многоаспектностью проводится при посредстве модели. Ее слагаемые: 1) участники коммуникации (адресат, №2 – Ал. Васильев; №1 – ведущая); с общностью их апперцепционной базы; 2) предмет речи (референтная ситуация) – деятельность адресата (№2) как историка моды, ее аспекты; 3) речевой жанр – устная аналитическая беседа; средства ее реализации (показатели спонтанности речи; актуализация комплексом средств ведущих (номинативных) единиц дискурса).

На этой основе дискурс предстает как единство составляющих, где исходным, ключевым – согласно стратегии общения – выступает компо-

мент, являющий цель общения: деятельность адресата (№2) как историка моды.

См. ... модой до меня / честно говоря / люди не занимались // с тех пор прошло очень много времени // ситуация изменилась // сейчас в России немало молодых историков моды / которые стараются по той ... э ... / можно сказать / стезе / которую я проложил своими ... / своими лыжами / по той лыжне //.

Активностью участников (№1 и №2), насыщенностью их реплик речевой продукт, дискурс, содержательно представляется богатством микротем: от истоков истории моды к движению в этой области, собственному опыту адресата (№2), включая область истории костюма, далее о его позиции как театрального художника. Она была освещена Ал. Васильевым в программе Сати Спиваковой «Нескучная классика» [Каримова 2016: 227-235].

Развитие последующих микротем дискурса – о практической стороне творческой деятельности адресата (№2) – предстает через связь общения с ситуацией, что обращает к внеязыковой, социальной основе коммуникации – проблемной ситуации [ПР, ПС], личностно осознаваемой адресатом (№2).

Эта линия общения с №2 дискурсивно развивается в пограничных с основной микротемах – социального характера: об эмиграции (в прошлом и современной), онлайн-культуре, наконец – об отношении общества к современному искусству.

Следует подчеркнуть, что для развития дискурса характерна вербализация участником (№2) путей выхода из сферы проблемной ситуации. Предлагаемое им построение образа ситуации, актуализация определенных смыслов [Новиков 2007: 34] дискурсивно базируются на когнитивных механизмах, действующих в процессе общения – прежде всего внимании [Величковский 2006, 2: 144]. Им обусловлена актуализация в дискурсе социальной стороны ситуации как одного из факторов образа мира индивида (№2).

Дискурсивно тематику «Дифирамба» представляет комплекс семантико-грамматических средств с иерархией определенных гиперлексем, например: историк моды, история костюма, музей костюма – как носителей ведущих смыслов, являемых коммуникативно-семантическим полем [КСП].

В составе поля функционируют лексемы *коллекция, музей, реставрация, выставка* и др., объединяющие номинации объектов речи в определенные микрополя как вербализации тем общения. Тем самым обеспечивается целостность наблюдаемого устного дискурса, его главенствующий, лексемный уровень.

Актуализация элементов поля осуществляется их рематической позицией в высказывании, степенью членимости высказываний (вплоть до пословной); просодией: выделительным (логико-эмоциональным или эмоциональным) ударением; динамикой интонации.

Номинативному аспекту дискурса подчинены средства семантико-грамматического уровня, конкретизирующего микротемы общения. Их являет кластер категорий, в котором активны оценка / мнение [Васильев 2015: 14-18], сопоставление, сравнение (и сходство / подобие) и др., вербализующие знание индивида о его фрагменте мира, ментальность и эмоции (активные в проявлении функции воздействия). См. например: знаменитая наша дива / Алла Пугачева долго не хотела расстаться / но потом рассталась // и у меня потрясающий фонд ... ее великолéпных эстрадных костюмов //.

Носители смыслов микротем – номинации коммуникативно-семантических полей [КСП] дискурса – функционируют как его ядро в позиции рем высказываний в определенных регистрах (информативно-объяснительном, информационно-логическом; повествовательном) с участием названных категорий.

Высокая степень креативности Ал. Васильева как личности обусловлена объемом его когний, преломляющихся в речи, динамизмом процессов (в частности, внимания, обеспечиваемого активностью связи долговременной и рабочей памяти), в целом являющих полнезависимый и сложный когнитивный стиль [Холодная 2004: 40-41], что определяет личность как «субъект своей жизнедеятельности» [Леонтьев 2010: 7].

Литература

Бодалев А.А. Общение как предмет междисциплинарного изучения / А.А.Бодалев // Психологический журнал РАН. – 2009. – №2. – С.129-133.

Васильев Л.М. Объективные и субъективные категории языка / Л.М.Васильев // Актуальные вопросы общего и типологического языкознания: сборник статей / отв. ред. В.Л.Ибрагимова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – С.14-18.

Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2-х т.: Т.1 / Б.М.Величковский. – М.: Академия, 2006. — 448 с.

Каримова Р.А. Устная коммуникация в массмедиа: персоналии (А.А.Васильев) / Р.А.Каримова // Проблемы на устната коммуникация. – Велико Търново: Университетско издателство «Св. Кирил и Методий», 2016. – С.227-235.

Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А.Леонтьев // Эпистемология & философия науки, 2010. – Т.5. – №3. – С.7, 153.

Международный научный симпозиум «Русская грамматика: активные процессы в языке и речи» // Мир русского слова. – 2019. – №2. – С.102-103.

Новиков А.И. Вместо заключения. Теория смысла (тезисы) / А.И.Новиков // Текст и его смысловые доминанты. – М., 2007. – С.134.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А.Холодная. – 2-е изд, перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – С.40-41.

Клеменова Елена Николаевна
Ростовский государственный экономический университет
Кудряшов Игорь Александрович
Южный федеральный университет
УДК 81.37

Когнитивные основания исследования короткого юмористического рассказа

*юмор, интерпретация несовместимостей,
комический эффект, код, скрипт*

Когнитивные теории исследования юмора являются в настоящий момент наиболее обсуждаемыми [Ковтуненко 2017: 17-21]. Их исследовательское внимание сосредоточивается, как правило, на объекте, освещаемом в комическом свете, а также опыте постижения этого объекта. Юмор в данной связи интерпретируется как феномен ответной реакции адресата на внезапную, неожиданную несовместимость чего-либо в акте сообщения. Категоризация несовместимости осуществляется в настоящий момент в рамках как философии, так и когнитивной психологии. Однако до конца не является ясным тот факт, базируется ли феномен удовольствия на несовместимых понятиях, концептах, фреймах, сценариях в самом объекте, который получает комическое освещение, или же удовольствие является результатом исключительно процессов постижения и интерпретации несовместимости со стороны адресата. В частности, последняя гипотеза разрабатывается в рамках модели интерпретации юмора. Однако все же можно обнаружить когнитивное правило, в соответствии с которым несовместимые элементы оказываются «совместимыми» с целостным текстом, но следствием самого явления несовместимости предстает в большей степени озадаченность адресата, нежели комический эффект.

Юмор предстает фундаментальной способностью человеческого интеллекта, и если когнитивные основания данной способности одинаковы у всех людей, то ее проявление у отдельного человека определяется индивидуальными особенностями, влиянием социокультурных факторов. Следовательно, индивидуальные предпочтения, личностный опыт, особенности восприятия информации на уровне художественного текста оказывают влияние на способность читателя распознавать модели, комическое содержание и языковые средства его выражения. Различие в нашем восприятии комической информации является следствием бессознательной природы, присущей процессу распознавания моделей юмора. Поскольку в процессе интерпретации художественного текста мы не осознаем механизмы формирования моделей юмора, наше суждение о комическом эффекте полностью основывается на содержании текста, так как мы воспринимаем его интеллектуально.

Комический эффект, таким образом, является следствием читательского осознания унитарной информации, которая структурирована особым образом. Важно подчеркнуть, что за одной и той же моделью не может закрепляться один и тот же комический эффект. Даже один и тот же читатель, воспринимающий комический текст во второй раз, может «узнавать» альтернативные модели в зависимости от особенностей презентации информации, эмоционального отношения к объектам комического повествования, нейропсихологического и психологического состояния самого читателя. Однако, субъективность, лежащая в основе восприятия комического стимула, с большим трудом поддается исследовательской формализации и некоторому теоретическому обобщению. Если различные субъекты коммуникации по-разному реагируют на одни и те же стимулы, проявляют разный когнитивный потенциал и интеллектуальные качества в процессе восприятия юмористического высказывания, то в плане научного исследования практически невозможно определить индивидуальные вариации. Данное теоретическое положение ставит в когнитивных исследованиях юмористического текста серьезную проблему, особенно в плане обнаружения аналитических моделей этого текста. С учетом данной исследовательской проблемы предлагается компромиссное решение: юмор лежит в основе взаимодействия между тем, кто проявляет реакцию смеха, и объектом, который данную реакцию вызывает. Первый обладает соответствующей эмоциональной структурой, которая позволяет понимать юмор, интерпретировать его; второй – проявляет определенные дескриптивные качества, потенциально способные вызывать смех. Основным предварительным условием реализации юмора является готовность участников коммуникативной ситуации принять «несерьезное» отношение к объекту общения и разделить «нереальное» и «нелепое» освещение фактов и событий, для чего, собственно говоря, и инициируется юмор.

В англо-американской культуре общения коды, которые предопределяют степень допустимости юмористического высказывания в коммуникации, проявляют стабильную тенденцию к взаимосвязи с широким кругом социальных практик (учтивостью, хорошими манерами), а также с тем, насколько знакомы собеседники. Вместе с тем, признается, что юмор в процессе совместного выражения идей, мнений, взглядов на мир и эмоциональных проявлений способствует сближению собеседников. Сила проявления юмора способствует моделированию интеракционной основы общения, которая, в свою очередь, облегчает процесс приобретения опыта инициации и интерпретации юмористического высказывания, усиливает его позитивный момент в коммуникации, в том числе и художественной. Юмор не следует рассматривать как скрытие правды или как симулякрум правды. Язык и виртуальные миры, с которыми соотносится юмор, предстают для юмористического текста лишь возможными мирами.

Многоаспектный текстуальный анализ комического повествования дает основания рассматривать данный тип повествования как процесс, последовательность речевых действий, в которой наблюдается взаимодействие независимых друг от друга значений языковых единиц. Комическое повествование не представляет собой последовательность автономных структур с юмористическим эффектом, синтагматическую цепочку, в которой данный эффект производится линейно [Гаврилова 2015: 87]. В частности, юмористический короткий рассказ является текстовым целым, в котором моделирование соответствующего эффекта выходит за рамки последовательно сменяющихся друг друга элементов. Выступая в качестве объекта исследования, юмористический рассказ обладает соответствующими надструктурными ядерными элементами, которые в конденсированной форме и на параллельной основе реализуют главные семантические векторы повествования. В качестве подобных элементов мы рассматриваем своеобразные скрипты, заложенные в ткань комического повествования. На глубинных уровнях повествования на текстуальной оси выявляются predeterminedенные контекстом – не типичные для обыденного сознания – оппозиции скриптов, которые «заражают» текст комическим потенциалом. В процессе чтения адресат призван эксплицировать данные оппозиции. Автор моделирует их таким образом, чтобы привести читателя к определенным интерпретативным ожиданиям, которые, в свою очередь, обеспечивают эффект удивления комическим.

Концептуальная организация скриптов в тексте короткого юмористического рассказа подчиняется таким базисным принципам, как:

– принцип оппозиции: скрипт, концептуализуемый в тексте рассказа в данный момент, одновременно активизирует в сознании читателя контрастирующий скрипт;

– принцип иерархии: концептуализуемые в тексте скрипты формируют отношения соподчинения с учетом различных семантических уровней повествования: глобальные скрипты управляют локальными скриптами, которые соподчиняются на основе гипо-гиперонимических отношений;

– принцип рекуррентности: на текстовой оси глобальному скрипту соответствует несколько локальных скриптов;

– принцип информативности: максимальной информативностью обладает глобальный скрипт, который в финале повествования подвергается инверсии, что, в свою очередь, не оправдывает предварительные читательские ожидания;

– принцип кооперации: приступая к восприятию текста, читатель априорно настроен извлекать комический смысл, заложенный в канву повествования автором текста, т.е. настроен на кооперативное сотрудничество с создателем текста.

На всем протяжении развития текста короткого юмористического рассказа проявляется доминирование некоторой оппозиции двух гло-

бальных скриптов, один из которых выражается явными лексическими скриптами, а другой имплицитно, как результат выводного знания. Каждый из указанных скриптов моделируется двумя типами внутренних и внешних качеств героя-рассказчика, которые, в свою очередь, формируют отдельные скрипты.

В рамках текста короткого рассказа обнаруживается несколько стилистических источников, которые сигнализируют о юмористическом дискурсивном регистре. Концептуально моделируемый комический эффект при авторском моделировании оппозиции скриптов усиливается такими стилистическими средствами, как аллюзия, столкновение разных дискурсивных регистров, гипербола, ирония. При этом стилистические элементы текста образуют устойчивые модели, которые обнаруживаются как в рамках отдельного текстового фрагмента (таким образом участвуя в концептуализации локального фрейма), так и на уровне целостного текста (таким образом участвуя в концептуализации глобального скрипта). В рамках короткого рассказа, реализующего черный юмор, последовательно актуализуются два несовместимых глобальных скрипта. Эти скрипты – с опорой на локальные скрипты – в контексте юмористического повествования потенциально формируют оппозицию, поскольку представляют такие концепты, между которыми предполагаются антонимичные отношения. В процессе развития юмористического текста границы между этими скриптами становятся прозрачными, проницаемыми, их антонимичность деформируется, заменяется причинно-следственными отношениями, что подчеркивает насмешливо-нигилистическую позицию автора по отношению к абсурдности бытия своих персонажей и – шире – к деструктивному характеру объективного мира.

Литература

Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность / Г.Ф.Гаврилова. – Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. – 412 с.

Ковтуненко И.В. Прагматические аспекты исследования невежливого и юмористического диалогического текста / И.В.Ковтуненко, Е.В.Постева. – Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2017. – 82 с.

Исследование концепта «отказ от коммуникации» в русле лингвопсихологического направления когнитивной лингвистики

концепт, молчание, речевая ситуация несогласия, речевой жанр отказа, отказ от коммуникации, когнитивная лингвистика

Актуальность работы состоит в том, что концепт отказа от коммуникации (в том числе и молчание), до сих пор не был предметом специального исследования. Между тем его изучение способно углубить представление о речевой ситуации несогласия, представителем которой он является [Бычихина 2004: 16]. Целью исследования является изучение концепта отказа от коммуникации в русле лингво-психологического направления когнитивной лингвистики. Материалом исследования послужил текст романа Е.Г.Водолазкина «Лавр» [Водолазкин 2012].

Отказ от коммуникации – более широкое понятие, чем собственно речевой жанр отказа, поскольку может стать реакцией на любое высказывание (просьбу, приказ, сообщение, вопрос, мнение и т.д.), а также вообще не носить реактивного характера и быть инициальной репликой в диалоге. Одной из разновидностей отказа от коммуникации является молчание. Несмотря на относительную новизну изучения эффекта молчания [Копылова 2014: 36], существует множество интерпретаций и подходов к анализу данного явления. Согласно толкованию, представленному в Большом академическом словаре русского языка, лексема *молчание* имеет три лексико-семантических варианта, из которых с молчанием как отказом от коммуникации непосредственно связан первый лексико-семантический вариант («действие по глаголу *молчать*; отсутствие речи, разговора») [БАС 1957: 1209-1210]. В работе мы рассматриваем молчание, которое потенциально вербально может быть заменено на **‘отказ продолжать дальнейшую коммуникацию’**.

Феномен молчания как коммуникативно значимого действия наиболее ярко воплощен в романе Евгения Водолазкина «Лавр». Лексическая структура романа «Лавр» отличается сложностью и многогранностью, где *молчание* имеет множество текстообразующих связей по разным осям семантического пространства. Молчание в романе имеет статус «эквивалента действия», при помощи которого необходимая информация передается собеседнику особым, несловесным способом. Тематическая сетка романа включает в себя так называемое «единство и борьбу двух противоположностей»: *слова* (речи) и *молчания* (отсутствия речи), начинающееся в романе с семантики имен. Как следует из повествования, всего у главного героя было два прозвища (*Рукинец*, *Врач*) и четыре имени (*Арсений*, *Устин*, *Амвросий*, *Лавр*). С темой молчания

непосредственно связаны наименования *Арсений* и *Врач*. В имени главного героя семантика *молчания* связана с монахом-отшельником Арсением Комельским, который отказался от обычной мирской жизни и молча, «**не разговаривая** ни с кем», совершал подвиги. В прозвище, слове *Врач*, также присутствует противоборство *слова* и *молчания*. В тексте романа содержится отсылка к лексемам «*врати – заговаривать*. Такое родство подразумевает, что в процессе лечения существенную роль играло слово» [Водолазкин 2012: 7-8]. Антонимия *говорить – молчать* усиливается с помощью тройного ряда градонимов: в процессе лечения говорят все – врачи, больные, родственники больных – все, кроме главного героя. Тот всегда помнил слова Арсения Великого: «*Много раз я сожалел о словах, которые произносили уста мои, но о молчании я не жалел никогда*» [Водолазкин 2012: 7-8]. Эти же самые слова будут в тексте практически дословно повторены еще раз, но уже при других обстоятельствах, когда будут знаменовать новый этап в жизни Арсения – *отказ от коммуникации* при помощи слов и переход к абсолютному *молчанию*¹.

Примечательна роль в романе некоторых персонажей, в частности юродивого Карпа. С позиции *молчания* его имя весьма символично. Карп выполняет роль своеобразного **альтер эго** главного героя: пока был Карп был жив, он брал на себя роль рупора Арсения / Устина, донося до других его намерения и помыслы. Когда же Карпа не стало, Арсению пришлось отказаться от молчания и вновь вернуться к словесной форме коммуникации с другими людьми. Не случайно юродивый Фома говорит ему о том, что со смертью Карпа в его молчании больше нет никакого смысла, он лишается теперь этой возможности и должен начать новый этап жизни – совершить паломничество в Иерусалим [Водолазкин 2012: 245]. Тем не менее, пройдя все перипетии судьбы, побывав в различных жизненных обстоятельствах, совершив путь от отказа от слова к его принятию, в конце жизненного пути Арсений, столкнувшись с непреодолимой проблемой, вновь просит о помощи жителей лишь молча. Авторский комментарий объясняет причину этого так: все сказанное уже вошло в уши людей и впитано их глазами, поэтому легко можно обойтись без слов².

¹ Ср.: *Я, который виноват в его смерти, тепл и жив. <...> Я погубил его произнесенным словом. <...> Помнил ведь Арсения Великого, неоднократно сожалевшего о словах, которые произносили уста его, но ни разу не сожалевшего о молчании. **Не хочу отныне говорить** ни с кем, кроме тебя, любовь моя* [Водолазкин 2012: 162].

² Ср.: *Лавр оглядывает толпу и опускается перед ней на колени. Он ничего не говорит. **Все сказанное уже вошло** в уши, которые он лечил. **Впитано** глазами, которые он тоже лечил. Он просит у них о милости, которую сам оказывал им столько лет* [Водолазкин 2012: 432].

В конце романа обозначенные противоположности *слово – молчание* сливаются, образуя целостную мозаичную картину мира: слова начинают звенеть тишиной, а тишина слова произнесенного оказывается сильнее тишины молчания: *Вернувшись, он никому ничего не рассказывал. Он вообще говорил очень мало. <...> теперешние его слова звенели такой тишиной, какая не свойственна самому глубокому молчанию* [Водолазкин 2012: 356].

Таким образом, анализ лексической структуры романа Е. Водолазкина «Лавр» позволил выявить важные фрагменты текста, связанные с молчанием, и получить информацию о картине мира автора в целом и о его отношении к феномену молчания, в частности. Молчание как отказ от коммуникации играет в романе роль сюжетобразующего элемента, знаменуя переход героя от одного состояния к другому, а также является средством характеристики персонажей романа и важным элементом изучения модификаций и взаимосвязей слова в составе художественного произведения.

Литература

Бычихина О.В. Высказывания со значением отказа: Семантико-прагматический и когнитивный аспекты: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О.В. Бычихина. – Барнаул, 2004. – 21 с.

Водолазкин Е.Г. Лавр / Е.Г.Водолазкин. – Москва: Астрель, 2012. – 440, [8] с.

Копылова Т.Р. Молчание в современной лингвистике: подходы к анализу / Т.Р. Копылова // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2014. – Вып. 2. – С. 36-39.

БАС 1957 – Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / под ред. А.М.Бабкина, С.Г.Бархударова, Ф.П.Филина и др. – М.; Л., 1957. – Т.6 (Л–М).

Метакоммуникация в ходе неподготовленного чтения на родном и неродном языках

*метакоммуникация, неподготовленное чтение, спонтанная речь,
метакоммуникативная вставка, интерференция*

Метакоммуникация является неотъемлемой характеристикой устной спонтанной речи, как диалогической, так и монологической. Наблюдения показали при этом, что чем более диалогична речь, тем меньше сложностей в построении текста испытывает говорящий и, соответственно, тем меньше в таком тексте метакоммуникативных вставок (МВ) [Богданова 2012: 331]. Объектом внимания в настоящем исследовании стала монологическая речь носителей русского и китайского языков.

МВ «обращены говорящим к самому себе или к собеседнику, записывающему речь (экспериментатору), и чаще всего представляют собой сетования информанта на трудность задания, оценку своих способностей выполнить его или разговор с самим собой по ходу реализации этого сценария (своего рода вставной “текст о тексте”)» [Богданова 2008: 327]. Такие трудности (и, соответственно, сетования на них) возникают не только у говорящего, но и у читающего, хотя чтение является максимально лингвистически мотивированным видом устного монолога, которому часто вообще отказывают в спонтанности.

Материалом для анализа послужили 112 монологов чтения (поровну сюжетных и несюжетных фрагментов) из корпуса русской монологической речи «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ), разработанного на филологическом факультете СПбГУ (см. о нем: [Звуковой корпус... 2013]): 40 монологов, записанных от 20 носителей китайского языка, и 72 монолога от 33 русских. Информанты – студенты и аспиранты петербургских вузов, примерно одного возраста (20-28 лет). Среди китайцев – 10 юношей и 10 девушек, среди русских – 17 девушек и 16 юношей. Все китайцы были разделены на две группы по уровню владения русским языком: 10 человек с уровнем В2 (менее продвинутый) и 10 – с уровнем С1 (более продвинутый). Русские также были разделены на две группы: 21 филолог и 12 нефилологов. По данным психологического тестирования [Личностный 1995], в группе китайцев оказалось 5 экстравертов, 6 амбивертов и 9 интровертов, в группе русских 6 экстравертов, 15 амбивертов и 12 интровертов.

В монологах чтения обнаружилось 51 употребление МВ: 43 в речи русских (0,6 ед./мон.) и 8 в русской речи китайцев (0,2 ед./мон.). Видно, что в чтении китайцев метакоммуникативных вставок в 3 раза меньше

(на монолог), чем у русских, соответственно, меньше и их разновидностей.

Вслед за К.Д.Зайдес [Зайдес 2016] на основе анализа монологов чтения были выделены 11 типов МВ: самокоррекция (26,4%), сомнение (18,9%), вопрос (9,4%), подтверждение собственных слов (9,4%), обвинение (5,7%), дискурсивный маркер (ДМ) финала (5,7%), ДМ старта (3,8%), маркер забывания слова или факта (3,8%), маркер планирования и продвижения речи (1,9%), маркер поиска (1,9%). Помимо типов МВ, предложенных К.Д.Зайдес, была отмечена и новая разновидность МВ – с функцией комментария исходного текста (13,2%). Рассмотрим, какие именно МВ встретились в русской речи китайцев.

(1) **МВ с функцией самокоррекции** оказались в текстах чтения наиболее частотными. В связи с дефицитом времени читающих часто затрудняют нечастотные и нетривиальные слова, сложная грамматика и пр. Замечая ошибки в своей речи, они склонны исправлять их. Самокоррекция у китайцев чаще осуществляется с помощью единиц *не, ой, ср.*:

1) *время мало / пора не-е пона пора на вечеринку идти* (И-кит.);

2) *купить / какую-нибудь-и [эта-а... [ой <тс> этАкую фан-тАнзи <смех>* (И-кит.).

Самокоррекция наиболее частотна и в речи русских, которые сталкиваются с теми же трудностями, что и иностранцы, только они используют еще и другие маркеры:

3) *в самом деле / что было бы с нами <...> а! / что было бы с нами* (И-рус.);

4) *ты что / с ума сошла вернее что ты / с ума сошла?* (И-рус.).

Встретились в речи китайцев и МВ на их родном языке, чаще в тех случаях, когда информант не знает или забыл правильное произношение слова (МВ как **маркер забывания**) (2), ср.:

5) *忘了重音, 不知道重音在哪了 Короленко // слепой [музыкант* (И-кит.);

6) *на горло [не лезёт [не лезет [не лезёт 忘了* (И-кит.).

Выявлены в китайских монологах и МВ, функцией которых является **подтверждение собственных слов** (3), – да и о:

7) *на [поемных лугах [лугах да / стояла вода / ши-ро-окими [лим.... [лиманАми [лимонами [о белые [облАчка / отражаяси в них вместе сы [опро-о... опрок... [кинутыми [тутым [лазурным [сводном* (И-кит.).

В примере (7) информант дважды произнес форму *лугах*, засомневался в ударении, но подтвердил его, сказав *да*. Далее он также попытался прочесть словоформу *лиманами*: первый раз с неправильным ударением, во второй раз реализовал схожую словоформу *лимонами* и после хезитации (*l*) произнес китайскую частицу *да*, звучащую как [о]. Это можно отнести к явлениям межъязыковой интерференции.

Один китайский информант после прочтения сюжетного текста употребил МВ *конец* как **маркер финала** (4) – фактически сообщение экспериментатору, что можно закончить запись:

8) *болезне би-и-лОсь / детское сердце // зе конец <смех>* (И-кит.)

Присутствует в этом примере и смех, поскольку испытуемые из-за трудностей в процессе чтения чувствуют напряженность и хотят поскорее закончить запись. Таких МВ много и в речи русских [Зайдес 2016].

На небольшом материале трудно говорить о каких-либо корреляциях между количеством МВ в монологах чтения и характеристиками китайских информантов. Но проведенный анализ с убедительностью показал, что метакоммуникация присутствует в чтении и на родном, и на неродном языке говорящего. Китайцы, как и носители русского языка, поправляют себя после оговорок или запинок, подтверждают сказанное, вербализуют забывание места ударения в слове – и делают это с помощью МВ. Рефлексируя, они могут использовать такие вставки и на родном языке.

Если в монологах китайцев выявлены только 4 типа МВ (маркеры самокоррекции, подтверждения собственных слов, забывания и финала), то у русских наблюдается довольно широкий спектр таких вставок. Покажем наиболее интересные.

Для выражения неуверенности в произношении русские не только используют МВ, но иногда вставляют в речь целое предложение, пытаясь получить реакцию от экспериментатора, сделать чтение более диалогичным, ср.:

9) *но ещё Чи@клин / или Чикли@н и Елисей не дошли до кузни... / **цы должно быть** / но тут написано до кузни / не дошли до кузни...* (И-рус.).

В монологах чтения обнаружилась также МВ с функцией комментария: читающие эмоционально окликаются на содержание исходного текста, ср.:

10) *или ты к ним питаешь наследственную ненависть / как романтическая героиня? // **оу!*** (И-рус.).

Иногда информанты в ходе чтения демонстрируют незаурядный творческий потенциал, проявляя креативность разного типа, ср.:

11) *но он наехал на Берестова вовсе неожиданно / и вдруг очутился от него в расстоянии пистолетного выстрела // **достал пистолет...*** <смех> (И-рус.);

12) *то расставленные полукружиями и сложными кривыми фасады / сложными кривыми фасады / **запятой не хватает** / и сложными кривыми / фасады общественных зданий которыми / как пунктирными мазками обозначалось направление набережных или крупных магистралей* (И-рус.).

Более того, в чтении на родном языке удалось установить некоторые корреляции между количеством МВ и социальными и психологическими свойствами информантов. В среднем больше МВ наблюдается в

речи женщин (0,88 ед./мон.), чем в речи мужчин (0,31 ед./мон.); в речи экстравертов (1,39 ед./мон.), нежели в речи интровертов (0,58 ед./мон.) и амбивертов (0,2 ед./мон.); в речи филологов (0,81 ед./мон.), чем в речи нефилологов (0,25 ед./мон.). При этом различий в рассматриваемом отношении между монологами чтения сюжетного и несюжетного текстов не выявлено. По сравнению с иностранцами, ограниченными запасом языковых средств и рамками коммуникативного сценария, речевое поведение русских оказывается намного более свободным, зачастую они не только читают текст, но и строят – с помощью различных МВ – диалог («текст о тексте») с самим собой или с собеседником-экспериментатором.

Таким образом, чтение, максимально мотивированное исходным текстом, все же является типом спонтанной речи, о чем свидетельствуют, в частности, разнообразные метакоммуникативные вставки, используемые испытуемыми. В чтении на неродном языке можно видеть также интерферирующее влияние родного языка информанта. И чтение в целом зависит от индивидуальных характеристик читающего.

Литература

Богданова Н.В. Разные типы коммуникативных сценариев в спонтанной речи и «текст о тексте» как разновидность вставной конструкции / Н.В.Богданова // Русистика и современность. Материалы X Международной научно-практической конференции. 26-28 октября 2007. Т.1. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / науч. ред. И.П.Лысакова. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008. – С.326-334.

Богданова Н.В. Метакоммуникация в устной спонтанной речи (диалог vs. монолог) / Н.В.Богданова // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции (29–31 марта 2012 г., Минск). – Минск, 2012. – С.330-331.

Зайдес К.Д. Метакоммуникативные вставки в русской устной спонтанной речи на родном и неродном языке / К.Д.Зайдес // Коммуникативные исследования. – 2016. – №3 (9). – С.19-35.

Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н.В.Богданова-Бегларян. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. – 532 с.

Личностный опросник ЕРІ (методика Г.Айзенка) // Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1995. – С.217–224.

Рекуррентные сообщения как способ формирования социокогнитивных установок пользователей online-пространства

*рекуррентные сообщения, online-пространство, сетевой дискурс,
политическая коммуникация, информационные каскады*

Современное социально-политическое пространство, расширив свои границы до функционирования в online-пространстве, детерминруется дискурсивными полями и лингвистическими паттернами, обуславливающими социально-политические практики в offline.

Дискурсивные поля оказывают мощное влияние на потребление контента пользователями online-пространства, что может служить прочной манипулятивной базой – политические, идеологические, психологические, когнитивные установки внедряются в массовое сознание посредством контролируемого формирования определенного дискурсивного поля и обеспечения его непрерывного функционирования.

Основным средством целенаправленного формирования дискурсивного поля являются рекуррентные сообщения, служащие средством переориентации внимания общественности, искажения картины общественного мнения и средством формирования фейковых информационных каскадов, которые влияют на социокогнитивные установки пользователей online-пространства и их социально-политические решения.

Изначально заимствованный из точных наук термин 'рекуррентность' в настоящий момент активно используется в гуманитарных науках, в том числе в лингвистике (лексикостатистике, стилистике и риторике, лингвокультурологии, лингвофилософии, психолингвистике). С точки зрения политической и когнитивной лингвистики рекуррентность определяет целенаправленность оказываемого воздействия, имеет потенциал формировать социокогнитивные паттерны поведения [Johnson-Cartee 1997], посредством внедрения лингвистических паттернов, и вызывать социальное действие в offline-пространстве [Ryabchenko 2020].

Рекуррентные сообщения – идентичные повторяющиеся сообщения, размещаемые от имени разных пользователей в социальных сетях в виде поста или комментария к посту. Цель размещения подобных сообщений – создание новых или трансформация имеющихся когнитивных установок и формирование у пользователей новых паттернов социального действия, что достигается посредством воздействия устойчивого информационного поля на сознание потребителя.

Технически механизм действия рекуррентных сообщений заключается в искусственном создании блогволн – фейковых информационных

каскадов. Информационные каскады, или групповое поведение пользователей, социальных агентов, в естественной ситуации коммуникации формируются многочисленными пользователями за счёт размещения ими семантически однопланового контента, что происходит ввиду совпадения их когнитивных установок: мнений, предпочтений, принимаемых решений. Пользователи дискурсивного поля, будучи под воздействием ложных умозаключений насчет популярности определенного лингводискурсивного паттерна поведения в рамках данного сообщества, то есть будучи убежденными в правильности выражающихся мнений или выводов, формируют мнение, согласующееся со сфабрикованным 'мнением большинства' и принимают решение о поддержании определенных социально-политических решений. Такую стратегию можно определить как «паразитирование на мнении большинства» [Кара-Мурза 2017].

Деструктивный характер воздействия рекуррентных сообщений, создающих фейковые информационные каскады, заключается в манипулировании мнениями пользователей внутри дискурсивного поля в online-пространстве и потенциала детерминировать их поведение в offline. Решение, принимаемое пользователем, на основе анализа группового поведения, а не предпосылок, которые вызвали подобное решение, может быть иррациональным и идти вразрез с его истинными взглядами и установками. Ввиду наличия потенциала менять социокогнитивные поведенческие паттерны и вызывать социальное действие информационные каскады являются мощным манипулятивным/маркетинговым средством. Главное отличие фейковых информационных каскадов – создание иллюзии массовости и искусственного формирования социального давления, обуславливающего желаемую реакцию и соответствующее поведение пользователей online-пространства.

Выводы о роли рекуррентных сообщений в формировании дискурсивных полей в online-пространстве были сделаны в ходе эмпирического исследования, проведенного в марте-июне 2020 г. В период с 1 марта 2020 г. по 30 июня 2020 г. нашей исследовательской группой был собран массив сетевых данных (датасет 'Trump') с целью анализа дискурсивного поля 'Trump' (ДП 'Trump') и лингвистических паттернов социального действия, сформировавшихся в ходе предвыборной кампании Д. Трампа, а также исследования их влияния на социально-политические процессы в стране и мире. Указанный период сбора данных был выбран в связи с тем, что исследуемые социально-политические процессы трансформировались не только как результат предвыборной кампании, но и в виду пандемии COVID-19.

В датасет 'Trump' вошли сетевые данные, полученные в результате выгрузки сообщений – публикуемых пользователями Twitter и содержащих ключевое слово 'trump' – методом сплошной выборки через программный интерфейс приложения "Twitter" (API Twitter). Сетевые данные выборки содержат: сообщения, публикуемые пользователями; динамику ответов (ретвитов); данные о пользователях, размещающих сообщения,

с фиксацией их взаимодействия с целью анализа активности пользователей как социального графа; хештеги, используемые пользователями; частотные лексические единицы с фиксацией их взаимодействия для анализа активности их употребления как социального графа.

Применив фильтры к общему массиву сообщений датасета 'Trump', мы сформировали несколько блоков, содержащих сообщения, в которых присутствовала семантическая связка 'Trump-President', 'Trump-People', 'Trump-Coronavirus', 'Trump-Media', 'Trump-Donald'. Единицы *president, people, coronavirus, media, Donald* были отобраны посредством метода графовой визуализации, показавшего, что данные единицы являются хабами социального графа ДП 'Trump'. Сопоставив все сообщения на совпадение текста в каждом блоке, мы выявили все рекуррентные сообщения и подсчитали их процентное соотношение по сравнению с сообщениями, имеющими уникальное значение, не повторившимися в данной выборке ни разу. Процентное соотношение рекуррентных сообщений в каждом из блоков 'Trump-President', 'Trump-People', 'Trump-Coronavirus', 'Trump-Media', 'Trump-Donald' составило 83%, 80%, 45%, 70% от общего числа сообщений в блоке соответственно. Высокое процентное соотношение рекуррентных сообщений в выборке по сравнению с количеством сообщений, имеющими уникальное значение, говорит о том, что дискурсивное поле 'Trump' в основном формируется посредством рекуррентных сообщений и является компонентом агитационной кампании Д.Трампа, его сторонников или его оппонентов. Диффамация соперника посредством гиперболизации его отрицательных качеств наряду с преувеличением собственных заслуг – типичная тактика, использующаяся в рекуррентных сообщениях.

Отметим наиболее значимую тематическую группу 'Заявление Трампа об использовании дезинфицирующих средств: Диффамация Н.Пелоси и дискредитация Д.Трампа', представленную крупными блоками рекуррентных сообщений. Крупный блок рекуррентных сообщений, содержащий 21% сообщений от общего числа в выборке "Trump-President", направлен на диффамацию Ненси Пелоси: "*Nancy Pelosi claimed President Trump advised Americans to "inject Lysol into their lungs." Lysol was never mentioned by anyone on the Trump Team. President Trump did not advise Americans to inject anything into their lungs. Pelosi is a liar*". («Ненси Пелоси заявила, что Президент Трамп посоветовал американцам "делать инъекции Лизола в легкие". Лизол никогда не упоминался кем-либо из команды Трампа. Президент Трамп не советовал американцам вкалывать что-либо в легкие. Пелоси – обманщица»).

Будучи спикером нижней палаты Конгресса, Н.Пелоси выступила с заявлением о том, что Трамп рекомендовал американцам делать инъекции Лизола в легкие [C-SPAN 2020]. Анализируемый комментарий призван разоблачить ложь и клевету, распространяемую Н.Пелоси, обелить имя Трампа и таким образом оказать ему поддержку.

Дискредитация Трампа достаточно активно реализуется посредством крупного блока рекуррентных сообщений (24,5% общего количества сообщений в выборке “Trump-President”), в которых Трамп представлен трусом, бахвалом, действия которого ведут всю политическую партию республиканцев к грандиозному политическому фиаско: “*@davidfrum on Trump's presidential behavior: "He is weak, he is heading toward a historic political defeat – one that will likely take the Republican Senate down with him. He is terrified all the time. His bravado is a carapace around his fear."* (<https://t.co/IYR5Yrg703>) «*.@davidfrum о поведении Трампа как Президента: «Он слаб, он движется к крупному политическому поражению, которое, скорее всего, повлечет за собой падение республиканского Сената. Он все время всего до смерти боится. Его напускная храбрость – панцирь вокруг его страха.* <https://t.co/IYR5Yrg703>».

Мощное влияние дискурсивных полей на социокогнитивные установки пользователей обусловлено тем, что повторяющаяся репрезентация контента дает устойчивое восприятие определенного лингвистического паттерна. Потребление лингвистических паттернов, сформированных фейковыми информационными каскадами, приводит к формированию деструктивных социально-политических практик.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук) в рамках научного проекта №20-012-00033 «Лингвистические модели социально-политической коммуникации в online-пространстве: дискурсивные поля, паттерны и гибридная методология анализа сетевых данных» (2020–2022).

Литература

Смирнов С. Манипуляция сознанием-2 / С.Смирнов, С.Кара-Мурза. – М.: Эксмо, 2017.

Johnson-Cartee K.S. The Manipulation of the American Voter: Political Campaign Commercials / K.S.Johnson-Cartee, G.A.Copeland. – Westport, CT: Praeger, 1997.

Ryabchenko N.A. Innovative Approaches in Linguistics: Network Analysis of Linguistic Data / N.A.Ryabchenko, O.P.Malysheva // EpSB. – WUT 2020. – Vol. 86. –DOI 10.15405/EP SBS.2020.08.138.

C-SPAN. House Speaker Nancy Pelosi: ‘Republicans reject science and reject governance.’ [фрагмент выступления Н. Пелоси] // YouTube. 24 апреля. (<https://www.youtube.com/watch?v=2LRkFdbFGD0>).

Мартынова Екатерина Владимировна
Андреева Мария Игоревна
Солнышкина Марина Ивановна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81`42

Нарративность учебных текстов: статистический анализ

нарративность, учебный текст, частеречный анализ, TAR

Целью данного исследования является изучение нарративности учебных текстов, выполненное на материале текстов учебников «Обществознание», 5–11 классы [Обществознание 2014]. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: (1) осуществить выборку текстов; (2) выявить читабельность и метрики морфологических параметров изучаемых текстов; (3) определить диапазон метрик нарративности; (4) осуществить сопоставительный анализ.

Текст как ограниченная началом и концом письменная запись дискурса [Grimes 1975: 130], как информационное и структурное единство и функционально завершенное речевое целое [Валгина 1998: 102] имеет в качестве основной функции передачу информации от источника к получателю [Сунгатуллина 2018: 40]. Это особенно справедливо относительно учебных текстов, в качестве которых рассматриваются научные, научно-популярные, художественные, поэтические (стихи, песни) тексты, тексты-нарративы (автобиографии, письма, дневники) и др. [Яхиббаева 2008: 1030]. Учебный текст является главным носителем учебной информации: он призван обеспечивать последовательное, полное и аргументированное изложение содержания изучаемого предмета, учебной дисциплины [Биличенко].

Восприятие учебных текстов, по мнению ряда ученых, во многом определяется его нарративностью, т.е. способностью передавать информацию в форме истории, рассказа. Повышению нарративности и, как следствие, читабельности способствует, в частности, увеличение количества динамичных глаголов в тексте при сравнительно небольшом разнообразии временных форм. В результате уменьшается количество слов перед основным сказуемым, а синтаксис текста обретает больший изоморфизм. Д.С.Упорова определяет «нарратив» следующим образом: «...это такая форма повествовательного текста, которой свойственна непрерывная и последовательная изменчивость во времени, зависящая от интерпретации автора сообщения, притом данный текст имеет символическую функцию деятельности» [Упорова 2013: 203]. К.Л.Андреева характеризует нарративный текст по наличию в нем акциональных глаголов, стоящих в форме прошедшего времени, и выделяет следующие критерии нарративного текста: четкий событийный ряд; динамический характер событий, преобладание динамичных глаголов, выражающих

последовательные действия и создающих «нарративную канву»; преобладание синтаксических структур в форме NV: в русском языке в прошедшем времени совершенного и несовершенного вида; текст состоит из одного или же нескольких повествовательных эпизодов [Андреева 1998: 206].

В современной лингвистической парадигме разработаны различные методики расчета нарративности. В сопоставительном исследовании устной и письменной речи в английском языке Д.Байбер, С.Конрад и Р.Реппен впервые предложили формулу расчета нарративности: $Nar = NC/VC$ ¹ [Biber 1998: 68]. Позднее С.Штолл и Р.Джиллон ввели новый параметр для сравнения нарративности текстов различных жанров: $Nar = NC+PrC/(NC+PrC+VC)$ [Stoll 2010: 53, 292]. Нарративность также рассчитывается на основе среднего числа глаголов в предложении: $Nar=VC/SC$ [цит. по Solnyshkina 2017: 241].

В качестве материала представленного исследования было использовано 70 текстов: по десять текстов из каждого учебника линейки «Обществознание». Объем каждого текста составил около 1000 слов. При помощи программного анализатора TAR [<http://tykaiu.pythonanywhere.com/>] во всех текстах определялись количество предложений, глаголов, существительных, местоимений и читабельность по Флешу-Кинкейду (FKG(SIS)) [Solnyshkina 2017: 240].

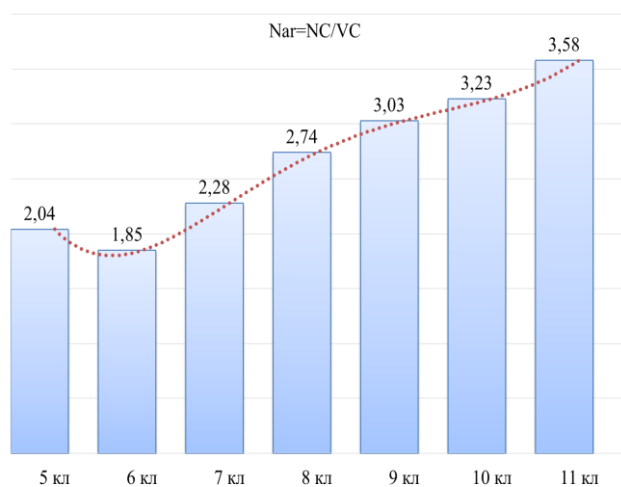


Рис.1. Нарративность по формуле $Nar=NC/VC$

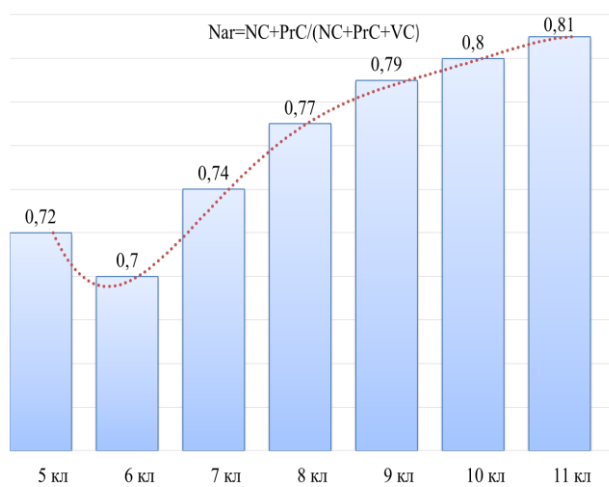


Рис.2 Нарративность по формуле $Nar=NC+PrC/(NC+PrC+VC)$

На рис. 1 и 2 представлены метрики нарративности $Nar=NC/VC$ (по Байберу) и $Nar=NC+PrC/(NC+PrC+VC)$ (по Штоллу). Как видим, наблюдается высокая степень параметра в текстах 6-го класса: 1,85 и 0,7. В текстах старших классов отношение существительных к глаголам значительно увеличивается, это свидетельствует о снижении нарративности и читабельности (см. табл. 1).

Изученные тексты демонстрируют значительное увеличение динамических глаголов: Ср. 6-й кл.: «*Долгое время девочка **ходила** на четве-*

¹ Nar – нарративность; NC – количество существительных, PrC – количество местоимений, VC – количество глаголов; SC – количество предложений.

реньках, бегала, опираясь на руки. Не пила, а лакала, рычала, когда к ней подходили». 11-й кл.: «В западных странах одной из главных забот государства является предотвращение социальных конфликтов».

Табл. 1. Метрики учебных текстов

Пар-ры	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
SC	851	920	1079	2093	1888	2975	3841
PrC	982	992	1162	2434	2198	3940	5605
NC	3452	3307	4222	9066	8466	15172	21625
VC	1689	1782	1847	3299	2788	4685	6024
FKG (SIS)	6,66	6,26	7,24	7,97	8,30	9,34	10,12

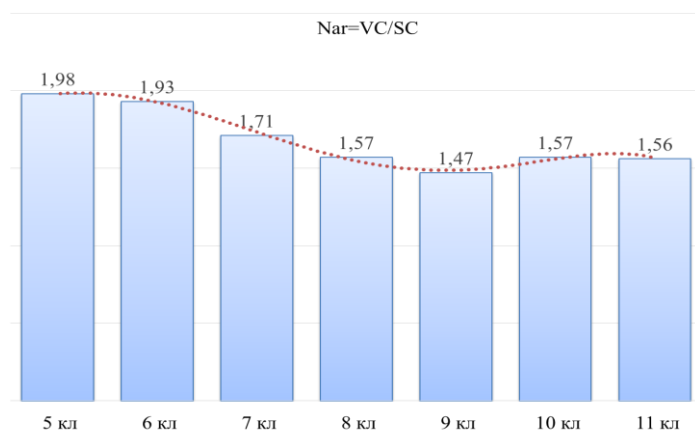


Рис.3 Нарративность по формуле $Nar=VC/SC$

На рис. 3 представлены расчеты по формуле $Nar=VC/SC$. Здесь наблюдается высокая нарративность текстов 5-го класса (1,98). С уменьшением количества глаголов растет количество существительных в предложениях (см. табл. 1). Формула FKG (SIS) выявила высокий уровень читабельности в текстах 6-х классов (6,26); в учебных текстах 11-х классов, напротив, параметр снижается (10,12) (Табл. 1), что коррелирует с показателями нарративности. Например, Cf. 5-й кл.: «... **человек** рождается не только для того, чтобы есть, пить, иметь красивый **дом**, получать **блага** для себя». 11-й кл.: «Наряду с **партиями** в политической системе действуют и общественно-политические **движения**, представляющие собой солидарную **активность граждан**, направленную на **достижение** какой-либо значимой политической **цели**».

Таким образом, изученный материал свидетельствует о параллельном снижении читабельности и нарративности учебных текстов по обществознанию в диапазоне с 5-го по 11-й классы.

[Ссылка на грант](#)

Литература

Андреева К.А. Грамматика и поэтика нарратива / К.А.Андреева. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 1998. – 223 с.

Андреева К.А. Литературный нарратив: когнитивные аспекты текстовой семантики, грамматики, поэтики / К.А.Андреева. – Тюмень: Вектор Бук, 2004. – 244 с.

Биличенко Н. Учебный текст и его разновидности / Н.Биличенко. – URL: <https://pandia.ru/text/77/304/32260.php> (дата обращения: 03.11.2020)

Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие / Н.С.Валгина. – М.: МГУП «Мир книги», 1998. – 173 с.

Обществознание: учеб. для общеобразоват. учреждений / на электрон. носителе / [Л.Н.Боголюбов, Н.Ф.Виноградова, Н.И.Городецкая и др.]; под ред. Л.Н.Боголюбова, Л.Ф.Ивановой; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2010-2014. URL: <http://kpfu.ru/portal/docs/F1554781210/shuffled.zip> (дата обращения: 03.11.2020).

Сунгатуллина Д.Д. Специфика экзаменационного текста: вторичность, функции, сложность (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Д.Д.Сунгатуллина. – 2018. – 263 с.

Упорова Д.С. Нарративы в школьных печатных СМИ: анализ публикаций по признакам нарративного текста / Д.С.Упорова // Лингвокультурология. – 2013. – №7. – С.201-208.

Яхиббаева Л.М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса / Л.М.Яхиббаева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т.13. – №4. – С.1029-1031.

Biber D. Corpus linguistics: Investigating language structure and use / D.Biber, S.Conrad, R.Reppen // Cambridge approaches to linguistics. – 1998. – P.68.

Dhillon R. Examining the “Noun Bias”: A Structural Approach / R.Dhillon // University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. – 2020. – Vol. 16 (1). – P.49-60.

Grimes J.E. The thread of discourse / J.E.Grimes. – Mouton: The Hague & Paris, 1975. – 408 p.

McNamara D.S. Coh-Metrix: An automated tool for theoretical and applied natural language processing / D.S.McNamara, A.C.Graesser // Applied natural language processing and content analysis: Identification, investigation, and resolution. – 2011. – Pp.188-205.

Solnyshkina M. Evaluating text complexity and Flesch-Kincaid grade level / M. Solnyshkina et al. // Journal of Social Studies Education Research. – 2017. – Т.8. – №3. – Pp.238-248.

Stoll S. Nouns and verbs in Chintang: children’s usage and surrounding adult speech / S.Stoll, B.Balthasar, E.Lieven et al. // Journal of Child Language. – 2011. – Vol. 39. Issue 2. – Pp. 284-321.

Moldir Amangazykyzy
L.N.Gumilyov Eurasian National University
Saifulina Flera Sagitovna
Kazan Federal University
Orazbek Maktagul Sotsialovna
L.N.Gumilyov Eurasian National University
УДК 82.0

Models of the world capitals in literary texts

*city prose, models of capitals in the prose,
intertextuality, hermeneutics, the motive of loneliness*

From the beginning of the last century in the world of literary studies special attention is being paid to the study of the image of the capital. This problem is currently topical for a wide sphere of research as in this case we deeply touch the issues of history, art and culture of the people, cross-cultural relations formed in a definite city of a definite country. Such a detailed study on the one hand provides an idea of city life, the mentality and psychology of people, living conditions and on the other hand it is a unique possibility to learn the history of the city of a particular period in the understanding of the studied writer. In this research we tried to reveal the main features of the artistic model of the capital through studying works of art about London, Paris, Moscow and Nur-Sultan.

In order to define the models of the capital in modern world literature the following works were taken as a methodological basis of our research: the novel «London: Biography» by British writer Peter Ackroyd, the novel «Just together» by French writer Anna Gavalda, the novel «Book without photos» by Russian writer Sergey Shargunov and the novel «Ak Orda» by Kazakh writer Dukenbay Doszhan. All the novels were written between 2005 and 2016 and it proves the increased role of the capital in the life of the country.

In the novel «London: a Biography» Peter Ackroyd presents London as an animate creature: a city is born, it is inherent in growth and development. For example, in the chapter «Sea!» we can see London as an embryo swimming in the waters of the Atlantic. The next chapter «Stones» presents another picture of the birth of the city: here London is more like a «homunculus». Thus, a dual view of the nature of the city is finally formed: on the one hand, it is a living creature, and on the other hand, it is a humanoid construct. The age characteristic of London is equally dual: the city appears either as a baby / young man or as a sick old man / dead man.

The structure of the novel «London: Biography» is interesting. The novel consists of 79 chapters that are combined into 32 thematic sections. This excessively fragmented structure allows you to read the work from any chapter as if it was an encyclopedia or reference book, mosaic effect of the narra-

tive is also strengthened, a game element is put in and the reader's role in creating the work is brought forward.

The following elements of intertextuality were used in the writer's novel:

1. In the Chapter 62 which we have taken as the object of our research there are 14 quotations from the works of Ch.Booth, P.Mayhew, T.Beames, F.M.Dostoevsky, A.Tennyson, A.Maken, B.Chumi, H.G.Wells and others.

2. References to well-known literary works are included in Peter Ackroyd's work. It is enough to look at the titles of chapters and thematic sections. For example, the title of the Chapter «Let there be light» is a reference to an expression that is taken from the book of Genesis, the section «London outcasts» is a reference to the title of V.Hugo's work «Les Miserables», the section «Crime and punishment» is a reference to F.Dostoevsky's work.

3. Reading the novel «London: Biography» by the writer Peter Ackroyd we remember the words and works of world-famous people which the author quoted. This phenomenon is characteristic of reminiscences.

To summarize, we want to say that the novel «London: a Biography» by Peter Ackroyd is written in the spirit of postmodernism, so it is extremely intertextual that is facilitated by an abundance of allusions, reminiscences and quotations, and the concentration of quotations can reach a record number – 14 – in just one Chapter consisting of four pages.

Therefore, analyzing the novel «London: Biography» we pick out several models: **«capital is a living organism», «capital is an intertext».**

The novel by the famous French writer Anna Gavalda «Just together» raises the problem of loneliness by describing the fate of small people in a big city. The novel tells about the life of Parisian woman Camille Fock who has not learnt to keep a good relationship with her mother since her childhood, so she always feels lonely.

The writer deeply studied two main social problems through narrating the fates of four main characters. The first is loneliness in youth (Frank, Camille and Philibert); the second social problem is social loneliness in old age (Paulette).

«Chic block...» – as Karina expressed. Camille remembered this as she stepped up the first of the hundred and seventy-two steps of the back stairs which led to her pigeon house. Gorgeous, you're right... She lived on the eighth floor of a luxurious house which overlooked the Champ de Mars and in that meaning – Oh, Yes! – the place was gorgeous: standing on a stool and leaning with danger to life you could see the top of the Eiffel tower on the right» [Gavalda 2009: 16]. The author describes the excitement of two characters living next door who equally enjoy the view of the whole city and the top of the Eiffel tower. Describing the beauty of Paris Anna Gavalda not only transfers the mood of the characters but also shows how the capital makes a person feel special. This way, analyzing the novel «Just together» we pick out several models: **«capital is a space where actions take place», «capital is a beautiful city», «capital is a city of memories».**

We can see the image of Moscow in modern Russian literature in Sergey Shargunov's autobiographical novel «The book without photos» (2011). In the first chapters of his novel he describes the temples of Moscow, connects his childhood events with these temples, thus constructing the model «capital is an orthodox city». Further, Moscow of the 2000s in the novel is considered as a model of «career city» because income and power play an important role in this city. Sergey – the main character of the novel – takes part in the state Duma elections and loses. Thus, the fall of the main character from the social stairs brings him to his personal isolation and loneliness.

We can see the behavior and worldview of the capital residents from Sergey's interview with the publisher after the election defeat: – *I don't care. I'm going to write. «Where to? Leaflets on poles? What's important?» – Success* [Shargunov 2011: 120], accordingly, Moscow counts on those who achieve success and not on those who look for justice and justice is important for the autobiographical character of S.A.Shargunov.

The main character of the novel «The Book without photos» does not have a deep faith, he accepts confidence as a form of resistance to Soviet society: «*I was taken to various holy places, monasteries, showed incorruptible relics and tearful faces, I knew famous elders, preachers, plunged headlong into the scalding cold springs, but remained neutral*» [Shargunov 2011: 29]. The main character puts truth and justice above everything: «*As the hero of a fairy tale I was looking for the truth. I wanted to learn something important in order to live on*» [Shargunov 2011: 175]. To search the truth Sergey travelled to the Northern part of the Russian Federation, went to post-war Chechnya, revolutionary Kyrgyzstan, and Tskhinvali that was destroyed after the war. Further the autobiographical character Shargunov returned to Moscow where he continued to live alone. Then Sergey tried to remember the most important thing, exactly his genealogical roots: «*Is your ancestral Vyatka village intact? Or was the taiga closing in on her?*» [Shargunov 2011: 216]. The writer completes his autobiographical novel with the fact that the main character visited the village of Voskresenki. The name of the village is deeply symbolic, probably it is here where Sergey resurrects his soul to a new meaningful life. Listen to the dialogue of the main character with uncle Volodya who the author calls «the last peasant»: «*– How to live? I asked. (...) – Pump the muscle! Push-ups. Run. Crouch. I'm swinging with my farm – I dig it up there, mow it down here, and my heart rejoices!*» [Shargunov 2011: 218] – thus the author wants to show that the roots of man are in the village.

Accordingly, analyzing the novel «The Book without photos» we sort out several models: «**capital is an Orthodox city**», «**capital is a career city**».

There are many works about Almaty in Kazakh literature which were written at the time when this city was the capital of Kazakhstan. In the works «Almaty is the city of love», «Almaty is a green city», «Almaty is a symbol of beauty» – a unique image of Almaty was created, where Almaty and Alatau are expressed as one.

After Kazakhstan gained independence in 1997 the capital of the country was shifted from Almaty to Astana (now Nur-Sultan). As you know shifting the country's capital from the South to the North costs a lot of work and effort. Dukenbay Doszhan's well-known novel «Ak Orda» is devoted to the events of this historical period.

There are two unusual images in the center of the novel: the image of the Head of state and the image of Astana city. The history of construction of many buildings of the new capital discloses the image of the Head of state.

Dukenbay Doszhan supports the realization of the idea of creating a new capital of the country which is located in Saryarka and evaluates it as a legacy created by our contemporaries with the initiative and support of the Head of a new sovereign state and left to future generations. Therefore, the image of the capital in this work is a symbol of a new country, a new free Kazakhstan. Based on the above given analysis we can say that the model **«capital is a symbol of a new country»** appeared in the Kazakh literature.

Thus, through hermeneutical analysis of artistic prose of the XXI century that focuses on the image of world capitals such as London, Paris, Moscow, Nur-Sultan, the following models of the capital were identified: **«Capital is a living organism»**; **«Capital is an intertext»**; **«Capital is a space where actions take place»**; **«Capital is a beautiful city»**, **«Capital is a city of memories»**; **«Capital is an Orthodox city»**; **«Capital is a city of career»**; **«Capital is a symbol of a new country»** that allows us to disclose the main idea laid down by the authors in their creations.

References

- Ackroyd P. London: A Biography / P.Ackroyd; translated from English. – 2nd ed. – Moscow: Alpina publisher, 2016. – 894 p.
- Gavalda A. Just together / A.Gavalda. – M.: AST, 2009. – 573 p.
- Doszhan D. Ak Orda. A four-part novel / D.Doszhan. – Astana: Elorda, 2005. – 528 p.
- Shargunov S.A. The book without photos / S.A.Shargunov. – Alpina Digital, 2011.

The cognitive study of language and cognitive linguistics

*cognitive linguistics, image schema, language-world-intellectuality,
the cognitive study of language, system*

A fundamental question involved in the cognitive study of language is what language is and in what way and structure the language exists: one class believes that language is an objective phenomenon, which is independent of the human mind and can be used as an objective phenomenon. Treat it with a purely objective research object (*Objectivism*); the other believes that language and the human mind have an interdependent relationship, not a purely objective phenomenon, so the study of language must be related to the mind on which language depends (*Non-objectivism*), this question is the fundamental question of linguistics [Fauconnier 1985:123].

Cognitive linguistics studies some common rules in the production, acquisition, use, and comprehension of language related to cognition and the structure of language knowledge related to thinking and memory. The study of language cognition includes two aspects [Fauconnier 1985:35]. One is the cognition in the formation of language concepts, that is, how people use language symbols to conceptualize things. This involves basic categories and cognitive schemas, imagery and metaphoric cognition models; on the other hand, it is the cognitive process of language use and understanding, that is, how people use language structures to achieve their communicative functions, which involves the prominence and selection in the semantic structure.

To answer the question of what way and structure the language exists, we must first understand where the language is. Language is a kind of psychological symbols [Fillmore 19820: 221], it is in a state of symbiosis with the human mind and the external environment of human existence in a specific way. The mind and the external environment of human existence are all related to human cognitive ability. Human language corresponds to the following categories in structure: (1) *conceptual structure* (2) *external world* (3) *knowledge system*.

1. *Conceptual structure* is the foundation of human cognitive system. Humans know themselves and the world without the process of conceptualization, and the process of conceptualization includes two abilities: one is abstract ability and the other is imagination ability. The external manifestation of the conceptual system is language. Concept has its own structure, but the existence and development of concept has a symbiotic relationship with the existence and development of language.

2. *The external world* manifests itself as entities and their attributes. The external world is independent of human subjective knowledge, but the de-

scription and portrayal of the external world cannot be separated from the human conceptual system. People always use the concepts they are familiar with to understand and recognize the entities of the external world. The form and meaning of language establish a mapping relationship with the external world through the conceptual structure.

3. Knowledge system is the sum of human cognitive experience. The human knowledge system involves humans' classification of the external world and their understanding of external world entities, humans' understanding of the attributes of entities, and the understanding of the relationship between entities and entities. The expression of knowledge system is inseparable from language, and the expression and understanding of language depends on the support of knowledge system.

Cognitive linguistics regards language as a *non-self-sufficient* cognitive network. Cognitive linguistics also pays attention to the basic categorization of how to display the human mind, and how we classify things. Traditional theories about categories are based on common attributes. Recent studies have clearly shown that the issue of categorization is far more complicated than this. Among them, the prototype theory found that the categorization of humans follows some basic principles. Cognitive linguistics is concerned with the process of categorization, and this question relates to how we think, how to act, and what makes us human and different from other creatures. Categorization is the result of human experience and imagination: it comes from the interaction of perception, behavioral activities and culture on the one hand, and from cognitive approaches such as metaphor, metonymy, and psychological impression on the other. The understanding of the category itself will affect us to understand about the world. This categorization phenomenon can be seen in the following two structures [Seoul 1997:98]:

* Topological or Quasi-Topological

point	singularity	material	linearextent
plurality	space	locatedness	same
time	within	different	motion
region	adjacency of points	medium	side
one-to-one correspondence entities currently indicated/communicating			

* The expression is connected with the situation, and the situation can be broken down into different elements.

motion	event	co-event	manner cause
motion situation			
agency	intention	volition	force dynamics

Cognitive linguistics believes that the meaning of language is in the experience that we can be aware of. Meaning exists in a specific structural form, and there is a mapping relationship with the objective world. Meaning relates to the categories of cognitive domains, such as space and time. The most important theory to solve this category is *the image schema theory*.

Image schema theory is another important theoretical basis of cognitive linguistics. It contains two important contents: one is image and the other is

schema. Imagery has different unrelated meanings in cognitive linguistics, referring to unrelated phenomena. *Langacker* uses the concept of imagery to describe the semantic structure and semantically related syntactic structure, distinguishing different levels, linking imagery with our cognitive abilities, rather than using it as a pronoun for metaphor (or symbolic language). It is not used as a perceptual meaning to refer to those sensory, visual and auditory impressions that can be defined. We can construct the same objective scene with different images:

(a) The clock is on the table. (b) The clock is lying on the table.

(c) The clock is resting on the table. (d) The table is supporting the clock.

In order to solve the cognitive problem of image and scene, we can also adopt other concepts, such as *attention*, *focus adjustment*, *perspective*, *viewpoint*, *base-profile*, *scope*, *figure-ground*, *trajector-landmark*, *saliency*, and *abstraction*. These concepts basically include all kinds of relationships in the external world-space, kinesthetic, and mode, this is the image. Our brain establishes a projection world about the external world through image associations, forms systematic concepts, and establishes logical connections between concepts. This is our cognitive ability, which comes from our experience, so cognitive linguistics is called empiricist linguistics. *Schema* is a concept related to images [Hudson 2001: 123], *schema* is a structured image. In the cognitive system, in addition to the basic categories established through the image, our understanding of the relationship between categories forms a stable pattern, thus the specific image category can be used to metaphor the abstract image category. This process is the process of schematization. It is the organizational structure that connects the abstract relationship and the specific image in the human cognitive system [Talmy 2000: 156]. The formation process depends on the accumulation of human experience and knowledge.

Conclusion.

The research orientation of cognitive linguistics is: *language-world-intellectuality*, and the research orientation of cognitive linguistics is *ternism*. The basic problem of cognitive linguistics is the relationship between human language and the mind. In the theoretical framework of cognitive linguistics, the relationship between language, the world and the intellect cannot be avoided. Language is a system of signs from the perspective of natural attributes, as a tool for people to communicate from the perspective of social attributes, and as a tool for people's thinking from the perspective of psychological attributes. Therefore, language is both a natural phenomenon and a social phenomenon. The existence of language is inseparable from the subject of knowledge; the world is an objective existence, but the way of existence of the world will affect people's knowledge and language. Man is a product of the objective world, and human experience and knowledge come from human perception and knowledge of the objective world. The so-called *intellectuality*

covers two aspects of mental concepts, one is *perception*, and the other is *conception*, which can be said to cover all cognitive phenomena.

In a word, the ultimate goal of linguistic research is to promote the integration of human, consciousness and the world.

References

Fauconnier G. *Mental spaces* / G.Fauconnier. – Cambridge: Mass.: MIT Press, 1985.

Spaces, Worlds and Grammar / ed. by G.Fauconnier, E.Sweetser. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1996.

Fillmore C.J. «Frame Semantics» in *Linguistics in the morning calm* / C.J.Fillmore. – Seoul: Hanshin Publishing Co, 1982. – Pp.111-137.

Hudson R. *Language as a Cognitive Network* / R.Hudson // *A Cognitive Approach to the Verb Morphological and Constructional Perspectives* / ed. by H.G.Simonsen and R.T.Endresen. – Berlin: Mouton de Gruyter. – 2001. – P.49–72.

Heine B. *Cognitive Foundations of Grammar* / B.Heine. – New York: Oxford University Press, 1997.

Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics* / L.Talmy // *Concept Structuring System*. – Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 2000.

К вопросу о фоновых знаниях как условии адекватной интерпретации имплицитной информации

*интерпретация, фоновые знания, пресуппозиция,
экстралингвистический контекст*

Полноценная речевая коммуникация невозможна без понимания того, что и для чего говорит адресант. Процесс понимания и, как следствие, общения усложняется в тех случаях, когда высказывание содержит скрытые смыслы, требующие дополнительных интерпретативных усилий со стороны реципиента. Интерпретация представляет собой сложный многоуровневый когнитивный процесс, направленный на понимание текста, причем интерпретация трактуется и как деятельность, и как результат этой деятельности [Вишнякова 2018]. К.А.Долинин определяет интерпретацию текста как раскрытие и толкование содержания воспринимаемого текста [Долинин 2010]. С.Т.Нефедов и В.Е.Чернявская, анализируя вопрос дискурсивной компетентности, трактуют интерпретацию как процесс определения замысла автора высказывания, его имплицатур и пресуппозиций. Помимо этого, исследователи подчеркивают роль владения общими кодами, социокультурными конвенциями и интертекстуальными знаниями для адекватной интерпретации высказывания [Нефедов 2020].

Нелинейный характер интерпретации и ее высокая обусловленность языковыми и внеязыковыми факторами делают невозможным изучение интерпретации в отрыве от тех явлений, которые считаются основополагающими в интерпретативной деятельности адресата текста. Так, Е.Н.Ширяев выделяет три типа конситуации, влияющих на результат интерпретации имплицитной информации: 1) контекст, 2) визуально-чувственная ситуация, 3) апперцепционная база (фоновые знания) [Ширяев 1986]. Цель данной работы – проанализировать роль фоновых знаний и некоторых смежных понятий (пресуппозиций, вертикального контекста, когнитивного контекста, экстралингвистического контекста) в процессе декодирования и понимания имплицитной информации.

Понятие фоновых знаний довольно часто фигурирует в научных работах, выполненных в рамках лингвистики текста и лингвистики речи, что, вероятно, связано с общей тенденцией к прагматизации лингвистического анализа в дискурсивно-ориентированных исследованиях. Одним из наиболее часто упоминаемых определений фоновых знаний является формулировка О.С.Ахмановой, согласно которой фоновые знания – это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся осно-

вой языкового общения» [Ахманова 1966: 498]. Данную точку зрения в большей или меньшей степени поддерживают [Верещагин 1983; Тер-Минасова 2000; Валгина 2003]. Согласно этой концепции фоновые знания – невербальный компонент коммуникации, включающий в себя представления, стереотипы, особенности культуры, факты, известные всем членам национальной общности [Комарова 2010]. Г.Д.Томахин максимально широко определяет фоновые знания как весь фонд знаний, которыми владеют участники коммуникации к моменту общения [Томахин 1980].

В научной литературе, посвященной проблеме интерпретации, однако, встречается ряд терминов, имеющих сходные трактовки. Так, Н.Д.Арутюнова отмечает, что в качестве фонда общих знаний собеседников выступает пресуппозиция [Арутюнова 1988]. О.С.Ахманова и И.В.Гюббенет ввели термин «вертикальный контекст» для описания знаний различных реалий, имен собственных, цитат, аллюзий и пр., которыми свободно располагают коммуниканты [Ахманова 1977]. В ряде работ совокупность знаний и представлений о культурной ситуации, форме коммуникации, статусно-ролевых отношениях участников коммуникации рассматривается как «когнитивный контекст» [Корниенко 2019]. Более того, дефиниция экстралингвистического контекста как информации, «выходящей за рамки лингвистического окружения слова (обстановку, время и место, к которому относится высказывание), а также любые факты реальной действительности, знание которых помогает правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании» [Комиссаров 1990: 142] демонстрирует терминологическую смежность понятий экстралингвистического контекста и фоновых знаний.

Несмотря на то, что вышеперечисленные термины периодически используются как синонимы, представляется необходимым подчеркнуть их неидентичность. Так, фоновые знания, пресуппозиции, экстралингвистический контекст и пр., являясь невербальной частью коммуникации, обеспечивают адекватное восприятие и декодирование транслируемой информации, что, тем не менее, не означает их полной эквивалентности: прежде всего, они отличаются объемом заключенной в них невербальной информации. Помимо этого, на выбор того или иного термина может влиять исследовательская доминанта – тот аспект изучаемого явления, который наиболее важен для исследователя: термин «когнитивный контекст», например, во многом пересекается с определением фоновых знаний, но дефиниция «когнитивный контекст» позволяет акцентировать внимание не только на фоновых знаниях, но и на тех когнитивных механизмах, которые активизируют фоновые знания. Не эквивалентен фоновым знаниям и вертикальный контекст. Во-первых, традиционно выделяемые типы вертикального контекста, филологический (цитаты, аллюзии и пр.) и социально-исторический (общественно-политические, исторические и др. реалии), не включают знаний о ситуации, непосредственно предшествующей моменту коммуникации. Кроме

того, вертикальный филологический контекст тесно переплетается с категорией интертекстуальности, что, возможно, и обусловило популярность термина «вертикальный контекст» при изучении художественных текстов.

Отдельно хотелось бы остановиться на различиях между фоновыми знаниями и пресуппозицией, хотя, как отмечалось выше, ряд исследователей отождествляет эти понятия [Валгина 2003; Золотова 2009]. Понятие пресуппозиции значительно шире фоновых знаний, так как включает в себя все знания, предположения и суждения об окружающем мире, в том числе и знания языковой структуры, парадигматических отношений в системе языка и других фактов языковой действительности, необходимых для правильной интерпретации высказывания [Лисоченко 1992; Бастун 2020]. Н.Д.Арутюнова, анализируя функции пресуппозиций, выделила экзистенциальные, логические (операциональные), прагматические, коммуникативные и лингвистические пресуппозиции, что также подчеркивает масштаб этого явления [Арутюнова 1973].

Экстралингвистический контекст, напротив, по сравнению с фоновыми знаниями охватывает меньший объем невербальной информации: в отличие от фоновых знаний, экстралингвистический контекст не подразумевает «весь фонд знаний», а исключительно факты внеязыковой действительности, связанные с конкретной ситуацией общения.

Итак, интерпретация как процесс извлечения имплицитных смыслов и результат этого процесса невозможна без опоры на контекст, визуально-чувственную ситуацию и фоновые знания. В рамках данной работы мы рассмотрели понятие фоновых знаний и предприняли попытку разграничить термин «фоновые знания» и такие смежные понятия, как пресуппозиция, когнитивный контекст, вертикальный контекст, экстралингвистический контекст. Анализ показал, что, не будучи полностью идентичными в терминологическом плане, все вышеперечисленные феномены являются невербальными компонентами коммуникации, отличаясь друг от друга областью охвата и исследовательской доминантой.

Литература

Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д.Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н.Д.Арутюнова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1973. – Вып.1. – Т.32. – С.84-89.

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С.Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

Ахманова О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О.С.Ахманова, И.В.Гюббенет // Вопросы языкознания. – Вып.3. – 1977. – С.47-54.

Бастун Е.В. К вопросу о роли пресуппозиций в политическом дискурсе / Е.В.Бастун // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Вып. 1(30). – Т.9. – С.163-166.

Валгина Н.С. Теория текста / Н.С.Валгина. – М.: Логос, 2003. – 173 с.

Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 248 с.

Вишнякова О.Д. Язык как инструмент смысловой интерпретации (на материале современного английского языка) / О.Д.Вишнякова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – Вып. 1. – С.17-27.

Долинин К.А. Интерпретация текста: французский язык: учебное пособие / К.А.Долинин. – М.: КомКнига, 2010. – 304 с.

Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса / Г.А.Золотова. – М.: URSS, 2009. – 352 с.

Комарова Л.И. Общие фоновые знания автора и читателя как условие понимания текста / Л.И.Комарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 2 (82). – С. 181-187.

Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В.Н.Комиссаров. – М.: Высш. шк, 1990. – 253 с.

Корниенко Е.Р. Дискурс как когнитивный механизм / Е.Р.Корниенко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. – 2019. – Вып.4. – С.379-383.

Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой / Л.В.Лисоченко. – Ростов-на Дону: Из-во Ростовского ун-та, 1992. – 152 с.

Нефедов С.Т. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива / С.Т.Нефедов, В.Е.Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – Вып.63. – С.83-97.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.

Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д.Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – Вып. 4. – С.84-87.

Ширяев Е.Н. О способах обнаружения имплицитного смысла / Е.Н.Ширяев // Проблемы семантики предложения: выраженный и невыраженный смысл. – Красноярск, 1986. – С.61-62.

**От 'пропозиций' к диалогу с квазиадресатом:
о некоторых пропозициональных
и референциально-прагматических особенностях
в неподготовленных устных пересказах младших школьников**

*вторичный устный текст, элементы семантической структуры,
модификаторы актантов, стратегии пересказа,
квазидialog, квазиадресат*

Статья посвящена изучению пропозиционального содержания неподготовленных вторичных устных текстов-пересказов. Особое внимание уделяется референциально-прагматическому аспекту звучащих текстов-ретранслятов.

Исследование обращается к когнитивным процессам реципиентов и базируется на научных положениях из области лингвистики, психолингвистики, когнитологии, объективной герменевтики и дискурсологии.

В основе изучения лежит авторская модель этапов и закономерностей смыслового восприятия письменного текста и его устного воспроизведения, выявленная в процессе проведения эксперимента и содержащая основные когнитивные процессы, такие как восприятие, память, внимание и мышление.

Дизайн эксперимента включал следующее условие: в момент пересказа ученик находился в аудитории один (исключая волонтера технической поддержки, который не имел права вмешиваться в эксперимент) и, сидя за компьютером, пересказывал текст.

В процессе анализа материала было выявлено, что в устных пересказах младших школьников особое значение приобретают этапы рефлексии, включающей первичное искажение при визуальном восприятии и чтении текста оригинала и рефлексии, включающей прагматическое осмысление при вторичном искажении после блока последнего вида интерпретаций в модели – третичной, за которой наступает этап устной реализации.

Заметим, что когнитивная интерпретация и рефлексия присутствуют постоянно, в том числе и при устном воспроизведении вторичного текста, и, видимо, являются не только причинами самоперебивов, автокоррекции и элементов кросс-референции на отдельных отрезках устного воспроизведения вторичного текста, но и способствуют реконструкции главных пропозиций. Данное явление характеризуется втяжением, включением в пропозициональную структуру первичного текста при пересказе несуществующих актантов, что приводит к увеличению выводимости

мых из главных пропозиций. Наблюдается также включение в субпропозиции модификаторов актантов, усиление связей между актантами главных пропозиций посредством употребления притяжательных местоимений, способствующих фокусированию аспекта 'принадлежности'. Фиксируется также включение в субпропозиции дополнительных элементов семантической структуры модификаторов актантов: речевой функции и авторизации [Мустайоки 2019: 8].

Речевая функция проявляется в эксплицитно выраженной смене высказывания по цели: из вопроса конструируется ответ, пропозиция вопроса заменяется на пропозицию сообщения. Имплицитно заложенное в первичном тексте эксплицируется во вторичном устном тексте-пересказе.

Авторизация (Aut) дополнительно характеризует того, кому принадлежит высказывание, или того, как оценивается положение дел [Мустайоки 2019: 9]. Авторизация и авторефлексия проявляются в употреблении в пересказе фраз типа 'я думаю', 'мы думаем, видим', что одновременно способствует повышению диалогичности пересказа. Элементы диалогизации генерируют несуществующего адресата – партнера по диалогу.

Обратимся к примерам. Ситуация представления, мысленного воображения закладывается в содержании текста инварианта следующим предложением: 'Давай представим такую сценку'. Предложение демонстрирует не прямой способ выражения побуждения и отображает ситуацию воображения и предположения с типовой семантикой 'Человек мысленно представляет что-л., воспринимает в мыслях, мечтах, фантазии, предполагая, догадываясь, воображая что-л.'. Базовая модель таких предложений следующая: субъект – предикат воображения/предположения – объект, где основные предикаты – 'воображать, предполагать, представлять' [Экспериментальный].

В пересказах часто осуществляется замена глагола 2 л. ед. ч. на глагол 1 л. мн. ч., например, '**Давайте** представим такую сценку' (K5A17), '**Мы думаем**, что животные трудятся, но это не так' (K5A18).

Такие примеры демонстрируют стратегию 'отождествления себя с группой лиц', облегчающую младшим школьникам создание пересказа и вносящие в тело вторичного текста элементы рассуждения, говорения с квазиадресатом и авторефлексию.

Так, высказывание 'Мы думаем, что животные трудятся, но это не так' (K5A18) характеризуется как предложение, отображающее ситуацию мышления с типовой семантикой 'Человек думает, размышляет о ком-, чем-л., обдумывает что-л.'. Базовая модель ситуации: субъект – предикат мыслительной деятельности – объект. Основные предикаты – думать, мыслить, размышлять [Экспериментальный]. Данное замещающее высказывание представляет собой сложную объединенную семантическую структуру, состоящую из двух, замещенных в первичном тексте,

пропозициональных построений: 'Выходит, что животные тоже трудятся?', 'Нет, такой вывод был бы неверным'.

В высказывании 'Видишь, как белка забирается на дерево, наверное, делает запасы на зиму' (K5A17) генерируется ситуация с несуществующим адресатом посредством глагола в форме 2 л. ед. ч., как если бы перед учеником находилось одушевленное лицо, обладающее функцией визуализации. Прямое обращение к такому квазиадресату способствует проявлению диалогичности текста пересказа, создавая ситуацию диалога и обмена мнением. С точки зрения пропозиционального содержания высказывания здесь наблюдается увеличение пропозиций за счет втягивания предикатов физиологического состояния. Замещаемое предложение текста оригинала 'Вот белка прыгает с ветки на ветку — наверное, делает запасы на зиму' в пересказах приобретает семантическую структуру 'Видишь, как белка забирается на дерево, наверное, делает запасы на зиму' (K5A17). Структура включает предложение с невыраженным агенсом 'ты', отображающее ситуацию восприятия с типовой семантикой 'Человек воспринимает кого-л. или что-л. каким-л. образом с помощью внешних органов чувств (зрения, слуха, обоняния, осязания)'. Базовая модель: 'субъект – предикат восприятия – объект' с основными предикатами 'воспринимать, видеть, смотреть, слушать' [Экспериментальный].

Данная семантическая структура имеет два актанта агенса: невыраженный 'некто' и 'белка', а также дополнительный элемент – модификатор 'речевая функция'. Согласно А.Мустайоки, любое высказывание содержит одну из пяти речевых функций (Func): Сообщение, Вопрос, Побуждение, Провозглашение, Речевой этикет [Мустайоки 2019: 8].

В нашем случае говорящий выражает побуждение в открытой форме. Однако, непосредственного наблюдения живого объекта 'белка' в реальной ситуации и нахождения партнеров по коммуникации в реальном лесу не представляется возможным в процессе устного пересказа в условиях эксперимента, поэтому ученик прибегает к виртуальному генерированию события с включением виртуальных партнеров по диалогу. Данная стратегия позволяет придать пересказу форму связанного рассказа и облегчает, таким образом, извлечение из памяти событий прошлого опыта.

Воспользуемся методом объективной герменевтики [Кострова 2018: 123; Oevermann 2001], где методическим ядром является посеквентный (подетальный) анализ текста, и реконструируем возможный квазидialog, сопоставляя предложения первичного письменного текста и высказывания из устных текстов-ретранслятов. При этом мы предположим, что предложением-стимулом (S) выступает X, на который следуют ответы-реакции (R): X – 1; X – 2; X – 3; X – 4. Нетрудно заметить, что каждая из предложенных стимулов-реакций представляет собой элементарную диалогическую единицу – минимальное диалогическое единство (МДЕ), являющуюся основой любого диалога.

Оригинал	Варианты пересказа
<p>Х (некто): 'Вот белка прыгает с ветки на ветку — наверное, делает запасы на зиму'</p>	<p>1. K5A17 'Видишь, как белка забирается на дерево, наверное, делает запасы на зиму'. 2. K5P09 'Вижу белку, которая прыгает с ветку на ветку, на ветку, на ветку'. 3. KC 513 'Вот белка прыгает с ветки на ветку – она собирает корм на зиму'. 4. K5G11 '...белка ищет/ орехи для чтоб чтобы подготовиться ээ на зиму'.</p>

Итак, в неподготовленных устных вторичных текстах фиксируется не только сохранение основных пропозициональных структур, но и их увеличение, что происходит благодаря демонстрации младшими школьниками стратегий 'генерирования виртуальных партнеров по диалогу' и 'отождествления себя с группой лиц', более свойственных реальной коммуникации, нежели устному пересказу. К конструкциям, облегчающим создание пересказа, относятся элементы рассуждения, разговора с собой, авторефлексия, погружения себя и квазиадресата в воображаемую ситуацию, описанную в первичном тексте, генерирование ситуаций, усвоенных из прошлого опыта и отличных от содержания текста оригинала.

[Ссылка на грант!](#)

Литература

Кострова Е.А. Метод объективной герменевтики: проблемы и перспективы / Е.А.Кострова // Социология: 4М. – 2018. – №46. – С.123-158.

Мустайоки А. Функциональный синтаксис русского языка: учебник для вузов / А.Мустайоки, З.К.Сабитова, Т.В.Парменова, Л.А.Бирюлин. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 728 с.

Экспериментальный синтаксический словарь под ред. Л.Г.Бабенко. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=2847> (дата обращения: 08.10.2020).

Oevermann U. Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften / U.Oevermann // Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. – 2001. – №2 (1). – S.67–92. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/28045> (date of access: 7.10.2020).

Конфигурация знаний в национально-культурно маркированных концептах

когнитивная лингвистика, концепт, концептосфера, структура знаний

Когнитивные процессы, связанные с осознанием человеком окружающей действительности, многообразны и сложны. Особенности соотношения объективно существующего внешнего мира и его отражения в психике субъекта представляют собой суверенный объект исследования, что и объясняет появление когнитологии как отдельной научной отрасли знаний. Когнитология относится к антропоцентрически ориентированным дисциплинам, поскольку работа информационно-перцептивных механизмов происходит только при непосредственном участии ментальных процессов. Несмотря на развитие новых экспериментальных технологий в XXI веке особенности мыслительной деятельности остаются труднодоступными для изучения. Именно поэтому когнитологи активно используют психолингвистические, лингвистические, социологические и другие методы при анализе когнитивных явлений.

Ведущая роль языка в мыслеформлении и мыслеформировании была доказана Л.С.Выготским [Выготский 2001], А.Р.Лурией [Лурия 1979] и др. Продукцию и организацию информационного потока невозможно представить без семиотической реальности и речевой деятельности индивидов. Контент информационного потока также предопределяется этими составляющими. При восприятии информации действуют механизмы анализа и синтеза, направленные на осмысление контента и оценивание его с точки зрения важности и актуальности. Кроме того, процесс ранжирования информации, т.е. распределение её по степени важности, невозможен без языкового комплекса: язык принимает непосредственное участие в категоризации и в формировании структур знаний, что было убедительно показано в работах Дж.Лакоффа [Lakoff 1982; Lakoff 1987] и Э.Рош [Rosch 1978]. Вышеизложенные положения стали основаниями для выделения когнитивной лингвистики в отдельную отрасль лингвистического знания. В фокусе внимания когнитивной лингвистики находятся представленные в вербализованной форме результаты когнитивных процессов, среди которых важное место занимают концепты и концептосферы.

Полагаем, что современные смежные дисциплины (лингвистика, психология, психолингвистика и когнитивная лингвистика), занимающиеся изучением роли языка в ментальной деятельности, уже сформировали устоявшийся терминологический аппарат. Все определения хорошо

разработаны и имеют общепризнанное содержание. Поэтому необходимо различать такие термины, как 'концепт', 'образ сознания', 'понятие', 'десигнат', 'значение' и 'смысл'. 'Понятие' и 'десигнат' используются для трактовки общего значения слова, называющего объект реальности. Термин 'смысл' предполагает (по Д.Леонтьеву) наличие личностных смыслов при употреблении конкретных слов и выражений. Термин 'образ сознания' закрепился в современной психолингвистике благодаря исследованиям отечественных, подчеркивающих индивидуализированность восприятия окружающей действительности, в результате которой можно говорить об уникальной совокупности «...перцептивных, концептуальных и процедурных знаний» [Тарасов 1996: 7]. В образах сознания проецируются знания и представления индивидов о предметах и явлениях реального мира. В определении концепта для нас решающим является то, что он представляет собой единицу информационной структуры, отражающей знание и опыт человека [Краткий 1997: 90].

Основываясь на личном опыте изучения образов сознания и концептов, выскажем следующие предположения. Отличие терминов 'образ сознания' и 'концепт' состоит в том, что первый более применим в психолингвистике, тогда как второй – в когнитивной лингвистике. В термине 'образ сознания' подчеркиваются особенности перцепции, а в термине 'концепт' – специфика структуризации зафиксированного знания в информационном пространстве. Для изучения образов сознания, облечённых в вербальную форму, достаточно проведение свободного или направленного ассоциативного экспериментов. Действительно, по набору ассоциатов, представленных различными вербальными структурами, можно судить об особенностях восприятия и представлений того или иного объекта представителями отдельного этнолингвокультурного сообщества. Концепт – настолько сложное образование, что его эффективное исследование предполагает применение целого комплекса методик: работа с языковым материалом, лексикографическими источниками, анализ результатов речевой деятельности носителей языка и эксперименты с информантами. Мы убеждены, что методологические основания исследования образов сознания и концептов не одинаковы.

Как уже было отмечено выше, в концептах, как мини-информационных структурах, протоколируются знание и опыт людей. *А поскольку каждый человек является представителем определенного лингвокультурного сообщества, то об универсальности концептов и концептосфер можно говорить лишь условно.* Правильнее было бы рассматривать различную степень национально-культурной маркированности всех концептов и концептосфер, которая становится особенно очевидной в сопоставительных исследованиях. Например, концепты, которые вербально выражены лексическими универсалиями (по А.Вежбицкой), такие как 'человек', 'хороший', 'плохой', демонстрируют неконгруэнтную понятийно-смысловую наполняемость при их репрезентации различными вербально-культурными кодами. Так, анализ данных

свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами с представителями разных лингвокультур, показал, что в концепте 'я' демонстрируется различная степень представленности социальной вовлеченности индивида. Среди ассоциатов русскоязычных информантов преобладают прежде всего имена собственные (*Анна, Юра, Виталий*), гендерные показатели (*мужчина, юноша, девушка, женщина*), названия социальных ролей (*дочь, мать, жена*), профессий (*военный, студент, преподаватель*) и даже название общественного статуса (*гражданин*). В русском языковом материале (письменный и устный дискурс) также фиксируются примеры персональной, гендерной, социальной и профессиональной самоидентификации. Среди ассоциатов американских респондентов на слово-стимул 'я' преобладают дескриптивные характеристики в оценке себя: *tall, happy, fanny, young, athletic, outgoing, blonde; busy, kind* и т.д. [Привалова 2005: 338-339]. Показательно, что тенденция к представлению образа 'я' через конкретное самописание не характерна для представителей русского языка и культуры. Национально-культурная маркированность зафиксирована у концептов, вербализаторами которых являются интернациональные слова, такие как: 'президент', 'конституция', 'фермер', 'бизнесмен'. Также относителен и универсализм концептов, которые существуют в любой культуре, например: 'деньги', 'транспорт', 'дом'. Но максимальная национально-культурная маркированность отмечается у лакунизированных знаний, закрепленных в культурных реалиях ('лапти', 'окрошка', 'сумки', 'groovy', 'donuts').

Проведенный анализ различных концептов и их степени национально-культурной маркированности позволяет сделать некоторые выводы об особенностях конфигурации знаний в этих ментально-лингвальных структурах. Концепты и концептосферы образуют когнитивное пространство. При рассмотрении концептов и концептосфер в их вербальной представленности можно говорить о едином лингвоментальном пространстве или лингвоментальном комплексе. Ядро любого концепта составляют универсальные, общечеловеческие знания – или общепринятые представления о предмете или явлении реального мира. Например: 'снег – это атмосферные осадки белого цвета, выпадающие при минусовой температуре' или 'стол – это предмет мебели'. Ядро образует совокупность концептуальных и перцептивных знаний, которые есть у всех индивидов, независимо от их культуры и социального положения. Кроме того, следует выделить совокупность знаний, которая сформировалась у представителей определенной лингвокультуры на основе их опыта и мироощущений. Поэтому у северных народностей (эскимосы, чукчи) существует несколько десятков вербальных единиц для обозначения снега, каждая из которых передает неповторимый набор перцептивных знаний. Это служит «...ярким доказательством того, как некие общечеловеческие (если не универсальные) концепты по-разному группируются и по-разному вербализуются в разных языках в тесной зависимости от собственно лингвистических, прагматических и

культурологических факторов, а, следовательно, фиксируются в разных значениях» [Краткий 1997: 92–93]. Именно набор национально-маркированных знаний обеспечивает специфичность концепта. Наконец, концепт можно трактовать как информационную структуру, включающую опыт и знания отдельных индивидов.

Таким образом, исследования когнитивных механизмов, связанных с языком и речевой деятельностью, не теряют своей актуальности. Конфигурация знаний в национально-маркированных концептах является сложным мобильным комплексом, изучение которого может стать особенно интересным в ситуации глобализации структур знаний и дигитализации информации.

Литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 366 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С.Кубряковой. – М.: МГУ, 1997. – 246 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия; под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации) / И.В.Привалова. – М.: Гнозис, 2005. – 472 с.

Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф.Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С.7-12.

Lakoff G. Categories and cognitive models / G.Lakoff. – Berkeley, CA: University of California, 1982. – 320 p.

Lakoff G. Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind / G.Lakoff. – Chicago: The University of Chicago press, 1987. – 614 p.

Rosch E. Cognition and categorization / ed. by E.Rosch and B.B.Lloyd. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – P.27–48.

Реализация механизма концептуальной метафоры в синтаксической репрезентации неконтролируемого действия

*концептуальная метафора, концептуальная метонимия,
структурная модель простого предложения,
неконтролируемое действие*

Важнейшим механизмом концептуализации мира в языке, в том числе и в синтаксисе, является концептуальная метафора [Lakoff 1980; Lakoff 1990].

На уровне типовой пропозиции и структурной модели простого предложения метафорический перенос заключается в представлении ситуации одного типа как ситуации другого типа – «уподоблении сущностей одного вида и связывающего их отношения иным сущностям и типам отношений». Иными словами, мысленный образ одной ситуации (опыта) структурируется пропозицией, которой выражается структура ситуации (опыта) другого типа [Кузьмина 2015: 51].

Как правило, мы концептуализируем то, что определено менее четко, в терминах того, что определено более четко. Более четко определенным видом опыта является физический опыт (в сравнении с эмоциональным, ментальным, социальным и т.д.), в связи с чем обычно нефизическое концептуализируется в терминах физического [Lakoff 1980: 59]: (1) *Harry is in the kitchen*; (2) *Harry is in the Elks*; (3) *Harry is in love* (Lakoff) – где пример 1 обозначает ситуацию физического опыта (местонахождение), а примеры 2 и 3 – более абстрактные ситуации: принадлежность к группе или нахождение в определенном эмоциональном состоянии.

Этот случай, впрочем, не является единственно возможным. Так, некая ситуация физического опыта также может концептуализироваться посредством наложения структуры другой ситуации физического опыта [Lakoff 1980: 73-74; Кузьмина 2014, 4: 17]. Например, в следующем высказывании концепт изготовления объекта из некой субстанции показан при помощи концепта перемещения объекта: *I made a paper airplane out of a sheet of newspaper* (Lakoff).

Задача данной работы – рассмотреть особенности реализации механизма концептуальной метафоры при синтаксической репрезентации ситуации неконтролируемого действия (динамической неконтролируемой ситуации, характеризующейся наличием одушевленного субъекта-псевдоагенса или экспериенцера, а также наблюдателя). В качестве материала исследования использовался банк примеров, извлеченных из

современной англоязычной литературы методом сплошной выборки (Hannah, Atkinson, McEwan).

В рамках статьи будут рассмотрены некоторые случаи метафорической концептуализации ситуаций неконтролируемого действия при помощи структурных моделей предложения с подлежащими и сказуемым (SP), с подлежащим, сказуемым и прямым дополнением (SPO_{Dir}) и с подлежащим, глаголом-связкой и обстоятельством места (SP_{Link}A_{Loc}).

Отметим, что в данной работе мы отталкиваемся от того факта, что неконтролируемые действия могут быть репрезентированы как специальными лексемами, так и интерпретационно / метонимически: например, неконтролируемые проявления мимики могут передаваться через описание наблюдателем (когда наблюдатель и субъект не совпадают) считываемых эмоций (*I can't tell if she's impressed or repelled*), многофазовые действия могут быть переданы через одну, в том числе статическую, фазу (*Next thing we knew he was on the ground = He suddenly fell on the ground*) и т.д. [Safina 2020, 3: 18]. Таким образом, мы говорим о метафорической передаче в том числе и статических ситуаций, но только в том случае, если в контексте они служат для метонимической передачи действия.

1. Модель SP, репрезентирующая ситуации ненаправленного действия, часто используется для передачи статического положения вещей.

*When he realises that I'm as determined to know the truth as he is to keep it from me, **will the friendly façade slip?**; I'd feel guilty and **it would show on my face*** – в данных примерах в качестве субъекта выступает та или иная эмоция, так что здесь реализуется также и механизм онтологической метафоры, наделяющей абстрактные сущности функциями субъекта. Сюда же можно отнести высказывания с глаголами look, sound, seem, выражающими восприятие реальности наблюдателем: *Dom looks confused; she looked and sounded so upset*.

Модель с подлежащим и сказуемым также может служить для передачи направленных действий, например, говорения: ***The words are swelling inside me, preparing to burst out*** – данное высказывание выражает начальную стадию актогенеза (теория актогенеза по [Сильницкий 2012, 2: 150]) действия (здесь: неконтролируемое желание что-то сказать, которое, скорее всего, выльется в действие).

2. Модель SPO_{Dir} может встречаться при репрезентации как статических ситуаций, так и динамических ситуаций другого типа. Так, модель направленного действия используется для репрезентации эмоционального состояния: *Now that he's lost his temper*; описания неконтролируемого события или эмоциональных проявлений через «обладание»: *she had her crying fit; she had an accident*; описания ненаправленных действий, таких как движение, говорение, проявление эмоций, действия с неконтролируемым способом исполнения: *I'm driving my son to his Regional League match nearby and I **took a wrong turn**; he's lost an argument; I made a mistake; Dom makes a disgusted noise; Gerard makes a spluttering*

noise; *She manages a polite smile eventually, but it takes her some time; a group of women at the next table who were making too much noise.*

3. Модель $SP_{Link}A_{Loc}$, описывающая местоположение объекта, также может использоваться для репрезентации эмоциональных проявлений: *The receptionist was nearly in tears by this point; and then suddenly he was in the most horrendous mood.* Для передачи действий с неконтролируемым способом исполнения: в примере *There's a clattering of footsteps on the stairs* само действие (ходьба) контролируемо, в то время как шум, производимый при ходьбе, – нет. Такая схема может использоваться и для выражения статичных качеств (в данном случае отсутствие быстроты и проворства объясняет, почему действие будет не полностью контролируемым или неосуществимым для субъекта): *'Quick, climb in.' 'What? Are you kidding? I'm nowhere near agile enough to —'*

Случаи реализации концептуальной метафоры на уровне структуры высказывания не ограничиваются типами ситуаций, приведенными выше. Стоит также отметить, что концептуальная метафора часто, если не в большинстве случаев, сопровождается онтологической метафорой, метонимией на разных языковых уровнях, концептуальной интеграцией. Дальнейшее изучение особенностей синтаксической концептуализации неконтролируемых действий целесообразно для лучшего понимания особенностей отражения действительности в языке, а также передачи этих особенностей при переводе.

Литература

Кузьмина С.Е. Механизмы концептуализации и синтаксической репрезентации ситуации действительности / С.Е.Кузьмина // Вестник ВГУ. – 2014. – №4. – С.16-20.

Кузьмина С.Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта: дис. ... д-ра филол. наук. / С.Е.Кузьмина. – Нижний Новгород, 2015. – 499 с.

Сильницкий Г.Г. «Секвенциальные» лексические значения / Г.Г.Сильницкий // Известия Смоленского государственного университета. – 2012. – №2(18). – С.146-154.

Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G.Lakoff, M.Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 354 p.

Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* / G.Lakoff. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – 614 p.

Safina M.R. Conceptual metonymy in English sentence patterns as seen in statements about uncontrollable action / M.R.Safina // Ekaterinburg: Russian Linguistic Bulletin. – 2020. – №3. – P.17-19.

Термин цвета *белый* в визуализации флористического пространства прозы К.Г.Паустовского

*лингвистика цвета, термин цвета, концепт,
фитоним, идиостиль, К.Г.Паустовский*

Значимая в свете антропоцентричности современного языкознания реконструкция колористической картины мира К.Г.Паустовского обуславливает исследовательский интерес к несомненной аксиологической доминанте его мировоззрения – пространству природы, выявление специфики цветовой перцепции и визуализации которого способствует описанию языковой личности К.Г.Паустовского, комплексной реконструкции его языковой картины мира, а также решению стоящей перед лингвистикой цвета глобальной задачи создания полной версии концептосферы цветообозначений русского языка (см. работы В.Г.Кульпиной [Кульпина 2001; Кульпина 2019 и др.]). Согласно результатам наших исследований, термины цвета *чёрный* и *белый* являются колористическими доминантами многих произведений К.Г.Паустовского, среди которых «Дым отечества», «Золотая роза», «Повесть о жизни», «Романтики», «Чёрное море». Роль термина цвета *чёрный* в визуализации флористического пространства прозы писателя выявлялась нами ранее¹. В данной статье в ракурсе внимания термин цвета *белый*.

Реестр функционирующих в прозе² К.Г.Паустовского фитонимов, коррелирующих с термином цвета *белый*, представлен номинациями деревьев и кустарников, а также их плодов (*акация, берёза, груша, магнолия, осокорь* и др.), номинациями травянистых растений (*астра, гвоздика, цикламен* и др.), луковичных (*лилия*), огородных (*лук*), водных (*водокрас*), споровых (*мох*) и грибов³ (*белый гриб*), а также общими наименованиями (*дерево*), партитивными фитонимами (*кора, лепесток, лист, пестик, семя, ствол, цветок* и др.), номинациями со значением 'сообщество / совокупность растений' (*лес, перелесок*). Доминантами «бело-

¹ Сивова Т.В. Колористические доминанты прозы К.Г.Паустовского в визуализации фитонимического пространства произведений писателя: *чёрный* // III Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» (Москва, МГУ, 26–27 октября 2020 г.). В печати.

² Материалом исследования послужило Собрание сочинений в 9 т.

³ Согласно научной картине мира, грибы выделяются в самостоятельное царство живой природы.

го» фитонимического кода являются лексемы *цветок*¹ (более 20 словоупотребл.); *лилия*; *гвоздика*, *берёза*². Списочный состав расширяется фитонимами *чай*; *акация*, *гриб*; *роза*; *астра*, *водокрас*; *лес*; *белокрыльник*, *дерево*, *ирис*, *левкой*, *листва*, *подснежник*, *ромашка*, *сирень*, *табак*, *тёрн*; *гиацинт*, *груша*, *кашка*, *кореопсис*, *купена*, *ландыш*, *лепесток*, *лук*, *луноцвет*, *магнолия*, *мимоза*, *мох*, *одуванчик*, *осоколь*, *петуния*, *подмаренник*, *поповник*, *репейник*, *семя*, *серебрянка*, *слива*, *топтун*, *хризантема*, *цикламен*, *чертополох*, *шиповник*, *яблоня* – среди которых фиксируются народные названия (*топтун* см. *горец птичий*; *кашка* см. *клевер*; *серебрянка*), устаревшие ботанические названия (*луноцвет*, см. *ипомея*). В контекстах: [цветы топтуна] *были похожи на маленькие белые звёзды* [Паустовский 1983, 6: 405]; *из каждого бутона [луноцвета] вытянулись белые тугие звёзды пестиков* [Паустовский 1983, 6: 472]. При сопоставлении данного реестра со списком, репрезентирующим русскоязычное представление о растениях белого цвета, констатируем, с одной стороны, их пересечение в значительной степени, с другой – широту авторского флористического диапазона. Ср.: реакцией на стимул «белый», согласно РАС, являются фитонимы *гриб* 4, *цветок* 2, *хлопок*, *яблоня* 1, «белая» – *роза* 5, *сирень* 4, *акация*, *берёза* 1 [Русский 2002, 1: 51].

Помимо качественного многообразия, о значимости коррелирующих с термином цвета *белый* фитонимов свидетельствует их функциональный³ потенциал, представленный а) онтологической функцией: *сорвал вьющиеся белые цветы* [Паустовский 1981, 1: 254]; б) классифицирующе-таксономизирующей: *острова белых лилий цвели на воде* [Паустовский 1983, 6: 401]; *сорт белой акации, так называемой мачтовой* [Паустовский 1982, 3: 129]; в) символической: *цветы белых лилий склонились к их лёгким подолам, распространяя аромат целомудрия* [Паустовский 1982, 4: 671]; г) экспрессивно-эстетической: *пусть эти радуги сверкают — над могилой сказочника Андерсена и над кустами его любимых белых роз* [Паустовский 1983, 7: 444]; д) этномаркированной: *Петунию высадили национальных польских цветов – красную и белую* [Паустовский 1983, 7: 228], а также их роль в создании фитонимических номинаций (основа номинации): *листья его [белокрыльника] похожи на листья ландыша, но на одном листе прорисована широкая белая полоса* [Паустовский 1982, 3: 612]; *попал на плантацию, где выращивали сорт чая «белые волосы». Кончики листьев у него действительно беловатые* [Паустовский 1981, 1: 514].

¹ Доминантой «чёрного» фитонимического кода являются лексемы *лист* / *листва* (более 30).

² Что подтверждает статус постоянного эпитета термина цвета *белый* в синтагме *белая берёза*.

³ Подробно о функциях цветообозначений – в книге В.Г.Кульпиной [Кульпина 2019: 281–283].

Сфера функционирования исследуемых номинаций простирается за пределы собственно флористического пространства и включает а) пространство животного мира: *как белые и лимонные листья летали бабочки* [Паустовский 1983, 6: 446]; б) воздушное пространство: *гасли в ней [воде] белые зёрна звёзд* [Паустовский 1981, 1: 60]. Помимо природного пространства, данные номинации конструируют:

– цветное пространство человека: а) вестигальный код: *юбки разлетелись, будто ветер закружил охапки жёлтых, лиловых, белых и синих цветов* [Паустовский 1983, 7: 129], а также: *цветы в своих лиловых и белых ситцевых платьях* [Паустовский 1982, 4: 336]; б) гастрономический: *покрытые рыжеватым налётом маринованные белые грибы* [Паустовский 1982, 4: 531]; в) пространство «вещного» мира: *берёзовые перелески, зажжённые по взгорьям осенним огнём, как сотни белых свечей* [Паустовский 1984, 8: 381]; (о парашютах): *несколько десятков белых лепестков начали спускаться с неба* [Паустовский 1981, 2: 448];

– пространство творчества: а) художественного слова: *Волошина, которого я читал в Таганроге, из книги которого взял это – «И стих расцветает венком гиацинта холодный, душистый и белый»* [Паустовский 1986, 9: 49], отражающего романтическое восприятие К.Г.Паустовского и его персонажей: [сказка Андерсена] *розовый куст покрывается среди жестокой зимы белыми душистыми цветами. Потому что к нему прикоснулась добрая человеческая рука* [Паустовский 1983, 7: 428]; б) песенного текста: *пел всё тот же романс: «Белых лилий Идумеи белый венчик цвёл кругом...»* [Паустовский 1982, 5: 361]; в) живописи: *покрыть стены модной декадентской росписью – белыми и лиловыми ирисами и кокетливыми головками женщин* [Паустовский 1982, 4: 455];

– пространство воображения: *представил замёрзший [лимонный] сок, его снежные шарики, похожие на цветы белой мимозы (может быть, где-нибудь в мире и растёт такая мимоза)* [Паустовский 1982, 5: 252];

– религиозное пространство: *Сколько женщин прошли путь греха, а потом стали святыми — И цветы белых лилий склонились к их лёгким подолам, распространяя аромат целомудрия* [Паустовский 1982, 4: 671];

– пространство города: *рассказал о Таганроге, городе белых акаций, сонном и чистом, на берегу бледного моря* [Паустовский 1981, 1: 105];

– темпоральное измерение: *Стволы берёз уже белели во мраке: приближался скудный и холодный рассвет* [Паустовский 1981, 2: 199], что в свете закономерной взаимосвязи пространства и времени создаёт на основе термина цвета *белый* цветовой хронотоп флористического пространства прозы К.Г.Паустовского.

Важно отметить, что для колористических описаний растений К.Г.Паустовскому представляется значимым: 1) указание на причину окраски, обусловленную природными факторами: [покрыты инеем] *белые, будто засахаренные ягоды шиповника превращались в оранжевые* [Паустовский 1983, 6: 236], опосредованную влиянием человека: *среди белого от извести чертополоха* [Паустовский 1983, 6: 277]; 2) передача интенсивности / чистоты окраски: *белые, почти прозрачные цветы водокраса* [Паустовский 1983, 6: 416]; *их [осокорей] беловатая растрескавшаяся кора* [Паустовский 1983, 7: 390]; *совершенно белые и тающие от её дыхания цветы* [Паустовский 1983, 6: 481]; *разнотравье: кашка, подмаренник, белоснежный поповник* [Паустовский 1983, 6: 460].

Специфика цветописи К.Г.Паустовского проявляется также в 3) актуализации взаимосвязи цветового и светового признака: **Семена одуванчиков летали в свете солнца по залу, как белые мерцающие огоньки** [Паустовский 1982, 4: 249]; 4) тенденции к интенсификации цветового впечатления, которая реализуется как в наделении цветовой характеристикой предметов и явлений, которым она не присуща: *зацвели магнолии и принесли белую и сумрачную бессонницу* [Паустовский 1981, 1: 295]; ср. интертекст (Б.Л.Пастернак): *Прячась // В белую пряность акаций* [Паустовский 1983, 6: 583], так и в создании эффекта многоцветности: [мчатся] *в эти поляны лиловых, белых, жёлтых цветов* [Паустовский 1981, 2: 404]; *видел листву, не только золотую и пурпурную, но и алую, фиолетовую, коричневую, чёрную, серую и почти белую* [Паустовский 1983, 6: 157], в передаче широты колористического спектра: *розы всех цветов, от чёрной до белой и от золотой до бледно-розовой, как ранняя заря* [Паустовский 1982, 5: 373]; 5) создании цветового контраста: *в страшной черноте вспыхивала в блеске молний одна и та же белая берёза* [Паустовский 1983, 6: 226]; **Белые и упругие, лежали они [цветы] около рук Оскара, пергаментных и сухих** [Паустовский 1981, 1: 57]; 6) использовании изобразительно-выразительных средств языка (апелляция к цветовому прототипу снег, реже – сахар): *отражались белые, как первый снег, цветы водокраса* [Паустовский 1983, 6: 256]; *кругом цветет тёрн – белый, как маленький снег* [Паустовский 1983, 6: 546]; *белые, будто засахаренные ягоды шиповника* [Паустовский 1983, 6: 236].

Таким образом, значимость термина цвета *белый* в цветовой концептосфере прозы К.Г.Паустовского подтверждается его важной ролью в моделировании цветового пространства растительного мира, в языковой реализации которого, в силу актуализированного функционального потенциала цветообозначения, специфики художественного дискурса, высокого художественного мастерства К.Г.Паустовского, получила выражение уникальная языковая личность писателя, неоднократно номинированного на Нобелевскую премию в области литературы.

Литература

Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках / В.Г.Кульпина. – М.: Московский Лицей, 2001. – 470 с.

Кульпина В.Г. Лингвистическая цветология: от истории к современности цветковых концептосфер / В.Г.Кульпина. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 288 с.

Паустовский К.Г. Собрание сочинений: в 9 т. / К.Г.Паустовский. – М.: Худож. лит., 1980–1986. – Т.1-9.

Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / ред кол.: Ю.Н.Караулов [и др.]. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – Т.1: От стимула к реакции. – 2002. – 784 с.

Специфика использования онтологических метафор в исторической нон-фикшн литературе

*концептуальная метафора, онтологическая метафора, английский язык,
научно-популярная литература, нон-фикшн*

Настоящая статья представляет собой комплексный анализ англоязычных текстов в жанре 'исторический нон-фикшн', содержащих онтологическую метафору. Цель данного исследования – выявление особенностей реализации концептуальной метафоры в контексте исторической нон-фикшн литературы и оценки степени метафоризации данных текстов, сопоставление полученных данных с результатами проведенных исследований на материале текстов другой жанровой принадлежности.

Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом современного общества к научно-популярной литературе, в том числе в жанре 'исторический нон-фикшн'. В настоящее время исследователи и популяризаторы науки имеют свою целевую аудиторию и используют различные форматы передачи информации, однако их объединяет язык метафоры, который проникает в терминологическую систему и является неотъемлемым для построения научной картины мира.

Метафора основана на взаимодействии «когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain)» [Лакофф 2004: 9]. Метафора в научно-популярном тексте помогает читателю структурировать полученные знания. Отсюда особое положение в текстах литературы нон-фикшн занимают онтологические метафоры, которые являют своего рода проекцию свойств реальных предметов на абстрактные сущности и «необходимы для попыток рационального осмысления нашего опыта» [Лакофф 2004: 50], в том числе «различных аспектов ментального опыта» [Лакофф 2004: 53].

Обращение к текстам жанра 'исторический нон-фикшн' в качестве практического материала для исследования мотивировано значимостью метафоры и изучения ее функционирования в рамках исторического текста, поскольку метафора представляется в качестве связующего звена для создания некоего целостного исторического образа и нарратива. В рамках данного исследования мы обратились к анализу текстов работ историка-медиевиста Юваля Ноа Харари и американского эволюционного биолога и физиолога Джаредда Мейсона Даймонда, написанных в жанре 'исторический нон-фикшн': и "Sapiens: A Brief History of Humankind" [Harari 2014] (рус. «Sapiens: Краткая история человечества») и "Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies" [Diamond 1999]

(рус. «Ружья, микробы и сталь: История человеческих сообществ»). Выбор данных книг в качестве текстов для анализа предоставляет богатый материал для исследования. Объем анализируемых отрывков не превышал 700 слов, количество отрывков составило 5 единиц на каждое произведение. Общий объем составил 3500 слов.

Для отбора практического материала мы использовали процедуру идентификации метафоры (“metaphor identification procedure” – MIP) [Pragglejaz Group 2007], которая была позже развернута в монографии “A method for linguistic metaphor identification: from MIP to MIPVU” [Steen 2010]. Данная процедура позволяет установить возможность описания языковых единиц в рамках дискурса как метафорических, фигурирующих в конкретном контексте. К достоинствам MIP относятся понятные критерии отбора образных единиц языка, которые представлены в виде пошаговой инструкции распознавания метафор в тексте: на первом этапе необходимо прочитать и осмыслить анализируемый текст; на втором – выявить лексические единицы в тексте; на третьем – установить контекстуальное значение языковых единиц с учетом их лексического окружения, а также определить современное базовое значение каждой единицы. В рамках данного этапа следует выяснить, насколько контекстуальное значение лексической единицы контрастирует с её так называемым «базовым значением» (“basic meaning”); на заключительном этапе языковая единица считается метафорической в том случае, если её базовое значение диссонирует со значением контекстуальным [Pragglejaz Group 2007: 3].

Опираясь на процедуру идентификации метафоры, коллектив ученых провел исследование на материале родственных языков (английского и нидерландского), которое охватило тексты, относящиеся к четырем различным стилям: художественному, академическому, разговорному и публицистическому. Выборка составила 50 тыс. слов для каждого стиля, источником для выборки на английском языке послужил Британский национальный корпус [Steen 2010: 22]. В результате проведенного анализа соотношение метафоризированного текста к неметафоризированному составило около 18% процентов для академического, 7% – для разговорного, 11% – для художественного и 15% – для публицистического стилей [Steen 2010: 195]. Мы использовали данные представленного выше анализа для сопоставления с результатами, полученными в рамках нашего исследования на материале текстов жанра ‘исторический нон-фикшн’.

Кроме того, теоретико-методологической базой данного исследования является теория концептуальной метафоры (СМТ) Дж.Лакоффа и М.Джонсона, в рамках которой различаются метафоры структурные («когда один концепт метафорически структурирован в терминах другого» [Лакофф 2004: 35]), ориентационные или пространственные («придают концепту пространственную ориентацию» [ibid]) и онтологические («способы восприятия событий, деятельности, эмоций, идей и т.п., как

материальных сущностей и веществ» [Лакофф 2004: 49]). Последние являются объектом нашего исследования: с помощью онтологической метафоры мы рассуждаем об абстрактных вещах как об автономных сущностях, что позволяет рационально осмыслить полученный нами опыт. В связи с этим мы можем говорить о персонификации как об одном из самых очевидных случаев реализации онтологической метафоры.

Рассмотрим наиболее яркие примеры функционирования онтологической метафоры в тексте.

Персонификация: Hence **this chapter will offer** a whirlwind tour of human history on all the continents, for millions of years, from our origins as a species until 13,000 years ago (глава «предложит» отправиться в головокружительное путешествие); One would certainly assume that **the colonization of Asia also permitted** the simultaneous colonization of Europe, since Eurasia is a single landmass not bisected by major barriers (колонизация «позволила») [Diamond 1999: 35-37]; **The most commonly believed theory argues** that accidental genetic mutations changed the inner wiring of the brains of Sapiens, enabling them to think in unprecedented ways and to communicate using an altogether new type of language (теория «утверждает»); **The period** from about 70,000 years ago to about 30,000 years ago **witnessed** the invention of boats, oil lamps, bows and arrows and needles (essential for sewing warm clothing) (период «засвидетельствовал») [Harari 2014: 27-28].

Онтологическая метафора сущности и субстанции: **a whirlwind tour of human history** (рассмотрение истории как стихии или силы природы), **the earliest stages of human evolution** were also **played out** in Africa (эволюция как пьеса или театрализованное представление) [Diamond 1999: 35-37]; **the Sapiens** eventually **retreated, leaving the Neanderthals as masters** of the Middle East (миграция как военная операция); Most researchers believe that **these unprecedented accomplishments were the product of a revolution in Sapiens' cognitive abilities** (достижения как результат революционных (кардинальных) изменений) [Harari 2014: 27-28].

Результаты исследования показали, что преобладающими являются персонификация (55%), а также метафоры сущности и субстанции (41%). Это может объясняться особенностью подачи информации в текстах жанра исторический нон-фикшн, где важными представляются рационализация и осмысление событий и опыта прошлого через призму их автономии. Особенностью проанализированных отрывков стало то, что степень их метафоризации варьировалась от 10 до 15%. Полученные показатели близки к показателям художественного и публицистического стилей [Steen 2010: 195], особенности которых объединяет в себе жанр нон-фикшн.

Литература

Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Дж.Лакофф, М.Джонсон; под ред. и с предисл. А.Н.Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Diamond J. Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies. /J.Diamond. – London: W.W.Norton & Company, 1999. – 496 p.

Harari Y.N. Sapiens: A Brief History of Humankind / Y.N.Harari // McClellan & Stewart, 2014. – 427 p.

MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse / G.J.Steen [et al.] // Metaphor and Symbol. – V.22(1), 2007. – Pp.1–39.

Method for Linguistic Metaphor Identification: from MIP to MIPVU / G.J.Steen [et al.]. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. – 253 p.

Характеристика научного дискурса как определенной когнитивной модели

*научный дискурс, моделирование, когнитивная модель,
структура, процедура*

Постоянное развитие науки, процессы глобализации обуславливают изменения, происходящие в языке науки, что актуализирует изучение особенностей научного дискурса в синхроническом аспекте.

Целью данной работы является выделение признаков научного дискурса в ключе когнитивной модели, что позволит наглядно представить его организацию и репрезентацию его знаний в контексте коммуникативного процесса в новом свете.

Научный дискурс функционирует в рамках научного стиля, что определяет вектор его особенностей. Е.А.Кротков отмечает, что специфику научного дискурса составляют универсальные принципы науки, соблюдение которых оптимизирует процесс создания, передачи и использования знаний [Кротков 2015]. Среди общих критериев Е.А.Кротковым выделены: реализм, непредвзятость, интерсубъективность (условия для адекватной рецепции), истинность (направлена на достижение истинного знания), приверженность детерминизму (известная обусловленность исследуемого явления), теоретизм (абстрактность моделей), эмпиризм, логичность, методологизм, обоснованность (рациональность доводов), критицизм (защита от критики оппонентов), историзм (приращение знания), ответственность [Кротков 2012]. Безусловно, в историческом ракурсе могут появляться новые принципы, критерии, а имеющиеся – изменяться или становиться неактуальными. Наличие принципов научного дискурса создают некий эталон, предельные границы которого не могут быть пересечены.

Необходимо подчеркнуть, что, в отличие от естественных наук, гуманитарные науки антропоцентричны, так как они затрагивают личные интересы исследователя; это, в свою очередь, может способствовать невольной субъективизации предмета исследования и его результатов. Кроме того, существует риск деформации гуманитарного научного дискурса в маркетинговый ввиду коммерциализации науки (публикации в рейтинговых журналах Scopus, WoS; финансирование проектов; гранты и т.д.)

Моделирование как метод исследования, основанный на построении и изучении моделей объектов познания, позволяет представить полную языковую картину в совокупности ее свойств и характеристик. Поскольку дискурс является категорией когнитивной лингвистики, его

необходимо рассматривать в когнитивном аспекте, так как он непосредственно связан с человеком, а значит, с когнитивными процессами (получение, хранение, передача знаний). В данном аспекте справедливо рассмотрение когнитивной модели научного дискурса.

Разные подходы к сущности когнитивных моделей проанализированы в работе Т.Г.Ватолиной: «Когнитивные модели Дж.Лакоффа представляют собой репрезентации ментальных сущностей, концептов и пропозиций; ситуационные модели Т. ван Дейка и В.Кинча и ментальные модели Ф.Н.Джонсона-Лэрда представляют собой когнитивные модели памяти, отражающие когнитивные представления о положении дел в мире и о социальных ситуациях и участвующие в понимании дискурса; когнитивные модели дискурса в концепциях О.Йокоямы и М.Л.Макарова представляют собой когнитивные модели коммуникативного акта» [Ватолина 2017].

Согласно М.Л.Макарову, в дискурс вовлечены 2 когнитивные модели, представленные предметно-референтной ситуацией (структура) и ситуацией взаимодействия (процедура общения), таким образом, представлены как минимум две когнитивные модели: одна из них относится к структуре предметно-референтной ситуации, другая конструирует «процедурную» ситуацию общения, сценарий эпизода самого коммуникативного взаимодействия [Макаров 2003].

Так, в ключе научного дискурса предметно-референтный аспект представляет его внутреннюю структуру, представленную в виде модели (схема/фрейм – лингвисты называют по-разному), включающей 2 коррелирующих компонента:

- систему научных концептов как ключевых опор;
- пропозиции, раскрывающиеся в непосредственно научном знании (прецедентное и новое).

Процедурный аспект раскрывается в модели (схема/фрейм), включающей сценарий коммуникативного акта. Данный аспект реализуется в ходе реального общения, то есть он обладает спонтанностью, однако несмотря на это, вербализация знания происходит по автоматически заданному сценарию в рамках того или иного жанра научного дискурса.

Взяв за основу предметно-референтный аспект (структура), мы были выделены следующие значимые признаки научного дискурса как определенной когнитивной модели:

1. концептуальность (опора на научные концепты, термины и т.д.);
2. пропозиционность (включает прецедентное и новое научное знание);
3. нормативность (соответствие нормам и ценностям науки);
4. антропоцентричность (новое знание для человека);
5. ситуативность (рассматривает то или иное явление на данный момент/с точки зрения данного времени);
6. интерсубъективность;

7. методологичность (всегда включает определенную методологию);

8. диалогичность (прямое и косвенное цитирование, обращение к реципиенту посредством фраз типа «сравним», «рассмотрим», «например» и т.д.);

9. рациональность (отсутствие «громких фраз» без должного обоснования);

10. креативность (в поисках нового знания умение находить проблемные вопросы науки и пути их решения).

Безусловно, данный список может быть дополнен или сокращен, мы лишь представили свое видение данного аспекта.

В свете проведенного исследования мы можем резюмировать, что выделение признаков научного дискурса как определенной когнитивной модели позволило визуализировать научный дискурс в совокупности всех его свойств и характеристик, выраженных через его содержательную сторону.

Таким образом, рассмотрение характеристик научного дискурса в ключе когнитивной модели позволяет рассмотреть дискурсивную деятельность на основе внутренних ментальных процессов, а также интерпретировать корреляцию языковых и внеязыковых факторов, включенных в научный дискурс.

Литература

Ватолина Т.Г. Когнитивная модель дискурса как многомерный ментальный конструкт / Т.Г.Ватолина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №9 (сентябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2017/175006.htm> (дата обращения: 25.10.2020).

Кротков Е.А. Проблема типов научного дискурса / Е.А.Кротков, К.А.Зуев // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2012. – №4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tipov-nauchnogo-diskursa> (дата обращения: 25.08.2020).

Кротков Е.А. Научный дискурс / Е.А.Кротков, Е.А.Кожемякин // Дискурс-Пи. – 2013. – №3. – С.138-139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyy-diskurs> (дата обращения: 16.08.2020).

Кротков Е.А. Философско-методологический анализ научного дискурса / Е.А.Кротков // Электронный журнал «Современный дискурсанализ». – 2015. – №13. – С.4-16.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л.Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

Анализ речевого воздействия текстов российских СМИ на тему борьбы с коронавирусом

*перлокутивный акт, речевое воздействие, коронавирус,
президент, адресант, адресат*

В данном докладе анализируется речевое воздействие на читателей российских СМИ, уделяющих внимание теме борьбы с коронавирусом. В качестве метода исследования были выбраны принципы Г.П.Грайса. В докладе особое внимание уделяется реакции адресата, анализируются языковые средства достижения прагматических целей и на основании полученных результатов делается вывод о том, насколько была успешна перлокуция корпоративного адресанта в зависимости от целей и общей направленности медиа издания.

Исследователи (Ю.Рождественский, Т.Добросклонская, Alan Bell и др.) справедливо указывают на коллегияльный, корпоративный характер производства медиатекстов, где речедеятелями являются «не отдельные лица, а организации» [Добросклонская 2005: 41], что особенно касается текстов новостей. Под адресантом мы понимаем корпоративного адресанта — автора текста и издание, где размещён материал. Соответственно, под адресатом мы понимаем коллективного адресата, то есть комментарии, оставляемые читателями к тексту СМИ.

В данной статье на базе принципов Г.П.Грайса рассматривается перлокутивный эффект, который возникает в отобранных нами текстах российских СМИ (адресантов), освещающих ситуацию с коронавирусом и связанных с высказываниями президента В.Путина. В связи с этим, особое место в перлокуции занимает Президент России как официальное лицо и речедеятель. Благодаря анализу письменных комментариев, оставляемых читателями данных текстов, выявляется реальный перлокутивный эффект воздействия на адресата.

Несмотря на то что реакция читателей во многом зависит от выбранных адресантом речевых стратегий, манипулировать сознанием читателей нелегко: если реальный перлокутивный акт совпадает с целью адресанта, значит, данный речевой акт является успешным, независимо от его позитивного или негативного содержания и воздействия.

Исследование проводилось на материале комментариев к популярным новостям о ситуации с коронавирусом на сайтах адресантов — РИА «Новости» (**А-адресант**) и «Эхо Москвы» (**В-адресант**), которые мы объединили в **тематические блоки** — 1) на тему ограничений и 2) на тему прививок от COVID-19. Объединяет примеры также один речедеятель — Президент России как официальное лицо, в связи с чем его фигу-

ра в перлокуции занимает особое место. Анализ комментариев должен показать, является ли успешным перлокутивный акт адресанта¹.

Первый блок составлен из материалов на тему **ограничений** из-за COVID-19, издания выбраны в соответствии с их направленностью по отношению к официальной власти – РИА «Новости» как один из официальных источников информации и «Эхо Москвы» как в целом оппозиционный по отношению к властям источник информации. В каждом примере приводится заголовок и анализ речевых стратегий.

А-адресант: Путин оценил необходимость жестких ограничений из-за COVID-19. [Путин https://ria.ru/20201022/ogranicheniya-1581063100.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&nw=160348587000]

В-адресант: Путин: России нет необходимости возвращаться к ограничительным мерам, которые были весной. [Путин <https://echo.msk.ru/news/2729598-echo/comments.html#comments>]

А-адресант использовал кооперативные речевые стратегии, что соответствует принципам кооперации Г.П.Грайса [Грайс 1985: 217]. По максиме количества в данной новости сообщается достаточно информации. По максиме качества адресант цитировал слова Президента Путина, не сообщая ложной информации. По максиме релевантности адресант не отклонялся от темы. По максиме способа адресант ясно сообщил об этом событии. С помощью предпринятых адресантом речевых стратегий мы можем понять интенцию адресанта и ожидаемый им перлокутивный эффект.

А-адресант информативно осветил данное событие, цитирует речь президента, где используется причинно-следственный союз *потому что*, объясняются причины, почему *“необходимости возвращаться к ограничительным мерам, которые были весной, в России нет”*: *“Еще и потому, что наша медицина сработала достаточно эффективно. А сейчас у нас резервы созданы, резервы коечного фонда, лекарства появились, протоколы лечения появились, медики наши уже понимают и знают, что и как нужно делать”*. Адресант сообщает и объясняет данное событие, чтобы читатели принимали и понимали позитивную позицию президента.

Согласно реакции читателей, объём посещаемости сайта с данным текстом составил 1767 единиц, среди посетителей 30 человек выразили согласие, 17 человек выразили несогласие, из чего мы делаем вывод, что перлокутивный акт не вполне успешен. *Уверенность пришла в том, что мы можем справиться с этими проблемами*. Уверенность, выраженная с помощью модального глагола *можем* и в придаточном предложении, размывает соответствие текста его информативной прагматике, поэтому трудно назвать данный текст полностью достигшим цели –

¹ Во всех примерах публикаций и комментариев сохранены орфография и пунктуация авторов.

успокоить тревогу коллективного читателя.

В-адресант применял некооперативные речевые стратегии, нарушив принципы кооперации, в том числе максиму количества и максиму способа. По максиме количества адресант сообщает меньше информации, чтобы читатели неточно понимали смысл данного события, что сразу же отразилось в комментариях: *“Почему нет необходимости – огласите весь список, пожалуйста...”* *“Пусть Путин объяснит, почему весной, когда заболеваемость была ниже нынешней ограничительные меры вводили, а сейчас, когда рост заболеваемости выше, – нет”*. В данном тексте не цитировались слова Путина о причинах ограничений, то есть по максиме способа не указаны причины, что привело к неясности, поэтому мы делаем вывод, что **В**-адресант делает попытку показать, что президент выражается неясно, нечётко, скрывает причины или степень опасности.

Объём посещаемости сайта с данной новостью достигает 9172 раз: оппозиционное медиаиздание читают более чем в 5 раз чаще, чем официальный источник информации. В комментариях большинство читателей не согласилось с точкой зрения президента, представленной с помощью описанных стратегий: *“Ситуация уже хуже чем весной но необходимости возвращаться он считает нет. гениально!”* *“Сидит в бункере, а нам, значит, можно и не ограничиваться.”* *“В бункере тепло и абсолютно безопасно”* и т.д.

Учитывая объём посещений и комментариев, а главное – оппозиционный характер **В**-адресанта, можно сказать, что ожидаемый перлокутивный эффект был достигнут, речевые стратегии адресанта можно считать успешными: перлокуция точно совпадает с интенцией адресанта и ожиданиями оппозиционно настроенного адресата.

Рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что информация о коронавирусе подаётся по тем же принципам, что и информация на любую другую актуальную для читателя тему. Речевое воздействие на читателя подчинено целям и задачам медиаизданий, выступающих в роли корпоративного адресанта, манипулирующего мнением коллективного адресата. Новости о коронавирусе, в которых упоминается В.Путин, не отличаются от других новостей по способам представления дискурса президента и отражают отношение к официальной власти в целом. Благодаря технике Грайса, можно обнаружить причинно-следственные связи между сообщаемым фактом и его объяснением, что призвано успокоить коллективного адресата, а также увидеть нарушения указанных связей, что используется для усиления тревоги, связанной с пандемией.

Литература

Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П.Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып.16. – С. 217–237.

Остин Дж.Л. Как производить действия при помощи слов / пер. с англ. яз. В.П.Руднева; Л.Б.Макеевой. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. - 329 с.

Рождественский Ю.В. Теория риторики / Ю.В.Рождественский. – М.: «Добросвет», 1997. – 597 с.

Bell A. Language in Society / A.Bell // Cambridge University Press, 1984. – Vol.13, No.2. – Pp. 145-204.

Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т.Г.Добросклонская. – М.: Флинта, 2008. – 263 с.

Путин оценил необходимость жестких ограничений из-за COVID-19 // РИА Новости (сайт). URL: https://ria.ru/20201022/ogranicheniya-1581063100.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&nw=1603485887000 (дата обращения: 22.10.2020).

Путин: России нет необходимости возвращаться к ограничительным мерам, которые были весной // Эхо Москвы (сайт). URL: <https://echo.msk.ru/news/2729598-echo/comments.html#comments> (дата обращения: 22.10.2020).

Путин сообщит, когда сделает прививку от коронавируса // РИА Новости (сайт). URL: <https://ria.ru/20201023/privivka-1581172470.html> (дата обращения: 23.10.2020).

Президент Путин пока не привился российской вакциной от коронавируса // Эхо Москвы (сайт). URL:<https://echo.msk.ru/news/2730002-echo/comments.html#comments> (дата обращения: 23.10.2020).

Конструирование оценки на основе образной схемы «контейнер»

*образная схема «контейнер», конструирование,
когнитивный фокус, профилирование*

В качестве средств репрезентации оценки могут выступать как лексемы с оценочной семантикой, так и те единицы, у которых оценочные компоненты смысла не выделены, но тем не менее для них характерна оценочная функция. При этом конструирование оценки на основе данных лексем осуществляется за счет определенных когнитивных операций. Наиболее приспособленным для таких целей является класс прилагательных с пространственной семантикой. У таких прилагательных существуют скрытые возможности формировать оценочные смыслы за счет наличия в их семантике константных и переменных характеристик, допускающих возможность переосмысления. Характеристики, соотносимые с пространством, являются той константой, на основе которой осуществляется оценочная интерпретация событий и явлений окружающего мира (см. подробнее: [Фурс 2012: 242]).

Целью данного исследования является рассмотрение образной схемы «контейнер» как когнитивного фокуса в процессах конструирования оценочного знания о человеке.

Анализируя «контейнер» как когнитивную область, Т. Клаузнер и У. Крофт обращают внимание на такие отношения, профилируемые контейнером, как «внутри – снаружи», «поверхность», «содержимое», «полнота – пустота», «вместимость/ объем» [Clausner, Croft 1999: 20]. В основном данные отношения сводятся к таким характеристикам, проецируемым границами контейнера, как «ограниченность», «пустота» и «вместимость». В свою очередь выход за пределы контейнера ассоциируется с характеристикой «неограниченность».

Фактологический анализ свидетельствует о том, что характеристика «неограниченность» является значимой в процессах оценки эмоциональной, физической и интеллектуальной активности человека, при этом оцениваться могут **(1) неограниченное проявление энергии у детей:** *My toddler has a **bottomless** supply of energy and never seems to tire* (www.wordsinasentence.com); *A child is full of curiosity and **endless** energy* (www.example-sentences.com); **(2) неограниченное проявление чувств:** *The nurse's passion was **boundless**, as she loved to help her patients and never waivered from her caring profession* (www.wordsinasentence.com); **(3)**

безграничный талант: *Their music is recognised worldwide and their talent as balladeers is **limitless*** (www.wordhippo.com).

Еще одним когнитивным фокусом, который проецируется контейнером, является связанное с неограниченностью отсутствие ясных очертаний, бесформенность. Объектом оценки выступает **бесформенная одежда человека:** *And I'm not ready to wear elastic waistband polyester pants or **shapeless** granny housedresses* (www.wordhippo.com); *When I next saw her she was a **formless** heap of cotton* (www.yourdictionary.com).

Характеристика «ограниченность» проецируется на интеллектуальную сферу человека, когда значимость имеет **(1) ограниченность умственного развития:** *The youth grows up strong, swift-footed and of great personal beauty, but, naturally enough, of very **limited** intelligence* (www.wordsinasentence.com); **(2) ограниченность образования:** *After receiving a very **limited** education he was apprenticed to a linen manufacturer* (www.wordsinasentence.com); **(3) ограниченность интересов:** *Her sphere of interests is very **limited*** (www.sentencedict.com).

Другим когнитивным фокусом образной схемы «контейнер» является характеристика «вместимость», при этом значимость имеет высшая степень наполнения контейнера, что ассоциируется со значением «всё», «со всей полнотой». Объектом оценки является в этом случае **(1) достигнутое в полном объеме улучшение:** *There's been **an overall improvement** recently* (www.sentencedict.com); а также **(2) наивысшая степень проявления равнодушия:** *She showed **total** indifference to his fate* (www.sentencedict.com).

Характеристика «пустота» лежит в основе конструирования оценки продукта речевой деятельности человека, когда оценивается **пустое, не имеющее смысла высказывание:** *His wordy and **empty** speech was a frost* (www.sentencedict.com).

Таким образом, образная схема «контейнер» профилирует когнитивные фокусы для конструирования оценки различных аспектов деятельности и внешнего вида человека. Объектами оценки выступают эмоциональная, интеллектуальная и физическая области деятельности человека, а также его речь и одежда. Наряду с этим в качестве объекта оценки может выступать и степень улучшений как результат деятельности человека. В качестве перспективы исследования отметим возможность изучения потенциала образной схемы «контейнер» выступать когнитивным фокусом для конструирования оценки относительно и других когнитивных областей.

Литература

Фурс Л.А. Принцип релевантности в конструировании смысла / Л.А.Фурс // Социально-экономические процессы и явления. – 2012. – №10 (044). – С.241-243.

Clausner T. Domains and image schemas / T.Clausner, W.Croft // Cognitive linguistics. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1999. – №10. – Pp.1-31.

Электронные ресурсы

www.example-sentences.com

www.sentencedict.com

www.wordhippo.com

www.wordsinasentence.com

www.yourdictionary.com

**Аспекты соотношения лингвистической дихотомии «язык – речь»
и аксиологической дихотомии «ценность – оценка»**

*язык, речевая деятельность, речь, ценность,
оценка, оценочное отношение*

Современное состояние гуманитарных исследований в целом и лингвистических исследований в частности характеризуется высокой степенью парадоксальности выводов, порой граничащих с авантюризмом, но в итоге признаваемых как обоснованные и дающие достаточно надёжные результаты для объяснения достаточно сложных и противоречивых явлений. В какой-то мере такие состояния гуманитарной науки можно уподобить ситуации с теорией вероятности в физике. В последние годы благодаря применению синергетического подхода к изучению языковых явлений были получены достаточно аргументированные ответы на ряд важных и, на первый взгляд, неразрешимых проблем описания системных и функциональных характеристик языковых феноменов.

Одним из таких неоднозначных и сложных для системного научного описания представляется феномен языковой оценки. Традиционная точка зрения на феномен оценки предполагала выведение оценочных речевых характеристик лица, существа, предмета или явления, с одной стороны, в связи со структурно-семантическими характеристиками лексем или иных значимых единиц языка, а с другой стороны, в связи с использованием определённым способом структурированных синтаксических конструкций. Когнитивный подход к изучению значений языковых единиц дал возможность привлечь к изучению феномена оценки в языке важнейшего философского понятия, без которого оценка с научно-философской точки зрения немыслима как явление онтологически. В виду имеется ценность.

С позиций философской аксиологии как теории ценности оценка является лишь «представлением, понятием, суждением о ценности» [Анисимов 2001: 67]. Нетрудно заметить, что тем самым оценка является выражением ценности, внешней стороной её проявления, подобно тому, как речь является выражением языковой системы как общей для языкового социума совокупности знаков и правил семиотической природы. Но, приняв данное положение за основу дальнейшей аргументации, мы подчёркиваем, что эти данные являются недостаточными для релевантного описания конгруэнтности соотношения феноменов языка и речи, с одной стороны, и явлений ценности и оценки, с другой.

Вернёмся к традиционному лингвистическому пониманию оценки. В лингвистической семантике существует достаточно большое количество определений оценки в языке, и очевидно конгломерированное понимание этого феномена с данных позиций выражается в следующем определении: «Оценка – это компонент прагматического значения слова, выражающий отношение субъекта к объекту внеязыковой действительности посредством соотнесения отдельных его признаков с системой ценностей, принятых в данном языковом коллективе» [Федуленкова 2011: 6].

В данном определении содержится важное указание на соотнесённость неких онтологических характеристик объекта оценки с системой ценностей, принятой в данном языковом социуме. Важным оно представляется потому, что объект и ценность, возникающая в связи с объектом, – это не одно и то же явление, но в то же время они связаны неразрывной связью. Ценность является своего рода отражением объекта, и тем самым они представляют внеязыковую действительность, которая в треугольнике Огдена-Ричардса представляет собой связку референта как объекта действительности или сознания и референса, т.е. концепта или понятия, противопоставленного языковому знаку в пределах данного схематически изображённого отношения. Тем самым ценность как таковая выходит за пределы языка.

Означает ли это, что ценностное и языковое содержание в связи с данным референтом или понятием следует разделить друг от друга? Неправомерность такого действия подтверждает не только элементарная логика, но и тот факт, что любое языковое явление имеет ценностное содержание в силу того, что коль скоро в языке имеются сведения о предмете или понятии, то эти предмет или понятие имеют ценностное содержание уже потому, что они получили языковое отражение. Вот как об этом говорит известный французский лингвист Ж.Вандриес:

«Говоря *Петр бьет Павла*, я как будто выражаю только отношение между двумя лицами, соединенными отношением битья... Но на деле никогда подобная фраза не является только логическим выражением отношения; я всегда вношу в нее аффективные оттенки. Мне никогда не безразличен тот факт, что Петр бьет Павла; если бы этот факт был мне безразличен, я не говорил бы о нем вовсе» [Вандриес 2001: 135-136].

Таким образом, ценностью обладает внеязыковая данность, которая так или иначе находит отражение в системе языка. На наш взгляд, такое отражение как системное понимание ценности с последующим означиванием даёт основания говорить о том, что система отражения ценностей соотносится с системой языка так же, как и референт в совокупности с понятием о нём соотносится с ценностью как таковой. Тем самым в языке как общей, идеальной, абстрагированной системе ценность не существует, но отражается. Такое системное отражение ценностей в языковой системе мы называем ценностным отношением. При этом важным является то, что в каждой отдельно взятой семиотической

системе одна и та же ценность имеет своё специфическое отображение, и, следовательно, ценностное отношение в различных семиотических системах, например, в языке, живописи и музыке, будет различным, специфическим в рамках его определения самой семиотической системой.

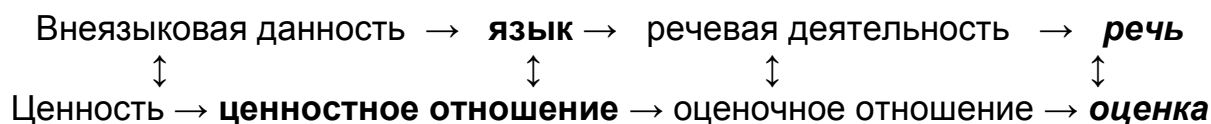
Отношение между языком как системой и речью как реализацией этой системы также не является непосредственным. Как известно, для перевода языковых системных знаний в актуальное речевое состояние необходима система механизмов, основанных на структурах и правилах языка как системы, называемых речевой деятельностью. Аналогично для перевода ценностного отношения в оценку также необходима система промежуточных механизмов. Каждый из таких механизмов и в то же время всю такую систему мы называем оценочным отношением.

Пожалуй, во всей теории языковой оценки изучение соотношения механизмов порождения речи с механизмами оценочного отношения как совокупности механизмов перевода ценностного отношения в оценку, выраженную конкретными речевыми средствами, является наиболее важным проблемным узлом. Как представляется, основным недостатком традиционного подхода к изучению оценки в языке была сконцентрированность исследователей на системно-семантических характеристиках отдельных исследуемых единиц – в первую очередь, лексических – в ущерб выяснению специфики взаимодействия характеристик этих единиц со спецификой их синтаксического, сверхфразового и текстового структурирования. Несомненно, это усложняется тем, что при таком подходе приходится изучать все «измерения» языка как знаковой системы, т.е. его синтактику, семантику и прагматику, одновременно. Например, в таком явно оценочном высказывании русского языка, как *Оно мне надо?*, наряду с семантикой отрицательного отношения к действию, которое было предложено совершить произносящему, с синтагматической точки зрения данное высказывание в качестве ответа является соединением дейктических лексических единиц, но тем не менее передаёт ценностное содержание в том плане, что данное ценностное содержание говорящего не интересует, т.е. прагматический фактор формирования высказывания неотделим от синтагматического и семантического. Именно такой анализ, по нашему мнению, является всесторонним лингвистическим анализом оценочной актуализации определённого смысла. Поэтому механизмы порождения оценочного высказывания фактически сливаются с оценочным отношением как частным механизмом формирования оценочного по своему содержанию высказывания, фрагмента текста или текста как цельного речевого образования.

Наконец, полученная в результате динамики оценочного отношения оценка является в то же время речевым произведением, облечённым в форму слов, фразеологических единиц в составе высказываний, в свою очередь, формирующих сверхфразовые единства, из которых, в конечном счёте, складываются тексты. Именно по этой причине отдель-

ное оценочное высказывание может порой задавать смысловой вектор не только участка текста, но и всего текста.

Таким образом, соотношение лингвистической дихотомии «язык – речь», с одной стороны, и аксиологической дихотомии «ценность – оценка» предстаёт как зеркальное отношение друг друга, которое можно отразить в следующей схеме:



Несомненно, аргументация данных положений нуждается не только в выработке реальных моделей оценочных высказываний и сверхфразовых единств, о которых шла речь выше, но и в более обоснованной методологической базе, на основании которой можно было бы если не отождествить, то, по крайней мере, связать воедино основные, категориальные лингвистические и аксиологические феномены. Но изложенные выше положения представляются достаточно обоснованными с учётом тех аргументов, которые были употреблены для того, чтобы связать воедино оценку и речь как феномены, неразделимые в реальной коммуникации и создающие речевую коммуникацию в том её смысле, в котором мы понимаем её не как простой информативный акт, но как акт отстаивания своего мнения, попытку заставить собеседника думать так же, как думаем мы. Нормальная человеческая речь, нормальное человеческое речевое общение немислимы без оценки, а оценка, в свою очередь, хотя и может стимулироваться использованием других семиотических систем, выражается преимущественно речевыми средствами.

Литература

Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию: учеб.пособие для изучающих философию / С.Ф.Анисимов. – М.: Современ. тетради, 2001. – 128 с.

Вандриес Ж. Язык: лингвистическое введение в историю: пер. с фр. / Ж.Вандриес. – 2-е изд., стер. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 408 с.

Федуленкова Т.Н. Фразеологическое пространство национального словаря в сопоставительном аспекте: монография / Т.Н.Федуленкова, З.К.Адамия, М.Чабашвили. – М.: Академия языкознания, 2014. – 218 с.

**Особенности перевода национальных реалий
в художественном тексте (на материале романа
Г.Яхиной «Зулейха открывает глаза»)**

*художественный перевод, переводческие стратегии,
культурно-маркированная лексика, татарские национальные реалии*

В отечественной и зарубежной лингвистике вопросы изучения реалий уже долгие годы занимают особое место. Вслед за болгарскими теоретиками художественного перевода С.Влаховым и С.Флориным под реалиями мы понимаем слова, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому [Влахов 1986].

Будучи тесно связанными с культурой народа, являясь носителями национального и исторического колорита, реалии имеют большое значение в межъязыковой коммуникации, изучении иностранного языка и переводе с него. Семантические и стилистические свойства реалий представляют особый интерес при передаче их на иностранный язык. Перевод данного языкового материала требует особых усилий и умений от переводчика. Именно это определяет актуальность изучения реалий, их тематических групп, а также особенностей передачи их смысла на иностранный язык.

Целью исследования, результаты которого нашли отражение в настоящей работе, стало выявление наиболее частотных способов перевода при передаче национальных татарских реалий. Материалом исследования послужил известный роман «Зулейха открывает глаза» татарской писательницы Гузели Яхиной и его англоязычный перевод, выполненный в 2019 году Лизой Хейден, талантливой переводчицей современной русской прозы. Произведение содержит большое количество культурно-маркированной лексики, обеспечивающей высокую степень достоверности и правдоподобности ситуаций, описанных автором в романе. Языковой материал подобных произведений представляет особый интерес с точки зрения переводческого анализа, поскольку требует комплексных переводческих преобразований для сохранения и передачи смысла исходного сообщения.

Анализ русскоязычного текста романа позволил выявить более 50 национальных татарских реалий, отражающих культурно-бытовые особенности, материальную и духовную культуру татарского народа. Все они были распределены по тематическим группам, например, одежда (*кульмэк*), предметы быта (*каплау*), мифологические существа (*шурале*), реалии исламской культуры (*ляухэ*), национальные праздники, игры и

забавы (*кереш*), еда (*кош-теле*), географические объекты (*урман*), деньги (*тэнке*) и т.п.

Частотность использованных способов перевода татарских реалий на английский язык выглядит следующим образом: транслитерация (29%), описательный перевод (29%), уподобляющий перевод (19%), транскрипция (10%), использование арабского эквивалента (8%), симбиоз транслитерации и транскрипции (4%), генерализация (2%).

Так, при передаче названий мифических и сказочных существ, которыми изобилует текст романа, переводчица часто прибегает к транслитерации или транскрипции, что объясняется стремлением сохранить культурно-национальную специфику текста:

*Возможно, водилась и здесь всякая лесная и речная нечисть: длиннопалые озорники-шурале, шныряющие по лесным чащобам в поисках заблудившихся путников – It's possible all sorts of forest an river imps can be found here, too, like long-fingered **shurale** rascals, darting around the forest's thickets in search of travelers who've lost their way –*

*Она так и не поняла, был ли у вагона свой **иясе** – домовой. – She hasn't been able to discover if this car has its own **iyase**, its own house spirit.*

В случае уподобляющего перевода для передачи иностранной реалии Лиза Хейден подыскивает в языке перевода понятие, которое хотя и не совпадает с исходным полностью, но имеет с ним значительное семантическое сходство. Благодаря применению уподобляющего перевода переводчику удастся в известной мере раскрыть для реципиента суть описываемого объекта или явления:

*Зулейха туго заворачивает пастилу в длинную тряпицу и обматывает вокруг пояса. Сверху опускает исподнюю рубаху, надевает **кульмэк**, шаровары. – Zuleikha tightly rolls the pastila into a long band and puts on **a smock** and baggy wide pants.*

Вторым по частотности стал описательный перевод. Он помогает понять сущность той или иной реалии в тех случаях, когда безэквивалентная единица оригинала абсолютно неизвестна читателю:

*Наконец поддевает лезвием штыка висящую высоко над входом **ляухэ** – пытается снять. – Finally he catches the blade of his bayonet on **a tapestry embroidered with a saying from the Koran** that hangs high over the entrance – he tries to take it down.*

Единожды встретился перевод с помощью генерализации:

*Она быстро подтапливает остывшую с утра печь. Раскладывает на сяке **табан** для Муртазы, мечет на него еды. – She quickly rekindles the stove, which has cooled since morning. Sets **a place** for Murtaza at the wide sleeping bench, tossing some food on it.*

Переводчик использует для передачи татарской реалии английское существительное с широким значением. Единицы языка с широким значением обладают широкой и неопределенной областью референции, поэтому их лексическое значение лишено четко выраженного очертания и характеризуется размытостью содержания. В данном случае для чита-

теля раскрывается общий смысл слова, однако, как нам представляется, полностью утерян татарский национальный колорит.

Религиозные реалии, используемые в романе, показывают принадлежность татарского народа к исламу. При их передаче переводчик нередко прибегает к арабским эквивалентам:

*Мужья пускали женщин в мечеть неохотно, лишь по большим праздникам: на **Уразу** и на **Курбан**. – Husbands allowed women into the mosque reluctantly, only for big holydays, at **Eid al-Fitr** and **Eid al-Adha**.*

Поскольку ислам – одна из самых многочисленных мировых религий, то основные термины ислама достаточно широко известны. Соответственно, наименования главных мусульманских праздников или религиозных понятий, представленные на арабском языке, будут более понятны иноязычному читателю, чем, например, описательный перевод, не говоря уже о транслитерации или транскрипции.

Таким образом, наиболее распространенными способами передачи реалий можно считать транслитерацию и описательный перевод. Транслитерация является оптимальным вариантом передачи национального колорита. Благодаря описательному переводу Лизе Хейден удастся не перегрузить англоязычный текст трудными для понимания читателя лексемами.

Подводя итоги, скажем, что перевод реалий – чрезвычайно сложная задача, требующая от переводчиков не только превосходного знания иностранного языка, но и, в первую очередь, языка родного, а также наличия у них значительных фоновых знаний, причем в самых разных областях. Талантливые и вдумчивые переводчики выбирают особый подход к каждой отдельно взятой языковой единице, в результате чего удается сохранить значение, заложенное автором оригинала.

Литература

Влахов С. Непереводимое в переводе / С.Влахов, С.Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.

Яхина Г.Ш. Зулехха открывает глаза / Г.Ш.Яхина; предисловие Л.Улицкой, ред. Елены Шубиной. – М.: АСТ, 2015. – 508 с.

Yakhina G. Zuleikha Opens Her Eyes / G.Yakhina; Translated by Lisa C.Hayden. – L.: Oneworld Publications, 2019. – 496 p.

**Метафорическое содержание концепта «мир»
в Евангелии от Иоанна**

метафора, концепт, Библия, когнитивная теория метафоры

Введение

В данной статье мы обращаемся к изучению метафорического содержания концепта МИР (Космос) в том виде, как он представлен в подлинном тексте Евангелия от Иоанна на древнегреческом языке и переводе на русский язык. Рассмотрев различные варианты употребления лексической единицы **κόσμος**, мы выделяем ее метафорическое употребление, которое выделяет автора Евангелия от Иоанна среди прочих авторов его периода и жанра.

Методология

В методологическом плане мы опираемся на когнитивные принципы исследования. Концепт рассматривается нами как «сгусток культуры в сознании человека. То, посредством чего человек... сам входит в культуру» [Степанов 2004: 40]. Для выявления потенциально метафорических лексических единиц мы используем процедуру идентификации метафоры, разработанную лабораторией метафоры Свободного университета Амстердама под руководством проф. Г.Стейна [Steen 2010], которая подразумевает определение потенциальной метафоричности лексической единицы на основании сопоставления контекстуального и базового значения.

Значение лексемы МИР (κόσμος)

В качестве основного материала исследования в данной работе выбрано Евангелие от Иоанна, которое отличается от прочих – Синоптических – евангелий стилистически, содержательно и в плане образности речи и традиционно изучается как самостоятельное произведение.

Концепт МИР выражен в четвертом евангелии посредством лексической единицы «мир» (κόσμος). Очевидно, что в словоупотреблении автор опирался на предшествующую традицию развития языка. Согласно лексикону BDAG буквальное значение ЛЕ «κόσμος» имеет происхождение от корня «красота», «украшение» [Bauer 2000]. Однако С.Марроу указывает, что этимология слова происходит от «красиво устроенный», соответственно, означает порядок вселенной [Marrow 2002: 91]. Проф. В.Харрис [Harris] указывает, что один из первых зафиксированных случаев употребления слова κόσμος относится к эпосу Гомера, который использует его для обозначения *порядка* рассадки гребцов. К V веку до н.э. сформировалось философское использование термина для описания космического порядка и Вселенной (Пифагор). У Платона и Аристотеля κόσμος приравнивается к οὐρανός (небо) и включает понятие «все-

ленная», которое охватывает все живое как отражение идеального мира (Тимей, 92).

В ветхозаветной традиции, которая повлияла на словоупотребление Иоанна, отсутствует понятие «вселенная». В еврейской Библии используется меризм «*et hashamayim ve'et ha'arets*» (небо и земля). Однако в Септуагинте – греческом переводе Библии – термином *κόσμος* передаются различные явления:

- небесное воинство / устройство (Втор. 4:19; Втор. 17:3; Ис. 24:21; Ис. 40:26)
- красота (Юд 1:14)
- украшения / наряды (Исх.33: 5-6; 2 Сам, 1;24; Ис. 3:19; Ис. 49:18; Иер. 2:32, Юд. 10:4)
- спокойствие (Сол. 28:17)
- весь мир/ вселенная (2Мак. 3;12; 8:18, Прем. 2:24)

Очевидно, что употребление термина *κόσμος* в значении «мир/вселенная» появляется в Библии лишь в поздних книгах эллинистического периода и может объясняться влиянием греческой культуры. Один из самых выдающихся иудейских философов этого периода Филон Александрийский активно использовал термин для описания своей космологической системы, включающей, наряду с эмпирическим миром, мир идей.

Для авторов новозаветных книг в целом нехарактерно употребление термина *κόσμος* в значении «порядок». В абсолютном большинстве случаев *κόσμος* – это весь мир (сотворенный (Мф. 13:35), Божий, обреченный на конец (1Кор. 7:31). В более узком значении – это совокупность жителей земли, к которым должна быть обращена проповедь (Мк. 14:9). *κόσμος* также выступает в качестве метонимии мудрости/глупости/немощи людей, населяющих мир (1Кор). Отдельно стоит ряд параллельных высказываний, в которых *κόσμος* указывает на земное имущество и богатство.

κόσμος в корпусе Иоанна

В Евангелии от Иоанна слово *κόσμος* встречается 78 раз. Это в 6 раз чаще в сравнении с Синоптическими евангелиями, что может свидетельствовать о высокой значимости данной лексемы для Иоанна. Мы предполагаем, что она значима, в первую очередь, именно для его метафорической системы.

С.Марроу указывает, что в контексте евангелия Иоанна слово *κόσμος* имело ряд характеристик: человеческое сообщество – окружающий мир (вселенная) – «мир» как оппозиция «небу» [Marrow 2002: 90]. Такие же контексты (все человечество – физическая или земная реальность – люди, которые не верят в Бога – реальия, которая противостоит Богу) проф. Я. Ван дер Ватт [Van der Watt 2016: 253] выделил и для посланий Иоанна, что говорит о закономерности словоупотребления.

Как мы видим, в контексте Евангелия и Посланий появляется новое значение слова МИР как некой реалии или группы лиц, противостоящей Богу. Проведенный анализ ΜΙΡVU показал, что в Евангелии от Иоанна именно в данном значении κόσμος выступает в метафорическом значении, в качестве персонифицировано агента, противопоставленного Богу и добру в целом.

Согласно методологии ΜΙΡVU, одним из основных показателей метафоричности ЛЕ является отличие ее контекстуального значения от базового. При анализе всех случаев употребления ЛЕ κόσμος в Евангелии от Иоанна наиболее удаленной от прямого значения представляется именно тот пропозиционный ряд, в рамках которого происходит метафорическая персонификация элементов:

- Р.1 (МИР, ЗЛО, ХРИСТОС)
- Р.2 (MOD. ЗЛО, НЕНАВИДЕТЬ)
- Р.3 (MOD. ЗЛО, ОТВЕРГАТЬ)
- Р.4 (MOD. ХРИСТОС, ПОБЕЖДАТЬ)

В буквальном значении МИР не является ЗЛОМ и приобретает данную дефиницию лишь в метафорическом контексте. В тексте Евангелия 32 раза из 78 κόσμος употребляется именно в таком метафорическом контексте.

Мир как агент в большинстве случаев негативен по отношению к Богу. Приведем наиболее характерные пассажи:

- *МИР не знает Христа*: «мир (κόσμος) Его не познал (οὐκ ἔγνων)» (Ин. 1:10);
- *МИР предпочитает Тьму Свету*: «свет пришел в мир (κόσμος); но люди более возлюбили тьму, нежели свет» (Ин. 3:19);
- *МИР ненавидит Христа*: «Вас мир (κόσμος) не может ненавидеть, а Меня ненавидит (μισοεῖ)» (Ин. 7:7).

В Прощальной Беседе (гл. 13-17) представлен наиболее характерный кластер высказываний, в которых раскрывается метафорическое значение ЛЕ МИР:

- *МИР неспособен принять Духа*: «Духа истины, Которого мир не может принять (ὁ κόσμος οὐ δύναται λαβεῖν)» (Ин. 14:17);
- *МИР не увидит Христа*: мир уже не увидит (ὁ κόσμος με οὐκέτι θεωρεῖ) Меня; а вы увидите Меня (Ин. 14:19);
- *МИР не даст покоя, а Христос дает*: «мир (εἰρήνην) Мой даю вам; не так, как мир (κόσμος) дает (δίδωσιν)» (Ин. 14:27);
- *МИР ненавидит Христа и учеников*: «Если мир вас ненавидит (ὁ κόσμος ὑμᾶς μισεῖ), знайте, что Меня прежде вас возненавидел (μεμίσηκεν)» (Ин. 15:18);
- *Ученики чужие для МИРА*: «а как вы не от мира (ἐκ τοῦ κόσμου οὐκ ἐστε), но Я избрал вас от мира, потому ненавидит вас мир (μισοεῖ ὑμᾶς ὁ κόσμος)» (Ин. 15:19);

- *МИР обрадуется смерти Христа*: «вы восплачете и возрыдаете, а мир возрадуется (*κόσμος χαρήσεται*)» (Ин. 16:20);
- *МИР не знает Бога*: «Отче праведный! и мир (*κόσμος*) Тебя не познал (*οὐκ ἔγνω*)» (Ин. 17:25).

Единственным примером позитивного употребления ЛЕ МИР по отношению к Христу является утверждение фарисеев: «весь мир идет за Ним (*ὁ κόσμος ὀπίσω αὐτοῦ ἀπήλθεν*)» (Ин. 12:19). По сути, данная фраза является синекдохой.

Выводы

Очевидно, что во всех случаях, когда мир используется автором в метафорическом контексте, он метафорически противопоставит Христу как агент. Это словоупотребление отличается от значений, характерных для литературы данного периода и жанра. Посредством метафоры здесь явно подчеркиваются идеи дуализма, характерные для гностической литературы рубежа I–II века н.э. МИР не принял Христа, не знает Бога и потому ненавидит Христа и его последователей. Нужно согласиться с мнением В.Сейлера о том, что космос выступает как один из полюсов в оппозиции с Богом начиная с Пролога на протяжении всего Евангелия [Sailer 1999: 105]. Собственно, все Евангелие от Иоанна может быть представлено как нарративный конфликт между Богом и миром. И действительно, нарратив Евангелия сводится к дуалистической борьбе между грехом и судом, прощением и искуплением. Концепт МИР в метафорическом значении играет определяющую роль в формировании этого нарратива.

Литература

Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1989.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. / Ю.С.Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – С. 42-67.

A Greek-English lexicon of the New Testament and other early christian literature / ed. by W.Bauer, F.Danker. – University of Chicago Press, 2000.

Cassem N.H. A Grammatical and Contextual Inventory of the Use of kosmos in the Johannine Corpus with some Implications for a Johannine Cosmic Theology. / N.H.Cassem // New Testament Studies. – 1972. – Vol.19. Issue 1. – Pp.81-91.

Van der Watt J. Cosmos, Reality, and God in the Letters of John / J. van der Watt // Creation stories in dialogue: the Bible, science, and folk traditions: Radboud prestige lectures in New Testament, 2016. – Pp. 253-268.

Hall Harris III W. An Out-of-this-World Experience: A Look at "κόσμος" in the Johannine Literature / W.Hall Harris III // URL: <https://bible.org/article/out-world-experience-look-%CE%BA%E1%BD%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%82-johannine-literature>

Marrow S.B. Kosmos in John / S.B.Marrow // Catholic Biblical Quarterly. – 2002. – Vol.64. – Pp. 90-102.

Nestle-Aland Novum Testamentum Graece. – Hendrickson Publishers Marketing, LLC, 2006.

Salier W.H. The World of John's Gospel: the function and meaning of kosmos in the Gospel of John / W.H.Salier // Moore College. – 1999.

Method for Linguistic Metaphor Identification: from MIP to MIPVU / G.J.Steen [et al.]. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. – 253 p.

КЛИНИЧЕСКАЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИКА, ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Алимбекова Лилия Раисовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Есин Радий Германович

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казанская государственная медицинская академия

УДК 81`33, 616.8

Вербальный инструментарий для диагностики головокружения

головокружение, вертиго, опросники и шкалы, проблемы перевода

Распространенность головокружения в популяции составляет около 25%, а среди лиц пожилого возраста – 80%. Приблизительно 3-4% причин обращения к оториноларингологам и 10% причин обращения к неврологам – головокружение [Филатова 2018: 55].

Успешность и скорость выявления причин, вызывающих головокружение, как и то, насколько вообще состояние пациента можно отнести к головокружениям, зависит от того, насколько точно пациент способен описать происходящее. Поскольку состояние относится к сфере субъективных переживаний человека, у пациентов возникают трудности его вербализации. Люди затрудняются в точном описании нового ощущения, для которого нет адекватных обозначений в обиходе. Часто пациенты для характеристики своего состояния употребляют метафоры, сравнения, эвфемизмы, несущие свой индивидуальный патологический смысл и затрудняющий диагностику.

В рамках исследования особенностей вербализации головокружения выделено 16 семантических групп, которые, с точки зрения русскоязычных информантов, относятся к головокружению: тошнота; ощущение пошатывания своего тела; вращение предметов; вращение собственного тела; неустойчивая ходьба; общая слабость; проблемы с давлением; шум в голове, в ушах; слабость в ногах; сдавленность в голове и др. [Горобец 2018]. Дескрипторы из разных семантических групп указывают на разные типы головокружения.

В Казанском федеральном университете на базе Университетской клиники междисциплинарной командой, состоящей из неврологов, клинических лингвистов, специалистов по клинической психометрике и медицинской статистике, осуществляются создание русскоязычных версий и лингвокультурологическая адаптация англоязычных инструментов.

Инструментарий для диагностики головокружения подразделяется на шкалы качества жизни, оценивающие влияние головокружения на трудоспособность, социализацию, и симптоматические опросники, характеризующие профиль симптомов головокружения

[Duracinsky 2007: 273]. С их помощью можно более подробно рассмотреть приступы головокружения, наличие сопутствующих симптомов (тошнота, рвота, слабость, потеря слуха), условия возникновения, частоту, продолжительность, связь с переменной положения тела. Специализированные шкалы по головокружению позволяют более точно оценить психосоматическое состояние пациентов [Илларионова 2010: 84].

Для дифференциальной диагностики головокружения в настоящее время осуществляется лингвистическая адаптация и валидация англоязычных опросников: Activities-Specific Balance Confidence Scale, Vertigo Handicap Questionnaire, The Vertigo Symptom Scale, Vestibular Disorders of Daily Living Scale, Situational Vertigo Questionnaire, а также создаются русскоязычные инструменты [Горобец 2018].

Сложности перевода опросников по головокружению связаны, прежде всего, с неопределенностью самого термина «головокружение». В русском языке головокружение и сопряженные с ними состояния классифицируются как вертиго, пресинкопе, нарушения равновесия, постуральное фобическое головокружение [Есин 2017], в отличие от зарубежной классификации, где vertigo обозначает системное, или истинное, головокружение, dizziness – неустойчивость, несистемное головокружение, giddiness – головокружение, легкомыслие, ветреность, light-headedness – дурноту, предобморочное состояние.

Дескрипторы, выраженные прилагательными, причастиями, ввиду множества оттенков, которые есть у данных частей речи в английском языке, усложняют перевод. Например, *Standing in a lift while it stops* в Situational vertigo questionnaire: отдельно от контекста *standing* может быть причастием, прилагательным, существительным. Точность перевода оригинального текста зависит от точности определения денотативного значения единиц двух языков и контекстуальных связей. Важно, что именно применительно к дескрипторам головокружения наиболее часто встречаются не имеющие аналога в русском языке детерминанты.

Литература

Горобец Е.А. Вербальное описание головокружения русскоязычными информантами с высоким и низким уровнем алекситимии / Е.А.Горобец, Р.Г.Есин, О.Р.Есин // Филология и культура. – 2018. – №4(54). – С.28-33.

Илларионова Е.М. Клинико-психологический анализ головокружений / Е.М. Илларионова, И.В.Отвагин, Н.П.Грибова // Вестник Смоленской медицинской академии. – 2010. – №3. – С.84-87.

Филатова Е.Г. Диагностика и принципы терапии головокружения у пациентов с мигренью / Е.Г.Филатова, Т.А.Иванова // Русский медицинский журнал. – 2018. – №4(2). – С. 55-59.

Есин Р.Г. Персистирующее постурально-перцептивное головокружение / Р.Г.Есин, И.Х.Хайруллин, Э.Р.Мухаметова и др. // Журнал неврологии и психиатрии. С.С.Корсакова. – 2017. – 117(4). – С. 28–33.

Фонологическая обработка псевдослов младшими школьниками при письме под диктовку

*фонемное распознавание, фонематическое восприятие,
фонологическая обработка, псевдослова*

В отечественной логопедии давно и прочно сформировалась концепция фонологического дефицита как ведущего фактора, вызывающего трудности в овладении письмом и чтением. Создается ощущение, что нарушения фонематического восприятия у детей настолько хорошо изучены, что вряд ли могут являться предметом исследования. Так ли это?

Прежде всего, необходимо уточнение содержания изучаемого явления. Во-первых, восприятие фонем обеспечивается не только слуховым анализатором, оно полимодально: имеет артикуляционную и даже зрительную опору. А в контексте освоения письменности именно накопление визуального словаря имеет особое значение: оно «достраивает» фонологическую систему человека. Во-вторых, фонематическое восприятие не равно восприятию устной речи, и лексический доступ не требует пофонемного анализа. В нем появляется необходимость только при овладении грамотой и записи незнакомых слов. На фонемное решение влияет множество когнитивных факторов, которые не могут быть рассмотрены в ракурсе «услышал – не услышал». Это и скорость обработки информации, и прочность следа, и объем памяти, и степень обученности звуковому анализу и др. В этом смысле использование такие терминов как «фонологическая память», «фонологическая осведомленность» вполне оправданно, но непривычно для российской логопедии.

Кроме того, существует очень мало работ, в которых были бы представлены данные экспериментального изучения фонемного распознавания у русскоязычных детей [Дорофеева 2018; Руль 2018]. Логопедические же методики диагностики либо показывают потолочный эффект (проба с распознаванием квазиомонимов), либо имеют низкую конструктивную валидность (повторение серий слогов с оппозиционными согласными) [Величенкова 2015].

Цель данной работы – пилотное исследование возможностей фонемной обработки при письме под диктовку псевдослов у учеников 2-го класса.

Гипотеза исследования: использование псевдослов позволит оценить возможности распознавания разных фонетических оппозиций, выявить трудности передачи количества и последовательности выделенных звуков.

Разработка методики. Использовались 48 псевдослов (22 двусложных, 20 трехсложных, 6 четырехсложных). Частично стимулы были заимствованы из исследования Н.Рулъ с соавт. [2018]. Сочетания звуков подбирались с учетом частоты ошибок при письме слов, т.е. взяты все сомнительные для различения оппозиции в русском языке. Всего потенциальных мест смешения в сильной позиции: звонких и глухих согласных – 92, мягких и твердых – 86, свистящих-шипящих – 17, аффрикат – 12, звуков [о] – [у] под ударением – 26. В анализ также включены трудные для усвоения способы обозначения мягкости согласных (всего при помощи Ь – 5, йотированными гласными – 15). Стечения согласных встречались в 22 стимулах. Все стимулы проверялись с точки зрения встречаемости звукосочетаний в языке, а также возможного влияния экспериментатора при предъявлении стимула (например, не было стимулов, которые заканчивались бы на парный звонкий согласный).

Организация исследования. В 2019 – 2020 году в исследовании приняли участие 56 второклассников г. Москвы (29 девочек и 27 мальчиков). Дети отбирались случайным образом в 3 школах. Школьники записывали под диктовку псевдослова. Каждое псевдослово зачитывалось дважды до написания.

Результаты. Успешность написания слов составила от 11% до 86%, в среднем – 47% (мальчики – 45%, девочки – 48%). Для слов со стечениями согласных – 44%, для двусложных – 52%, трехсложных – 42%, четырехсложных – 43%.

В среднем дети сделали 44 ошибки в 48 стимулах. Заметим, что к числу ошибок мы не относили варианты написания безударных гласных о/а, е/и/я. Среди ошибок встречались случаи «гиперкорректности» – написание звонких согласных на конце слов, ТС вместо Ц, а также –ГО на конце стимула «ЗАКУНЯВО».

Ошибки детей можно условно отнести к нескольким типам. Значительный кластер составили неоднозначно трактуемые искажения псевдослов (22% от общего числа ошибок) и отказы от написания (2%).

Встречались замены псевдослов на слова. Пропуски и вставки букв составили 19% и 10% от всех ошибок соответственно. Перестановки букв при правильном фонемном распознавании – 2% ошибок.

Замены букв составили 45% ошибок. Среди них были замены одной из букв на уже написанную, т.е. персеверации (24%), и замены одной из букв на последующую, т.е. антиципации (3%). Многие из этих ошибок могут трактоваться неоднозначно, т.к. часто замены происходят внутри сходных по акустико-артикуляционным признакам пар звуков. Эти ошибки нуждаются в дальнейшем анализе. Однозначно трактуемые смешения составили 20%, что больше, чем в словах [Величенкова 2018]. Однако характер ошибок неожиданный: ошибок на парные звонкие-глухие в сильной позиции меньше – 7%; на аффрикаты и их компоненты – столько же (3%), но больше ошибок на б/в – 2%; л/р, м/н, к/х, к/п – по 1%. Смешений в ударной позиции [о] – [у] практически не было, но в

безударной позиции они встречались, что говорит о качественной редукции [y] в безударном положении. Эти смещения нужно рассматривать как орфографические ошибки. Замены твердых – мягких согласных носили однонаправленный характер: отсутствие обозначения мягкости согласных йотированными гласными – 3% ошибок.

Обсуждение и выводы. Успешность написания псевдослов по сравнению со словами невысока, т.е. отмечается выраженный эффект превосходства слова. Ошибки фонемного распознавания составляют существенную долю при письме псевдослов, большую, чем при письме слов [Величенкова 2018]. Важный результат исследования – иной характер ошибок, чем при письме слов. Возрастает количество смещений артикуляционно сложных звуков: аффрикат, соноров. О значимости артикуляционной составляющей в процессе опознания фонем говорит и увеличение смещений по месту образования звуков. Практически нет смещений огубленных гласных под ударением. Данные об отсутствии смещений по твердости – мягкости совпадают с представленными нами ранее [Величенкова 2018]. Интересно, что практически не обнаружено смещений графически сходных букв, хотя этот тип ошибки обычно очень частотный. Принимая во внимание вероятную моторную природу таких ошибок, можно предположить, что уменьшение их количества может быть связано с замедлением темпа письма и большим контролем написания.

Литература

Величенкова О.А. Диагностика речевых функций в рамках скрининг-обследования первоклассников / О.А.Величенкова // Новые педагогические технологии. – М.: «Спутник+», 2015. – С.39-44.

Величенкова О.А. Ошибки фонемного кодирования у младших школьников: взгляд логопеда / О.А.Величенкова // Проблемы онтолингвистики: материалы международной конференции. – Иваново: ЛИСТОС, 2018. – С.208-213.

Дорофеева С.В. Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией / С.В.Дорофеева, В.А.Решетникова и др. // 8-я Международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – С.331-333.

Руть (Елисеева) Н. Повторение псевдослов русскоговорящими детьми: материалы для нейролингвистического опросника / Н.Руть (Елисеева), Е.Горобец, И.Резвина // Филология и культура. Philology and culture. – 2018. – №2(52). – С.121-127.

**Анализ русскоязычных лексических единиц,
описывающих боль: сенсорный блок**

дескриптор, боль, база данных, глагол, вербализация боли

По данным ряда исследований, около 95% диагнозов устанавливаются на основе отчетов пациентов [Нагорная 2017: 77]. Таким образом, чем яснее пациент сможет описать свои болевые ощущения, тем точнее будет установлен диагноз.

Однако боль – это сложное явление, которое не всегда возможно точно описать. Необходимо учитывать сложность когнитивной обработки болевого ощущения, так как данный факт указывает на определённые трудности вербальной репрезентации боли [Нагорная 2017: 67, Dahl 2001: 98].

Изменение взглядов на природу болевых ощущений привело к тому, что язык боли может являться и объектом лингвистических исследований. В традиционной парадигме боль трактовалась как особый тип чувствительности, в современной же – как многокомпонентное явление, природу которого невозможно определить без рассмотрения когнитивных, сенсорных и аффективных компонентов.

В одном из активно развивающихся направлений по изучению болевых ощущений в лингвистике производится каталогизация лексических средств языка боли [Borelli 2018].

Первые попытки описания и создания словаря боли были предприняты практикующими клиницистами уже в 50-х годах XIX века. Например, К.Херинг создал список болевых дескрипторов английского языка.

Примером каталогизации лексических средств, описывающих боль, может послужить Макгилловский болевой опросник, который был создан в 1975 году Р.Мелзаком. Данный опросник можно считать первым опытом систематизации лексических единиц, описывающих боль.

В настоящее время предпринимаются попытки создания базы данных языка боли при помощи методов компьютерной и квантитативной лингвистики. Созданы базы данных аффективно нагруженных слов для различных языков, например, английского [Bradley 1999], голландского [Schmidtke 2014], китайского [Wei 2011] и др. Также для итальянского языка создан отдельный нормированный корпус лексических единиц, описывающих боль [Borelli 2018]. Подобные базы данных могут внести вклад как в исследования о характеристиках эмоционально нагруженных слов, так и в экспериментальные исследования боли.

Мы полагаем, что создание базы данных болевых дескрипторов для русского языка является важной задачей. Такая база данных может

стать инструментом для проведения экспериментальных исследований боли, для составления опросников и реализации их переводов.

Итак, для создания корпуса данных болевых дескрипторов необходим многоплановый лингвистический анализ языка боли.

Исходя из того, что природа боли многоаспектна, единицы, описывающие боль, необходимо поделить на несколько семантических групп в зависимости от соотношенности с тем или иным компонентом болевого ощущения: сенсорный компонент, аффективное восприятие боли, локализация, интенсивность, продолжительность.

В данной работе анализу подвергаются глаголы из сенсорного блока, которые актуализируют концепт боли в русском языке.

Сенсорный компонент боли может проявляться в ощущениях с явным повреждающим фактором и в ощущениях, по характеру которых тяжело выявить повреждающий фактор. Но и во втором случае человек охарактеризует свою боль посредством сравнения с болью, которая возникла от явного внешнего фактора. Например, *сердце болит, словно колет; стреляющая боль, режущая боль* и др.

Высказывание, которое описывает сенсорный компонент болевого ощущения, можно относить к высказываниям с переносным значением. Отметим, что метафоричность, как правило, признается одним из основных свойств словаря боли.

Итак, метафоричность болевых дескрипторов указывает на то, что большая часть глаголов в язык боли перешла из иных семантических классов.

На основе Большого толкового словаря под редакцией С.А.Кузнецова, а также на основе полной версии Макгилловского болевого опросника (1975 год) мы отобрали 52 глагола, описывающих сенсорный компонент болевых ощущений.

Большая часть отобранных глаголов была классифицирована в соответствии с типами восприятий, которые выделяет и описывает А.Р.Лурия: осязательное, зрительное и слуховое [Лурия 2006: 124].

В соответствии с осязательным типом восприятия мы выделяли две группы глаголов.

В **первую группу** вошли глаголы с семантикой физического воздействия. Данные глаголы указывают на деформацию объекта, на его разрушение посредством внешнего фактора. В данной группе по характеру внешнего фактора можно выделить три подгруппы.

В подгруппу «Физическое воздействие инструментом или иным предметом» вошли следующие глаголы: *резать, простреливать, сверлить, буравить, колоть, долбить, стрелять, царапать, вонзать, дробить, молотить, колотить, мозжить, полосовать, покалывать, пронзать* и др. К подгруппе «Физическое воздействие руками» относятся следующие глаголы: *ломить, сдавливать, разрывать, сводить, тянуть, долбить, давить, жать, дергать, щекотать, колотить, сжи-*

мать и др. В третью подгруппу вошли глаголы с семантикой физического воздействия изнутри: *раскалываться, лопаться, пульсировать*.

Вторая группа состоит из глаголов с семантикой «горения»: *печь, жалить, гореть, обжигать, жечь* и т.д.

В соответствии со зрительным типом восприятия была выделена **третья группа**, в которую вошли глаголы с семантикой зрительного восприятия, например, *мерцать* или *темнеть*.

В соответствии со слуховым типом восприятия была сформирована **четвертая группа**, состоящая из глаголов с семантикой звука (например, *гудеть, свистеть, звенеть, шуметь* и др.).

К **пятой группе** относятся глаголы, которые перешли в язык боли из класса глаголов-движения. Это такие глаголы, как *кружится* (например, *кружится голова*), *крутит* (например, *крутит живот*).

Итак, глагол в русском языке является достаточно продуктивной частью речи для создания конструкций, описывающих болевые ощущения. Однако отметим, что многие конструкции с глаголами коррелируют с болевыми дескрипторами, выраженными причастиями. Данную форму глагола следует рассмотреть отдельно, поскольку лексические единицы, выраженные причастиями, как правило, входят в существующие болевые опросники. При этом если болевые дескрипторы с глаголами чаще встречаются в разговорной речи, в описаниях пациентов, то дескрипторы с причастиями являются частью медицинского дискурса.

Работа выполнена при финансовой поддержке Казанского (Приволжского) федерального университета в рамках проекта «Разработка болевого опросника для пациентов с алекситимией».

Литература

Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р.Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

Нагорная А.В. Лингвосенсорика как перспективное направление современных лингвистических исследований: аналит. обзор / А.В.Нагорная. – М.: ИНИОН РАН, 2017. – 86 с.

Borelli E. The psycholinguistic and affective structure of words conveying pain / E.Borelli, D.Crepaldi, C.A.Porro, C.Cacciari // PLoS ONE. – 2018. – №13 (6). – P.1-29.

Bradley M.M. Affective Norms for English Words (ANEW): Instruction Manual and Affective Ratings / M.M.Bradley, P.P.J Lang. – Psychology, 1999. – 44 p.

Dahl M. Asymmetries in the processing of emotionally valenced words / M.Dahl // Scandinavian Journal of Psychology. – 2001. – №42 (2). – P.97–104.

Schmidtke D. ANGST: Affective norms for German sentiment terms, derived from the Affective Norms for English Words / D.Schmidtke, T.Schröder, A.Jacobs, M. Conrad // Behavior Research Methods. – 2014. – №46 (4). – P.1108–1118.

Wei W.L. A regression approach to affective rating of Chinese words from ANEW / W.L.Wei, C.H.Wu, J.C.Lin // Affective Computing and Intelligent Interaction. Lecture Notes in Computer Science. – Berlin, Heidelberg: Springer, 2011. – P.121–131.

Гамирова Римма Габдульбаровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казанская государственная медицинская академия
Горобец Елена Анатольевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81`33, 616.8

Исследование когнитивных функций при юношеской миоклонической эпилепсии

*когнитивные функции, речь, идиопатическая генерализованная эпилепсия,
юношеская миоклоническая эпилепсия*

К идиопатическим генерализованным эпилепсиям (ИГЭ) относится группа эпилепсий генетического происхождения, при которых возникают только первично-генерализованные припадки. Распространенность в популяции достаточно высока (15-20%). Выделяют четыре вида ИГЭ: юношеская миоклоническая, детская абсансная, юношеская абсансная, эпилепсия с изолированными генерализованными судорожными припадками [Scheffer 2017].

Традиционно считается, что влияние самого заболевания на высшие психические функции при ИГЭ минимально, однако в ряде публикаций имеются сведения о выявленном когнитивном снижении и речевых расстройствах [Ratcliffe 2020]. Целесообразной представляется сравнительная оценка когнитивного и речевого статуса у пациентов с разными формами ИГЭ, в особенности у детей и подростков (в отношении данной возрастной группы таких данных практически нет).

Юношеская миоклоническая эпилепсия представляет особый интерес, поскольку является самой распространенной из всех форм ИГЭ и наиболее часто встречается в клинической практике [Гамирова 2019]. Данные об изменениях когнитивных функций у детей, страдающих этим заболеванием, носят разнородный характер: от фиксации их полного отсутствия [Raatikainen 2020] до достаточно широкого спектра нарушений (внимание, управляющие функции, речь, скорость когнитивной обработки) [Almane 2019]. Обнаруженные когнитивные нарушения при ювенильной миоклонической эпилепсии чаще всего выражаются в общем снижении показателей по нейропсихологическим тестам при отсутствии статистически значимых результатов по сравнению с группой контроля; к статистически значимым у подростков приближаются результаты субтестов на семантическую и лексическую беглость [Roebeling 2009]. У взрослых пациентов с юношеской миоклонической эпилепсией регистрировалось снижение эффективности абстрактного вербального мышления (низкая продуктивность категориальных обобщений), наличие персевераций и снижение скорости когнитивной обработки, низкие результаты по субтестам на лексическую беглость, дефицит функций программирования, ре-

гуляции и контроля [You 2012], сниженное внимание, нарушения недолговременной памяти, снижение долговременной зрительной и слухоречевой памяти, низкие результаты в пробах на номинацию [Pascalichio 2007], причем важно, что корреляция между длительностью течения заболевания и когнитивным снижением положительная.

Важно учитывать и тот факт, что юношеская миоклоническая эпилепсия – это гетерогенный синдром, при котором эпилептические припадки могут быть спровоцированы не только неспецифическими факторами (недосыпание, стресс), но также и специфическими стимулами (световые стимулы, закрывание глаз и т.д.). Гипервозбудимость различных областей коры может отражаться на структуре нейропсихологического дефицита. Так, выявлено, что пациенты, припадки которых провоцируются и неспецифическими, и специфическими факторами, имеют более низкие результаты по управляющим функциям [Carvalho 2016] (а конкретнее – по части В Теста прокладывания пути (Trail Making Test) [Gaudino 1995]) – при этом данный инструмент можно отнести скорее к скрининговым, чем к тонким, чувствительным к изменениям на фоне течения такого заболевания, как эпилепсия.

Результаты исследований влияния юношеской миоклонической эпилепсии на когнитивные функции неоднозначны, так как характер и степень дисфункции варьируются в зависимости от выборки пациентов (она обычно мала, например [Raatikainen 2020, Roebing 2009, You 2012]) и методологии, используемой в отдельных исследованиях. Выводы зачастую делаются по результатам использования недостаточно чувствительного нейропсихологического инструментария для тестирования пациентов с ИГЭ [Carvalho 2016]; ряд авторов не разделяет негативный эффект самой эпилепсии и влияние противоэпилептических препаратов, за счет чего может получаться положительная корреляция между когнитивным снижением и длительностью заболевания (а значит, и противоэпилептической терапии, эффект которой в рассматриваемых исследованиях не учитывается) [Гамирова 2018].

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №17-29-09096.

Литература

Гамирова Р.Г. Обновленный взгляд на клинические и терапевтические аспекты юношеской миоклонической эпилепсии / Р.Г.Гамирова, Р.М.Шаймарданова, Р.Р.Гамирова, В.Ф.Прусаков // Практическая медицина. – 2020. – 17 (7). – С.33-37.

Гамирова Р.Г. Влияние противоэпилептических средств на когнитивные функции у детей и подростков / Р.Г.Гамирова, Е.А.Горобец, Т.В.Ахутина, Р.Г.Есин // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – 63 (5). – С.130–134.

Almane D.N. The Timing, Nature, and Range of Neurobehavioral Comorbidities in Juvenile Myoclonic Epilepsy / D.N.Almane, J.E.Jones, T.McMillan, C.E.Stafstrom et al. // Pediatric Neurology. – 2019. – Vol. 101. – Pp. 47-52.

Gaudino E.A. Construct validity in the Trail Making Test: what makes Part B harder? / E.A.Gaudino, M.W.Geisler, N.K.Squires // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. – 1995. – Vol. 17. Issue 4. – Pp. 529-535.

Pascalichio T.F. Neuropsychological profile of patients with juvenile myoclonic epilepsy: a controlled study of 50 patients / T.F.Pascalichio, G.M. de Araujo Filho, M.H. da Silva Noffs et al. // Epilepsy & Behavior. – 2007. – Vol.10. – Pp.263-267.

Raatikainen M. Cognitive functioning in new-onset juvenile myoclonic epilepsy / M.Raatikainen, R.Kälviäinen, L.Jutila, M.Äikiä // Epilepsy and Behavior. – 2020. – Vol. 106. – Article 107015.

Ratcliffe C. Cognitive Function in Genetic Generalized Epilepsies: Insights From Neuropsychology and Neuroimaging / C.Ratcliffe, B.Wandschneider, S.Baxendale, P.Thompson, M.J.Koepp, L.Caciagli // Frontiers in Neurology. – 2020. – Vol.11. – Article 144.

Roebing R. Evaluation of cognition, structural, and functional MRI in juvenile myoclonic epilepsy / R.Roebing, N.Scheerer, I.Uttner, O.Gruber, E.Kraft, H.Lerche // Epilepsia. – 2009. – Vol. 50. Issue 11. – Pp. 2456–2465.

Scheffer I.E. ILAE classification of the epilepsies: Position paper of the ILAE Commission for Classification and Terminology / I.E.Scheffer, S.Berkovich, G.Capovilla, M.B.Connolly, J.French, L.Guilhoto et al. // Epilepsia. – 2017. – Vol. 58. Issue 4. – Pp. 512-521.

Лингвистическая и психометрическая валидация «Опросника центральной сенситизации»

центральная сенситизация, боль, мигрень, депрессия, фибромиалгия

Центральная сенситизация (ЦС) – это специфическое состояние, которое проявляется увеличением ответов ноцицептивных нейронов центральной нервной системы в ответ на стимуляцию, нормальную или подпороговую [IASP Terminology 2020]. ЦС вносит существенный вклад в клиническую картину большинства алгических синдромов, особенно так называемых синдромов с неуточненным происхождением [Salduker 2019: 2651-2662]. Стоит отметить, что большая часть врачей не учитывает множество симптомов, которые являются знаками ЦС. К группе синдромов центральной сенситизации (СЦС) относят хроническую головную боль напряжения, хроническую мигрень, хроническую мышечно-скелетную боль, посттравматическое стрессовое расстройство, фибромиалгию, хроническую тазовую боль, интерстициальный цистит, вульводинию, первичную дисменоррею, а также синдром раздраженной кишки, [Woolf 2011: 2-15]. В клинической практике выявление ЦС играет важную роль, поскольку ее своевременное устранение значительно улучшает эффективность терапии различных болевых синдромов.

В настоящее время за рубежом широко используется "Central Sensitization Inventory" [Mayer 2011: 276-285]. Сотрудниками НИЛ «Клиническая лингвистика» КФУ от одного из авторов (Randy Neblett) опросника было получено разрешение на перевод на русский язык и валидацию русскоязычной версии.

Валидация (лингвистическая и психометрическая) проводилась в 3 этапа: первый – перевод опросника на русский язык и обратный перевод на английский; второй – проверка внутренней согласованности (надежности) опросника на русском языке; третий – лингвистическая психометрическая валидация на группах пациентов с мышечно-скелетной болью.

Прямой перевод англоязычной версии опросника проводился двумя независимыми переводчиками – носителями русского языка – с медицинским и лингвистическим образованием. Лингвокультурологическая адаптация перевода повлекла за собой несущественную правку текста, преимущественно стилистическую. Анализ обратного перевода с русского на английский язык носителем английского языка подтвердил, что смысл вопросов и ответов сохранен. Обратный перевод был направлен авторам опросника, которые внесли небольшие лексические и стилистические замечания, после их устранения авторы дали разрешение на психометрическую валидацию опросника.

Проверка внутренней согласованности (второй этап) опросника на русском языке проводилась при участии 50 пациентов с мышечно-скелетной болью и фибромиалгией. Оценка внутренней согласованности опросника была проведена с помощью расчета коэффициента альфа Кронбаха [Schmitt 1996: 350-353], который составил 0,78, что оценивается как удовлетворительно. Также использовался метод воспроизводимости «тест-ретест» (тестирование одних и тех же пациентов с использованием русской версии с промежутком в 1 месяц) для изучения надежности опросника. Метод «тест-ретест» показал отсутствие различий между первичной и повторной оценками ($p > 0,05$), что свидетельствовало об удовлетворительной воспроизводимости теста с течением времени. Высокое значение коэффициента альфа Кронбаха и результаты воспроизводимости «Опросника центральной сенситизации» (ОЦС) подтвердили надежность русскоязычной версии.

На третьем этапе исследования было сформировано 4 группы пациентов по 40 человек в каждой, проведено распределение аналогично оригинальному исследованию [Mayer 2011: 276-285]. Хроническая боль часто связана с депрессией, поэтому для оценки выраженности ее симптомов использовалась шкала депрессии Бека [Beck 1961: 561-571] с доказанной валидностью. Шкала имеет когнитивно-аффективную субшкалу и субшкалу соматических проявлений депрессии, которая клинически связана с проявлениями ЦС. Психометрическая валидация проводилась с определением критериальной валидности путем оценки взаимосвязи ОЦС и субшкал шкалы депрессии.

Перекрестная лингвистическая эквивалентность русской и английской версии «Опросника центральной сенситизации» была подтверждена с помощью обратного перевода. Лингвистическая и психометрическая валидация была проведена на выборке пациентов с хроническими болевыми синдромами. Полученные результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями зарубежных авторов. Русскоязычная версия «Опросника центральной сенситизации» является клиническим инструментом для врачей различных специальностей, занимающихся лечением боли.

Литература

Beck A. An Inventory for Measuring Depression / A.Beck // Arch Gen Psychiatry. – 1961. – Vol. 4(6). – Pp. 561-571.

IASP Terminology // Iasp-pain.org. URL: <https://www.iasp-pain.org/terminology?navItemNumber=576#Centralsensitization> (дата обращения: 01.10.2020).

Mayer T. The Development and Psychometric Validation of the Central Sensitization Inventory / T.Mayer, R.Neblett, H.Cohen, K.Howard, Y.Choi, M.Williams, Y.Perez and R.Gatchel // Pain Practice. – 2011. – Vol.12 (4). – Pp. 276-285.

Saldaker S. Practical approach to a patient with chronic pain of uncertain etiology in primary care / S.Saldaker, E.Allers, S.Bechan, R.Hodgson, F.Meyer,

H.Meyer, J.Smuts, E.Vuong, D.Webb // J Pain Res. – 2019. – Vol.12. – Pp. 2651-2662.

Schmitt N. Uses and abuses of coefficient alpha / N.Schmitt // Psychol Assess. – 1996. – Vol.8. Issue 4. – Pp.350-353.

Woolf C. Central sensitization: Implications for the diagnosis and treatment of pain. / C.Woolf // Pain. – 2011. – Vol. 152 (Supplement). – Pp.2-15.

Лингвистические аспекты ранней диагностики когнитивных нарушений при сахарном диабете

*сахарный диабет, диабетическая энцефалопатия,
когнитивное снижение, нейролингвистический инструментарий*

В современном мире одним из серьезных заболеваний, которое в связи со своей нарастающей год от года распространенностью приобретает черты эпидемии, является сахарный диабет. По данным Всемирной организации здравоохранения он представляет собой одну из десяти наиболее распространенных причин смерти. Кроме того, существует вероятность, что к 2030 году количество смертей от сахарного диабета увеличится в два раза [Маркин 2015: 105].

Сахарный диабет представляет собой заболевание, основными характеристиками которого являются нарушение секреции или действия инсулина, что, в свою очередь, может привести к хронической гипергликемии – повышенному содержанию глюкозы в крови [Дедов 2017: 10]. Проблема сахарного диабета имеет высокую социальную значимость, так как данное заболевание сопровождается целым рядом осложнений, приводящих к социальной дезадаптации индивида и огромным материальным затратам государства на лечение и поддержку этой группы пациентов [Гацких 2017: 435].

Одним из часто возникающих осложнений сахарного диабета является поражение центральной нервной системы – диабетическая энцефалопатия. Изучение этого явления началось более полувека назад; еще в середине XX века было предложено использовать данное определение для обозначения нарушений, возникающих в головном мозге вследствие осложнений сахарного диабета. В большинстве случаев этот термин применялся в отношении сахарного диабета 1-го типа, сопровождающегося изменением уровня глюкозы в крови, и не учитывал поражений, причиной которых являлись иные факторы – возраст пациентов, повышенное артериальное давление [Суркова 2016: 83]. Нужно отметить, что, хотя в последние годы и наблюдается увеличение количества исследований о состоянии центральной нервной системы при сахарном диабете, сведений о происхождении диабетической энцефалопатии, методах ее исследования и лечения накоплено недостаточно, главным образом из-за отсутствия четких общепринятых диагностических критериев [Хайруллин 2017: 4].

Диабетическая энцефалопатия представляет собой осложнение сахарного диабета, характеризующееся поражением головного мозга, вызванное эпизодами гипогликемии или продолжительной гиперглике-

мией, и, как следствие, проявляющееся когнитивным дефицитом [Хайруллин 2017: 17]. Исследователи отмечают, что диабетическая энцефалопатия в чистом виде встречается у пациентов с сахарным диабетом 1-го типа. В этом случае, как правило, возникновение болезни связано с недостаточно эффективным контролем гликемии. В данной ситуации нарушения функций головного мозга возникают вследствие дефицита инсулина. Диабетическую энцефалопатию при диабете 2-го типа выявить гораздо труднее, так как она может сопровождаться целым рядом осложняющих факторов, например, цереброваскулярной патологией, болезнью Альцгеймера, смешанными формами деменции. Кроме того, решающую роль в нарушении функций головного мозга при данном типе диабета играет инсулинорезистентность [Левин 2016: 33].

Развитие диабетической энцефалопатии происходит постепенно; как правило, сами пациенты и врачи замечают ее клинические проявления на довольно поздних стадиях поражения центральной нервной системы [Строков 2013: 29].

Нарушение когнитивных функций является одним из ключевых признаков диабетической энцефалопатии. Зачастую у пациентов возникают нарушения внимания и памяти, скорости мышления, а также регуляторных и зрительно-пространственных функций. Постепенное ухудшение памяти может говорить о прогрессировании болезни, при этом в повседневной жизни у пациентов в наибольшей мере проявляется неспособность к анализу и обработке неструктурированной информации [Левин 2016: 34]. В современной медицинской практике когнитивные расстройства разделяют по степени их тяжести на легкие, умеренные и тяжелые. Когнитивная дисфункция представляет собой весьма серьезную проблему, особенно при прогрессировании до стадии деменции, так как может приводить к утрате способности пациентов с сахарным диабетом адекватно контролировать уровень глюкозы в крови. Больные перестают придерживаться особой диеты, забывают принимать лекарственные препараты, вовремя делать инсулиновые инъекции. Все это, в свою очередь, влечет за собой риск развития осложнений, которые могут привести к инвалидизации и ухудшению качества жизни пациентов [Строков 2013: 29].

Лечение тяжелых форм когнитивного дефицита не всегда является эффективным. Наряду с этим терапия преддементных расстройств дает возможность значительно снизить риск прогрессирования выраженных когнитивных нарушений [Фирсов 2014: 26]. На сегодняшний день одной из важных задач является профилактика повреждений головного мозга пациентов с сахарным диабетом за счет раннего выявления начала когнитивного дефицита [Есин 2013: 137].

Для диагностики когнитивного статуса страдающих сахарным диабетом широко используются такие распространенные нейропсихологические тесты, как Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA), Краткая шкала оценки психического статуса (MMSE), Батаррея

лобных тестов (FAB). Исследователи отмечают, что на данный момент в клинической практике существует необходимость совершенствования скрининговых шкал оценки когнитивного снижения, так как современные тесты не способны улавливать весь спектр нарушений высших психических функций [Товажнянская 2012: 7]. Так, например, речевой дефицит у пациентов с диабетической энцефалопатией выявляется на поздней стадии деменции. Нарушения такого типа в начале их развития диагностировать весьма трудно. Экспресс-тесты (в частности МоСА-тест), традиционно используемые в клинической практике, могут лишь указать на наличие проблемы, но для детальной диагностики уже на ранних этапах начала когнитивного снижения необходимы более чувствительные инструменты.

В Казанском федеральном университете осуществляется разработка лингвистически валидного диагностического инструментария для выявления специфики восприятия образного плана синтаксических конструкций разного уровня сложности пациентами с диабетической энцефалопатией. На данном этапе исследования создан и апробирован субтест на понимание паремиологических единиц (пословиц и поговорок). Процесс лингвистической валидации заключал в себе два этапа. На первом был отобран список пословиц и поговорок и проведен опрос в группе нормотипичных респондентов мужского и женского пола в возрасте от 18 до 45 лет. Выборка составила 300 испытуемых, что является весьма значимым фактом, так как от её объема зависит точность полученных данных.

На втором этапе была произведена апробация отобранного материала в группе пациентов неврологического отделения Университетской клиники КФУ, у которых предварительно с помощью МоСА-теста были выявлены когнитивные нарушения. Было выяснено, что разработанный субтест коррелирует с широко используемым в клинической практике МоСА-тестом, а также способен выявлять наличие когнитивного дефицита на более ранней стадии.

На данном этапе исследования осуществляется расширение созданного диагностического инструментария за счет синтаксических конструкций, содержащих в себе образный план, которые наряду с паремиологическими единицами способны выявлять когнитивный дефицит на ранних этапах – идиомы, качественные прилагательные в значении относительных, относительные в значении качественных, притяжательные в значении относительных и качественных.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-312-90044.

Литература

Гацких И.В. Анализ когнитивного статуса у пациентов с сахарным диабетом 2 типа / И.В.Гацких, М.М.Петрова, О.Ф.Веселова, Т.П.Шалда,

А.Н.Наркевич, И.Н.Брикман // Сахарный диабет. – 2017. – Т.20. – №6. – С.434-440.

Дедов И.И. Алгоритмы специализированной медицинской помощи больным сахарным диабетом / И.И.Дедов, М.В.Шестакова, А.Ю.Майорова. – 8-й выпуск. – М.: УП ПРИНТ, 2017. – 112 с.

Есин Р.Г. Современные представления о механизмах когнитивных расстройств при сахарном диабете / Р.Г.Есин, И.Х.Хайруллин, О.Р.Есин // Медицинский альманах. – 2013. – №1(25). – С.135-138.

Левин О.С. Cerebrum diabeticum: существует ли диабетическая энцефалопатия? / О.С.Левин, О.В.Бабкина // Эффективная фармакотерапия. – 2016. – №29. – С.32-38.

Маркин С.П. Неврологические проявления сахарного диабета / С.П.Маркин // The journal of neuroscience of В.М.Мankovskyi'. – 2015. – Т.3. – №1. – С.105-109.

Строков И.А. Диабетическая энцефалопатия. Современное состояние проблемы / И.А.Строков, В.В.Захаров, К.И.Строков // Доктор.Ру. – 2013. – №7(85). – С.29-35.

Суркова Е.В. Сахарный диабет и центральная нервная система / Е.В.Суркова // Терапевтический архив. – 2016. – №10. – С.82-86.

Товажнянская Е.Л. Умеренные когнитивные нарушения при сахарном диабете 2-го типа / Е.Л.Товажнянская, И.О.Безуглова, М.Б.Наврузов, Н.С.Балковая // Международный медицинский журнал. – 2012. – №1. – С.6-9.

Фирсов А.А. Когнитивные нарушения при сахарном диабете у лиц пожилого возраста / А.А.Фирсов, Е.А.Мащенко // Архивъ внутренней медицины. – 2014. – №4(18). – С.26-31.

Хайруллин И.Х. Клинические проявления диабетической энцефалопатии и возможность их коррекции: дис. ... канд. мед. наук: 14.01.11 / И.Х.Хайруллин. – Каз. гос. мед. академия, Казань, 2017. – 135 с.

Тесты на номинацию для диагностики речевого статуса детей 4-12 лет

*нейролингвистика, номинация, нейролингвистический опросник,
BVL_RU, детская речь*

По данным мировой статистики количество детей с речевыми расстройствами в последние годы стремительно увеличивается, при этом происходит серьезное качественное изменение речевых патологий. Статистические данные о частоте и видах нарушений развития речи таких международных общественных организаций, как ЮНЕСКО и ВОЗ, свидетельствуют, что с проблемами такого рода сталкиваются около 20% современных детей дошкольного и младшего возраста [Кондракова 2005: 25, Степаненко 2010: 32, Макаров 2017: 101]. В связи с этим в клинической и образовательной практике необходимы лингвистически и психометрически валидные инструменты, которые могут использоваться для диагностики уровня речевого развития у детей и анализа изменений на фоне терапии и коррекционных занятий. Русскоязычных диагностических инструментов, с одной стороны, много, но, с другой стороны, мало, поскольку большинство из них не имеет стандартизации и не прошло современные процедуры проверки.

Батарея нейролингвистических тестов BVL 4-12 [Marini 2015], разработанная итальянскими учеными А.Марини, Л.Маротта, С.Бульгерони и Ф.Фаббро, представляет собой комплексный диагностический инструмент. Батарея переведена на русский язык и в данный момент проходит лингвистическую адаптацию и валидацию. Инструмент позволяет выделить нарушения или системное недоразвитие речи путем выполнения тестов на производство, понимание речи и повторение у детей от 4 до 12 лет. Она соответствует важным для современного диагностического материала требованиям: количественные показатели результатов; возможность сопоставления результатов с зарубежными исследованиями; валидность и стандартизация.

BVL_RU состоит из 3 разделов с 18 субтестами, в которых оценивается активная речь, навыки понимания и навыки повторения. С помощью данной батареи можно выявить нарушения речи у детей 4-12 лет, оценить уровень развития их речи.

Номинативная функция является одной из важнейших функций речи. Называние (номинацию, наименование) относят к сложным формам психической деятельности [Семенович 2007: 209]. Способности к номинации развиваются в течение длительного времени. При этом развитие

начинается в самом раннем возрасте. Ребенок должен познать предмет различными органами чувств и, подобрав подходящее понятие, закрепить его в сознании. Номинативной функции посвящены первые два субтеста батареи BVL_RU: «Номинация и артикуляция» для детей 4-6 лет и «Номинация» для детей 7-11 лет. Субтесты направлены на определение уровня речевого развития детей.

Стимульный материал представляет собой последовательность картинок, отобранных с учетом частотности, морфологических категорий, семантики и фонематического состава.

Число опрошенных нами респондентов по субтестам, связанным с номинацией, в условной норме (без когнитивных и речевых нарушений) составило 451 человек.

Ошибки, допущенные детьми, можно классифицировать следующим образом:

1. *Изменение масштаба.* Слова *стол – стул, сундук – шкатулка.*

2. *Перцептивно-вербальные.* Эти ошибки являются следствием того, что за конкретным словом у ребенка не закреплен конкретный образ, а также с недостаточно богатым словарным запасом у детей. К этой группе относятся *кресло – диван; балалайка – гитара; веник – метла.*

3. *Замена названия описанием.* Дети знакомы с необходимым словом-стимулом, но это слово, вероятно, не находится в их активном словарном запасе, что провоцирует замену слова на словосочетание: *сачок – чтобы ловить бабочек; улей – домик для пчел; лупа – чтобы искать.*

4. *Замены, обусловленные визуальным сходством.* Слова *чай – кастрюля, сковородка, шея – дерево, пуговица – глаз.* Данные замены были отмечены только в субтесте на номинацию для детей 4-6 лет.

5. *Ассоциации.* Данный вид ошибок также был зафиксирован только в субтесте для детей 4-6 лет. Слова, которые часто вызывали ассоциации, подменяющие основное название: *одежда – полка, коридор; остров – море, пальмы; очередь – школа, больница.*

6. *Редкие слова/неясное изображение.* Слова *дно, хлыст и бахрома* были названы единичными респондентами в тесте «Номинация и артикуляция», вследствие чего был сделан вывод о невалидности данных стимулов.

7. *После подсказок.* Слова из этой группы можно встретить в тесте «Номинация». Смысл данной группы слов в том, чтобы доказать, что ребенок не соотносит слово и картинку, хотя само стимульное слово ему знакомо. Так, с помощью дополнительных вопросов мы смогли повысить чувствительность теста в отношении слов: *морщина, водоросль, воск, оранжевый.*

С помощью использования слов-синонимов, а также замены невалидных стимулов чувствительность русскоязычных субтестов на номинацию была повышена, субтест прошел процедуру лингвистической валидации. Результаты нашего исследования могут применяться в клини-

ческой и логопедической практике, а также на занятиях по курсу нейролингвистики.

Литература

Кондракова Э.В. Распространенность ограничений слуха и речи у детей: динамика и региональные особенности / Э.В.Кондракова // Справочник врача общей практики. – 2005. – №5. – С.25-31.

Макаров И.В. Нарушения речевого развития у детей / И.В.Макаров, Д.А.Емелина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2017. – Т. 27, №4. – С.101-105.

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В.Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

Степаненко Д.Г. О классификациях нарушений речи в детском возрасте / Д.Г.Степаненко, Э.Ш.Сагутдинова // Электронный научный журнал «Системная интеграция в здравоохранении». – 2010. – №2(8). – С.32-43.

Marini A. Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni / A.Marini, L.Marotta, S.Bulgheroni, F.Fabbro. – Italy, Firenze: Giunti O.S, 2015.

Лонгитюдное исследование нарративов у детей 5-6 лет

развитие речи, нарративы, детская речь

Нарративы становятся все более востребованным инструментом изучения детской речи, поскольку включают в себя сразу все языковые параметры, которые необходимо развивать ребенку.

В среднем, способность к созданию нарративов формируется у ребенка к 5-6 годам. На начальном этапе это личные нарративы, передающие индивидуальный опыт ребенка: поход к врачу, поездка на море, или скрипты – истории о регулярно повторяющихся событиях [Hudson 1991]. Поскольку контролировать и оценивать объем такого рассказа и основные показатели его макроструктуры затруднительно, в исследовательских целях чаще применяется методика вызванных нарративов «Составление рассказа по картинке», «Составление рассказа по серии картинок», а также пересказ текста [Методы 2016].

Как показывает практика, наиболее простым для детей заданием является составление рассказа по серии картинок, поскольку они уже предлагают последовательность событий, которые ребенок может описать. Рассказ по одной картинке часто сводится к одной фразе. А пересказ предполагает как навыки слушания, понимания, запоминания, так и собственно составление рассказа с опорой на прослушанный текст.

В нашем исследовании в 1-й год приняли участие дети старшей группы детского сада (287 детей в возрасте 5-6 лет ($M = 5,6$ лет; $Sd = 0.48$), 141 мальчик и 146 девочек) и во 2-й год – 437 детей (211 мальчиков и 230 девочек) в возрасте 6-7 лет ($M = 6,7$ лет; $Sd = 0.52$). Большинство из детей, принявших участие в исследовании в первый год, были протестированы и во второй год.

В первый год дети выкладывали картинки в нужной последовательности и составляли рассказ по серии картинок «Башня», «Собака и кошка», пересказывали текст на основе басни Л.Толстого «Галка и голуби», а также рассказывали историю по картинке «Разбитая чашка». Через год детям предлагался тот же стимульный материал («Кошка и собака», «Разбитая чашка» и пересказ «Галка и голуби»). Серию же «Башня», с которой справилось большинство детей в 5 лет, заменила серия «Мусор», которую Т.В.Ахутина предлагает использовать с 6 лет [Методы 2016].

Затем мы анализировали тексты по целому ряду параметров, среди которых можно было выделить как параметры, определяющие мик-

роструктуру нарратива (лексика, грамматика), так и параметры, соотносящиеся с макроструктурой.

К макроструктуре, в частности, мы отнесли соответствие нарративной структуре текста и тип нарратива. Нарративная структура понималась нами вслед за [Berman 1994; Altman 2015] как отвечающая модели «Цель – действие – результат» (*Goal – attempt – outcome*). Если ребенок в рассказе упоминал только один из этих аспектов, соответствие оценивалось как 0 баллов, если два элемента – как 1 балл, если все три – 2 балла.

Тип нарратива мы, вслед за И.Овчинниковой и Е.Ягуновой [Ovchinikova 2005; Ягунова 2013], оценивали как *полный / сокращенный / искаженный*. *Искаженным* считался нарратив, не соответствующий изображенному на картинках. Такой тип оценивался в 0 баллов. *Сокращенный* тип нарратива предполагал опущение важных деталей рассказа. Такой тип оценивался в 1 балл. И *полный* тип нарратива считался таковым, когда ребенок упоминал основные смысловые звенья, выделенные на подготовительном этапе экспертами.

В целом при анализе динамики развития макроструктуры мы видим, что за год способность к построению нарративов у детей значительно улучшилась. В частности, если посмотреть на рассказ, составленный по серии картинок «Собака и кошка», то в старшей группе детей, получивших 0 баллов за нарративную структуру, было 52,7%, а в подготовительной их количество уменьшилось до 17,5%. Количество же детей, упоминувших два элемента (и, соответственно, получивших 1 балл) выросло с 39,3% до 63,5%. И, наконец, процент тех, у кого нарративная структура стала полной, увеличился более чем в 2 раза (с 8 до 19%).

Похожие результаты мы наблюдаем для оценки типа нарратива: Процент детей с «разорванным» типом нарратива сократился за год с 60 до 40,3%. Количество детей с неполным типом рассказа увеличилось с 38 до 55 процентов. И, наконец, процент детей с полным типом нарратива увеличился более чем в 2 раза: с 2 до 4,7%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития монологической связной речи.

Кроме того, особую роль приобретает изучение нарративов детей с точки зрения макроструктуры. Как нам удалось показать [Oshcherkova 2021], с развитием регуляторных функций в этом возрасте связаны именно показатели макро-, а не микроструктуры нарратива детей старшего дошкольного возраста. В связи с полученными данными предлагается максимально использовать возможности детей старшего дошкольного возраста для развития их способности к составлению нарративов самых разных типов.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №17-29-09112.

Литература

Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / под общ. ред. Т.В.Ахутиной. — М.: В.Секачев, 2016.

Ягунова Е. Структура спонтанного нарратива: мультимедийность исходного дискурса и его отражение в текстах детей и взрослых / Е.Ягунова // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н.Цейтлин / под ред. Т.А.Кругляковой, Т.В.Кузьминой. — СПб.: Златоуст, 2013. — С.159–177.

Altman C. Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment / C.Altman, Sh.Armon-Lotem // Applied Psycholinguistics. — 2015. — V.37. — №1. — Pp.165-193.

Berman R.A. Relating events in narrative in 2 volumes / R.A.Berman, D.I.Slobin. — Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1994.

Hudson J.A. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives / J.A.Hudson, L.R.Shapiro // Developing narrative structure / ed. by A.McCabe, C.Peterson. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. — P.89-136.

Oshchepkova E. The relationship between cognitive flexibility and language production in 5-6-year-old children / E.Oshchepkova, D.Bukhalenkova, A.Veraksa // Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics – Proceedings of the 9th International Conference on Cognitive Sciences, Intercognsci-2020, October 11-16. — Moscow, 2020 (in press)

Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development / I.Ovchinnikova // Psychology of Language and Communication. — 2005. — Vol.9. — №1. — P.29–53.

Арт-терапия в реабилитации детей с патологиями речи

*арт-терапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия,
патология речи, дети*

Проблема реабилитации детей с патологиями речи – одна из самых актуальных в современной науке. Это связано с тем, что число детей, страдающих речевыми расстройствами различной этиологии, неуклонно растет во всем мире. Оставив за пределами рассмотрения факторы, вызывающие эти нарушения, а также их виды, отметим, что речевые патологии ограничивают возможности самореализации и социализации индивида. Затрудняя как процесс воспроизведения речи самим говорящим, так и восприятие ее окружающими, речевые дефекты осложняют процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми, тормозят процессы развития и обучения. Своевременно проведенная терапия позволит избежать негативных последствий и изменить наметившийся неблагоприятный сценарий развития личности. Сензитивный период для реабилитационной работы – дошкольный возраст (до 6 лет), когда высокая нейропластичность обеспечивает наиболее быстрое и устойчивое достижение положительного результата.

Коррекцией речевых расстройств занимается целый ряд специалистов: лингвисты, логопеды, фоониатры, оториноларингологи, неврологи, психотерапевты и психиатры. Существуют разнообразные методы терапии, среди которых арт-терапия (музыкотерапия, изотерапия, фототерапия, песочная терапия, сказкотерапия, имаготерапия, танцевально-двигательная терапия) занимает важное место. Использование их в комплексе с традиционными логопедическими или врачебными практиками дает синергетический эффект, возникающий из-за положительного эмоционального отклика пациентов на творческие стимулы. Искусство позволяет достигнуть эмоционального благополучия (равновесия, раскрепощения) в период реабилитации и облегчает трудности длительной терапии. Исследования в этой области начались сравнительно недавно, на рубеже XX – XXI столетий, и касались прежде всего взрослых пациентов. Сейчас это направление востребовано в зарубежной педиатрии, что привело к созданию в некоторых клиниках условий для совместной работы логопедов, неврологов, нейропсихологов и арт-терапевтов.

Так, Мэгги Люнг из Уорикского университета [Leung 2008] описывает успешные случаи комбинированного применения достижений логопедии и музыкотерапии в нейрореабилитации детей с травмами шейного отдела позвоночника. Умело подобранный музыкальный материал, реагирующий на потребности пациента и изменения в его состоянии, не

позволял маленькому пациенту замкнуться в себе во время болезненных медицинских манипуляций и утомительных логопедических упражнений, повышая мотивацию к восстановлению речевых функций.

В статье американских авторов затрагивается важный вопрос подготовки будущих специалистов-универсалов, умеющих работать в команде, хорошо представляющих специфику совместной работы. Лора С. Браун, Джоанн П. Бениньо и Камиле Гейст освещают ход производственной практики студентов-музыкотерапевтов и студентов-логопедов в инклюзивном лагере с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Именно междисциплинарная практика, по мнению авторов, позволяет студентам глубже понять проблему и решить ее совместными усилиями.

В стремлении к межпрофессиональному образованию (IPE) еще дальше идут австралийские ученые, сотрудники Квинслендского университета [Corley 2007]. Они разработали модель университетской клиники, где на всем протяжении обучения могли бы тесно общаться друг с другом студенты, специализирующиеся по логопедии, музыкотерапии и трудотерапии. Для этого предусмотрено и создание мобильных групп из разнопрофильных студентов, курируемых одним руководителем, и совместное прохождение клинической практики, и альтернативные модели размещения студентов в учебных аудиториях и кампусах.

Во многих статьях, посвященных использованию арт-терапии в реабилитации детей с речевыми патологиями, обосновывается правомерность применения творческого материала на функциональном и структурном уровнях [Шипкова 2019; Шипкова 2018; Федотчев 2013; Altenmüller 2015]. С помощью лабораторных методов исследования выяснилось, что механизм слушания и исполнения музыки во многом схож с механизмом восприятия и порождения речи. Вопросами нейронной динамики, лежащей в основе восприятия музыки, занимается лаборатория музыкальной динамики в Университете Коннектикута. Согласно теории «нейронного резонанса» Е.Лойджа и Дж.Снайдера, восприятие ритмических параметров музыки сопровождается вспышками высокочастотной нейронной активности, осуществляющей связь между нервными центрами. Высказываются предположения об усилении нейрогенеза и регенерации мозговых структур во время слушания музыки. Изучаются особенности переживания эмоций в процессе музыкально-исполнительской и слушательской деятельности, вызываемые сменой лада, тональности, усиления или ослабления консонантности/диссонантности звучания. Несмотря на широкую палитру исследовательских подходов, А.И.Федотчев и Г.С.Радченко констатируют, что пока «эффекты воздействия музыки на клеточном уровне практически не исследованы» [Федотчев 2013: 37].

На творческом применении многообразных музыкально-выразительных средств – ритма, темпа, тембра, звуковысотности, лада, членении на мелодико-синтаксические структуры – построены мелодическая интонационная терапия (Melodic Intonation Therapy – MIT) и музы-

кальная поддерживающая терапия (Music-Supported Therapy – MST). Оба вида терапии, активизирующие деятельность правого и левого полушарий головного мозга, развивают столь важные для устной речевой деятельности качества: контроль за дыханием, координацию слуховой моторики, эмоциональный отклик и др. [Шипкова 2019: 84]

Сходные в чем-то факты приводятся в статье профессора Калифорнийского университета Синтии Беррол. Экспериментально доказано, что при наблюдении за движениями, поведением и эмоциями к.-л. человека у смотрящего активизируется тот же набор нейронов [Berrol 2006: 311]. Этот эффект «отзеркаливания» широко используется в танцевально-двигательной терапии (D/MT). «Эмпатирование», подстройка под другого человека позволяет наладить сначала невербальное общение, а потом и речевую коммуникацию. Ученый рассказывает об американском хореографе Билле Ти Джонсе, который под впечатлением от личной трагедии организовал 14 мультимедийных танцевальных представлений о жизни и смерти. Участники этих «художественно-терапевтических семинаров» рассказывали о себе, создавая собственные портреты с помощью жестов и связанных с ними слов. Благодаря механизму «кинестетической памяти» другие участники действия и зрители «проживали» эту исповедь как свой собственный опыт.

Как видим, возможности арт-терапии очень широки и не исчерпываются традиционными видами деятельности. Творческое применение арт-терапевтических методов и приемов, опирающихся на лабораторные данные, продуктивно в реабилитации детей с речевыми патологиями детей.

Литература

Давыдова А.А. Технология обучения вокалу детей с задержкой психоречевого развития / А.А.Давыдова, А.В.Смирнов // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – Т.18. – №1 (150). – С.158-165.

Шипкова К.М. Использование музыкальных средств в реабилитации нарушений речевой коммуникации органического генеза / К.М.Шипкова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – Т.29. – №3. – С.84–88.

Шипкова К.М. Музыка и речь / К.М.Шипкова // Асимметрия. – 2018. – Т.12. – №2. – С.85–96.

Федотчев А.И. Музыкальная терапия и «музыка мозга»: состояние, проблемы и перспективы исследований / А.И.Федотчев, Г.С.Радченко // Успехи физиологических наук. – 2013. – Т.44. – №4. – С.35–50.

Altenmüller E. Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy / E. Altenmüller, G. Schlaug // Progress in Brain Research. – 2015. – Volume 217. – P.232-257. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.029>

Berrol C.F. Neuroscience meets dance movement therapy: Mirror neurothe therapeutic process and empathy / C.F.Berrol // The Arts in Psychotherapy. – 2006. – №33. – P.302-315.

Brown L.S. Come Together: Music Therapy and Speech-Language Pathology Students' Perspectives on Collaboration during an Inclusive Camp for Children with ASD / L.S.Brown, J.P.Benigno, K.Geist // Music Therapy Perspectives. – 2018. – №36 (1). – P.17-25.

Campbell C.-L.E. Leaving space in the music: Music therapy, children, and speech and language disorders: Research Paper Submitted to the Faculty of Music In partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Music Therapy Wilfrid Laurier University, 2017. – 73 p.

Copley J.A. Making interprofessional education real: a university clinic model / J.A.Copley, H.D.Allison, A.E.Hill, J.A.Tait, T.Day // Australian health review: a publication of the Australian Hospital Association. – 2007. – 31(3). – P.351-357.

Guest A.M. An analysis of creative arts methods used in communication disorders intervention: thesis for the degree Master of Science / A.M.Guest. – South Dakota State University, 2003. – 79 p.

Kennell J. The interface of music therapy and speech pathology in the rehabilitation of children with acquired brain injury / J.Kennell, L.Hamilton, J.Cross // The AustTalUzn Journal of Music Therapy. – 2001. – Vol.12. – P.13–20.

Leung M.A. Collaboration Between Music Therapy and Speech Pathology in a Paediatric Rehabilitation Setting / M.A.Leung // Voices: A World Forum for Music Therapy. – 2008. – Vol.8. – №3. – DOI <https://doi.org/10.15845/voices.v8i3.417>

Использование и восприятие метафорического гендера в рекламе

гендер, реклама, психолингвистика

Прежде всего необходимо уточнить два термина, которые будут активно использоваться в данном тексте: «гендер» и «метафорический гендер». Первый, несомненно, имеет широкий ряд значений, но в данной работе используется в значении ‘гендерная идентичность’, то есть связан в первую очередь с самоощущением человека, его осознанной связью с представлениями о феминности и маскулинности. В данном случае гендер не приравнивается к биологическому полу, хотя и может иметь с ним связь. Под метафорическим гендером же подразумевается осознанный или неосознанный перенос гендерных стереотипов, действующих в обществе, на предметы, которые не могут по сути своей быть созданными только для женщин или только для мужчин и которые, соответственно, являются гендерно-нейтральными (хотя могут восприниматься иначе). Одним из явных и очевидных примеров может служить использование конкретного цвета: в младенчестве девочек одевают в розовое, а мальчиков – в голубое/синее. Сам по себе цвет не может быть предназначен для какого-то одного гендера, но социум может создать искусственную их связь.

Из-за принятых в обществе представлений о бинарности пола и гендера метафорический гендер наиболее ярко проявляется при сравнении двух предметов.

Дебора Кэмерон в своей книге “Феминизм и лингвистическая теория” описывает “мыслительный эксперимент Джека Розенталя” [Cameron 1992: 82], в котором группе респондентов предлагалось разделить пары слов по признаку мужское/женское. Поскольку эксперимент проводился на английском языке, грамматический род не являлся фактором, способным повлиять на ответы. Были даны следующие пары: knife/fork, Ford/Chevrolet, salt/pepper, vanilla/chocolate. Почти все респонденты определили knife, Ford, pepper и chocolate как мужские, а fork, Chevrolet, salt и vanilla – как женские. С чем это связано?

Несмотря на то, что сам Розенталь объясняет подобный результат определёнными закономерностями, такими как яркость вкуса (шоколад и перец ощущаются сильнее), звучанием слов (“Шевроле” длиннее, чем “Форд” и, в отличие от него, оканчивается на гласную) и ассоциацией с агрессией (в случае ножа), Кэмерон отмечает, что чем больше пар, тем большим количеством признаков придётся руководствоваться; тем не менее, их оказывается возможно обобщить по принципу “сильное-слабое” и “активное-пассивное” [Cameron 1992: 83]. В указанном выше

эксперименте также проводилось сравнение, изменятся ли результаты, если заменить в парах одно из слов на какое-то другое. Выяснилось, что в случае с противопоставлением вилки и ножа респонденты отмечали, что вилка имеет некоторые изгибы, она не столь потенциально опасна, тогда как нож представлялся острым и способным нанести серьёзное увечье. Однако при замене ножа на ложку ответы оказывались противоположными: теперь ложка ассоциировалась с женским началом, а вилка – с мужским, поскольку ложка имеет округлую форму, а вилка может быть использована для нанесения вреда, то есть потенциально несёт в себе агрессию. Из чего можно сделать вывод, что большое число предметов может быть определено и как маскулинное, и как феминное – в зависимости от предлагаемого сравнения.

Наделение предметов метафорическим гендером, зачастую – открыто, является распространённым инструментом в рекламе, поскольку позволяет сфокусировать внимание не только производителя на его предполагаемой аудитории, но и самого потенциального покупателя – на конкретном товаре.

Это может проявляться в различиях упаковки и слоганов товаров одного рода, но выпускаемых в двух линейках: женской и мужской. В случае с шампунями это противопоставление традиционно представляет женский шампунь как нечто нежное, обладающее сладким ароматом, а мужской – как что-то резкое, обладающее хвойным или морским ароматом. В оформлении шампуней для женщин преобладают светлые или яркие цвета, а для мужчин – синий и чёрный. Разумеется, это не относится к абсолютно всем товарам данной категории, но можно с уверенностью утверждать, что к большинству точно.

По этой причине у потребителей возникают новые ассоциации. Так, чёрный цвет сам по себе не считается исключительно мужским (многие гендерные стереотипы связаны с ним, например, идея о «маленьком чёрном платье»), но при этом, если показать человеку чёрную бутылочку геля для душа или шампуня, сформулировав вопрос как «мужское или женское?», большинство ответит «мужское».

Если же расширить количество возможных вариантов ответа, добавив «общее» в значении «не ориентированное на один конкретный гендер», то многие респонденты выберут именно его.

Мы не приводим здесь точных статистических значений, поскольку описываемый опрос ещё не завершён.

Что же касается слоганов, то в рекламе существует несколько устоявшихся приёмов придания им гендерной окрашенности.

Первый – самый простой и очевидный с точки зрения потребителя: производитель указывает, для кого создан его продукт (например, пишет на упаковке: «для мужчин», «для настоящих мужчин» и т.д.).

Второй – использование слов и выражений, которые по своему смыслу оказываются вплетены в представления о феминности и маскулинности. Так, если в обществе существует представление о женствен-

ности как о чём-то тонком, лёгком, нежном, невесомом, то эти слова и их синонимы могут и будут активно использоваться в рекламе продуктов, ориентированных на женщин. Эта же закономерность работает и с продуктами, чьей целевой аудиторией являются мужчины.

Также существует третий приём, который может базироваться на одном из рассмотренных выше либо же на них обоих – искусственное создание гендерного стереотипа для конкретного товара или его значимой составляющей. Компания «Нестле» в рекламной кампании одного из шоколадов попыталась создать ассоциацию «орех – мужское». Для этого они использовали в числе прочего надпись на упаковке «for men», слоганы «беречь от женщин», «грубая мужская правда». Сравните со слоганами аналогичного шоколада, который не был ориентирован на мужчин: «нежен, как никогда», «любимый молочный шоколад», в этом случае акцент делался не гендерных стереотипах, связанных с шоколадом, а на качествах самого продукта: нежная структура и любовь потребителей. (Хотя стоит оговориться, что «нежность» зачастую ассоциируется с феминностью).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что гендерные стереотипы активно применяются при создании рекламы; в то же время рекламные кампании могут предпринимать попытки создания и установления новых гендерных стереотипов.

Также необходимо отметить, что в ряде случаев становится чрезвычайно сложно отделить гендерный стереотип от рекламного шаблона и понять, что же всё-таки первично.

В данном материале не рассматривались случаи попыток разрушения гендерных стереотипов в рекламных кампаниях, но это не подразумевает их отсутствия или незначительности; это связано с тем, что рекламы такого рода производится меньше, а также с ограничением по объёму представляемого материала.

Литература

Гульбин Г.К. Философия гендерологии и мировоззренческие аспекты гендерной культуры / Г.К.Гульбин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12313> (дата обращения: 27.05.2020)

Кирилина А. Лингвистические гендерные исследования / А.Кирилина, М.Томская // Отечественные записки. – 2005. - №2(23).

Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Г.Е.Крейдлин. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 224 с.

Гендер и язык (антология) / под ред. А.В.Кирилиной. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 830 с.

Cameron D. Feminism & Linguistic Theory / D.Cameron // Macmillan. – 1992. – 246 p.

Edwards J. Language and Identity / J.Edwards // Cambridge University Press, 2009. – 314 p.

**Слова категории состояния,
обозначающие психоэмоциональный статус человека**

*слова категории состояния, психоэмоциональный статус человека,
лингвистическая классификация*

Каждодневная активность человека неизбежно сопрягается с эмоциональными переживаниями — положительным или негативным отношением к действительности. Связано это с тем, что индивид не только познаёт объективную и субъективную реальность, но и вырабатывает определенное отношение к объектам, с которыми он сталкивается в своей повседневной деятельности. Стоит отметить, что богатая палитра разнообразных переживаний проявляется у человека во внешних формах поведения: *жесты, мимика, интонация, речь* и т.д. В этой связи выразительные формы эмоций мы условно распределим на две группы: *паралингвистические* и *собственно лингвистические*. Как известно, наибольшей способностью выражать различные эмоциональные оттенки психических состояний обладают человеческие язык и речь. Такие формы мы отнесём ко второй группе. В данной работе мы считаем целесообразным выбрать в качестве объекта исследования *категорию состояния* как часть речи, больше других предназначенную для вербализации психического состояния человека.

Известно, что по значению слова категории состояния могут передавать в языке и речи широкий спектр явлений, состояний внутренней и окружающей действительности. Учитывая всю сложность и многообразие характера человеческой деятельности, мы считаем необходимым внести конкретику и более тщательно подойти к классификации слов категории состояния на примере эмоциональных феноменов, являющихся проявлениями психической жизни человека.

Так, к морфологической характеристике слов категории состояния относится *неизменяемость* [Балалыкина 2003]. С учетом того факта, что этим слова категории состояния сближаются с наречиями, в свете данного исследования морфологическая природа данных единиц представляется несущественной, так как не может выступать в качестве одного из критериев отбора. Синтаксическая функция слов категории состояния — *сказуемое в безличном употреблении*, что сближает слова категории состояния с безличными глаголами, поэтому опорным критерием обнаружения слов исследуемой части речи будут такие лексикографические пометы, как *в знач. сказ., в функц. сказ.* Отметим также, что зачастую в речи слова категории состояния употребляется вместе с дополнением в дательном падеже. Данное языковое явление представляется крайне

существенным в процессе идентификации слов категории состояния, обозначающих психоэмоциональный статус человека, если взять в качестве критерия потенциальную возможность данных лексических единиц согласовываться с прямым дополнением, выраженным личным местоимением в дательном падеже – *мне*. Так, например: (*мне) *скучно, весело, лень* и т.д. Но не: (*мне) *грязно, пас, кошмар* и т.д. С учётом вышеизложенных критериев из «Толкового словаря русского языка» по ред. С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой нами были отобраны 68 единиц, что, в свою очередь, позволяет выделить лексико-грамматические разряды данных слов и предпринять попытки их классификации.

Следует отметить, что в психологии неоднократно предпринимались попытки систематизировать эмоциональные состояния человека [Сосновикова 1975]. Например, К.Э.Изарду принадлежит концепция так называемых *фундаментальных состояний*, согласно которой выделяются 11 базовых эмоций, к которым, по мнению автора, сводится весь спектр психических проявлений личности: *радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе-страдание, стыд, интерес-волнение, вина и смущение* [Изард 1980]. В ходе классификации отобранных слов категории согласно этому принципу перед нами возникли сложности относительно принадлежности той или иной лексической единицы к выделяемому К.Э.Изардом классу. Так, например, слово *невтерпёж* не является показателем интереса, а слово *невозмогу* – проявлением печали. В этой связи данная теория вызывает ряд вопросов относительно того, какие эмоции следует понимать под «базовыми», каковы критерии их выделения и каково конкретное количество таких эмоций.

В медицинской психологии выделяется 13 наиболее ярких, распространённых и важных для оценки психического состояния эмоциональных модальностей: *депрессия, мания, эйфория, дисфория, апатия, слабодушие, паратимия, страх, тревога, тоска, беспокойство, чувство потери чувств и амбивалентность* [Менделевич 2016]. В процессе распределения отобранных слов категории состояния в соответствии с этими параметрами возникли сложности при классификации ряда лексических единиц. Так, например, согласно данной классификации такие слова, как *радостно, весело, невтерпёж* и т.д., следует относить к болезненно повышенному настроению, что, в свою очередь, вступает в противоречие со здравым смыслом. Связано это с тем, что наиболее сложной предстаёт оценка адекватности и неадекватности того или иного эмоционального переживания, отнесения его к норме или патологии. В этой связи необходимым условием является опора на клинический контекст, учёт анамнестических данных, что выходит за рамки исследуемой темы и поставленных задач. Также стоит отметить, что не нашлось соответствующих слов категории состояния, характеризующих такие выделяемые автором классы эмоциональных переживаний, как *слабодушие, паратимия* и *чувство потери чувств*.

Факт невозможности классификации отобранных лексических единиц применительно к вышеназванным медицинской [Менделевич 2016] и психологической [Изард 1980] классификациям позволяет нам выделить перспективное направление разработки, а именно – составить *лингвистическую классификацию* слов категории состояния.

Так, в ходе проделанного исследования нами были выделены три гиперо-гипонимических класса: *эйфория*, *амбивалентность* и *дисфория*. Стоит отметить, что в случае с определением терминов *эйфория* и *дисфория* мы отказываемся от традиционного психиатрического толкования, трактуя их значение более широко.

Так, к классу *эйфория* мы относим следующий гипонимический ряд: **радость** (*весело, отрадно, радостно* и т.д.); **благополучие, комфорт** (*легко, приятно, хорошо* и т.д.); **интерес** (*интересно, любопытно, увлекательно* и т.д.); **энтузиазм** (*невтёрпёж, охота*). Класс *амбивалентность* вбирает в себя такие слова категории состояния, как *двойко, муторно, неоднозначно, непонятно, противоречиво, смутно, странно, туманно* и т.д. В класс *дисфория* входит следующий гипонимический ряд: **грусть** (*грустно, печально, сиротливо* и т.д.); **страдание** (*больно, скверно, тошно* и т.д.); **отвращение** (*отвратно, отвратительно, противно* и т.д.); **зависть** (*завидно*); **апатия** (*безразлично, лень, начихать* и т.д.); **стыд** (*совестно, стыдно, неловко* и т.д.); **страх, тревога** (*жутко, страшно, тревожно* и т.д.).

Таким образом, нами разработаны критерии отбора слов категории состояния, составлен словник данных единиц, осуществлено тематические ранжирование данных слов с учетом медицинских и психологических предшествующих исследований, разработана и составлена лингвистическая классификация слов категории состояния, обозначающих психоэмоциональный статус человека.

Литература

Балалыкина Э.А. Современный русский язык. Морфология. Часть I: Имена. Наречия. Категория состояния / Э.А.Балалыкина. – Казань: Изд-во Казанск.ун-та, 2003. – 172 с.

Изард К.Э. Эмоции человека / К.Э.Изард. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.

Менделевич В.Д. Медицинская психология: учебник / В.Д.Менделевич. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 460 с.

Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: пособие для студентов и учителей / Ю.Е.Сосновикова. – Горький: Изд-во Горьк. пед. ин-та, 1975. – 118 с.

Ягунова Ксения Викторовна
Казанский государственный медицинский университет
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Гайнетдинова Дина Дамировна
Казанский государственный медицинский университет
УДК 616.89-008.434-053.2

Ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей

*нарушения речи, дисфазия развития, дизартрия,
диагностика, факторы риска*

Введение. Нарушения речи встречаются у 15% детей в возрасте до 4 лет; до 30-40% обращений к неврологам связаны с жалобами на нарушения развития, в том числе и речевого; 40–50% родителей полагают, что речь их детей развита недостаточно хорошо [Белоусова 2013: 117-121; Скоромец 2011: 40-44]. Невзирая на чрезвычайную актуальность проблемы, отсутствуют чёткие определения параметров нарушения развития речевых функций и их классификации, в клинической практике специалистами недостаточно используются скрининговые тесты и другие инструменты оценки развития речи у детей до четырех лет ввиду их сложности в применении и большой продолжительности по времени выполнения, что приводит к позднему выявлению нарушений и несвоевременному началу оказания помощи.

Исследование посвящено балльной оценке психомоторного и речевого статуса у детей 2-4 лет.

Материал и методы исследования. В исследование вошли 95 детей в возрасте от 2-4 лет (68 мальчиков, 27 девочек). Осуществлен анализ психомоторного и соматического развития детей, акушерско-гинекологического анамнеза матерей, проведен стандартный неврологический осмотр. Авторами была разработана Шкала балльной оценки психомоторного и речевого развития детей раннего возраста [Шкала 2018]. В данной Шкале подробно описаны навыки детей от 1 года до 4 лет в соответствии с возрастными нормативами. Оценивается поведение ребенка, эмоциональная сфера, познавательная способность, неречевые психические функции (слуховое, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление), крупная и мелкая моторика, строение речевого аппарата. Отдельно выделен «Речевой блок», в который включены оценка состояния мимической мускулатуры и артикуляционной моторики, импрессивной и экспрессивной речи ребенка. Шкала доступна для использования врачами-неврологами в рутинной практике и не требует дополнительной подготовки.

В зависимости от количества набранных баллов определялся функциональный класс (степень недостаточности) в соответствии с кри-

териями Международной классификации функционирования, ограниченной жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ-ДП) [International 2007: 322].

Результаты и обсуждение. В ходе неврологического осмотра у 62% детей была выявлена неловкость мелкой моторики, у 47% были обнаружены проблемы с координацией, общая моторная неловкость, у 43% – нарушения мышечного тонуса (пирамидный синдром в нижних конечностях, диффузная мышечная гипотония). При осмотре речевого аппарата выявлены дистония языка, пониженный тонус артикуляционной мускулатуры, трудности артикуляционного переключения. Согласно результатам, набранным детьми по Шкале балльной оценки психомоторного и речевого развития детей раннего возраста и в соответствии с МКФ-ДП, речевые расстройства, выявленные при осмотре, распределились следующим образом: псевдобульбарная дизартрия лёгкой (ФК 2) степени – 10 человек, средней (ФК 3) степени – 17 человек, моторная алалия (ФК 2) – 22 человека, ФК 3 – 29 человек, сенсомоторная алалия (ФК 3) – 15 человек, апраксия речи (ФК 3) – 2 человека.

Данные анамнеза позволили выявить основные факторы риска, которые оказывают влияние на формирование речевых нарушений у детей дошкольного возраста и способствуют их усугублению (патология течения беременности и родов, перинатальная патология центральной нервной системы, частые соматические заболевания в течение первых лет жизни, искусственное вскармливание, длительное использование пустышки, злоупотребление гаджетами, неправильно организованная речевая среда).

Выводы. Балльная шкала, с помощью которой можно осуществлять комплексную оценку развития детей 2-3 лет, позволяет оценить уровень психомоторного и речевого развития ребёнка и отслеживать динамику на фоне лечения и коррекционных занятий, что даёт возможность специалистам своевременно подобрать программу коррекции индивидуально для каждого ребенка. Шкала удобна в использовании и доступна врачам-неврологам, обследование с ее использованием не требует дополнительного обучения.

Литература

А. с. 018-007185. Шкала оценки психомоторного и речевого развития детей раннего возраста / К.В.Ягунова, Д.Д.Гайнетдинова – опубл. 08.05.2018.

Белоусова М.В. Перинатальные факторы в генезе речевых нарушений у детей / М.В.Белоусова, М.А.Уткузова, Р.Г.Гамирова, В.Ф.Прусаков // Практическая медицина. – 2013. – №1 (66). – С.117-121.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – СПб.: Детство–Пресс, 2007. – 472 с.

Елисеева М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребёнка: ранние этапы: монография / М.Б.Елисеева. – М.: Языки славянской культуры, 2015. – 344 с.

Скоромец А. Неврологическое сопровождение и медикаментозная коррекция у детей с нарушениями речи / А.Скоромец, И.Семичева, Т.Фомина // Врач. – 2011. – №1. – С.40-44.

International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY. – Switzerland: WHO Press, 2007. – 322 p.

БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Абдуллина Чулпан Зуфаровна
Сагдеева Фаузия Кабировна

Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан
УДК 81'246.2

Понятие «интерференция» в лингвистике

двуязычие, интерференция, речь, язык

Задача настоящей статьи заключается в том, чтобы уточнить содержание и объем понятия «интерференция» в лингвистическом смысле и определить дальнейшие перспективы развития теории интерференции. Как показывает исследовательская практика, в общеязыковом употреблении свойственная термину «интерференция» многозначность приводит к некоторым неточностям. Тема определения содержания понятия «интерференция» в целом не нова. И все же понятие «интерференция» до настоящего времени представляет собой неоднозначное содержание и требует дальнейшего изучения.

Основы теории интерференции были заложены ещё И.А.Бодуэном де Куртенэ, а своё дальнейшее развитие она получила в трудах современных исследователей. Особая роль в разработке теории интерференции принадлежит Л.В.Щербе. Сформулированные им некоторые принципы получили подтверждение во всем последующем развитии этой теории. По мнению Л.В.Щербы, в результате интерференции образуется единая двуязычная речевая деятельность, которая приводит к формированию смешанного языка. Им выделены истоки интерференции, восходящие к речевой деятельности.

На сегодняшний день проблема интерференции является многоаспектной. Ее разработка немыслима без привлечения данных многих дисциплин. Изучением проблемы интерференции занимаются педагогика, психология, психолингвистика, лингводидактика, лингвистика. Изучение этой проблемы в каждой из этих отдельных наук должно привести к более глубокому пониманию ее сущности.

Следует отметить, что, в каком бы аспекте ни изучалось понятие «интерференция», в центре внимания исследователей находится один и тот же – «контактный» – языковой материал, которым они оперируют, доказывая свои теоретические посыпки.

Так, например, одним из таких вопросов является понимание сущности интерференции. По этому вопросу высказывалось много различных точек зрения, все разнообразие которых колеблется между узким и широким пониманием этого явления. Сторонники первой точки зрения

считают, что под интерференцией следует понимать лишь перенос норм родного языка на другой в процессе речи. Согласно другой из них, понятие интерференции включает отклонение от норм контактирующих языков. Здесь имеют место все виды и типы взаимодействия и сближения языков (взаимовлияние, контактирование, слияние языков, смешение языков, заимствование, гибридизация и т.д.). Думается, что на более правильной позиции стоят те, кто не сводит интерференцию только к ее узкому пониманию. В связи с тем, что в науке о языке отсутствует единое понимание сущности интерференции, Э.М.Ахунзянов считает целесообразным различать два понятия. Понятие интерференции и понятие трансференции. Интерференция им рассматривается как положительное явление, «способствующее взаимообогащению контактирующих языков и выработке общих линий их конвергационного развития, проникновению структурных элементов одного языка в другой» [Ахунзянов 1978: 87]. Она должна создавать предпосылки для дальнейших качественных сдвигов в развитии их систем. Под трансференцией автор понимает перенос навыков родного языка на изучаемый, который оказывает негативное, тормозящее влияние на усвоение второго языка. Трансференция им рассматривается как отрицательное явление. Употребление этого термина, по его мнению, внесет ясность и избавит от тех разногласий, которые существуют в понимании сущности интерференции [Ахунзянов 1978: 88].

Следует отметить, что «смысловые границы положительного и отрицательного весьма субъективны и к тому же подвижны. Явления, воспринимаемые как отрицательный факт, могут постепенно приобрести черты положительного, поэтому такая смысловая база дифференциации влияния родного языка на второй не свободна от элементов субъективизма» [Дарбеева 1984: 22].

Как уже было отмечено выше, изучение проблемы интерференции встречается с серьезными трудностями, содержит много неясного и дискуссионного.

Так, одним из вопросов, не получивших однозначного решения, является вопрос о лингвистическом определении интерференции. Следует подчеркнуть, что определение должно быть простым и не должно претендовать на раскрытие всего содержания интерференции, оно должно указывать лишь на существенные признаки, раскрывать лишь основное в ней. Определение интерференции как «явления взаимодействия структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения», данное Ю.Д.Дешериевым и И.Ф.Протченко [Дешериев 1972: 28], а также близкое ему определение Л.И.Баранниковой как «изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого языка» подчеркивают основную черту, присущую интерференции, – взаимодействие структур и структурных элементов двух языков [Баранникова 1966: 88]. Однако, по мнению некоторых специалистов, в этих определениях не содержится необходимых уточнений, поз-

воляющих отграничить интерференцию от заимствования и определить характер (положительный или отрицательный) данного явления. В.Ю.Розенцвейг определяет интерференцию «как нарушение билингом правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении – от нормы», позволяет отделить интерференцию от заимствования и определить ее как отрицательное явление «отклонение от нормы» [Розенцвейг 1972: 4]. В данной работе в качестве рабочей гипотезы мы принимаем определение, данное У.Вайнрайхом: «Случаи отклонения от норм двух языков, которые наблюдаются в речи билингов как результат языкового контакта, называют явлениями интерференции». По нашему мнению, в этом определении подчеркивается основной признак интерференции, позволяющий отграничить ее от других явлений, возникающих при взаимодействии языков, – это уровень речи. Тем не менее, как утверждают исследователи, следует обратить внимание на то обстоятельство, что по своему проявлению интерференция связана с речью, а по своему возникновению – с системой языка.

На сегодняшний день дискуссионным является и вопрос о фактах нарушения, изменениях языковых норм одного из контактирующих языков под влиянием другого. Среди некоторых ученых существует мнение, что эти изменения, нарушения норм носят характер уподобления нормам, закономерностям другого языка. Так, В.М.Панькин, доказывая данную точку зрения, исходит из того, что в языковой норме заложена охранительная функция языка. «При контактировании двух (нескольких) языков, – пишет он, – охранительные функции их сталкиваются – языковые нормы вступают в «противоборство», возникает явление интерференции – уподобления: норма одного языка стремится подчинить себе норму другого языка» [Панькин 1986: 9].

Все перечисленные выше моменты в определенной степени порождают трудности в разработке проблемы интерференции. В лингвистическом аспекте требуется различение интерференции на уровне языка и речи. Речевая интерференция не нарушает системы ни родного, ни изучаемого языка и ограничивается областью речи конкретного билинга. В этой связи следует отметить, что качество конкретной речи зависит не только от знания того или иного языка, но и от целого ряда внешних условий, в которых осуществляется речь. По этому поводу М.М.Михайлов пишет: «На качество речи влияют: 1) степень осведомленности говорящего и слушающего о предмете речи; 2) душевное состояние говорящего (смелость или растерянность, желание или нежелание говорить, одобрительное или неодобрительное отношение к описываемым фактам); 3) физическое состояние говорящего (утомленность или неутомленность и др.); 4) характер аудитории (одобрительное или неодобрительное отношение к оратору, степень понимания оратора, слышимость); 5) наличие или отсутствие тех предметов, о которых идет речь и др.» [Михайлов 1966: 201].

Языковая интерференция проявляется в случае проникновения иноязычного элемента в систему языка. Речевая интерференция во временном отношении предшествует языковой интерференции. Следовательно, понятие «интерференция» прежде всего является категорией речи.

Некоторыми исследователями была отмечена возможность влияния второго языка на родной. Так, например, В.А.Ицкович и Б.С.Шварцкопф пишут, что «следует дифференцировать две ситуации, возникающие при двуязычии», при процессе контактирования языков: «1) воздействие на говорящего системы родного языка при пользовании неродным языком; 2) воздействие иноязычной системы – при пользовании родным языком» [Ицкович 1972: 128].

Если в первом случае возникает интерференция в речи говорящего, обусловленная воздействием системы родного языка, то во втором случае происходит включение в родную речь говорящего элементов другой языковой системы. Таким образом, вторая ситуация связана с проблемой «восприятия языком элементов иной языковой системы, проблемой пополнения инвентаря материальных средств и возможных изменений в отдельных участках системы родного языка и, в ином аспекте, с проблемой проницаемости разных уровней языка [Ицкович 1972: 128]. Авторы утверждают, что в таких случаях встает вопрос «об окказиональности-регулярности таких образований, об их приемлемости для данной системы, т.е. вопрос об отношении к подобным образованиям с точки зрения культуры родной речи» [Ицкович 1972: 129]. Такие проблемы возникают и на других уровнях языка. Следовательно, необходимо разграничивать окказиональные и регулярные употребления, т.к. регулярность является одним из условий нормативности речи и нормативности языка.

Таким образом, понятие «интерференция» прежде всего является категорией речи. В этом смысле она должна отграничиваться от категории языка и рассматриваться в тесной связи с культурой речи [Сагдеева 2019: 44-48].

В перспективе в исследовательской работе, содержание которой определяется запросами теории и практики, возникает необходимость рассматривать более широкий круг проблем, касающихся интерференции. Большинство авторов, изучающих интерференцию, нередко сводит ее к влиянию родного языка на другой. Между тем как в условиях двуязычия особо важным является выделение и такого вида интерференции, который обусловлен влиянием второго языка на родной, в частности русского языка на татарский. Все это оказывает влияние и на дальнейшее развитие теории интерференции.

Рассмотрение понятия «интерференция» сквозь призму культуры речи – одна из основных задач в условиях национально-русского двуязычия.

Литература

Ахунзянов Э.М. Двоязычие и лексико-семантическая интерференция / Э.М.Ахунзянов. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1978. – 189 с.

Баранникова Л.И. Проблема интерференции и вопросы взаимодействия языков / Л.И.Баранникова // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции. – Саратов, 1966.

Дарбеева А.А. Русско-монгольские языковые контакты в условиях двуязычия / А.А.Дарбеева. – М., 1984. – 191 с.

Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д.Дешериев, И.Ф.Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С.24-28.

Ицкович В.А. Пассивное двуязычие и культура родной речи / В.А.Ицкович, Б.С.Шварцкопф // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С.127–129.

Михайлов М.М. Культура русской речи / М.М.Михайлов. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1966. – 216 с.

Панькин В.М. Русский язык в межнациональном общении: Проблема интерференции // Вопросы языкознания / В.М.Панькин. – М.: Наука, 1986. – №2. – С.7-16.

Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике / В.Ю.Розенцвейг. – М., 1972. – С.5-22.

Сагдеева Ф.К. Фонетическая интерференция в условиях татарско-русского двуязычия (на примере заимствованных фонем) / Ф.К.Сагдеева, Ч.З.Абдуллина // East European Science Journal. – 2019. – №43. – С.44-48.

Сопоставление когнитивных способностей у билингвов и монолингвов

билингвизм, монолингвизм, когнитивное развитие, мышление

Л.Л.Нелюбин в «Толковом переводоведческом словаре» дал следующее определение: «Билингвизм – одинаковое владение двумя языками» [Нелюбин 2003: 26]. «Монолингвизм – это владение одним языком, своим этническим или иным». Долгое время считалось, что дети билингвы, рожденные в двуязычной языковой среде, труднее усваивают информацию, позднее начинают разговаривать. Однако последние исследования опровергли эту информацию. Билингвизм способствует развитию творчества, вырабатывает умение мыслить нестандартно, подходить с разных сторон к решению задач и находить наиболее правильное. Способность человека говорить на двух языках зачастую рассматривается как большое достижение. Но если углубиться в суть проблемы, то более половины населения Земли считается билингвами, поэтому двуязычие является нормой для большинства людей в мире.

А.А.Залевская и И.Л.Медведева различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) билингвизма.

Примером естественного билингвизма является ранний билингвизм, когда ребенок вырос в разноязычной среде или его родители говорят на разных языках. Ребенок получает много необходимой информации, он замотивирован на использование двух языков. Следовательно, такие дети быстрее обучаются, усваивают языковые навыки, они не боятся допускать ошибки при произношении слов разных языков, их память быстрее формируется, мышление становится ясным и точным.

Искусственный билингвизм создается человеком, когда он погружается в языковую среду, изучает язык, который в повседневной жизни не использует. При этом у него нет возможности практиковать второй язык, в отличие от естественного языка. Чтобы быстрее освоить новый язык, человеку следует погрузиться в языковую среду, и чем дольше это будет, тем лучше. Существуют разные способы создания искусственной среды изучения языка. Например: необходимо проговаривать повседневные действия, читать книги и смотреть фильмы, передачи, перевести мобильный телефон на изучаемый язык, найти собеседника (носителя языка), посещать языковой клуб.

Определение «билингвизм» варьируется от минимального уровня владения двумя языками до продвинутого уровня владения, который позволяет говорящему функционировать и выглядеть носителем двух

языков. Человек может быть билингом в первую очередь из-за того, что он вырос, изучая и используя два языка одновременно (одновременный билингвизм). Или он может стать билингом, изучив второй язык через некоторое время после своего первого языка и при этом говорить на двух языках свободно. Это называется последовательным билингвизмом.

Рассмотрим одно из важных преимуществ билингвизма по сравнению с монолингвизмом. Людям, говорящим на нескольких языках, в отличие от людей, говорящих на одном языке, легко общаться во время путешествий, им открывается больше возможностей в поиске и приобретении работы, общении в разных языковых средах. Многие родители двуязычных детей сами являются билингвами. На протяжении одного предложения или разговора они могут использовать элементы из двух разных языков – это называется «смешение кодов». Данный феномен является частью двуязычия и взаимодействия с другими двуязычными носителями языка.

Кроме того, интуитивное понимание структуры языка помогает билингам в изучении других языков. Дети, говорящие на двух языках, по сравнению со сверстниками, говорящими на одном языке, способны лучше контролировать свои действия, могут быстрее сосредоточить свое внимание, концентрацию, подавить несущественную информацию. Они быстрее переходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы.

Это преимущество сохраняется и во взрослом возрасте. Основопологающим фактором, связывающим билингвизм с исполнительным контролем, является то, что у билингов постоянно активны оба языка. В связи с этим билингвы способны развивать механизм подавления одного из языков, когда необходимо дифференцировать их, лимитируя интерференцию неиспользуемого языка. Билингу постоянно приходится применять практику сдерживания одного языка при употреблении другого, что, несомненно, отражается на любой деятельности, требующей особого внимания и контроля, усиливаются способности исполнять одновременно и в быстрой последовательности несколько когнитивных заданий.

В исследовании, проведенном Ж.Мейлер и А.М.Ковач в Высшей интернациональной школе передовых исследований (Sissa) в г.Триесте и опубликованное в журнале «Science» говорится: «Мозг детей, выросших в смешанных семьях и с раннего возраста говорящих на двух языках, более гибкий и быстрый, обладает большими когнитивными способностями» [Ковач 2009: 611–612].

Так, дети-билингвы, выросшие в семьях, говорящих на разных языках, склонны принимать более рациональные решения. Они более уверены в своем выборе, часто применяют технику обдумывания на втором

языке и, убедившись, что их первоначальные выводы верны, озвучивают свои решения.

Б.Р.Мандель в книге «Современная педагогическая психология» дает следующее определение: «Когнитивный (от лат. слова *cognitio* – знание, познание) – познаваемый, соответствующий познанию» [Мандель 2019: 753]. Когнитивные способности связаны с умственной деятельностью, такой как мышление, запоминание, обучение или использование языка.

Двуязычные дети имеют преимущества в образовании благодаря когнитивному развитию мышления и умственного развития.

Билингвы естественным образом развивают когнитивные способности. По-настоящему двуязычные ученики превосходят учеников, говорящих на одном языке, по многим тестам на интеллект, как вербальным, так и невербальным. В результате исследования в младшей школе детей-билингвов и монолингвов при проведении тестирования на запоминание цветов выяснилось следующее: из представленных десяти цветных карточек дети билингвы запоминали семь-восемь цветов, в то время как дети монолингвы запоминали только пять-шесть цветов.

У детей-билингвов лучше формируется память, чем у монолингвов. «Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта» [Барышникова 2018: 169]. Детям-билингвам легче запоминать большое количество информации, в процессе изучения языков, систематизировать ее и точно уметь воспроизвести в словах и предложениях на разных языках. В ходе изучения в школе иностранного языка выяснилось, что билингвы, изучая третий язык, намного быстрее и эффективнее запоминают слова, фразы, диалоги, лучше усваивают лексику и грамматику, чем монолингвы.

Управленческое функционирование когнитивного развития позволяет билингвам внутренне расставлять приоритеты ценной информации для извлечения ее позже. Без этой способности человек не сможет эффективно планировать и структурировать свой день. В своей работе известный психолог Эллен Биалисток пишет: «Исполнительное функционирование – это ценный инструмент в отношении обучения и познания». Биалисток считает, что развитие двуязычия положительно влияет на исполнительную деятельность. Исполнительное функционирование ведет к овладению металингвистическим знанием. Металингвистическая осведомленность усиливается двуязычием. Это осознание позволяет человеку связать различные источники информации на разных языках и, следовательно, применить ее к другим областям жизнедеятельности, что существенно помогает в решении различных задач. Эта способность – ресурс в распознавании слов. На развитие интеллекта билингвов также положительно влияет металингвистическая осведомленность. Металингвистическое осознание является ключевым фактором дивергентно-

го мышления, а также творчества и способности мыслить свободно на двух языках.

Таким образом, всё вышеизложенное позволяет утверждать, что билингвизм имеет значительные преимущества перед монолингвизмом. С помощью билингвизма человек может рассматривать множество всевозможных решений одной и той же проблемы или вопроса и решать нестандартно поставленные задачи. У него значительно развивается память, мыслительные процессы протекают гораздо быстрее.

Владение вторым языком с рождения, как и изучение второго языка, расширяет кругозор ребенка как с точки зрения лингвистики, так и культуры. Ребенок будет более подготовленным для вступления во взрослую жизнь и будет понимать, что его домом, его страной не ограничивается мир. Ребенок будет способен понять всё многообразие мира с его различными культурными и лингвистическими традициями. Человек должен рассматривать и анализировать сложную информацию под разными углами зрения, должен в нужный момент найти наиболее правильное решение, обладать искусством убеждения и быть на шаг впереди, чтобы понять и подчинить всю сложность бытия.

Мы, со своей стороны, сделали попытку проанализировать отражение билингвизма в когнитивных способностях детей, а именно сравнили билингвов и монолингвов. В ходе написания данной работы нам удалось подчеркнуть важность обучения второму языку. Этот результат подтверждает выводы и других исследований, которые показали, что двуязычие приводит к более эффективному мышлению и восприятию информации.

Литература

Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Е.В.Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 174 с.

Залевская А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. / А.А.Залевская, И.Л.Медведева. – Тверь, 2002.

Мандель Б.Р. Современная педагогическая психология. Полный курс. Иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р.Мандель. – 2-е изд., стер. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 828 с.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л.Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

Kovács A.M. Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants / A.M.Kovács, J.Mehler // Science. – 2009. – Vol. 325. Issue 5940. – Pp.611-612.

Анисимова Ирина Николаевна
Никитина Алена Юрьевна
Петрова Ольга Александровна
Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова
УДК 811.161.1:811.512.11

**Русско-чувашское двуязычие
в текстах комментариев интернет-пользователей**

*региолект, текст комментария, интернет-коммуникация,
чувашизмы, русско-чувашское двуязычие*

Общеизвестно, что с развитием интернет-технологий и интернет-коммуникаций возник особый тип дискурса, при котором у пользователей появилась возможность не просто оставлять комментарии после текстов, но и вступать в диалоги и полилоги с другими авторами комментариев, в результате чего образуются диалогические и полилогические единства, включающие разветвленную систему текстов-комментариев и текста, послужившего информационным поводом для них [Никитина 2017: 306].

Тематический анализ контекстов таких единств показал, что региональными публикациями, порождающими большое количество речевых реакций в виде комментариев, являются статьи местных интернет-изданий (например, «Правда ПФО Чебоксары», «Про Город Чебоксары») и тексты, размещаемые некоторыми сообществами социальных сетей (например, «Подслушано Чебоксары»), которые затрагивают острые общественно-политические, социально-культурные темы, а также бытовые вопросы, касающиеся жизни населения отдельно взятой местности (Чувашской Республики в целом и города Чебоксары в частности). При том, что опция комментирования является общедоступной, авторами комментирующих сообщений могут быть носители русского языка и владеющие чувашским и русским языками одновременно (так называемые билингвы), проживающие в Чувашской Республике, на которых ориентированы данные интернет-публикации (их целевой адресат).

Жанр переписки в комментариях относится к особой форме представления текста – интернет-коммуникации, в которой сочетается письменный по форме и устный по существу характер обмена высказываниями. Общение в этом случае ближе к речевому поведению, носит неформальный, непринужденный, часто спонтанный характер, поэтому может быть менее осознаваемым, чем целенаправленная речевая деятельность. У авторов текстов комментариев может возникать иллюзия того, что они находятся в частном пространстве, что позволяет вычленивать ряд характерных черт для сложившегося на территории Чувашской Республики региолекта русского языка, характеризующегося

присутствием в его составе разного рода чувашизмов (заимствований из чувашского языка) и текстовых фрагментов на чувашском языке.

Ранее описанные в научных статьях лексические единицы всевозможных групп онимов-чувашизмов (урбанонимов, эргонимов, прагматонимов, названий напитков, блюд и продуктов чувашской национальной кухни), включающие в свою семантику национально-культурную информацию [Ерина 2019, 1: 64-68; Никитина 2017: 308-309; Григорьева 2018: 263-265; Анисимова 2016: 9-10], также встречаются в текстах комментариев, где основной их функцией в данном типе дискурса является номинативная функция, то есть название существующих реалий в повседневной жизни жителей Чувашской Республики и ее столицы – города Чебоксары (*На Сеспеле работает 596 работников, сравни с 4500+ работающих на Эларе; "Химпром" и "Хевел" – это уникальные в России предприятия и др.*), иногда с подчеркнутым указанием на наличие специального чувашского слова, обозначающего предмет («*Чувашский княжеский костюм называется шупӑр. У мужского варианта вроде должен прилагаться и сулӑк*). Кроме того, встречаются комментарии с выражениями на чувашском языке, употребленными в сугубо этикетной функции: *Салам!* ‘привет’, *тавтапуç* ‘спасибо, благодарю’ – с целью выражения как позитивного (см. *Игорь Юрьевич, эсир маттур, ‘вы молодец’*), так и негативного отношения к объекту оценки, в том числе средствами нецензурной лексики чувашского языка (*капса ачисем*, где *капса* – нецензурное слово, *ачисем* ‘дети’).

Чувашизмы так же, как и другая иноязычная лексика, могут быть использованы для выражения отношения к предмету речи посредством языковой игры. Например, в высказывании *Матур мантур*, опубликованном к тексту о визите в ЧР министра промышленности и торговли РФ, выражено позитивное отношение к Денису Мантурову и его действиям. Найденные для исследования контексты фиксируют также явление, при котором чувашское слово *пёрле* ‘вместе’, выбранное главными политическими силами Чувашской Республики в качестве основного лозунга предвыборной агитации 2020 года, становится средством для разных видов языковой игры в текстах комментариев к статьям интернет-изданий о происходящих событиях в политической жизни республики и приводится авторами с целью выражения как негативного отношения к группе лиц, представляющей действующую политическую силу, отдельным ее представителям и их действиям (*Как он собирается работать, сельский парень перле!; ...ЕР и СР – Вместе с пёрли...; Едросы со СПерлями комедию ломают...; Извините меня за нескромный вопрос, а что вообще конкретно сделала команда Пёрле за 9 месяцев?; Пилили и будут пилить Перле-Вместе – по крупному, наглее, и изошреннее; ПЕРЛЕ РАСПИЛИЛИ?; ...И вместе дружно СПЕРЛЕ*), так и позитивное отношение к ним в высказываниях, содержащих одобрение их действий и пожелания успехов (*Халӑх санпа*

пёрле [народ вместе с тобой], Олег Алексеевич!; Ему, 'пёрле' – «Семь футов под килем»).

Было замечено, что особенности региолекта выявляются не только на лексическом, но и на синтаксическом, текстовом уровне. Так, проявляющееся с особой частотностью смешение русской и чувашской речи наблюдается в комментариях к текстам о значительных событиях политической жизни республики. Особенно наглядно данное явление проявляется в комментариях, публикуемых в течение ведущейся интернет-изданием прямой трансляции в социальную сеть события, играющего важную общественно-политическую роль в жизни жителей Чувашии, – церемонии вступления в должность главы Чувашской Республики. Важно отметить, что исследуемые контексты чаще отражают моментальную, спонтанную реакцию коммуникантов на одновременно просматриваемый ими видеоряд. Анализ отобранных контекстов показал, что авторы комментариев осуществляют переход на чувашский язык в этом контексте с разными речевыми целями:

– для имплицитного выражения шутливо-иронического отношения к увиденному: *ку кам тата?* ‘А это еще кто?’, в том числе к главе Чувашской Республики и его внешнему виду: *Чăвашпуç* ‘чувашская голова’, что в исследуемом контексте означает ‘простой чувашский мужичок, простофиля’; *Где çăпата тата шурă йĕм?* ‘Где лапти и белые штаны?’;

– для выражения побуждения, обращенного к другим комментаторам, писать на чувашском языке для обозначения и выделения чувашскоязычных авторов из числа пишущих (*чăвашла сырăр* ‘пишите по-чувашски’) или для побуждения их высказать свое мнение в чате: *Килешет и сире глава?* ‘Вам нравится глава?’, а также для выражения побуждения, обращенного к главе ЧР, произнести речь на чувашском языке: *чăвашла тупа ту* ‘по-чувашски клянись’. Следует обратить внимание на то, что при восприятии некоторых комментариев возможно двоякое толкование в зависимости от целевого адресата побуждения (либо это побуждение направлено на других участников обсуждения онлайн-трансляции, либо на главное действующее лицо видеоряда – главу ЧР): *чăвашла калаç* ‘по-чувашски говори’, *чăвашла каламалла* ‘по-чувашски надо сказать’;

– для обозначения «своей» группы и выражения положительной оценки по отношению к ней: *Елчĕсем* ‘яльчикские’ (жители села Яльчики ЧР, то есть те, для кого данное село родное); *чăвашсем маттурсем* ‘молодцы чуваш’;

– для выражения эмоционального состояния пишущего во время просмотра видеотрансляции: волнения (*Чĕре сикет* ‘сердце скачет’), благодарности (*тавах* ‘спасибо’), одобрения и согласия (*тĕрĕс калать* ‘правильно говорит’, *килешетпер* ‘согласны’, *тата да тата* ‘ещё и ещё’), национальной гордости (*Эпир пулнă, пур, пулатпăр!* ‘Мы были, есть и будем!’), *ущ щеклень чутай енĕ* ‘процветай, яльчикский край!’; *ущ*

щеклень Чаваш ен 'Процветай, Чувашский край!'), сомнения (*сампек пулсан* 'если так'; *халӑхшӗн тӑрӑшма хатӑр-и?* 'готов ли стараться ради народа?').

Следует также отметить, что подобного рода комментарии на чувашском языке часто содержат орфографически неточные написания. Данная особенность, на наш взгляд, может быть вызвана, во-первых, незнанием орфографических правил чувашского языка (*Матур мантур; Килешет и сире глава?*), во-вторых, отсутствием на клавиатуре компьютера и смартфона специфических чувашских символов и необходимостью дополнительно вставлять буквы, характерные для чувашского алфавита (*ущ щеклень Чаваш ен* вместо правильного написания *уҫ, сӗклен, Чӑваш ен*).

Несмотря на разнообразие перечисленных речевых целей авторов, анализ исследуемых контекстов показал, что объединяющей целью комментирования на чувашском языке подобного рода публикаций, при котором происходит обмен мнениями коммуникантов об увиденном в прямом эфире, и включения в тексты комментариев фрагментов на чувашском языке является обозначение «своей» группы, в состав которой входят чувашаи по национальности, владеющие чувашским языком, запрос на дальнейшую коммуникацию на данную тему в пределах этой группы для обмена мнениями об увиденном.

Литература

Анисимова И.Н. Некоторые лексические особенности функционирования русского языка в Чувашии / И.Н.Анисимова // Научное наследие В.А.Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: тр. и матер. междунар. конф. – Казань, 2016. – С.9-11.

Григорьева Е.А. Способы освоения иноязычной лексики в русском языке (на примере чувашской леммы «хамӑр ял») / Е.А.Григорьева, О.А.Петрова // Научные исследования: теория, методика и практика: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. Конф. (Чебоксары, 29 янв. 2018). / редкол. О.Н.Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С.263-265.

Ерина Т.Н. Чувашизмы в русской речи жителей г. Чебоксары / Т.Н.Ерина // 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 Казан. ун-та, 2019. – Т.1. – С.64-68.

Никитина А.Ю. О некоторых особенностях региональной лексики в условиях двуязычия / А.Ю.Никитина, О.А.Петрова // Вестник Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. – 2017. – №4. – С.307-310.

Полилингвизм художественного текста как литературный приём

*художественный полилингвизм, иноязычное вкрапление,
культурные коннотации, остранение, метафизикальность*

Полилингвизм художественного текста может быть представлен как употребление лексем нескольких иностранных языков автором, повествователем или героем произведения. Ярчайшими примерами полилингвизма являются «Война и мир» Л.Н.Толстого (авторский билингвизм), новеллы С.Цвейга (полилингвизм повествователя), «Заводной апельсин» Э.Бёрджесса, «Побег куманики» Л.Элтанг (полилингвизм героя).

Причинами полилингвизма художественного произведения могут быть как желание автора передать национально-культурный колорит (внутриязыковой полилингвизм, как в пьесе «Пигмалион» Д.Б.Шоу), так и необходимость документальной фиксации реально происходивших диалогов с контаминацией разноязычных слов (сцены допроса в романе «Венерин волос» М.П.Шишкина). Также очевидной причиной полилингвизма является попытка писателя создавать произведение на неродном языке или совершать автоперевод (как Ч.Айтматов, А.Кунанбаев, И.Бродский). Известный исследователь художественного полилингвизма У.М.Бахтикиреева заключает, что «передачу русского текста не русским писателем нередко относят к отступлениям от нормы» [Бахтикиреева 2005: 5] и свидетельствует о возникновении так называемого пограничного романа, который нельзя отнести ни к национальной культуре, ни к русскоязычной, так как обе референтные категории читателей не признают роман своим [Там же].

В данной работе предпринята попытка классифицировать функции полилингвизма, реализующегося в качестве литературного приема. При этом случаи полилингвизма включают как намеренные иноязычные вкрапления, так и значительные отрывки текста. Ранжирование проходило от частных случаев к более общим, затрагивающим нарративный рисунок всего произведения.

1. создание образа героя. Безусловно, эта функция пересекается и с нижеперечисленными, но некоторые характерные примеры – это герои Н.В.Гоголя, И.Э.Бабеля, Шолом-Алейхема, колорит и объемность образов которых достигается за счет их полилингвальности и способности выразить себя путем использования иноязычной лексики, которая, однако, понятна как другим персонажам, так и реципиенту. Из более со-

временных романов можно назвать «Некий господин Пекельный» Ф.-А.Дезерабля, где нарратор употребляет наряду с идишем заимствования и из других языков, что свидетельствует о его космополитизме («ненамеренная персональная гибридизация» в терминологии М.М. Бахтина).

2. создание вторичной языковой личности в понимании И.И.Халеевой [Халеева 1995]. Например, В.В.Маяковский в своем стихотворении «Американские русские» показывает таких эмигрантов, которые заменяют русские слова англоязычными эквивалентами для того, чтобы показать хорошее усвоение языка и свою встроенность в новую языковую действительность.

3. комическая или функция языковой игры (которая походит на описанную выше функцию). Например, утрированно показать иностранца, как в пьесе Л.Филатова «Ещё раз о голом короле». Или макаронические стихи, принцип написания которых – это употребление разноязычных строчек. Сюда же можно причислить хрестоматийное «смешение французского с нижегородским», высмеянное А.С.Грибоедовым. У героев пьес А.Н.Островского заметно желание похвалиться знанием иностранных слов, употребленных к месту и не к месту.

4. создание национального колорита. Например, при чтении романа Ш.Мендельсона «Почти англичане» реципиент переносится в атмосферу венгерской языковой действительности, которая должна восприниматься читателем, как и героями произведения, отчужденно (см. о функции остранения ниже).

5. создание исторического времени (например, романы У.Эко, роман А.Иванова «Тобол. Много званых»). В этом случае можно говорить и о внутриязыковом полилингвизме, так как современный язык настолько отличен от того, который стилизует автор, что эта стилизация воспринимается как затруднение формы. Приведённые примеры современных произведений можно дополнить и «Хождением за три моря» А.Никитина, где иноязычные элементы в основном выполняют функции создания национального колорита и (для современного читателя) исторического антуража.

6. создание псевдоисторического времени («Лавр» Е.Г.Водолазвина, «Кысь» Т.Толстой, «День опричника» В.Г.Сорокина, А.Иегошуа «Путешествие на край тысячелетия»).

7. создание нового языка для описания мира, никогда не бывавшего (романы Дж.Р.Р.Толкина, Дж.Роулинг и др. произведения в жанре фэнтези).

8. разграничение сфер бытования персонажа. М.А.Дезорцева пишет, что в историческом романе Х.Мантел «Волчий зал» латинский язык используется для передачи атмосферы католической церкви, валлийский язык отсылает к детству героя, французский язык воспринимается как язык сплетен и интриг, а немецкий – как язык Мартина Лютера и т.п. [Дезорцева 2018]. Смена видов фокализации присутствует и в ро-

мане В.О.Пелевина «Чапаев и пустота»: «Английский язык преимущественно используется в период 90-х годов XX века, французский при описании революционных событий, японский при переговорах одного из персонажей с представителем японского клана и т.д.» [Михайлова 2017: 38].

9. идеологическая как намеренная трансляция культурных ценностей в чужую культуру. Л.А.Каракуц-Бородина пишет о том, что графоны русских слов в англоязычных произведениях В.В.Набокова представляют «нечто большее, чем простую орнаментальность: это попытка транслировать русский язык, русскую культуру в инокультурное пространство» [Каракуц-Бородина 2007: 152].

10. отражение языковой картины мира писателя (это и эмигрантская проза, и произведения, где есть размышление о своих корнях, например, романы израильских прозаиков М.Шалева, А.Оза). В своей магистерской диссертации Е.А.Хромова подробно рассматривает роман «Пароход в Аргентину» А.А.Макушинского, который будучи полиглотом, и героев поселяет в многоязычное пространство [Хромова 2016: 18].

11. остранение. С.Г.Николаев, анализируя стихотворение Ю.Д.Левитанского «Шампанским наполнен бокал...» считает, что рефрен последних слов А.П.Чехова «Ich sterbe» символизирует не только отход писателя в мир иной, но и его исход из языковой картины мира. «Иноязычие внутри принимающего текста всегда демонстрирует свою отчужденность от текстовой языковой системы (иное буквенно-графическое воплощение, “экзотический” фонетико-графический облик)» [Николаев 2004: 31].

12. метафигурально-композиционная функция (текст в тексте, а также свободное переключение повествователя или персонажа между разными языковыми действительностями. На материале билингвального текста «ГЕОРГИЙ ЧЕГОДАЕВ: Вторая душа или Письмо в Лондон» Г.Т.Гарипова замечает, что метафигуральность произведения в частности и художественное сознание автора в целом «определяется социокультурным размыканием границ языковых и художественно-национальных картин мира, коды которых в полной мере представлены в его творчестве» [Гарипова 2020: 81].

М.А.Кожевникова в своей диссертации, посвященной мультилингвизму писателя Б.Хазанова, выделяет ещё две функции: эвфемистическую и прогностическую [Кожевникова 2016: 9]. Впрочем, доля эвфемистической функции невысока – всего 0,4% от всех иноязычных употреблений писателя и преимущественно они сводятся к наименованию женских и мужских болезней латинскими выражениями [Там же, 13].

Таким образом, рассмотрев смешение различных языков в художественном тексте, можно заключить, что полилингвизм является полноценным литературным приёмом, так как он используется в качестве выразительного средства для создания композиции произведения, порождает затруднённую форму, увеличивающую трудность и долготу вос-

приятия, что соответствует первоначальному определению приёма, данному формалистами. Предпринятая классификация функций полилингвизма художественного образа не претендует на полноту и требует более подробного изучения, так как рассмотрение полилингвизма следует экстраполировать и на другие произведения культуры, где используется речь, – комиксы, реклама, видео, видеоигры (например, Sims), театр, инсталляции, голосовые помощники и даже интерактивные игрушки Фёрби, которые говорят на собственном языке – фёрбише, но вместе с тем запоминают и употребляют слова естественного языка.

Литература

Бахтикиреева У.М. Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / У.М.Бахтикиреева. – М., 2005. – 44 с.

Гарипова Г.Т. Полилингвизм и транслитературность в контексте метафигциональных стратегий Хамида Исмаилова / Г.Т.Гарипова // Полилингвизм и транскультурные практики. – 2020. – Т.17. – №1. – С.78-87.

Дезорцева М.А. Полилингвизм в историческом романе Х. Мантел «Волчий зал» / М.А.Дезорцева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – №2(30). – С.147-151.

Каракуц-Бородина Л.А. Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) / Л.А.Каракуц-Бородина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. – 2007. – Вып. 3. – Ч. II. – С.151-155.

Кожевникова М.А. Художественный мультилингвизм в языке писателя-эмигранта Б.Хазанова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.А.Кожевникова. – Красноярск, 2016. – 20 с.

Михайлова И.В. Иноязычные вкрапления в романе В.О. Пелевина «Чапаев и пустота» / И.В.Михайлова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сб. ст. VI Междунар. науч. конф. молодых ученых. – 2017. – С.34-39.

Николаев С.Г. Иноязычие как метакомпонент художественного текста (к вопросу о билингвеме в поэзии) / С.Г.Николаев // Филологический вестник Ростовского государственного университета. – 2004. – №3. – С.28-33.

Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И.Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С.277-286.

Хромова Е.Е. Полилингвистический компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале романа А. Макушинского «Пароход в Аргентину»): дис. магистра / Е.Е.Хромова. – Тюмень, 2016. – 120 с.

Лингвистический ландшафт как отражение языковой политики региона (на примере города Казани)

мультилингвизм, лингвистический ландшафт, информационная единица, мультилингвальная информационная единица, монолингвальная информационная единица

Понятие лингвистического ландшафта не является новым для современной науки, хотя оно и достаточно молодое. Впервые это сочетание слов прозвучало в работе Р.Лэндри и Р.Бурхиса 1997 года [Landry 1997]. Авторы применили его для описания бытования языков в пространстве мегаполиса. Ученые исследовали уличные знаки – названия организаций, вывески, объявления, указатели и т.д. И, таким образом, они делали вывод о том, какой язык преобладает в данной местности.

Понятия информационной единицы (как лингвистического термина, используемого при анализе лингвистического ландшафта), монолингвальной информационной единицы и мультилингвальной информационной единицы вводятся в данном исследовании впервые.

В настоящее время описание лингвистического ландшафта – это новый способ исследования языка в условиях глобализации, появление которого обусловлено растущим количеством дву- и многоязычных регионов во всем мире [Кириллина 2013]. Он состоит в исследовании письменных знаков в общественной сфере (публичном пространстве) городской среды [Backhaus 2007]. Исследование лингвистического ландшафта позволяет выявить закономерности в способах, с помощью которых люди, организации, институты, государственные учреждения общаются с помощью символов внутри сложной языковой реальности [Ben-Rafael 2006]. Исследование лингвистического ландшафта представляет интерес для лингвистики в том плане, что становится возможным определить степень взаимовлияния языков друг на друга в городском пространстве. Особенности лингвистического ландшафта свидетельствуют о степени и формах языковой интеграции – бесконфликтного функционирования социально-коммуникативной системы, компоненты которой (различные языки) находятся в отношениях функциональной дополнительности [Словарь].

В условиях глобализации языки «работают» по-новому. Мультилингвизм (многоязычие, полилингвизм) проявляет себя как на индивидуальном, так и на социальном уровне. На индивидуальном уровне мультилингвизм позволяет личности поддерживать коммуникацию более чем на одном языке. На социальном уровне мультилингвизм может прояв-

лять себя в различных формах: мультилингвизм, при котором в силу исторических процессов два и более языков утверждены в качестве государственных (Канада, Швейцария, Бельгия, Белоруссия); мультилингвизм, при котором сосуществуют один государственный и несколько этнических языков, в повседневной коммуникации в данном случае может использоваться либо только один язык (государственный), либо сразу два языка (государственный и этнический) (Россия, Великобритания, Испания, Кения); эмигрантский мультилингвизм, при котором мигранты вынуждены усваивать язык/языки нового государства.

Город Казань, столица субъекта Российской Федерации – Республики Татарстан, является мультилингвальным городом, что закреплено в законодательной системе Республики. Согласно Конституции Татарстана, государственными языками в Республике Татарстан являются равноправные татарский (местный этнический) и русский языки.

В качестве материала исследования был выбран лингвистический ландшафт центральной пешеходной улицы г.Казани – ул.Баумана.

Анализируя лингвистический ландшафт улицы Баумана, мы исследуем все без исключения языковые знаки, которые представлены в составе информационных единиц. Согласно определению, «Языковой знак – единица языка (морфема, слово, словосочетание или предложение), служащая либо для обозначения предметов или явлений действительности и их отношений, либо для обозначения отношений между элементами языка в составе сложных знаков; выразитель данного языкового значения» [Словарь]. Здесь и далее под языковым (лингвистическим) знаком мы понимаем слово. Таким образом, в данном исследовании языковой знак и лексическая единица выступают в качестве тождественных понятий.

Под информационной единицей мы понимаем такой отрезок лингвистического ландшафта, который функционально отграничен от остальных информационных единиц. Территориальная обособленность от других единиц информации может иметь место, а может и не иметь.

Для выделения отдельных информационных единиц из лингвистического ландшафта применялись методы идентификации информационных единиц и метод функционального анализа.

Информационные единицы, в составе которых содержатся лексические единицы, принадлежащие к разным языкам, мы называем мультилингвальными информационными единицами. Мультилингвальные единицы могут быть выражены словосочетанием, предложением, текстом, также к мультилингвальным информационным единицам мы относим сложные слова, образованные при помощи морфем разных языков, аббревиатуры, содержащие буквы разных алфавитов, и т.д. При этом мультилингвальная единица не строится по принципу дублирования информации на другом языке. Понимание мультилингвальной единицы информации свидетельствует о билингвизме (мультилингвизме) индивида либо о его широкой языковой эрудиции.

С октября по декабрь 2019 года лингвистический ландшафт ул.Баумана составил 1019 монолингвальных ИЕ, из которых 655 ИЕ представлены на русском языке, 140 – на татарском языке, 224 – на английском языке (всего 7628 лексических единиц, из которых 5290 на русском языке, 1082 – на татарском, 1256 – на английском).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что по общему количеству лексических единиц именно русский язык является основным средством передачи информации в лингвистическом пространстве города Казани. Несколько удивляет тот факт, что общее количество лексических единиц на английском языке превышает число единиц на татарском. Однако это можно объяснить высокой степенью вовлеченности города Казани в международную политико-экономическую действительность. Важнее в данном случае проанализировать языковую представленность по разным типам информационных единиц, что может послужить ключом к пониманию социально-политических процессов в столице Республики Татарстан.

Для обозначения часов работы использование русского и татарского языков важно в равной степени (49% на русском языке, 45% на татарском, 6% на английском).

Юридические адреса представлены на татарском языке чуть реже, чем часы работы: 58% – русский язык, 36% – татарский язык, 5% – на английском.

Совершенно иную ситуацию можно увидеть в сфере передачи информации. 69% информации дается на русском языке, 30% – на английском и только 1% на татарском. К информационным объявлениям мы относим надписи различного содержания для покупателей магазинов, объявления об охранных организациях, информацию о способах оплаты, инструкции по использованию (например, самокатов), указатели в магазинах и на домах (не дорожные) (например, «На себя», «От себя», «Үзеңә таба», «Video surveillance in use») и т.п.

В эргонимах татарский язык также представлен нешироко, его использование составляет 5%. 70% информации представлено на русском языке, а 25% – на английском.

К мультилингвальным информационным единицам, как уже было указано выше, мы относим такие единицы, в которых информация не дублируется на другом языке, к примеру, «InstaСказка», «Школа иностранных языков BACK TO SCHOOL».

С октября по декабрь 2019 года лингвистический ландшафт улицы Баумана составил 1367 информационных единиц, 1019 из которых являются монолингвальными, а 348 – мультилингвальными, что составляет 75% и 25% от всех единиц лингвистического ландшафта соответственно. Последняя цифра показывает степень языковой интеграции, характерную для лингвистического ландшафта г.Казани в конкретный временной промежуток.

Проблема определения языковой принадлежности единиц городского пространства давно поднималась исследователями лингвистического ландшафта. В нашем исследовании единицы на латинице мы причисляем, в основном, к английскому языку, если только не удастся выявить иную языковую принадлежность (например, *Maison de Paris*).

В лингвистическом ландшафте города Казани степень государственного влияния на языковую политику достаточно велика. Так, на уровне монолингвальных информационных единиц, мы можем заметить, что дорожные указатели, таблички на домах с названиями улиц, юридические адреса, часы работы максимально представлены на обоих официальных языках – русском и татарском, в то время как информационные, рекламные объявления, а также эргонимы представлены на татарском языке в незначительной степени, что характеризует Казань на примере её центральной пешеходной улицы как город, ориентированный на лиц, владеющих русским языком и иностранным (английским) языком, а также на туристов-иностранцев.

С точки зрения языковой интеграции, которая проявляет себя, на наш взгляд, на уровне мультилингвальных единиц, элементы английского языка интегрированы в русскоязычный элемент лингвистического ландшафта, но почти не интегрированы в татароязычный. В то время как русский и татарский языки подвержены процессам взаимной интеграции в качестве равноправных государственных языков Республики Татарстан.

Литература

Кириллина А.В. Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации / А.В.Кириллина // Вестник ТвГУ. Серия “Филология”. – 2013. – №24. – Вып.5. – С.159-167.

Словарь лингвистических терминов Жеребило [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo (дата обращения: 30.10.2020).

Backhaus P. Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo / P.Backhaus. – Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters Ltd., 2007.

Ben-Rafael E. Linguistic Landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel / E.Ben-Rafael, E.Shohamy, M.H.Amara, N.Trumper-Hecht // International Journal of Multilingualism. – 2006. – Vol. 3 (1). – Pp. 7–30.

Landry R. Linguistic landscape and ethno-linguistic vitality: An empirical study / R.Landry, R.Y.Bourhis // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – Vol. 16. – Pp. 23-49.

Васильева Надежда Матвеевна
Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов Севера
Сибирского отделения Российской академии наук
УДК 811.512.157'35

О проблеме фонетизации заимствованных из русского языка слов

*якутский язык, орфография, фонетизация, заимствованные слова,
орфографический словарь, правила орфографии*

Орфографирование заимствованных из русского языка слов является наиболее трудной проблемой якутской орфографии и имеет свои специфические особенности. В соответствии с новыми правилами орфографии заимствованные слова пишутся в фонетизированном виде в том случае, если они широко используются и легко подчиняются законам якутской фонетики [Орфографический словарь.... 2015]. В русской форме начертания (по цитатному принципу) пишутся основы слов – научно-технических терминов, не распространенных в разговорной речи и не поддающихся нормам произношения и фонетическим законам якутского языка.

Вместе с тем сохраняются в профессиональном сообществе недовольства по поводу «искусственной фонетизации» заимствованных слов. Безусловно, можно понять аргументы тех, кто против фонетизации заимствованных слов: в современном обществе все хорошо знают русский язык, десятки лет мы учились и писали по правилам, согласно которым заимствованные слова писались по-русски, в конце концов, мы просто привыкли к отдельным орфографическим нормам. А традиции, привычное – это труднопреодолимое препятствие не только в орфографии, но и в жизни. Именно поэтому с непривычки не воспринимаются многие фонетизированные написания заимствованных слов.

Однако фонетизированное написание – это не прихоть и не пожелания отдельных людей. Такое написание обусловлено как научными исследованиями, так и языковой практикой: с дореволюционных времен в якутском языке закрепилось более 3 тыс. заимствованных слов [Слепцов 1964: 5]. Следует учесть, что законы якутского языка довольно жесткие, к примеру, сингармонизм, агглютинация. При этом, в отличие от других тюркских языков, в якутском языке сохранился только один проточный согласный звук – с. Кроме того, есть утвердившееся понятие о том, что заимствованные слова закрепляются в языке и обогащают его, только если подвергаются законам языка, их заимствовавшего. Существует также мнение о том, что сохранение русского написания заимствованных слов способствует лучшему овладению русским языком. Ученые, методисты рекомендуют изучать два разных языка по разным

методикам, не смешивая их, так как именно это обеспечивает хорошее овладение языком [напр., см.: Алексеев 2013]. Есть также предположение, что фонетизация слов отпугнет подростков и молодежь от изучения родного языка. Думается, что это во многом зависит от школы, учителя. Если учителя будут владеть методикой обучения правописанию заимствованных слов, такая опасность не грозит.

Также от отдельных специалистов-языковедов поступают предложения о различных способах оформления заимствованных слов в письме, в том числе такие:

а) в основе слов ударные гласные русского языка передать через долгие и дифтонги, не подвергая законам якутской фонетики, например: *бэнзиин, культуура, бааза, клаассик, гааз, кууб, шаар, шпаага, шаахта, штаат, гитаара, клиимат, предмиэт, банкиэт, дифтуон*;

б) основы слов, начинающихся с буквы *р*, не подвергать фонетизации, например: *рэжиим, ризьдэ, рэнгиэн, ромаан, рахиит, ракиэтэ*;

в) основы слов, оканчивающиеся на *ия*, оформлять через *йа, йэ*, например: *геодизийа, гимнаазийа, декларацийа, дизентиэрийэ, диссертацийа, идеологийа, лабораторийа* [Петрова 2006].

Принцип, предложенный Т.И.Петровой, заключается в том, что если в основе слова есть русские звуки, то в нем не должны употребляться якутские звуки (буквы), а если основа слова пишется по-якутски, то нельзя использовать русские буквы. Однако такой принцип не сможет закрепиться, так как он не учитывает происходящий независимо от нашего мнения процесс фонетизации слов в языке.

Тенденция увеличения фонетизированных написаний заимствованных слов идет по основному принципу якутской орфографии – фонетическому принципу. Фонетизация является наиболее эффективным путем действительного освоения заимствованного слова и обогащения языка и, с точки зрения проблем нормы литературного языка, направлена против засорения языка неосвоенными русизмами [Слепцов 1990: 39, 41].

В новых правилах якутской орфографии (2015 г.) правописанию заимствованных слов выделен отдельно раздел «Правописание русских слов», включающий в себя 13 правил, то есть максимально учитываются особенности звучания заимствованных слов, как давних, так и новых, еще не устоявшихся в языке.

При этом учитываются также новые тенденции в звукосочетании, прежде всего в заимствованных словах – стечения двухкомпонентных согласных, не свойственные якутскому языку. В якутском языке традиционно наблюдаются большие ограничения в позиционно-комбинаторном употреблении согласных в составе слова, обусловленные законами ассимиляции [Дьячковский 1977: 149]. Сочетания русских согласных в заимствованных словах подвергаются своеобразной переработке в строгом соответствии с фонетическими нормами якутского языка. Новые правила устанавливают единообразное написание, ис-

ключая противоречащие общим правилам сочетаемости согласных в якутском языке, но сохраняя вошедшие в употребление, например, сочетание *нх*, отсутствующее в исконно якутских словах (*бронхит – бы-ранхыыт*), *тб* (*футбол – путбуол*) или *нк* (*конкурс – куонкурус*).

Вопросы норм правописания сохраняют свою актуальность и обусловлены сложившейся в целом по стране языковой ситуацией, которая, к сожалению, характеризуется пренебрежительным отношением к норме. Игнорирование норм в разговорной и публицистической речи грозит не только разрушением литературного языка, но и разрушением культуры народа. Изучение подходов к орфографированию заимствованных слов на разных этапах развития якутской орфографии показывает, что любая попытка внести изменения в орфографию встречает сопротивление общества, которое предпочитает пусть нелогичное, но привычное написание. В связи с этим одной из важнейших задач видится общественно-просветительская работа, повышение языковой и лингвистической культуры общества.

Единый орфографический режим, единообразное написание, независимо от индивидуальных или диалектных особенностей произношения, обеспечивают взаимопонимание и облегчают общение людей на расстоянии с помощью письменной речи, которая сохраняет свою актуальность даже при активном внедрении в жизнь аудиовизуальных средств коммуникации.

Литература

Алексеев И.Е. Анализ О.Н.Бётлингком согласных звуков якутского языка / И.Е.Алексеев // О.Н.Бётлингк и вопросы тюркской филологии. – Якутск: Изд-во ИГИИПМНС СО РАН, 2013. – С. 31-34. (на якут. яз.)

Дьячковский Н.Д. Звуковой строй якутского языка. Ч. II. Консонантизм / Н.Д.Дьячковский. – Якутск: Кн. изд-во, 1977. – 255 с.

Петрова Т.И. Анализируя «Словарь...» / Т.И.Петрова // Саха сирэ. – 2002. (на якут. яз.)

Орфографический словарь якутского языка / сост.: А.Г.Нелунов, Н.И.Попова, Н.М.Васильева и др. – Якутск: Бичик, 2015. – 480 с. (на якут. яз.)

Слепцов П.А. Русские лексические заимствования в якутском языке (до-революционный период) / П.А.Слепцов. – Якутск: Якуткнигоиздат, 1964. – 196 с. (на якут. яз.)

Слепцов П.А. Якутский литературный язык. Формирование и развитие общенациональных норм / П.А.Слепцов. – Новосибирск: Наука, 1990. – 276 с.

Creative Reading with Twine: Interactive Fiction for Preschoolers

Interactive fiction, Twine, narrative, preschool age

Literary computing has developed plenty of varieties of creative reading which enables the users to perceive information in a new, frequently non-standard way. Thus, when the traditional way of perceiving literary work starts being common, it is a good reason to turn eye towards interactive fiction (IF). The paper explores the ways of creating narrative in the genre of IF using the software Twine.

Interactive fiction, often referred to as “textual game” or “textual adventure”, is viewed either as a genre of an interactive narrative or as a game in the form of an adventure where “the interactor leads a character throughout the story, exploring scenarios, interacting with other characters, and collecting objects that allow him to decipher riddles and puzzles, amongst other possible actions” [Rafael 2018: 571]. In 1975–1976 programmers William Crowther and Don Woods created a text-based game in the form of a quest (computer programme) *Colossal Cave Adventure*. Since that time IF has been rapidly developing as a genre [Monfort 2013; Palomino et al 2019]. IF has elements of an art, where interactivity means an active role of the reader who can influence the story evolution and the development of the plot, while fiction suggests creativity. However, the term IF cannot be related to all types of digital art, it has its own meaning: the art of narrative is the main aim of IF [Rafael 2018: 571]. IF is characterized by the following features: a) fragmentary nature, b) hypertextuality, c) interactivity [Urusikov 2004: 133].

The main feature of IF is that the plot and the actions of the characters completely depend on the choice and decisions of the reader. Considering IF as a system of a dialogue, we will identify some important aspects of creating the story. With a new response which follows the previous one, the system must take into account *all previous responses* and user commands, and update the discourse so that interaction can continue [Monfort 2013].

The genre of IF is well established and has its own target users, creators and supporters. An IF may be represented in different ways. Mostly, it is viewed as a riddle or a puzzle based on a story which obviously has logical construction and meaning. A story can be familiar or unknown to the interactor. The creator and the reader are initially in a dialogue with each other [Monfort 2013].

Regarding the technical side, this form of narrative represents a textual input and output. Two types of interfaces exist: keyboard text input and the menu, where the player chooses an action from several suggested options.

The analysis of scientific research on IF suggests that this computer genre of making narrative has an adult as a target user [Palomino 2019; Lancy 1988]. Little research has been done in the way IF could be used for preschoolers. The present study is an attempt to prove that IF could be designed with a child in mind, i.e. suggest narratives which become a tool to develop language learning skills of preschoolers.

The questions we seek to answer are:

1. What are the main difficulties in creating IF with the software Twine?
2. Can IF be technically used in teaching a foreign language for preschoolers?

The present study is the initial stage of a bigger project aimed at using IF for foreign language learning purposes. We used the software Twine which is a tool for writing creative non-linear interactive stories [https://twinery.org/], [https://chrisklimas.com/]. Firstly, we studied the software Twine. Secondly, we chose three fables from a Selection of stories “Aesop’s Fables Interactive Book” [http://read.gov/aesop/] and adopted them to the genre of IF in Twine. The narrative was in the English language. The fables were designed for preschoolers learning English as a foreign language, so we made a focus on vocabulary and spelling. Implementation of the stories into the practice of teaching a foreign language is currently planned as the next stage within the project and the authors did not consider this issue within the present research.

With Twine, stories are constructed using visual squares called passages (see Fig. 1).

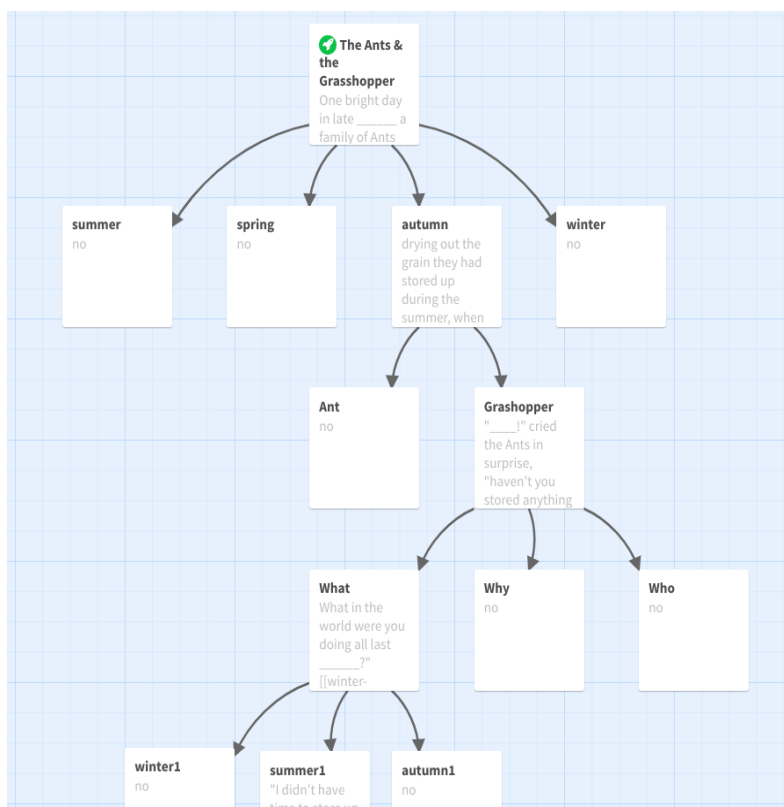


Figure 1. The visual structure of hypertext in Twine interface

Developers can move the squares to create a visual layout for their game. Hyperlinks connect passages to promote both plot and character development to create an experience from pass to pass. The Twine is a hyperlink with visible lines between the pass cells. The core of the structure has never been shown to an interactor; the reader can only see the original product, which does not contain prescription commands.

Analysis of the software Twine revealed a number of difficulties:

1. Creating hyperlinks takes a considerable amount of time. Twine software, though considered to be relatively simple in comparison with other game development tools [Ford 2016], still presents a challenge for a non-programmer.

2. Initially we focused on hyperlinks and the basic codes, so the interface we prepared for the users (i.e. preschoolers) looks simple and not attractive (e.g. black background). However, further work and better understanding of Twine software will allow us to create a more attractive interface with more colourful animation and sound for preschool users.

3. More codes that can improve the quality of the user's interface need special analysis and deeper understanding.

On the whole the software Twine is viewed as an effective tool for creating short fairy tales in the English language. In particular, interactive stories created with Twine might be used as a comprehension exercise and as a tool that makes a focus on certain aspects of foreign language learning. In particular, Twine can be used to practice spelling and vocabulary (See Fig. 2).



Figure 2. Practicing English spelling and vocabulary with Twine.

So, in this paper, we considered the possibility of using the software Twine as a tool to learn English as a foreign language. For this purpose, the authors adopted short fables to the genre of IF, making a focus on spelling and vocabulary. The analysis of the software Twine and an attempt to create narrative in the genre of IF suggested in this study revealed that Twine is a comfortable platform for creating IF, however, requires analysis in case a developer is not a professional programmer. The further research is aimed, firstly, at improving the user's interface and, secondly, at implementing IF in groups of preschool children learning English as a foreign language.

The ultimate goal of this project is development of the art of IF, allowing authors to create more aesthetic works, to present amazing new perspectives for interaction through narration.

References

Урусиков Д.С. Эволюция жанра “Interactive Fiction”: от нелинейного романа к текстовому квесту / Д.С.Урусиков // Жанрологический сборник. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – Вып. I. – С.132-138.

Chatman S. Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film / S.Chatman. – Ithaca, NY: Cornell, 1978.

Rafael S. Interactive Fiction. Narrative and immersive experience in text-based games / S.Rafael // CONFIA. International Conference on Illustration & Animation Esposende. Barcelos, July, 2018. – Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, 2018. – Pp.568–576.

Palomino P.T. Teaching Interactive Fiction for Undergraduate Students with the Aid of Information Technologies: An Experience Report / P.T.Palomino, A.M.Toda, W.Oliveira, L.Rodrigues, S.Isotani // RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação. – 2019. – V.17. – №3. – Pp.527–536.

Montfort N. Twisty Little Passages: an approach to interactive fiction / N.Montfort. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005.

Monfort N. Riddle Machines: The History and Nature of Interactive Fiction / N.Montfort // A Companion to Digital Literary Studies. – Somerset: John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. – Pp.267–282.

Lancy D. Interactive Fiction and the Reluctant Reader / D.Lancy, B.Hayes // The English Journal. – 1988. – V.77. – №7. – Pp.42-46. DOI:10.2307/818936

Ford M. Writing Interactive Fiction with Twine / M.Ford. – Indianapolis, Indiana: Que Publishing, 2016.

Тестовая оболочка easyQuizzy и возможность ее использования на занятиях по иностранному языку

*информационные технологии, электронные ресурсы,
тестовые оболочки, тестирование, контроль, оценивание*

Многие зарубежные страны активно внедряют электронные ресурсы в образование, также и Россия не является исключением. Система российского образования отвечает современным требованиям общества, разрабатывая и включая различные методы, приемы и средства на основе компьютерных технологий. Так, осуществляется внедрение тестовых оболочек как метода контроля усвоения знаний учеников. Применение данного метода может считаться инновацией, так как он осуществляется путем компьютерных технологий, электронных средств, при котором происходит объективное оценивание и контроль знаний, умений и навыков учеников. Включение тестирования в процесс обучения иностранному языку играет ключевую роль в системе образования.

Тест дает возможность учителю быть осведомленным о пробелах учеников, на основе результатов которых можно планировать учебный процесс в различных направлениях и определять его эффективность. Тесты могут мотивировать учеников, так как, фиксируя свой прогресс или наоборот, выявив пробелы, ученики ставят перед собой познавательные задачи и стремятся их достичь. Более того, тесты стимулируют студентов к упорядочению и расширению своих знаний.

Необходимо выделить недостатки традиционной системы контроля и оценки качества знаний учеников, которые не отвечают требованиям и не могут комбинироваться с современными траекториями модернизации образовательной сферы [Ефремова 2005: 5]. Прежде всего, к основным недостаткам относятся: субъективное оценивание педагогом выполненного задания; недоступность средств объективного контроля, программированных измерителей, общих шкал и единиц оценки усвоения учебного материала; недостаточное оснащение методическими средствами. Следовательно, потребность внедрения тестовых оболочек возрастает [Майоров 2001: 19]. Так, тестовая оболочка easyQuizzy идеально подходит для проверки знаний учеников по английскому языку. Тестовая оболочка easyQuizzy готовит и проводит тестирования, которые могут использоваться в учебных заведениях. Данная программа проста и легка в функционировании, что поможет значительно сэкономить время для преподавателей. Тесты составляют независимую программу, которая имеет функцию отображения на любом компьютере.

Платформа easyQuizzy имеет следующие виды тестов: альтернативный, выбор одного ответа, выбор множественных ответов, установление последовательности, соответствия, свободные ответы. Интерпретация результатов производится программой автоматически. На данной платформе создавались задания по теме “Traveling” (Таблица 1).

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся							
		Универсальные учебные действия							
		Познавательные		Коммуникативные		Регулятивные		Личностные	Ответы учеников
		Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности		
Обобщение и закрепление знаний	На данном этапе, применяя платформу, учитель формирует лексические навыки у учеников по теме “Traveling”	Осуществление выделение задания в тестовой форме	Умение структурировать знания, использование эффективных методов решения задач.	Четкое структурированное выражение мыслей	Осуществление сотрудничества с одноклассниками	Самостоятельный контроль выполнения тестового задания	Рефлексия полученных результатов выполненной работы	Осознание ценности отношения к осуществлению своей познавательной деятельности	Ответы осуществляются в электронной форме.

Таблица 1. Фрагмент урока английского языка на основе платформы easyQuizzy

Преимущественной характеристикой тестовой оболочки easyQuizzy является то, что данная программа предоставляет возможность использовать картинки при составлении тестов, что придает визуальный эффект (Рис. 1):

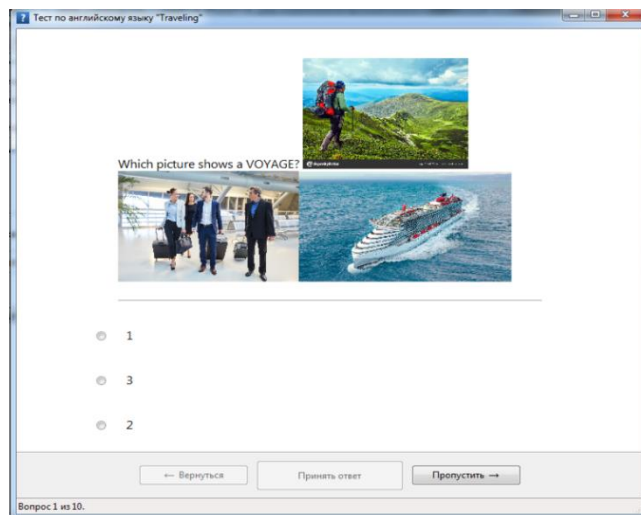


Рисунок 1. Визуализация при составлении теста на easyQuizzy

При составлении теста учитель делает акцент на формирование лексических умений и навыков учеников, которое выражается в верном употреблении слов, то есть в комбинации слов или выражений изучаемого материала по английскому языку в соответствии с его нормами, правилами и структурой.

Более того, при проектировании тестов учителю необходимо применять творческий подход. Учитель должен быть способен моделировать технологии и выявлять причинно-следственные связи, генерировать идеи и искать различные источники вдохновения. Кроме того, важно применять критическое мышление, которое включает способность оценивать идеи, делать выводы, обнаруживать несоответствия и постоянно совершенствовать свою деятельность. Также необходимо уметь воплощать свои идеи и применять теоретические знания на практике [Kaner 2002: 15].

Применение тестовых оболочек осуществляется с помощью электронных средств, что помогает заинтересовать учеников в контроле уровня своих знаний. Современное поколение отдает предпочтение информационных технологиям, нежели традиционным, которые, к сожалению, по сей день доминируют во многих образовательных учреждениях. Данная тенденция связана с нежеланием педагогов актуализировать методы, приемы и средства обучения под современные условия и требования, предъявляемые государственным стандартом.

Литература

Kaner C. Lessons learned in Software testing / C.Kaner, J.Bach, V.Pettichord. – New York, Wiley, 2002. – 244 p.

Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие / Н.Ф.Ефремова. – М.: Логос, 2005. – 368 с.

Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н.Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

**Татар телен туган тел буларак өйрәтү дәресләрендә
кече яшьтәге мәктәп балаларында коммуникатив, лингвистик
һәм социомәдәни компетенцияләр формалаштыру**

родной (татарский) язык, компетенция, устное народное творчество

Гомуми белем бирү оешмаларында «Туган тел (татар теле)» предметыннан башлангыч белем бирү максатларына ирешү коммуникатив, лингвистик һәм социомәдәни компетенцияләргә таянып алып барыла. Әлеге компетенцияләр укучыларны белем бирү барышында тормышка охшашлы ситуацияләрдә әңгәмә корырга әзерлиләр. Белем бирү стандартында күрсәтелгәнчә, алар үз эченә программаны үзләштерүдә планлаштырылган түбәндәге нәтижеләрне берләштерәләр: кешеләргә карата игътибарлы һәм ихтирамлы булу, үзеңне тыныч, итагатьле итеп тоту белү; янәшә яшәгән башка милләт вәкилләре белән уртак тел табарга өйрәнү; яшьтәшләр һәм укытучылар белән уку эшчәнлеген оештыра, төркемдә һәм үзлектән эшли, үз фикереңне формалаштыра, аргументлаштыра һәм аны яклай белү; әңгәмәдәшеңнең фикерен тыңлай, аңа туры килерлек итеп җавап бирә белү; үз фикереңне тулы һәм төгәл итеп әйтә белү.

Коммуникатив компетенция сөйләм эшчәнлегенең барлык төрләре (тыңлап аңлау, сөйләү, уку, язу һәм язма сөйләм) буенча укучыларда ныклы күнекмәләр булдыруны үз эченә ала. Беренче баскычта укучылар укылган яки тыңланган текстның эчтәлегенә төшенә, темасын билгели, текст буенча әңгәмә үткәрә ала, гади план төзеп, телнең орфографик һәм орфоэпик нормаларын саклап, телдән яки язмага эчтәлеген җиткерә, тексттагы жөмлөләрне синтагмаларга бүлеп, сөйләм яңалыгын белдергән кисәкләргә логик басым ясап, сәнгатьле итеп укый белә, текстка үз мөнәсәбәтен белдерә һәм аны дәлилли. Тәкъдим ителгән темалар буенча диалогик һәм монологик сөйләм оештырырга сәләтле. Дәрәс һәм матур язу күнекмәләрен үзләштерә. Төрле типтагы язма эшләр башкара. Көндәлек аралашуга бәйле сөйләм этикеты үрнәкләрен дәрәс файдаланып, рус теленнән татар теленә һәм татар теленнән рус теленә тәржемә ясый [Шакурова 2019: 295].

Лингвистик компетенция, ягъни татар теленең бер-берсе белән тыгыз бәйләнгән барлык бүлекләре буенча үзләштерергә тиешле төп теоретик мәгълүматлар күздә тотыла.

Социомәдәни компетенция аралашу эшчәнлегенә барышында тормышка ашырыла. Бала әйләнә-тирәдәге кешеләр белән аралашу

аша шәхес булып формалаша. Башлангыч сыйныфларда укучыларның социаль компетентлыгын үстерү бурычлары: укытучы белән аралашу мисалында эшлекле әңгәмә кагыйдәләрен өйрәтү; парларда эшләргә өйрәтү; коллективта аралашырга, эшләргә өйрәтү; укучылар арасында лидерлар төркеме формалаштыру.

Туган илнең, халкының мәдәни мирасын, әдәбиятын белүгә аерым игътибар кирәк. Шуңа күрә вакытта халык авыз ижаты, тарихи шәхесләр, язучылар, шагыйрьләр белән таныштыру да әлеге компетенцияне формалаштырырга булыша.

Коммуникатив һәм социолингвистик компетенция сөйләм үрнәкләре, аларның тәртибе, сөйләм этикетының төп нормаларын белү, төрле ситауцияләрдә тел нормаларын белеп файдалану, аралашу ситуациясе һәм максатына карап, тел чаралары һәм формаларының тиешлесен файдалана белү бу компетенциянең эчтәлеген тәшкил итә.

Хәзерге көндә тирән мәгъүмәтлы, югары белемгә ия булу гына җитми, ә бәлки белемне функциональ яктан гамәли эшчәнлектә куллану осталыгына өйрәтә белү кирәк. Сөйләмдә сүз төркемнәрен, сүзтезмәләрен, жөмлөләрне, жөмлөләр тизмәсенә төрле калыпларын куллану сөйләмне кыска, ачык, аңлаешлы итеп формалаштыра, кирәкмәгән кабатлаулардан коткара. Белем бирү эчтәлеген яңарту, перспективаларны билгеләү максатында лексик темаларны гамәлгә кертү, ныклы коммуникатив, лингвистик һәм социомәдәни компетенцияләр формалаштыру укыту эшчәнлеген камилләштерергә ярдәм итәргә тиеш.

Башлангыч сыйныфларда түбәндәге эш төрләре коммуникатив һәм социомәдәни компетенцияләрен формалаштырырга булыша.

Табигатькә, кош-корт, бөҗәкләргә төбәп әйтә торган шигъри юллар – эндәшләр, бердән, балаларга кызыклы булса, икенчедән авазларны дәрәс әйтәргә, бәйләнешле сөйләм телен үстерүгә ярдәм итә. Әлеге эндәшләрне төрле максат белән кулланырга мөмкин. Яңгырлы көнне балалар кояшка мөрәҗәгать итсәләр, җәйге эссе көннәрдә, киресенчә, яңгыр теләп шигъри уку аларны бик мавықтыра, үзләре дә төрле эндәшләр уйлап табалар, бер-берсе белән аралашалар.

1) Кояш, чык!

Болыт, кач!

Без уйнарбыз жылыткач.

2) Яңгыр, яу, яу, яу!

Сине көтә жир, жир!

Безгә күмәч бир, бир! һ.б.

Кече яшьтәге мәктәп балалары белән эшләгәндә табышмаклар, сынамышлар, мавықтыргычлар, санамышлар, чагыштыру, тасвирлау чаралары куллану да уңай нәтиҗә бирә. Педагогик күзлектән чыгып караганда, бишек җырларының кыйммәте дә аеруча зур. Хезмәт һәм

табигать турындагы жырлар балаларга хезмәткә дәрес караш формалаштыруда зур әһәмияткә ия.

База өлеше өчен бирем үрнәкләре:

Бишек жырын игътибар белән укы. Төшөп калган тыныш билгеләрен куеп күчәрәп яз.

Әлли-бәлли ит улым,
Карлыгачым былбылым.

Тыңла минем сүземне.

Йә, йом бәгърем күзеңне.

Мавыктыргычны игътибар белән укы. Фигыльләрнең урыннары дәресе? Мавыктыргычны дәрес итеп күчәрәп яз.

Баш бармак баш яра,
Имән бармак имән куа,
Урта бармак утын кашый,
Атсыз бармак ат эчә,
Чәнти бармак чәй ташый.

Тирәнтен өйрәнү өлеше өчен бирем үрнәкләре:

Бишек жырын игътибар белән укы. Төшөп калган тыныш билгеләрен куеп күчәрәп яз.

Әти-әнигә нинди матур, ягымлы сүзләр белән эндәшәп була?

Балам балам и балам
Бигрәк булган бу балам.

Әткәсенә әнкәсенә

Хезмәт итәр бу балам.

Тизәйткәчләрне игътибар белән укы. Омонимнары табып, төрләрән билгелә.

1) Ваттым мичкә,
Яктым мичкә
Бер мичкәне бер мичкә.
Ярый сыйды
Мичкә мичкә,
Ул да житте бер кичкә.

2) Карама кара каенга, кара кара карамага.

Халыкның искиткәч хыялы тудырган гүзәл әкиятләрнең кеше тормышында әһәмияте әйтеп бетергесез. Әкиятләрне туган телне өйрәнү, бәйләнешле сөйләм үстерү, әхлак сыйфатлары формалаштыру һәм, гомумән, дәресләрне жанлы кызыклы итү, белемнәрне аңлап, жиңел үзләштерү максатында уңышлы файдаланырга мөмкин [Шәкүрова 2018: 18]. Балалар иркен аралашырга, үз фикерләрен дәрес жөмлөләр төзеп житкерергә өйрәнәләр. Туган телнең матурлыгын, образлылыгын тоялар. Аларның ижади күзаллаулары үсә. Иң мөһиме: балалар яхшыны яманнан аера белергә өйрәнәләр.

Шулай итеп, кече яшьтәге мәктәп балалары белән эшләүне күздә тоткан эш төрләрән сайлаганда түбәндәгеләрне истән чыгармаска тиешбез:

1) балада дәрес, бәйләнешле һәм аңлаешлы сөйләм ихтыяжы булдыру (текстлар балаларга ошарга, тиз истә калырга тиеш);

2) балада беренчел уку күнекмәләре булдыру (шигыри әсәрләр белән бала кечкенәдән үк таныш була. Шигырь юлларының кыскалыгы ятлауга теләк уята, рифма аңа сүзне табарга ярдәм итә, үз көченә ышаныч уята, ритм кечкенә балаларның яшәү рәвешенә туры килә);

3) әдәбият үсешенә халык авыз ижатыннан язма формаларга күчү эзлеклелеген саклау (кече яшьтәге балалар халык авыз ижатының төрле формалары: фольклорның кече жанрлары, алдавыч әкиятләр, төрле авторларның балалар өчен язылган шигырьләре һәм кыска хикәяләр белән танышалар);

4) баланың әхлакый һәм эстетик үсеш дәрәжәсе актуаль булып тора (халык авыз ижаты әсәрләренә сюжеты уен характерында бара; күпчелек текстлар балаларда юмор хисе тәрбияли).

Туган телне өйрәнү барышында лексик, грамматик материалны кызыклы, тормыштан алынган вакыйгаларга таянып бирү укучыларның телне өйрәнү теләген арттыра гына, аның тормышта кирәклеген төшенергә ярдәм итә. Шуңа күрә дәрәсләрдә төрле ситуацияләргә корылган, сөйләм репликалары белән баетылган, аларны чишәргә ярдәм итә торган күнегү-биремнәр тәкъдим итү, шуларга нигезләнеп, укучыларның аралашу осталыгын үстерүгә игътибарны арттыру зарур.

Литература

Шакурова М.М. Учебный текст как основной структурный компонент учебника для формирования коммуникативной компетенции учащихся начальных классов / М.М.Шакурова, Л.М.Гиниятуллина // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография: матер. междунар. науч. конф., посв. 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан. 10-11 сентября 2019 года. – Казань: ИЯЛИ, 2019. – С.295-297.

Шәкурова М.М. Башлангыч сыйныфларда «Туган тел» предметын укыту: яңартылган эчтәлек һәм перспективалар. Методик ярдәмлек / М.М.Шәкурова, Л.М.Гыйниятуллина. – Казан, 2018. – 40 б.

Фразеологические единицы с авторскими трансформациями и их перевод в произведениях Д.Г.Лоуренса

*фразеологические единицы, авторские трансформации,
способы перевода, Д.Г.Лоуренс*

Д.Г.Лоуренс давно известен как классик английского литературы и как автор, в работах которого содержится большое количество ФЕ. Отрывки из его произведений приводятся в качестве иллюстративных примеров в многочисленных фразеологических словарях, пособиях по изучению ФЕ и научных трудах. Так, авторские трансформации ФЕ в произведениях Д.Г. Лоуренса подробно рассмотрены в работе А.Начисчионе «Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse». На примере произведений «Мистер полдень» («Mr. Noon»), «Под крышей его дома» (Rawdon's Roof), «Пропавшая девушка» («Lost Girl») ученый показывает пример использования таких видов авторской трансформации, как расширенная фразеологическая метафора (extended phraseological metaphor), фразеологический каламбур (phraseological pun), фразеологическая аллюзия (phraseological allusion), фразеологический повтор (phraseological reiteration), фразеологическое насыщение контекста (phraseological saturation). А.Начисчионе приходит к мнению, что в произведениях Лоуренса около 25% всех ФЕ подвергнуты авторской трансформации [Naciscione 2001: 24].

В рамках нашей статьи с целью изучения авторских трансформаций ФЕ и особенностей их перевода на русский язык были рассмотрены несколько произведений Д.Г.Лоуренса, а именно: роман «Радуга», рассказы «Вы же трогали меня», «Улыбка», «Две синие птицы», «Прекрасная дама». При анализе проведенных трансформаций мы руководствовались классификацией Е.Ф.Арсентьевой, которая выделяет 9 способов авторской трансформации, а именно: фразеологический каламбур; добавление компонента; вклинивание и разорванное использование ФЕ; замену лексического компонента/компонентов; эллипсис; фразеологический повтор; контаминацию; расширенную метафору; фразеологическое насыщение контекста [Арсентьева 2006: 81-95].

В результате исследования были решены следующие задачи: было определено количество ФЕ с трансформацией от общего количества использованных ФЕ, выявлены излюбленные приемы трансформации ФЕ Д.Г.Лоуренса, рассмотрены основные приемы перевода ФЕ с трансформацией в работах переводчиков, сделан вывод о частоте сохранения авторской трансформации ФЕ при переводе.

Были получены следующие результаты: в указанных произведениях Д.Г.Лоуренса 12% ФЕ были преобразованы автором: 28 случаев авторской трансформации среди 225 ФЕ. Излюбленными приемами трансформации ФЕ Д.Г.Лоуренса являются приемы вклинивания и замены лексической единицы, всего было обнаружено 24 таких примеров. На диаграмме указаны все виды авторской трансформации в указанных произведениях.



После этого были проанализированы случаи перевода ФЕ с авторской трансформацией. Большинство ученых, среди них В.Н.Крупнов [Крупнов 1979: 131], В.П. Губарев [Губарев 1991: 43], С.Влахов и С.Флорин [Влахов 1980: 310], при переводе ФЕ с авторской трансформацией рекомендуют максимально приблизиться к языку перевода, используя калькирование, и даже в определенных случаях буквальный и пословный перевод, дабы постараться передать авторскую трансформацию ФЕ. Иными словами, сохранение авторской трансформации ФЕ является предпочитаемым способом перевода. Изученные в данной статье произведения были переведены дважды, разными переводчиками, что дает возможность сравнить их подходы к переводу ФЕ с авторскими трансформациями. Рассмотрим некоторые случаи, где авторскую трансформацию удалось сохранить только одному из переводчиков.

Замена лексического компонента

Данному виду трансформации была подвергнута ФЕ «fairy godmother» – «добрая крестная из сказки» из романа «Радуга»:

«Tom Brangwen was now the **fairy godfather**».

Переводчик Л.И.Володарская представила следующий вариант, удачно использовав в качестве переводческой трансформации модуляцию и сохранив авторский замысел:

«Том Брэнгуэн вел себя как **добрый крестный из сказки**».

Тот же прием модуляции использовал и другой переводчик указанного произведения В. Минина:

«Том Брэнгуэн обратился **в волшебника с неиссякаемыми дарами**».

В втором случае авторскую трансформацию сохранить не удалось и в целом перевод вышел избыточным и витиеватым.

Фразеологический повтор

ФЕ с данным типом трансформации встречается в рассказе «Вы же трогали меня». Писатель дважды использует часть ФЕ «**not to be sneezed at**» – «нельзя не считаться с» – глагол «to sneeze»:

«It was not to be **sneezed at**: they felt so themselves, and refrained from **sneezing** away such a fortune on any mere member of the proletariat».

В переводе Л.И.Володарской повторение элемента ФЕ не нашло отражения в русском варианте:

«Такие деньги **на полу не валяются**, думали они, и потому не желали **растрачивать** свое богатство на не знающих ему цену пролетариев».

Другой переводчик данного произведения И.Алексеева смогла не только передать смысл ФЕ, но и сохранила повтор:

«**Шутка ли** – такое богатство и **шутя** отдать какому-то пролетарию!»

Таким образом, во втором переводе авторская трансформация была сохранена.

Эллипсис

Пример фразеологической аллюзии и эллипсиса встречается в романе «Радуга», и в данном случае оба переводчика представили удачный перевод ФЕ с авторской трансформацией. Возможно, большую роль сыграла в данном примере используемая ФЕ «**a drowning man will clutch at a straw**» – «утопающий за соломинку хватается». Д.Г.Лоуренс использует целый комплекс трансформаций в своем предложении – опускает элементы «drowning», «will», заменяет глагол «clutch» на глагол «reach», а также добавляет элемент «last», однако производит эти трансформации настолько мастерски, что читатель по сохранившемуся ядру ФЕ легко угадывает знакомую ФЕ:

«But Matthew held out his hand, like a **man** reaching for the last **straw**».

Интересно проследить, как к данному случаю подошли переводчики. Л.И.Володарская перевела очень близко к оригиналу, практически воспользовавшись калькой:

«Мэтью протянул руку, словно **потянулся** за последней **соломинкой**».

Переводчик опустила избыточный элемент на русском языке элемент «человек» и нашла чрезвычайно удачный, на наш взгляд, вариант передачи авторской трансформации ФЕ.

Другой переводчик, Н. Деревягина, несомненно, также узнала ФЕ, несмотря на авторскую трансформацию, однако воспользовалась визуальным, практически неизменным значением ФЕ на русском языке:

«А Мэтью протянул ей руку – как утопающий хватается за соломинку».

В последнем случае был передан смысл видоизмененной ФЕ, однако такие авторские трансформации, как опущение, замена, добавление компонентов в составе ФЕ сохранены не были.

В целом, из 28 ФЕ с авторской трансформацией в 50% случаев авторская трансформация была сохранена, при этом в большинстве случаев потеря авторской трансформации была несущественной для общего понимания текста, однако в некоторых случаях потеря образности была существенной. Необходимо сказать, что во всех этих случаях были использованы самые сложные способы авторской трансформации, что говорит об актуальности включения вопроса адекватного перевода ФЕ с авторской трансформацией в процесс обучения переводчиков художественной литературы.

Литература

Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте / Е.Ф.Арсентьева. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2006. – 172 с.

Влахов С. Непереводимое в переводе / С.Влахов, С.Флорин; под ред. Вл.Россельса. – М.: Междунар. отн., 1980. – 352 с.

Губарев В.П. ФЕ как проблема перевода / В.П.Губарев, С.А.Рахшмир // Коммуникативно-прагматические аспекты перевода: Межвузовский сборник научн. трудов. – Пермь, 1991.

Крупнов В.Н. Курс перевода. Английский язык: общественно-политическая лексика / В.Н.Крупнов. – М.: Международные отношения, 1979.

Лоуренс Д.Г. Семья Брэнгуэнов (Радуга): роман / Д.Г.Лоуренс; пер. с англ. – СПб.: Сов писатель, 1993. – 448 с.

Лоуренс Д.Г. Собрание сочинений: в 7-ми т. Т. 3. Тень в розовом саду / Д.Г. Лоуренс; сост. Н.Пальцева. – М.: Вагриус, 2006.– 576 с.

Lawrence D.H. The rainbow / D.H.Lawrence. – Cambridge University Press, 1989. – Т. 1.

Lawrence D.H. Lovely Lady / D.H.Lawrence. – Fredonia Books (NL), 2002. – 192 p.

Lawrence D.H. The Prussian Officer and Other Stories (Penguin Modern Classics) / D. H.Lawrence // Penguin Books Ltd, 1995. – 265 p.

Naciscione A. Phraseological Units in Discourse: towards Applied Stylistics / A.Naciscione. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.

Изучение третьего языка китайскими студентами: факторы успешного обучения

*изучение третьего языка, факторная модель Б.Хуфайзен,
китайские студенты, экстралингвистические факторы*

В современном обществе полилингвизм обретает черты нормы, что особенно заметно в академической среде. По данным Федеральной службы государственной статистики в начале 2018 г. в России было зарегистрировано больше 270 тыс. иностранных студентов. Китай по количеству студентов, обучающихся в РФ, занимает первое место. Благодаря проекту «Экспорт образования», нацеленному на привлечение студентов в российские вузы из-за рубежа, ожидается, что их количество на территории России будет неуклонно расти. Для студентов из других стран и преподавателей подобная ситуация будет означать участие в полилингвальном образовательном процессе, для успешного осуществления которого необходимо учесть множество факторов.

Несмотря на то, что на сегодняшний день понимание особого статуса изучения третьего языка завоевывает все больше сторонников, интерес к данной теме зародился еще в XX веке. Первая работа по изучению третьего языка, получившая широкое освещение, была напечатана в 1987 году. В ней были отмечены успехи билингов по сравнению с монолингвами в процессе обучения третьему (для монолингвов – второму) языку, что подтвердило несостоятельность теории негативного влияния полилингвизма на когнитивные способности [Jessner 2008: 17]. Эта и последовавшие за ней работы других авторов позволили проблеме изучения третьего языка занять особую нишу в научных исследованиях.

Существует несколько моделей, претендующих на описание процесса изучения третьего языка (dynamic model of multilingualism by P.Herdina and U.Jessner, role-function model by S.Williams and V.Hammarberg и др.) [Herdina 2002; Williams 1998]. Большинство из них тесно связаны с результатами исследований нейролингвистики и затрагивают процессы, происходящие в сознании человека, а потому невидимые невооруженному глазу. Наибольший интерес, с нашей точки зрения, представляет факторная модель, выдвинутая Бриттой Хуфайзен, т.к. в ней не только по стадиям расписаны аспекты, оказывающие влияние на процесс изучения каждого последующего языка, что мы считаем полезным при составлении методической поддержки обучения иностранным языкам, но и учтены факторы межъязыковой интерференции [Hufeisen 2004: 8-10]. Существует множество работ, анализирующих разнообраз-

ные факторы, влияющие на степень интерференции между третьим и предыдущими языками, мы обращаем внимание на статью Х.Сеноз, в которой автор дает сжатое резюме выделяемым факторам [Cenoz 2001: 15-18]. В качестве самых значимых факторов автор отмечает психологическую близость языков, уровень владения языком, «свежесть» (“recency”) использования языка и др.

Мы полагаем, что учет языкового и экстраязыкового опыта студентов и использование его при обучении иностранному языку должно стать естественной стадией на этапе педагогического планирования. С целью разработки последующей методической модели мы составили опросник, опираясь на факторную модель Б.Хуфайзен и факторы, оказывающие влияние на межъязыковую интерференцию, выделенные Х.Сеноз, которые мы считаем наиболее релевантными теме нашего исследования. Нами был проведен опрос 14 студентов-бакалавров из Китая, обучающихся в КФУ по направлению подготовки «Лингвистика: Русский язык как иностранный», изучающих русский и английский языки.

Опрос выявил, что обучающиеся обладают разным языковым опытом, но для большинства – 71% опрошенных, знакомство с английским языком произошло раньше, чем с русским, для кого-то это был детский сад, для кого-то школа. Тем не менее, еще более значимым фактом, на наш взгляд, является то, сколько времени студенты уделяют на изучение этих двух языков на сегодняшний день. Каждый день английским языком занимаются лишь 14% опрошенных, в то время как русским языком – 72%, причем некоторые студенты отмечают, что занимаются русским больше 10, 30 часов в неделю. Примечателен, ответ одного из студентов: «Сейчас наш уровень русского языка превысил уровень английского». Другой студент поделился, что повторение английских слов по-русски облегчает запоминание первых.

Около 79% опрошенных студентов ответили утвердительно на вопрос, помогает ли знание русского при изучении английского языка. «Да, конечно, ведь эти два языка похожи» – написал один из студентов. Некоторые также отмечают сходство языков, написав, что им легче дается запоминание лексики, т.к. «многие слова в русском и английском язык(ах) похожи». Один из студентов сказал, что сравнение русской и английской грамматик помогает ему разобраться во временах английского языка. Однако несколько студентов (21%) считают, что различий между двумя языками все же больше: «Я думаю, что русский намного сложнее английского и имеет больше грамматических правил». Стоит уделить внимание следующему ответу другого студента: «(Я) стараюсь не использовать русский при изучении английского (языка)». Данный комментарий является примером выполнения мультилингвом мониторинговой функции по отделению нескольких языковых систем друг от друга с целью предупредить нежелательный перенос языковых структур одного языка на языковые структуры другого.

Что касается вопроса о том, где языки изучать эффективнее, в России или на Родине, в Китае, подавляющее большинство опрошенных студентов, около 93%, указало Россию. Среди причин, обуславливающих данный выбор, студенты указали следующие: «больше устной практики на занятиях»; «на занятиях в Китае много изучают грамматику, редко говорят». Как понятно из данных ответов, многие студенты считают обучение языкам в России эффективнее благодаря широкому использованию на занятиях заданий на говорение. Также, как показывают результаты опроса, преподаватели в России дают студентам больше возможностей для тренировки навыка говорения, сводя ТТТ (teacher talking time) к необходимому минимуму, что не характерно для Китая. Еще одним значимым отличием, по мнению студентов, является меньшее количество заданий на перевод текстов. «Учителя в Китае уделяют больше внимания грамматике, потому что Китай придает большое значение письменным экзаменам, а грамматика очень важна в письменных экзаменах», – поясняет один из студентов. Действительно, нередко учителей-иностранцев поражает подкованность китайского студента в грамматических тонкостях и сложном вокабуляре. К сожалению, не всегда студентам удается показать свои знания в ситуациях непосредственного общения, т.к. навыки говорения зачастую «не дотягивают» до уровня грамматических и лексических знаний. Задачей педагога в таком случае становится развитие коммуникативной компетенции. Тем не менее, согласно английской пословице, «old habits die hard». Как бы студенты ни осознавали необходимость и важность заданий на говорение, от старых привычек в обучении им избавиться сложно, что демонстрируют результаты опроса. Практически 50% опрошенных студентов до сих пор тяготеют к заданиям на грамматику и чуть больше 30% – на чтение, замечая, что чтение «помогает узнать много новых слов». Мы полагаем, что данная категория студентов нуждается в напоминании того, что важно не сколько слов новых они смогут заучить, а сколько из них они смогут активно использовать в речи. Поэтому, на наш взгляд, преподавателю, работающему с китайскими студентами, стоит обратить особое внимание на составление заданий, которые были бы направлены не на расширение словарного запаса, а на активное использование знакомых выражений в ситуациях общения. Стоит также отметить высокую степень мотивации студентов, что мы считаем залогом успешного обучения при должном внимании к восполнению коммуникативной пассивности.

Результаты проведенного нами опроса показали, что, несмотря на осознание китайскими студентами значимости развития коммуникативных навыков на иностранном языке, веками сложившиеся традиции преподавания и социальные нормы, принятые в китайском обществе, продолжают тяготеть над обучающимися, сдерживая их прогресс в данном отношении. Мы полагаем, что процесс изменения отношения к устным высказываниям на занятиях и выработке активного начала при изучении

иностранного языка должен быть постепенным и естественным, дабы не накладывать дополнительный стрессовый фактор.

В заключение считаем важным подчеркнуть, что культурные особенности студентов, традиционные для их страны методы обучения, их ожидания от обучения непременно должны учитываться при организации занятий. На наш взгляд, факторная модель Б.Хуфайзен и теория Х.Сенос способна снабдить педагога необходимыми знаниями о студентах, изучающих несколько иностранных языков.

Литература

Cenoz J. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives / J.Cenoz, B.Hufeisen, U.Jessner // Multilingual Matters LTD. – 2001. – 204 p.

Herdina P. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics / P.Herdina, U.Jessner // Multilingual Matters. – 2002. – 192 p.

Hufeisen B. The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English / B.Hufeisen, G.Neuner // Council of Europe Publishing. – 2004. – 181 p.

Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges / U.Jessner // Language Teaching. – 2008. – V. 41. – №1. – Pp. 15-56.

Williams S. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model / S.Williams, B.Hammarberg // Applied Linguistics. – 1998. – 19. – Pp. 295 – 333.

Росстат: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b19_13/Main.htm

Федеральный проект «Экспорт образования»: <https://futureussia.gov.ru/eksport-obrazovania>

Polylingualism as a way to increase the effectiveness of modern education: the experience of training in psychology

polylingualism in education, polylingual personality, comparison of terminological systems, professional training of psychologists

The global system of international interaction, cultural and scientific exchange imposes increased requirements for the development of professional competence. At the same time, mastering a foreign language system becomes not only a condition for communication, but also a significant tool to disclose and express meanings, concepts and understand the essence of professional and scientific activities. The development of modern world is characterized by two contradictory trends: globalization, leading to the unification of cultures, on the one hand, and the search for ethnocultural self-identity, on the other. The task of developing a new type of linguistic personality is becoming an urgent issue of modern education. A polycultural linguistic personality is interpreted as a polylingual individual, who captures the similarities and differences of conceptual systems in various linguistic cultures and carries out intercultural interaction in a foreign language in accordance with the parameters of these systems.

Anna Wierzbicka elaborated a theory [Wierzbicka 1991, 1992] of the axiology of national culture, reflected in linguistic units. The general organizational principles guarantee cohesion to the cultural sphere as a whole. The concept of a 'linguistic world view' is clarified as the one, formed by a "system of key concepts and invariant key ideas connecting them" [Zalizniak 2012: 12]. The idea of the "concept" can be defined its semantic content as "the basic unit of culture in the mental world of man" [Stepanov 2001: 43].

We organize concepts and meanings in accordance with the agreement, accepted in the system of a particular linguocultural society. The configuration of ideas, which are reflected in the meaning and connotations of linguistic units, is perceived by native speakers as something self-evident. However, the comparison of different 'linguistic world view' often reveals significant differences in their interpretation. Moreover, when it comes to concepts developed within the framework of scientific schools and directions, such discrepancies are encountered even within the framework of conceptual structures for the speakers of one language [Zinchenko 2019: 3; Zinchenko 2019: 174].

Thus, in the context of a variety of theoretical and practical approaches (behaviorism of J.Watson; neobehaviorism of E.Tolman, B.F.Skinner; psy-

choanalysis of Z.Freud, G.Jung, A.Adler; neo-Freudianism of K.Horney, E.Fromm; gestalt psychology and K.Levin's field theory; F.Bartlett's cognitive psychology; the cultural-historical concept of L.S.Vygotsky; the activity approach of S.L.Rubinshtein, A.N.Leontiev; the humanistic direction of K.Rogers, A.Maslow; existential psychology of V.Frankl and many others) and the development of many traditions and paradigms in scientific and practical psychology [Rabeson 2013: 134], terminological system of psychological knowledge appears to be a complex structure that can be used as an opportunity to compare a variety of positions and ways to express them in different languages.

Since terminological units cannot exist apart from conceptual scientific ideas [Antipova 2010: 105], the development of the multicultural personality is possible through the movement from the content of the researched notions to their nomination. A number of practical tasks aimed at the effective development of parallel terminological systems are included into the educational process. Therefore, the acquisition of a bilingual conceptual system fosters the development of polylingual personality.

A particular implicit difficulty arises due to a conceptual conflict in the representation of those objects or phenomena of reality, which are designated by the so-called "equivalent" words. In other words, linguistic equivalence does not always mean conceptual equivalence. The French word "conscience", for example, corresponds to two English words: "conscience" and "consciousness", while the Russian word "consciousness" is also used as a term of psychological science to denote a certain property of the psyche, which in English-speaking tradition rather corresponds to the concept "mind". This kind of conceptual inconsistency became the basis for our experimental work. Students were asked to analyze the key psychological concepts in the Russian language and construct a comparative structure of the concept (e.g. "conscience") in three languages. Translation is the expression of the semiotic experience of one language in the symbolic means of another language. It is translation that represents the most intense field of interlingual conceptual connections and makes it possible to reveal meaningful discrepancies that arise when recreating the "scientific picture of the world" through authentic and translated texts. This kind of activity is aimed at forming a new, analyzing "mode of action" with material, which is included in the work of a higher order in the experimental assignment [Denissova 2018: 64].

One of the directions in our work was the analysis of English-language text fragments, in which the ideas of Russian psychologists were interpreted by foreign authors. In particular, the postulate of Lev S. Vygotsky on the relationship between learning and development [Vygotsky 2009] was considered. The English term "learning" is often used to refer to the idea that teaching leads to the mental development of a child. According to the logic of psychological science abroad, the term "learning" has an extremely rich history, found in the works of a huge number of behaviorists, cognitivists, gestaltists and scientists of other directions (for example, 'learning theories' [Schunk

2012]). However, the English-language terms "learning", "teaching" and "education" are not completely equivalent which often leads to misconceptions in the field, e.g. regarding the views of Vygotsky as social behavioristic ones [Hannum 2015]. The experimental task was to disclose the content of terminological units and describe the difference between them.

This kind of activity seems to require a fairly high level of language proficiency, however, terminological work with dictionaries is essential at the early stage of education as a means of capturing and clarifying the conceptual fields behind specific word forms. The experience of educational practice shows that studying foreign language terminology at the early stage of professionalization is an integral part of the educational process. This sort of terminological analysis contributes to the effective development of a multilingual personality. The specificity of a particular scientific field, its history, cultural context, and theoretical foundations is revealed deeper when working in a broad multicultural context.

Thus, the study of a foreign language should be considered as the movement from the content of linguistic categories to their expression in a foreign language sign system. This process is based on the work with terminological units of the native and foreign languages when basic scientific concepts in the field of psychology are formed in the native language. The analysis of key concepts as described by representatives of various psychological schools and trends in different languages leads to a deeper understanding of the research approaches and the multidimensionality of objective phenomena.

References

Antipova A.S. Ovladenie inoyazychnoi terminologicheskoi sistemoi kak faktor stanovleniya professional'nogo soznaniya spetsialistov-psikhologov / A.S.Antipova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. – №595. – P.105-113.

Denissova G.V. Understanding foreign language world view by means of translation: psycholinguistic and didactic aspects / G.V.Denissova // Russkii yazyk za rubezhom. – 2018. – №3. – P.64-68.

Hannum W. David Ausubel's theory / W.Hannum // Learning Theory Fundamentals. – 2015.

Rabeson M.D. Sistema sopostavleniya metodologicheskikh pozitsii kak uslovie formirovaniya bazovykh ponyatii na nachal'nykh etapakh professional'noi podgotovki psikhologov / M.D.Rabeson // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2013. – №7. – Pp.134-142.

Schunk D.H. Learning theories an educational perspective sixth edition / D.H.Schunk. – Pearson, 2012.

Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury / Yu.S.Stepanov. – M.: Akademicheskii proekt, 2001. – P.43.

Vygotsky L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste / L.S.Vygotsky // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2009. – №6. – Pp.36-48.

Wierzbicka A. Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction / A.Wierzbicka. – Oxford: Oxford University Press, 1991.

Wierzbicka A. Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations / A.Wierzbicka. – Oxford: Oxford University Press on Demand, 1992.

Zalizniak A.A. Konstanty i peremennye russkoi yazykovoi kartiny mira / A.A.Zalizniak, I.B.Levontina, A.D.Shmelev. – M.: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2012.

Zinchenko Yu.P. Dvuyazychie i mnogoyazychie kak mezhdistsiplinaryni fenomen: sotsiokul'turnyi kontekst, problemy i perspektivy issledovaniya / Yu.P.Zinchenko, L.A.Shaigerova, R.S.Shilko // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. – 2019. – № 1 (33) – Pp.3-15.

Zinchenko Yu.P. Metodologicheskie problemy issledovaniya vliyaniya dvuyazychiya na kognitivnye protsessy i etnokul'turnuyu identichnost' / Yu.P.Zinchenko, L.A.Shaigerova, A.G.Dolgikh, O.A.Savel'eva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. – 2019. – №1. – P.174-194.

Егодурова Виктория Макаровна
Бурятский государственный университет
Шахаева Александра Альбертовна
Московский государственный лингвистический университет
УДК 811.161.1: 811.512.31

Структура полисемии русских глаголов движения *идти* – *ходить* в сопоставлении с китайскими эквивалентами

*полисемия, глаголы движения, сопоставление, общие и различительные
особенности, прямые и переносные значения*

К актуальным проблемам языкознания относится типологическое сравнение систем языков для определения сходств и различий независимо от их генетической принадлежности. Особый интерес представляет исследование языковых универсалий, т.е. явлений, имеющих во всех языках, но различающихся особенностями выражения. К одной из таких особенностей относится явление полисемии слов.

В настоящей работе проследим на материале многозначных русских глаголов движения *идти* – *ходить* в сопоставлении с китайскими эквивалентами особенности структуры полисемии рассматриваемых глаголов в разноструктурных языках. Изучение фрагмента семантики движения, выражаемого русскими глаголами *идти* – *ходить* и тождественными им китайскими эквивалентами, позволит разработать методику дальнейшего анализа других глаголов в разноструктурных языках.

При описании значений русских глаголов *идти* – *ходить* используем словарь С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой [Ожегов 2006: 236–237, 865], китайских глаголов – на 新俄汉词典 [Новый 2007: 548–550].

Особенностью пары русских глаголов движения *идти* – *ходить* является противопоставление семантики однонаправленного (*идти*) и неоднаправленного (*ходить*) движения. Оба глагола многозначны, но они имеют как совпадающие значения, так и различающиеся. В китайском языке нет глаголов, противопоставленных по этому признаку, но имеются глаголы, выражающие направленность движения. Основные значения русских глаголов *идти* – *ходить* могут в переводе соответствовать китайским глаголам 走 «двигаться, передвигаться пешком» и 去 «направленное движение к ориентиру (независимо от говорящего)».

Русский глагол *идти* развил богатые полисемантические связи. Произведем анализ семантической структуры бесприставочного глагола *идти* в сопоставлении с китайскими глаголами, способными выступать эквивалентами прямых и переносных значений русского глагола для выявления структуры многозначности рассматриваемых глаголов.

Как показали наблюдения, в основных значениях русский глагол *идти* соответствует китайскому глаголу движения 走. Сопоставление семантики данных глаголов позволило определить, что русский глагол *идти* и китайский глагол 走 могут употребляться в тождественных значениях для выражения: а) перемещения (одушевленного предмета) в пространстве (*идти лесом*. – 在树林里走; *идти пешком* – 步行走); б) переносного значения (движение механизмов, в частности, часов) (*часы идут верно*.- 钟表走得准。; *часы не идут* – 钟不走了); в) переносного значения «двигаться для достижения чего-нибудь» (*идти к намеченной цели*. – 走向预定目的).

Русский глагол *идти* в переносных значениях употребляется для обозначения движения транспорта (по суше, по воде, по воздуху) (самолет идет на посадку и т.д.), а также предметов независимо от формы, объема. Например: *Лед идет по реке*. – 冰浮在水上. *Бревна идут по реке* – 原木在水上漂流. *Идти под парусами*. – 张帆航行 (дословно: расправив парус плыть).

В китайском языке для обозначения движения транспорта употребляется другой глагол – 开 *приводить в движение транспортное средство*. При этом важно конкретизировать вид транспорта и обозначить в глаголе признаки движущегося предмета. Наблюдается дифференциация в обозначении движения мелкого предмета в воде 浮, крупного предмета в воде 漂流, транспортного средства по земле 开, транспортного средства в воде или воздухе 航行. В зависимости от формы и среды перемещения предмета используются разные глаголы, соответствующие переносным значениям русского глагола *идти*.

В русском языке для выражения направления движения с глаголом *идти* употребляются предложно-падежные формы существительных и наречия. *Он идет сюда*. – 他正在来这儿呢 (Он в данный момент направляется к нам сюда). *Идти в театр*. – 去剧院. *Идти на войну*. – 去打仗. . В китайском языке для выражения направленности движения используются базовые глаголы данной группы 来 и 去, а также конструкция, состоящая из двух глаголов направленного движения в сочетании с глаголом передвижения 走 – 走来走去. С глаголом могут употребляться наречия. Если речь об осадках, то употребляется глагол 下, обозначающий направление движения вниз.

В русском языке глаголы *идти* – *ходить* могут употребляться в игре (шахм., карт.) при обозначении перемещения фигур, в китайском языке для выражения перемещения фигур в разных играх: в картах используется глагол 出 *движение наружу*, в шахматах используется глагол 跳 *прыгать, скакать*.

Некоторые производные значения глагола *идти*, наиболее абстрагированные от значения движения, передаются разными

глаголами китайского языка, при дословном переводе семантически соотносимыми с лексемами русских глаголов, не относящихся к глаголам движения. Например: *Эта шляпа ему идет.* – 这顶帽子她戴合适. (досл. эту шляпу она надела, очень подходит). *Из трубы идет дым.* – 烟筒正在冒烟 (досл. из трубы вырывается/ испускается дым). *Сегодня в театре идет новая опера.* – 今天剧院里上演新歌剧 (досл. сегодня в театре постановка/демонстрация новой оперы). *Время идет быстро.* – 时间过得很快 (досл. время минует/ проходит мимо очень быстро). *Этот товар хорошо идет.* – 商品畅销 (дословно: товар легко/ беспрепятственно сбывается). *Они идут на наши условия.* – 同意我们的条件 (дословно: соглашаются с нашими условиями).

Смысл некоторых значений русского глагола *идти* выражается в переводе синтаксическими конструкциями китайского языка, в которых сохраняется переносное значение русского глагола. Например: *Дело идет к развязке.* – 事情快有结局啦. В данном контексте значение русского глагола передается глагольным сочетанием 有结局 иметь + развязка/ финал в сочетании с грамматической конструкцией 快...啦, обозначающей что действие, выраженное глаголом, в ближайшем будущем завершится. *Дела идут успешно.* – 事情都很好 (дословно: дела хороши, все в порядке). В китайском языке глагол опущен, употребляется качественное сказуемое с прилагательным 好 хорошо. *Ребенку идет пятый год.* – 小孩是四岁多了 (дословно: ребенку уже больше четырех лет). Смысл предложения в китайском языке передается предложением со сказуемым, выраженным числительным 四岁多 (больше четырех лет) и модальной частицей 了. *Идут года – год за годом.* – 年复一年 (дословно: год повторяется за годом). *Речь идет о новой книге.* – 讨论的是一本新书 (дословно: то, что новая книга).

Семантические различия русской коррелятивной пары глаголов движения *идти* – *ходить* в китайском языке не находят определенных эквивалентов, а передаются различными глаголами. Каждый раз контекст определяет выбор того или иного глагола для выражения семантических различий однонаправленности / неоднаправленности и прямых или переносных значений.

Русский глагол *ходить* имеет как совпадающие с глаголом *идти* значения, так и частично различные значения, связанные с выражением семантики неоднаправленности. Следующие значения русского глагола *ходить* не совпадают со значениями глагола *идти* и употребляются для выражения:

а) кратных движений: *Часто я хожу в библиотеку.* – 我经常去图书馆 (дословно: я часто направляюсь в библиотеку). *Каждый день он*

ходит на занятия. – 他每天都去上课 (дословно: он каждый день направляется на занятия);

б) разнонаправленных движений: *Объясняя тему урока, он любил ходить по классу.* – 他讲课的时候喜欢在教室里走来走去 (дословно: ходить туда-сюда по классу). *Он ходит по комнате.* – 他在房间里走来走去 (дословно: ходить туда-сюда по комнате). *Ходить по саду* – 在花园走;

в) постоянно совершаемых движений: *Мой сын ходит в школу.* – 我儿子上学了 (дословно: мой сын начал учиться);

г) способности совершать движения: *Ребенок уже ходит.* – 孩子已经会走路了 (дословно: ребенок уже умеет ходить пешком [по дороге])

д) отличительных черт субъекта движения: *Человек ходит, а птица летает.* – 人走鸟飞;

е) движения в двух направлениях: *Я хожу в театр в город.* – 我去城市的剧院 (дословно: я направляюсь в городской театр/ театр, который в городе).

В китайском языке перечисленные значения глагола *ходить* передаются разными глаголами в сочетании с наречиями, обстоятельствами времени или глаголами направленного движения 去, глаголом 走, а также сочетанием глаголов 走来走去 (ходить туда-сюда), обозначающих движение в сторону *к* ориентиру (говорящему) и *от* ориентира (в большинстве своем по отношению к говорящему). Анализ показывает, что переносные значения глагола *ходить* передаются китайскими глаголами 畅销, 冒烟, 同意, 合适, 上演 и др. Значение постоянно совершаемого действия – ходить в школу или на работу – передается в китайском языке глаголом направленного движения 上 «подниматься вверх».

Итак, структура полисемии глагола *идти (ходить)* базируется на доминантной семе «движение», которая пронизывает все его значения, образуя специфические ассоциативные связи между главными и производными значениями. Некоторые переносные значения глагола имеют абстрагированные от семантики движения значения, которые в китайском языке передаются глаголами другой семантической сферы.

Многочисленные значения русского глагола *идти (ходить)* передаются разными китайскими глаголами движения, но базовыми из них являются глаголы 走 и 去. К особенностям китайских глаголов движения относятся следующие: а) большая дифференциация значений при обозначении движения (пешком, на транспорте, различий при передвижении на определенном виде транспорта), б) обозначение направленности движения при передаче прямых и переносных значений русского глагола *идти*, в) передача абстрактных значений русского глагола *идти* китайскими глаголами другой семантической сферы.

Перечисленные характеристики китайских глаголов движения, используемых для адекватной передачи значений русского глагола, свидетельствуют о том, что китайские глаголы, выступающие как тождественные русскому глаголу *идти* в первом, основном значении используют большее количество конкретных глаголов для обозначения различных переносных значений русского глагола. То есть китайские глаголы имеют конкретные значения, в целом наблюдается большая дифференциация в выражении ими семантики движения.

Изучение структуры полисемии на примере сопоставления русского глагола *идти* (*ходить*) с эквивалентными им по значению китайскими глаголами позволило обнаружить как общие, так значительные различительные особенности их семантики. Разработанная методика анализа имеет перспективы использования ее для дальнейшего исследования семантики русских и китайских глаголов в сопоставительном аспекте.

Литература

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В.Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.

新俄汉词典 Новый китайско-русский словарь. (增订版 издание дополненное) 辽宁大学外语系 Факультет иностранных языков университета Ляонин. 沈阳 Шеньян: 辽宁人民出版社 Ляонин женьминь, 2007. – 2208 с.

Применение полилингвального образования для развития академической мобильности студентов

мультилингвизм, студенческая мобильность, высшее образование

Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав в 2003 году Болонскую декларацию. Задачей данного процесса является сохранение языкового разнообразия Европы и развитие академической мобильности студентов в Европе [Болонский]. Также был принят следующий документ: стратегия развития мобильности в Европейском пространстве высшего образования на период до 2020 года «Мобильность для совершенствования образования» [Болонский].

Формы и направления международного сотрудничества в сфере образования в Российской Федерации Федеральным регламентирует статья 105 Закона №273 «Об Образовании в Российской Федерации» [Шакирова 2017]. Международная академическая мобильность – важный инструмент интеграции России в международном образовательном пространстве.

В рамках академической мобильности знание иностранных языков имеет очень важное значение, так как, во-первых, увеличивает шансы участия в программах академической мобильности для учебы в зарубежном вузе, во-вторых, владение языком страны обучения дает возможность успешно адаптироваться в иноязычной социальной, экономической, культурной и академической среде.

На сегодняшний день европейские университеты оказывают поддержку студентам, выезжающим по программам академической мобильности. Это дистанционные курсы по формированию иноязычных и культурных навыков. Подобные курсы предлагает, например, стипендиальная программа Европейского Союза «Эразмус+». Но, несмотря на то, что Россия участвует в программе «Эразмус+» в качестве «страны-партнера», на российских студентов данные курсы не распространяются – участие в них могут принять только студенты «страны-Программы». При этом требования, выдвигаемые принимающим университетом по отношению к языковым компетенциям студентов, на момент подачи заявки на участие в программе «Эразмус+» такие: владение иностранным языком не должно быть ниже уровня B1 согласно общеевропейской системе уровней владения иностранным языком (CEFR).

Таким образом, помимо формирования нормативных механизмов реализации академической мобильности, не менее важно создавать языковые условия для развития международного сотрудничества в области образования. Знание иностранных языков – это важный аспект

академической мобильности. Студент, приезжающий в зарубежный университет по программе академической мобильности, должен свободно владеть как английским языком, так и языком страны пребывания/ программы обучения.

В соответствии с документом «Мобильность для лучшего обучения: Стратегия Мобильности» (“Mobility for Better Learning Mobility: Strategy 2020 for the European Higher Education Area”) для развития мобильности и интернационализации поддерживается преподавание иностранных языков на всех уровнях, начиная с начального образования [Mobility 2012].

В настоящее время многие вузы также начинают применять такие дистанционные технологии в образовательном процессе, как MOOC (массовые открытые онлайн-курсы), в ходе реализации стратегии интернационализации. Данные курсы позволяют получить разные знания, и при этом не обязательно выезжать за пределы своей страны. Некоторые западные авторы пишут о таком феномене, как «транснациональная студенческая мобильность» [Lysgard 2017].

Транснациональное образование подразумевает, что студент обучается на языке программы. В то же время это не означает, что подобное обучение обязательно на английском языке. Языками обучения могут быть немецкий, испанский, китайский и т.д. Зачастую в некоторых принимающих университетах мало программ на английском языке (например, в некоторых регионах Испании). Поэтому и возникает необходимость изучения не только английского языка, но и других иностранных языков. Мультилингвальность рассматривается как преимущество и цель в развитии академической мобильности [Internationalization].

В Европе плюрилингвальное образование начало развиваться в конце 90-х годов как концепция Отдела языковой политики Совета Европы для обучения культурному и языковому разнообразию в обществе с растущей мобильностью [Guide]. Согласно документу «Руководство по разработке и внедрению учебной программы для многоязычного и межкультурного образования», плюрилингвизм – «это способность использовать более одного языка – и, соответственно, рассмотрение языков с точки зрения говорящих и изучающих. Многоязычие относится к наличию нескольких языков в данном географическом регионе, независимо от того, кто говорит на них. Другими словами, наличие двух или более языков в регионе не обязательно говорит о том, что люди в этом регионе могут использовать несколько из них; некоторые используют только один» [Guide: 20].

В России Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (2005), «О языках народов Российской Федерации» (1998), Конституция Российской Федерации (1993) объясняют языковую политику России [Халяпина 2018]. В отечественной литературе дается следующее определение мультилингвизму: «мультилингвизм (многоязычие, полилингвизм) – это употребление нескольких (более двух) язы-

ков в пределах определенной социальной общности, употребление индивидумом (или группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [Карпенко 2017: 59]. При этом полилингвальное обучение объясняется как «процесс приобщения к мировой культуре средствами нескольких языков, когда изучаемые языки выступают в качестве способа постижения сферы специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов» [Халяпина 2018: 144].

Регионы Российской Федерации предпринимают различные меры по организации полилингвального образования. Образовательные организации уделяют особое внимание оптимальному функционированию одновременно нескольких языков [Хамраева 2018]. Татарстан считается одной из самых многонациональных территорий Российской Федерации. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 года свыше 173 национальностей проживают на территории Республики Татарстан: татары, русские, чуваша, удмурты, мордва, марийцы, украинцы и башкиры [Официальный]. В республике наравне с русским и татарским в школах изучается ряд других языков. 25 октября 2013 г. Кабинет Министров Республики Татарстан утвердил новую Государственную программу «Сохранение, изучение и развитие государственных языков РТ и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы» [Габдрахманова 2016]. Таким образом, приоритет отдается развитию полилингвизма в республике.

Литература

Болонский процесс в России: История и современность // Национальный офис Erasmus+ в России. URL: http://erasmusplusinrussia.ru/PDF/BolonProcess/Bolon_Process.pdf (дата обращения: 05.12.2019).

Габдрахманова Г.Ф. Этноязыковая политика республики Татарстан в сфере образования / Г.Ф.Габдрахманова, Г.И.Макарова // Историческая этнология. – 2016. - №2. – С. 370-384.

Карпенко А.Е. Многоязычие. Полилингвизм как способ языковой организации мира / А.Е.Карпенко // Язык и культура: материалы XXIX Международной науч.-практич. конф., 23 мая – 16 июня 2017 г. – Новосибирск, 2017. – С.58-62.

Официальный портал Республики Татарстан. URL: <http://tatarstan.ru/> (дата обращения: 12.19.12)

Халяпина Л.П. Концепции поли- / мульти- и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике / Л.П.Халяпина // Вестник НГЛУ. – 2018. - №43. – С. 141-151.

Хамраева Е.А. Билингвальное и поликультурное образование в Российской Федерации: к вопросу о содержании и терминологии / Е.А.Хамраева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. - №6. – С.667-672.

Шакирова А.А. Обеспечение академической мобильности студентов в Германии в контексте интернационализации образования / А.А.Шакирова // Образование и саморазвитие. – 2017. – №3. – С.62-73.

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education // Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (дата обращения: 06.12.2019).

Internationalization and multilingualism in higher education of Brazil // Languages without Borders. URL: http://isf.mec.gov.br/images/2016/agosto/Languages_without_Borders.pdf (дата обращения: 06.12.2019).

Lysgard H.K. Between striated and smooth space: Exploring the topology of transnational student mobility / H.K.Lysgard, S.A.Rye // Environment and Planning A. – 2017. – V. 49 (9). – Pp. 2116-2134.

Mobility for Better Learning: Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area // EHEA Ministerial Conference. URL: <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/2012-EHEA-Mobility-Strategy.pdf> (дата обращения: 05.12.2019).

Иванова Алёна Васильевна
Федеральный институт родных языков народов
Российской Федерации
УДК 372.881.161.1

**Этнолингвистический фактор
в би- и полилингвальном образовательном пространстве**

*этнолингвистический фактор, билингвизм,
полилингвизм, народы Севера*

В 2022 году будет дан старт Десятилетию коренных народов мира, которое будет сосредоточено на правах носителей родных языков коренных народов. Российская Федерация – одно из полиязычных государств мира, в котором, по предварительным данным Института языкознания РАН, насчитывается 153 языка, из которых использовались в качестве средства обучения 27 языков (с учетом русского) и изучались как предмет 72 языка [Раздел]. Ряд регионов России полилингвален (многоязычен) в силу того, что в них наравне с государственным русским языком установлены государственные и официальные языки республик. Республика Саха (Якутия) – один из таких субъектов, в котором на основании Конституции республики «государственными языками являются язык саха и русский язык. Языки коренных малочисленных народов Севера являются официальными в местах проживания этих народов» (статья 46) [Конституция 2016]. На территории Якутии официальными признаны эвенский, эвенкийский, долганский, чукотский, юкагирский языки, которые на основании «Атласа языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» ЮНЕСКО относятся к категориям «определенно под угрозой» и «под угрозой исчезновения» [ЮНЕСКО 2010].

Сохранение родных языков и этнической культуры является одной из приоритетных задач системы образования коренных малочисленных народов Севера. Специфической особенностью образовательных организаций, расположенных в местах проживания этих народов, является тот факт, что наряду с родными языками изучаются русский государственный язык и иностранные языки.

По мнению Н.А.Нестеровой, родной язык занимает центральное место в процессах этнической мобилизации народов и этносов. Необходима востребованность языка, причем востребованность массовая, и что чрезвычайно важно, функциональная. Также неоднозначной является проблема этнической идентификации, которая неотделима от проблемы этнолингвистической [Нестерова 2009, 2: 373]. О.М.Сичинава считает, что при рассмотрении этнолингвистического фактора важны сами противоречия, которые выделяются на уровне терминологии и самой структуры понятия «язык»: это средство коммуникации, т.е. едине-

ния людей, а также критерий национальной идентичности [Сичинава 2017: 187].

Какие противоречия в языковых процессах наблюдаются в полиязычной Республике Саха (Якутия), где, как отмечалось выше, два государственных и пять официальных языков?

С целью выявления этнолингвистических факторов, влияющих на формирование письменной и устной речи на русском языке у обучающихся 8-9 классов сельских образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, нами проведено исследование с общим охватом 44 респондентов, из них – 26 учащихся 8-9 классов, 6 учителей русского языка и 12 родителей из 3 сельских общеобразовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера: Кобяйском, Олекминском, Анабарском районах Республики Саха (Якутия). Для объективности результатов к проведению исследования были привлечены школы по языкам обучения: эвенский, эвенкийский, долганский. Ведущим методом исследования было анкетирование, также был проведен анализ письменной и устной речи обучающихся через выполнение письменных заданий (мини-сочинений) и устного собеседования по составлению диалогического и монологического высказываний. В рамках заявленной темы представлены только результаты по определению языковой самоидентификации представителей коренных малочисленных народов Севера Якутии.

Язык является одним из основных показателей этнической идентичности. Среди опрошенных 25% являются представителями эвенского народа, 31% – эвенкийского, 31% – долганского, 11% – представителями народа саха. Национальная принадлежность тесно связана с родным языком, в нашем случае не всегда наблюдается соответствие между национальностью и языком, который респонденты считают своим родным. Точное соответствие наблюдается только у эвенов (100%), у эвенков (92%), самое большое несоответствие – у долган (64%). В семьях также была определена национальность супругов: по 27,2% долган и эвенков, 36% саха, 9% эвенов, таким образом, семьи поликультурные.

Однородность языковой самоидентификации эвенов объясняется компактностью проживания, где создана речевая среда общения на родном языке среди взрослого и детского населения. Долганы считают себя представителем своего народа, но при этом родным языком считают государственный язык республики – язык саха. Несовпадение этнической и языковой идентичностей может свидетельствовать о сдвиге границ этнического и языкового сознания. Еще одной причиной может послужить тот факт, что долганский язык ранее считался диалектом языка саха.

По итогам исследования языком общения в селах, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, преимущественно является язык саха, являющийся государственным язы-

ком республики. Отраднo, что при этом наличие мотивации к изучению родного языка своего народа отмечается всеми респондентами.

Полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

– к основным этнолингвистическим проблемам можно отнести несовпадение национальной и языковой идентичности;

– для решения этнолингвистических проблем необходимо создание организационно-педагогических условий, одним из важных направлений которых будет тесная взаимосвязь языка и этнической культуры;

– этнолингвистический фактор может служить, с одной стороны, межэтническому диалогу представителей разных народов, с другой стороны, сохранению их национальной идентичности.

Нельзя забывать, что представителей многонациональной России объединяет российская история, насчитывающая многовековое сосуществование народов одной страны, и русский язык, объединяющий все национальности, ее населяющие.

Система школьного языкового образования должна реализовываться на принципах сбалансированного двуязычия и полиязычия, что будет способствовать развитию государственного русского языка и родных языков народов России.

Литература

Конституция (основной закон) Республики Саха (Якутия) (с изменениями на 15.06.2016) [Электронный ресурс] – URL: <http://docs.cntd.ru/document> (дата обращения: 10.09.2020).

Нестерова Н.А. Роль этнолингвистического фактора в процессе этнической мобилизации у финно-угорских народов Европейского Севера России (на материалах Карелии и Коми) / Н.А.Нестерова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2009. – Вып. 2. – С. 365-375.

Раздел «Языки России» сайта Института языкознания РАН [Электронный ресурс] -URL:<https://iling-ran.ru/web/ru/jazykirf> (дата обращения: 9.09.2020).

Сичинава О.М. Этнолингвистический фактор: основные терминологические и структуральные параметры / О.М.Сичинава // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – №4(78). – С. 187-188.

ЮНЕСКО. Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения [Электронный ресурс] – URL: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger> (дата обращения: 4.10.2020).

Ассоциативно-этимологический подход в обучении РКИ носителей индоевропейских языков

когнитивная лингвистика, историческая лингвистика, сравнительно-исторический подход, РКИ, ассоциативный подход, мнемотехники

Русский язык по праву считается одним из самых сложных для изучения иностранными учащимися. Однако применение мнемонических техник может значительно облегчить процесс обучения. Одной из таких техник является ассоциативная – запоминание лексики изучаемого языка путём фонетических ассоциаций, возникающих на родном языке. О её эффективности писал ещё американский учёный Р.Аткинсон, предлагавший изучать иностранные языки, используя метод «ключевых слов», т.е. слов-созвучий. Проведённый им и его коллегой М.Ро эксперимент, в рамках которого англоговорящим студентам было предложено изучить 120 русских слов за 3 дня, оказался достаточно успешными – запоминание лексики с применением словесных ассоциаций было на 40% выше, чем у тех, кто использовал традиционное заучивание.

Однако значения русских слов при этом разительно отличались от значений используемых английских переводов. Например, к слову 'внимание' приводилось такое слово-созвучие, как pneumonia ('пневмония'), а к слову 'кровать' – созвучное ему cravat ('галстук') [Atkinson 1975: 128]. Таким образом, предложенная для изучения русская лексика имела исключительно фонетическое сходство с английской, что в некоторой степени затрудняло запоминание слов и могло привести к ошибкам при дальнейшем их переводе.

Помимо ассоциативного метода в изучении иностранного языка, существует также сравнительно-исторический метод, который был создан ещё в XIX в. на основе исследований санскрита британским филологом У. Джонсом. Его основоположниками стали учёные Р.Раек, Ф.Бопп, Я.Гримм и А.Востоков. Сравнительно-исторический метод заключался в выделении родственных признаков у различных языков путём их внешней и внутренней реконструкции, или «комплекса приемов и процедур воссоздания незасвидетельствованных языковых состояний, форм, явлений путем исторического сравнения соответствующих единиц отдельного языка, группы или семьи языков» [ЛЭС 1990: 409]. К таким единицам могут относиться, например, фонемы и морфемы слов.

В данной работе предлагается объединить ассоциативный и сравнительно-исторический подходы в обучении русскому языку как иностранному. Об этом также пишет в своей работе Н.Н.Николина, предлагая обращаться к этимологии слов при изучении лексики для возникно-

вения ассоциативных цепочек [Николина 2017: 202]. Это не только позволит повысить эффективность запоминания русской лексики, но и будет способствовать её глубинному пониманию.

Прежде всего, стоит отметить, что ассоциативно-этимологический подход целесообразно использовать в изучении языков одной языковой семьи. Так, исходя из того, что русский относится к индоевропейской языковой семье, такой метод можно внедрять при обучении носителей других индоевропейских языков – английского, немецкого, французского, хинди и т.д. При этом видится возможным обращение к их общему предку – праиндоевропейскому языку. Так, например, праиндоевропейское *suHnús* (рус. 'сын') имеет схожую корневую основу с современными индоевропейскими языками: англ. *son*, немец. *der Sohn*, санскрит. *sūnú*, польск. *syn* и др. [Фасмер]. Помимо этого, в приведённых словах также можно проследить фонетические сходства между словами, что и будет играть решающую роль при выборе слов для проведённого нами социально-лингвистического исследования, о котором пойдёт речь дальше.

Данное исследование проведено в целях проверки результативности ассоциативно-этимологического метода при изучении РКИ. Суть исследования состоит в том, что носителям индоевропейских языков, не владеющим русским языком, было предложено с помощью этой техники запомнить десять русских слов. Для проведения исследования были специально отобраны слова, созвучные соответствующим переводам на языки участников (при этом для удобства чтения слов приведены их транскрипции на латинице):

1. 'сын' ([syn]), индоевроп. 'suHnús'
2. 'сестра' ([sistra]), индоевроп. 'swésōr'
3. 'ночь' ([noch]), индоевроп. 'noqtis'
4. 'три' ([tri]), индоевроп. 'trejes'
5. 'новый' ([novyj]), индоевроп. 'newijos'
6. 'день' ([den']), индоевроп. 'dei-n'
7. 'гость' ([gost']), индоевроп. 'ghost-'
8. 'соль' ([sol']), индоевроп. 'sal'
9. 'сидеть' ([sidet']), индоевроп. 'sedējō'
10. 'брат' ([brat]), индоевроп. 'bhrātēr'

Все переводы взяты из словаря современного индоевропейского языка [Словарь].

Исследование проводилось на платформах learningapps.org и quizlet.com в три этапа с интервалом в один день:

1) прослушать аудиозаписи с произношением русских слов, прочитать их транскрипции на английском и попытаться написать их перевод на свои родные языки, используя языковую догадку, попытаться запомнить слова (в случае, если переводы оказывались неправильными, верные варианты высвечивались на экране);

2) воспроизвести переводы русских слов по памяти, вписав их в поля для ответов;

3) воспроизвести переводы слов с родных языков участников на русский, так же вписав их в нужные поля.

Всего в исследовании приняли участие 20 человек, из которых 7 человек были носителями германских языков (англо- и немецкоговорящими), 8 человек – представителей романских языков (испанского, французского, итальянского и португальского), 2 носителя хинди и 2 носителя фарси, или персидского языка (индоарийской и иранской языковых групп), и 1 представитель славянской группы (польского языка).

Результаты первого дня показали, что наибольший процент узнавания слов у славяноязычного участника (100%, т.е. все 10 слов угаданы правильно), вероятно, в силу того что русский язык также принадлежит славянской языковой группе. Далее идут романоязычные тестируемые (40% – средний показатель по всем участникам, где самый высокий результат – 60% узнавания слов – отдельно у носителя итальянского языка и 50% у каждого носителя португальского и французского языков (20-40% у испаноязычных, соответственно). Показатели участников, родными языками которых являются английский, немецкий и хинди, колеблются от 35% до 40% в целом. На последнем месте – носители фарси (10%). Итого общий результат по всем участникам – 25%.

На второй день исследования общие результаты тестирования составили 94,5% (самый низкий показатель (60%) был у немецкоязычного участника, а 100% выполнение задания было в каждой языковой группе (всего 14 человек из 20).

Показатели третьего дня выросли еще на 0,5%, где самый низкий составил 70% (у того же немецкоязычного участника), а 100% продемонстрировали также 14 человек, что является довольно высоким результатом. Причём участники исследования подтвердили, что многие слова были созвучны своим эквивалентным переводам на их родные языки, что помогало создать не только фонетический, но и смысловой образ в их сознании.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выбранный нами метод изучения русской лексики достаточно эффективен для работы с иностранными учащимися, родные языки которых принадлежат индоевропейской языковой семье.

Проведённое исследование показало, что ассоциативно-этимологический подход помогает создать не только фонетические, но и смысловые ассоциации в сознании обучаемых, что приводит к наиболее прочному запоминанию лексики. На основании этого можно заключить, что такой метод является достаточно эффективным в обучении РКИ носителей индоевропейских языков. Он способствует как лучшему усвоению русских слов, так и пониманию их происхождения и взаимосвязи с родными языками иноязычных учащихся.

Литература

Николина Н.Н. Применение сравнительно-этимологического метода в изучении иностранных языков / Н.Н.Николина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. - №10-3 (76). – С. 201-203.

Словарь современного индоевропейского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://europaion.ru>

Фасмер М. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера [Электронный ресурс] / М.Фасмер // – URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer>

Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва "Сов. энцикл.", Ин-т языкознания АН СССР]; гл. ред. В.Н.Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 683 с.

Atkinson R.C. An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary / R.C.Atkinson, M.R.Raugh // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1975. - №104. – P. 126-133.

**Speech etiquette in the Arab audience during lessons
of Russian as a Second Language (RSL)**

speech etiquette, RSL, Arab audience

The last decade has been marked by the intensification of the learning process in Russian universities for foreign students. One of the most represented is the group of native speakers of the Arabic language and culture. It is a common fact that the features of the assimilation of foreign students are associated with the ratio of convergence and divergence of cultures of the West and the East. The purpose of this report is to consider the peculiarities of the Arab speech culture, knowledge and correct use of speech etiquette in the Arab audience in the lessons of RSL. The relevance lies in the fact that this study describes the main features of the use of speech etiquette by Arabophones in the educational process, since this area is insufficiently studied. In this study, the following scientific research methods were used: theoretical (to study the formulas of Russian and Arabic speech etiquette), empirical, linguistic observation (observation of the learning environment of Arab students was used to obtain data on the use of formulas of Russian and Arabic speech etiquette by students), descriptive (description of the basic, frequently used formulas of speech etiquette in the educational process at the lessons of RSL).

A large number of scientists, both Russian and foreign, are engaged in the study of speech etiquette and teaching speech etiquette: I.N.Aynutdinova, A.A.Akishina, S.M.Baimuratova, N.V.Gabdreeva, V.E.Goldin, V.G.Kostomarov, Yu.B.Kuzmenkova, B.A.Larin, T.V.Larina, A.I.Mishchenko, Yu.E.Prokhorov, N.M.Firsova, N.I.Formanovskaya, W.Labov, J.Leech, S.C.Levinson.

Let us consider the definitions of speech etiquette of both Russian and foreign scientists. Speech etiquette is a set of requirements for the content, nature, form, order and relevance of statements in any situation [Leech 1980: 108]. These are certain rules of verbal behavior, a system of specific stereotyped, stable communication formulas that are adopted by society for mutual contact of partners in conversation, maintaining and interrupting it in a chosen tone. Speech etiquette involves the use of certain words and expressions in various situations: during a greeting; at the moment of parting; upon request; during reference; at the moment of apology [Akishina 1983: 150].

In our research, we rely on the definition of the speech etiquette of the scientist N.I.Formanovskaya: 'Speech etiquette is understood as the regulating rules of verbal behavior, a system of nationally specific stereotyped, sta-

ble communication formulas, adopted and prescribed by society to establish contact of partners in conversation, maintain and interrupt contact in the chosen tone' [Formanovskaya 2013: 22].

The speech etiquette of each nation differs significantly from the norms and rules of the speech etiquette of another nation, and is also a significant aspect of any national culture [Kalinina 2020: 52]. At the very beginning of the educational programme at the preparatory department, due to the fact that most of the audience does not speak Russian, many students have difficulties in the process of intercultural communication with teachers. The most important task of the teacher is to familiarize Arab students with the rules and characteristics of Russian speech etiquette in various speech situations.

One of the most important in any culture is the situation of acquaintance. In this situation, a conversation/polylogue begins between strangers. Thus, the greeting plays an essential role at the very beginning of communication [Gabdreeva 2018: 397]. A small part of Arabs, before arriving in Russia, study English and Russian in order to quickly and successfully adapt in a foreign country, which is very different from their own. Therefore, in the first lessons from them you can hear such greeting phrases as: 'Hello' (English greeting), 'Privet' (Russian greeting, but having a familiar character, is not used to greet the teacher) and 'مُعَلِّمُكَ السَّلَامُ' (in the native Arabic language, 'al-salamu 'alaykum'), meaning 'Peace be with you' as a manifestation of respect for the partner in conversation.

An important aspect that should be noted is that in Arabic there are no differences in *You* ('Ti', singular/ informal) / *You* ('Vi', plural / formal) reference, as in Russian, therefore at pre-university courses, that is, at the very beginning of the educational programme, students make mistakes and address the teachers using *You* – 'Ti' (i.e. mixing *formal and informal references*), thereby violating the rules of Russian speech etiquette. But it is worth noting that in the Arabic speech etiquette the *you* ('ti') reference has various forms when choosing the gender meanings of communicants: so there are 'masculine' personal pronouns you – anta (تِنَا), and 'feminine' anti (يِنْتِنَا), as well as various plural forms according to relation to partner in conversation, female and male [Ochirova 2015: 19]. Also, in Arab countries, when addressing the teacher, they add particular phrases (you need to pay attention to the obvious presence of specific gender characteristics in Arabic speech etiquette), such as:

- 'Teacher' (at school): for men – 'مُعَلِّمُ', for women – 'مُعَلِّمَةٌ';
- 'Teacher' (at the university): for men - 'مُدْرِسُ', for women – 'مُدْرِسَةٌ';
- 'Professor': for men - 'أُسْتَاذُ', for women – 'أُسْتَاذَةٌ';
- 'Doctor': for men - 'دَكْتُورُ', for women – 'دَكْتُورَةٌ'.

Another specific aspect is that the use of the teacher's name when referring is considered unacceptable. In Russian culture, on the contrary, the teacher is addressed by name and patronymic, which is a distinctive feature in comparison with the Arab culture. Thus, a teacher needs to explain to students these differences and features of the nomination.

The next important intention (speech situation), the rules and clichéd phrases of which must be mastered by students of the Arab audience, is the 'Request'. For example, if a student needs to leave the classroom, then the reference question-request for Russian speech etiquette 'Sorry, can I leave?' should be used. But it can often be observed that Arabophones are more accustomed to using expressions used in the framework of Arabic speech etiquette with the addition of phrases:

Sir		سيدي المحترم		
Madam / miss		انسة / سيدتي or مدام		
Dear teacher	for men	عزيزي المدرس	for women	عزيزتي المعلمة
or by position:				
Professor	for men	أستاذ	for women	استاذة
Doctor	for men	دكتور	for women	دكتورة

Thus, a commonly used expression among Arab students is: 'Miss, can I get out?'

Representatives of Arab culture in general are distinguished by their verbosity and emotional expressive speech. They have a very high level of politeness. Thus, if any mistake is made, the Arab students will immediately apologize, because an important role in their lives is played by religion and the Holy Quran, which more than 80 times speaks of apology and repentance, and repeatedly emphasized that this act will serve to strengthen the broken relationship between family members, colleagues and friends [Mostafavi 2017: 279-281]. Consider what vocabulary students use at the beginning of the educational process at preparatory faculties:

In Russian:

- 'Excuse me please';
- 'Sorry' ('Izvini' singular, informal), I think you did not understand what I mean ('Izvini' should not be used to address the teacher, it is considered a violation);
- 'Sorry' ('Izvinite', plural, formal), I did not mean it that way.

In Arabic:

- اننا لسف لم اقصد هذا- Sorry, I didn't mean it';
- انا اعتر هذا خطأي- I beg your pardon, this is my fault';
- سف من فضلك- Sorry, please'.

Let's move on to the final phase of speech communication, no less important in speech etiquette, on which the outcome of all communication may depend. A goodbye can be a temporary or a long/durative parting. In the Arabic speech tradition, there is no phrase of farewell universal in Russian speech etiquette: 'Goodbye!' مَعَ السَّلَامَةِ, they have an official farewell, meaning 'In peace!', and also في امان الله - 'In the safety of God'. Frequently used phrases of the Arab audience addressed to the teacher are: 'Goodbye, peace be with you!', 'Goodbye!', 'See you!'.

Based on the foregoing, the following conclusions can be drawn: representatives of Arab culture have numerous specific features in speech etiquette, mainly based on religion. They show a high level of politeness and benevolence. For example, Arab students, leaving the classroom for a break, say goodbye to the teacher, and when they return, they greet the teacher again. Due to the presence of specific gender characteristics, it was at first difficult for Arabophones to understand the peculiarities of Russian speech etiquette. Therefore, in the lessons of RSL for the Arab audience, it is necessary to focus on their specific cultural features. After all, a necessary condition for the socialization of a future specialist is mastering the speech etiquette of a foreign language. Mutual acquisition of etiquette speech patterns during cultural integration can help reduce the risk of communication failure.

Literature

Akishina A.A. Russian speech etiquette: textbook. manual for foreign students. – 3rd ed., Rev. / A.A.Akishina, N.I.Formanovskaya. – M.: Russian language, 1983. – 270 p.

Formanovskaya N.I. Communication culture and speech etiquette / N.I. Formanovskaya // Foreign language at school. – 2013. – T.2. – №5. – P.250.

Gabdreeva N.V. Russian speech etiquette and non-verbal communication in teaching RFL / N.V.Gabdreeva // Bi-, poly-, translinguism and language education: materials of the IV International scientific-practical conference under the auspices of MAPRYAL. Peoples' Friendship University of Russia. – 2018. – Pp.395–400.

Kalinina G.S. Speech clichés in Russian and Arabic in comparative coverage (on the example of the "Request" intention) / G.S.Kalinina // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after AND I. Yakovlev. Publishing house: Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovleva: Cheboksary, 2020. – Pp. 51-57.

Leech G. Explorations in semantics and pragmatics / G.Leech. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980. – Pp. 99–117.

Mostafavi G.Kh. Speech etiquette "Apology" in Russian and Persian. World of science, culture, education / G.Kh.Mostafavi, S.Khatibi // Editorial office of the international scientific journal "World of Science, Culture, Education": Gorno-Altai, 2017. – Pp. 279-281.

Ochirova I.N. Concepts "personality", "language personality" and the possibility of their modeling in a literary text / I.N.Ochirova // Scientific result. Series "Questions of theoretical and applied linguistics". – 2015. – V.1. – №4(6). – Pp.18–22.

Татарстандагы билингвизмның ике чорына күзәтү ясау

Татарстан, билингвизм, диглоссия, государственнй язык

Билингвизм, ягъни икетеллелек, Татарстанда төрле үсеш чорын кичерде: ул әле диглоссия (жәмгыятьнең төрле сфераларында бер үк вакытта ике телнең кулланылуы, аларның берсе зуррак социаль статуска ия булып, икенчесенең түбәнрәк урынны биләве) – 1552 нче еллардан XVII гасыр уртасына кадәр, әле диглоссиясез икетеллелек – XX гасырның 20-30 нчы еллары һәм 90 нчы еллардан хәзерге вакытка кадәр, әле диглоссия һәм билингвизмның бергә күзәтелүе – XVII гасыр уртасыннан 1917 нче елга кадәр һәм XX гасырның 40-80 нче еллары [Байрамова 2001: 124-186]. Хезмәтебезнең төп максаты – диглоссиясез икетеллелек өстенлек алган ике чорга чагыштырма күзәтү ясау.

Милли телләрнең дәүләт теле дәрәжәсенә күтәрелүе, гадәттә, илдә барган ижтимагый-сәяси, икътисади һәм мәдәни үзгәрешләр, халыкларда милли ұзақ уяну белән бәйлә [Кириллова 2020: 9]. Чыннан да, 1917 елгы Октябрь революциясеннән соң, “Россия халыклары хокуклары декларациясе” нигезендә, Россиядә яшәүче халыкларның тигезлеге һәм суверенлыгы тәэмин ителергә тиеш була. 1920 елда ТАССР төзелә, ә аның бер еллыгына татар теле рус теле белән бер дәрәжәдәгә дәүләт теле дип игълан ителә [Сборник 1925: 5-7]. Тикшерелә торган икенче чордагы тел сәясәте дә 80 нче еллар уртасында башланып киткән үзгәрешләр белән бәйлә. 1990 елда суверен республика дип игълан ителгән Татарстанда телләр турындагы закон төзү эше 1989 елдан ук башланса да, 1992 елның 8 июлендә генә кабул ителде һәм шул ук елда ТР Конституциясендә дә дәүләт телләре хакында махсус маддә урын алды [Суверенный 1998: 49, 60]. Әмма шунысы бар: 1921 елда татар теленең тарихта беренче тапкыр рәсми рәвештә рус теле белән бер дәрәжәдәгә дәүләт теле дип игълан ителүе нигездә каршылык тудырмый, ә 1992 елгы законны кабул итәр алдыннан, Татарстанда шактый каршылыклы фикерләр әйтелә. Бер фикер тарафдарлары буенча, Татарстанда татар телен генә дәүләт теле итәргә кирәк, ә рус теле болай да милләтара аралашу теле вазифасын үти. Бигрәк тә руслар арасында татар телен дәүләт теле дәрәжәсенә күтәрү рус халкын һәм рус телен “дискриминацияләү”гә китерәчәк дигән карашта торучылар да була. Билгеле булганча, дәүләт теле – дәүләт белән халыкның аралашу чарасы [Кириллова 2019: 104]. Ахырда ике телне тигез хокукы дәүләт телләре итү хакындагы фикер жиңеп чыга һәм ул социологик сорашуларда да күпчелек тарафыннан уңай җавап

ала [Байрамова 2001: 112].

Ике чорда да татар телен дәүләт теле итү эше белән житәкчелек итүче орган булдырыла. 1921 елда Татарстан Үзәк Башкарма комитеты карамагында Татар телен гамәлгә кую үзәк комиссиясе төзелә, аның рәисе вазифасын Башкарма комитет рәисе башкара, әгъзалар булып югары органнарда эшләүчеләр билгеләнә [Кириллова 2016: 328]. Белгәнбездә, 1994 елда ТР Министрлар Кабинеты каршында “ТР халыклары телләре турындагы” Законны гамәлгә кую комитеты төзелде (соңыннан ул “ТР халыклары телләрен үстерү бүлеге” дип үзгәртелде, хәзер исә “ТР халыклары телләрен үстерү секторы” дип атала), аның янында күп санлы комиссияләр оештырылды.

Дәүләт телләре турындагы декрет яки закон кабул итү, бу эш белән житәкчелек итүче орган булдыру белән беррәттән, татар телен ижтимагый тормышның барлык өлкәләрендә дә файдалану буенча эш алып барыла башлый. Аерым алганда, хакимият органнарында, дәүләт оешмаларында, министрлыкларда татар теленең кулланылыш дәрәжәсе ике чор өчен дә, нигездә, урта. Татар теле югары органнарда, оешмаларда рус теле белән бергә эш башкару теле дип игълан ителсә дә, рәсми эш алып бару рус телендә генә кала бирә. Билгеле, уңай яклар да юк түгел: төрле рәсми документлар (закон текстлары, хокукый актлар, хөкүмәт карарлары һ.б.) ике телдә дә эшләнә; утырышларда татар телендә сөйләү мөмкинлеге булдырыла; элемент өлкәсендә хат адресларын, телеграммаларны һ.б. кәгазьләргә татар телендә язарга мөмкин; оешма, кибет, урам һ.б. исемнәре, элмә такталар татарча да языла һ.б. 1920 нче еллар буенча тагын бер зур уңыш: оешмаларга татарларны җәлеп итү арта. Ә хәзерге вакытта эш башкаруда рус теленең генә кулланылуы РФ һәм ТРдагы телләр турындагы законнар арасында каршылык булу белән дә аңлатыла: мәсәлән, ТР законы буенча, оешмага килүче кайсы дәүләт телендә мөрәҗәгать итсә, аңа шул телдә җавап кайтарылырга тиеш, ләкин РФ законнарында шундый искәртмә бар: әгәр мондый мөмкинлек юк икән, РФнең дәүләт телендә җавап кайтарырга мөмкин [Закон 1991: 15 мaddә].

Мәгариф өлкәсендә татар телен дәүләт теле итү һәр ике чор өчен дә гаять катлаулы һәм иң мөһим мәсьәләләрнең берсе булып тора. Бу өлкәдәгә кайбер моментларга тукталып үтик. Татар мәктәпләре, татар телендә белем алучылар буенча түбәндәгеләрне әйтәргә мөмкин. 1920 нче елларда, бигрәк тә Октябрь революциясеннән соң, татарлар, башка милләт вәкилләре кебек үк, зур күтәренкелек белән мәктәпләр ачу эшенә керешәләр. Республикада ачылган мәктәпләрнең яртысын диярлек татар мәктәпләре тәшкил итә. Мәсәлән, 1921 елга беренче баскыч, ягъни 4 еллык мәктәпләрнең саны – 2996, аларның 1215е – татар мәктәбе; икенче баскыч, ягъни 9 еллык мәктәпләр – 125, шуларның 26сы – татар мәктәбе. Ләкин 1921 елгы коточкыч ачлык, бюджетның ярлылыгы, тәҗрибәле һәм әзерлекле укытучыларның җитешмәве, аларга хезмәт хақы бик аз түләнү (гражданның сугышына кадәрге хезмәт хақы-

ның 1/10 өлеше кадәр генә), мәктәп биналарының бик кечкенә һәм начар булуы, бер сыйныфта кимендә 40 һәм хәтта 70 кә кадәр укучы булу һ.б. бик күп сәбәпләр укуыту эшендә һәм шул исәптән татар теленә өйрәтүдә дә зур тоткарлык тудыра [Кириллова 2020: 13-14].

Белгәнәбезчә, 1930 нчы еллардан 1980 нче еллар ахырына кадәр татар мәктәпләренең саны бик нык кими, нигездә авыл мәктәпләре хисабына үзенең яшәешен саклап кала. Саннарға мөрәжәгать итсәк, 1930-1931 уку елында: барлык мәктәпләрнең саны — 3032, татар мәктәпләренең — 1607; 1980-1981 уку елында: 2377 — 995 [Байрамова 2001: 47]. 1990 нчы еллар ахырына исә татар мәктәпләренең саны 1256 га житә [Мусина 2001: 510]. Яңа ачылган күп санлы татар мәктәп-гимназияләрендә бары беренче дүрт-биш елда гына татар укучылары белән тәмин ителеш бик авыр була, соңыннан хәл жиңеләя һәм татар мәктәпләрен сыйфат ягыннан яхшырту мәсьәләсе килеп баса. Хәзерге вакытта татар телендә белем бирү үз юлында шактый зур каршылыкларга очрый. Шуларның кайберләре: урта махсус һәм югары уку йортларында Республикабызның титул милләте телендә белем бирүнең үсешкә ирешмәве, шактый күп татар ата-аналарының балаларын рус мәктәбенә бирергә теләүләре, шәһәрләрдә татар тел мохитенең булмавы [Языки 2011: 5], балага татар телен укуытуның ата-ана теләге буенча гына билгеләнүе һ.б.

Моннан тыш, бары икенче чор өчен генә хас, ләкин беренче чаткылары 1920 нче елларга барып тоташа торган күренеш — татар балаларының һәм, гомумән, татарларның үз ана телләрен белмәүләре һәм ана теле дип санамаулары, социолингвистика термины белән әйткәндә, “тел нигилизмы” күренеше татар телен гамәлгә куюда гаять зур авырлык тудыра. Мәсәлән, 2002 нче елгы халык санын алу мәгълүматлары буенча, татарларның 19%ы үз телен белми, 2010 нчы елда да бу сан үзгәрми.

Хәзерге чордагы бер уңай күренеш: 2019 елдан республикада «Адымнар — белемгә һәм татулыкка юл» полилингваль белем бирү комплекслары челтәрен булдыру проекты гамәлгә ашырыла. Ул ТР Дәүләт Киңәшчесе Минтимер Шәймиев инициативасы белән башланып китте. Әлеге мәктәпләрдә рус, татар һәм инглиз телләрен тирәнтен өйрәнү күздә тотыла. Татарстанда 2024 елга алты полилингваль белем бирү комплексы ачылачак. Аларның икесе — Казанда, берәр — Алабугада, Яр Чаллыда, Әлмәттә һәм Түбән Камада эшләрчәк. Комплекслар составына мәктәпләр белән беррәттән балалар бакчалары һәм өстәмә белем бирү үзәкләре дә керәрчәк. Киләрчәктә полилингваль мәктәпләрне ЮНЕСКО ассоциацияләнгән мәктәпләренең халыкара системасына интеграцияләү планлаштырыла [https://shaimiev.tatarstan.ru/tat/index.htm/news/1816937.htm].

Шулай итеп, билингвизмның ике чорына күзәтү ясау Татарстанның ижтимагый тормышында дәүләт телләрен кулланудагы уртак һәм аермалы якларны ачыкларга ярдәм итәр.

Әдәбият

Байрамова Л.К. Татарстан: языковая симметрия и асимметрия / Л.К.Байрамова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – 267 с.

Закон о языках народов Российской Федерации // Российская газета. – 1991. – 11 декабря.

Кириллова З.Н. Дәүләт теленең үзенчәлекләре / З.Н.Кириллова // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах): международная научно-практическая конференция 11 декабря 2019 года, г. Казань: сб. материалов / сост.: Г.Н.Мухарлямова, Д.М.Абдуллина, М.М.Шакурова, Л.М.Гиниятуллина. – Казань: ИЯЛИ, 2019. – С.104-106.

Кириллова З.Н. Статус родного языка как государственного в Республике Татарстан: история и современность / З.Н.Кириллова // Ашмаринские чтения: сб. трудов X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20-21 окт. 2016 г.) / сост. и отв. ред. О.Г.Владимирова, А.М.Иванова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. – С.327-329.

Кириллова З.Н. 1920-1930 нчы елларда руслар өчен татар теле курстүгәрәкләре эшчәнлеге / З.Н.Кириллова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. (11 июня 2019 г.) / кафедра межкульт. коммуникации и лингвистики КазГИК; сост.: Е.Е.Новгородова; науч. ред.: Л.А.Малахова (гл. ред.) и др. – Казань, 2019. – С.172-176.

Кириллова З.Н. 1920 – 1930 елларда ТАССРда тел сәясәте / З.Н.Кириллова // Фәнни Татарстан. – 2020. – №2 (26). – Б.9-18.

Мусина Р. Этносоциальное развитие и идентичность современных татар / Р.Мусина // Татары. – М.: Наука, 2001. – С. 507-519.

Сборник декретов, постановлений, важнейших циркуляров и других материалов в области реализации татарского языка. – Казань: Изд-во ЦК по РТЯ, 1925. – 88 с.

Суверенный Татарстан: Документы. Материалы. Хроника. Т.1. – М.: ЦИМО, 1998. – 280 с.

Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2011. – 158 с.

Dominant motives in second language learning in study abroad context

motive, motivation, second language learning, groups of motives

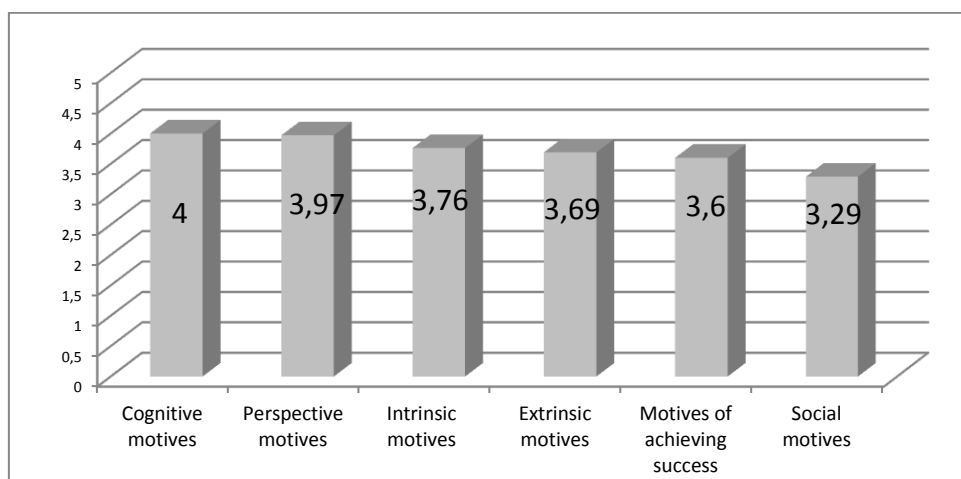
Second language (L2) motivation is very important field because it influences students' success or failure in language acquisition [Richards 2002: 2]. In the field of second language learning a 'motive' can be characterized as an action or effort to acquire foreign language competence [Gardner 1985]. The range of potential motives can affect human behaviour: the decision to do something influenced by a variety of factors such as personal needs, benefits, cognitive curiosity, or a pleasure of learning a language [Dörnyei 2014: 177]. It is interesting to note that students differ in the content of language learning motives [Noels 2003: 33]. It is very interesting to investigate students' dominant motives who are learning English as a second language in the international environment because it might influence their level of motivation to achieve a high level of proficiency in English.

Based on the literature review, L2 learners' generalized motives can be described in terms of six groups: cognitive, internal, social, perspective, external, and motives of achieving success. The next step of the study is investigating students' dominant motives and examining whether students have dominantly integrative or instrumental motivation towards English language learning in a study abroad environment. It should be noted that there are a few studies (e.g. Islam 2013; Kim 2014; Rajab 2012) that have examined students' type of motivation in learning the L2 but this study focuses on identified and generalized groups of motives based on university students' orientations and basic learning goals to determine their choice preferences to continue learning English as a foreign language in a study-abroad context.

The study is conducted at a large urban university located in Budapest, Hungary. Study abroad programs are offered in various disciplines, including English and American Studies, Business Administration, Computer Science, Education and Psychology, Engineering, Environmental Science, Chemistry, Cartography, International Relations, Health Policy, Planning, and Financing, etc.

As for participants, 80 international students are asked to take part in this research. They are ranged in age from 18 to 32. They come from a variety of majors who speak English as their L2 describing themselves as intermediate and upper intermediate. The original 7-point Likert scale format of Gardner's Test Battery was adapted into 5-point Likert scale which was used as the instrument of this study. There are 53 statements and 8 background questions in the questionnaire.

The research incorporates quantitative evidence obtained by a survey via online-Google form. All the questionnaires are computer-coded and the data is analyzed by using the SPSS program (Statistical package from social sciences). First, Cronbach Alpha is calculated to determine the reliability of the scales. Secondly, descriptive statistics are computed. Thirdly, the data is analyzed by means of paired samples T-test, Pearson correlation coefficient and cluster analyses. The results in Histogram 1 show what a dominant group of students' motives is in English language learning (see below).



Histogram 1. Dominant groups of motives in second language learning among international students

The results show that the scales of cognitive ($M=4.00$, $SD= .68$) and perspective ($M=3.97$, $SD= .80$) motives have significantly higher mean values than the other scales. They have no statistically significant difference between cognitive and perspective motives ($t= .47$, $Sig.= .671$). This indicates that these two types of motives can be regarded as dominant motives for students in a study abroad context. The group of cognitive motives might be attractive for the students as they understood that they would not be able to become competitive specialists in a rapidly developing society without a systematic expansion of knowledge, abilities, and skills in the field of language.

The research included the choice of a three-cluster solution in order to easier identify low (Group 1), moderate (Group 2), and high (Group 3) levels of students' motivation. These three motivational clusters that observed in the analysis are described using their mean values for all variables.

There were 17 international students with more intrinsically motivated behaviour in Group 3 and 29 students with more extrinsically motivated behaviour in Group 1. However, despite the fact that Group 2 had a moderate mean value in relation to motivated behaviour and the other scales, it was found that 34 international students were more intrinsically motivated to improve their English proficiency. The students in Group 1 have weak scores on the scale of intrinsic motives and moderate scores on the scale of extrinsic motives. It may be supposed that these international students have not de-

veloped strong L2 selves but they are motivated to learn English by extrinsic motives in their foreign environment.

It should be noticed that the students in Group 1 also have a moderate score on the scale of cognitive motives ($M=3.02$). However, the scores were higher for Group 2 ($M=3.88$) and the highest for Group 3 ($M=4.64$). It is necessary to point out that the group of cognitive motives had higher mean value than the mean of the other groups. Consequently, it can be concluded that cognitive motives were identified as more dominant in L2 learning among the international students.

Group 3 have very high scores in all of the groups of motives. Such students seem to have realized the pragmatic benefits of L2 learning. They have strong cognitive motives and motives of achieving success in learning English. Unlike Group 1, these students fully shaped intrinsic motives, with both social and professional aspects, and at the same time, strong extrinsic motives to learn English. Group 2 has moderate scores on most of the scales. The students seem to have moderately strong motivation in learning the L2.

Group 3 and Group 1 differed not only in terms of their motivational intensity but also in terms of their intended effort, and showed a constant growth in terms of their motivated behaviour. Therefore, Group 1 includes the weakly motivated students, Group 3, on the other hand, is the inverse of Group 1 containing the highly motivated students, and Group 2 consists of the students who are moderately motivated to improve the L2. It is possible to claim that the balance between all groups of motives and motivated learning behaviour in Group 3 is the most effective motivational configuration. Papi and Teimouri (2014) suggested that the combination of such results shows that learners with a balanced self-system might perform the great amount of motivated behaviour and have behavioural characteristics necessary for long-term language learning.

The overall outcome is that the students are highly motivated towards learning English language. It is concluded that the dominant groups of motives were cognitive (4.00) and perspective (3.97) motives, relating to high level of motivation. At the third and fourth places were intrinsic (3.76) and extrinsic (3.69) motives, relating to moderate level of students' motivation and motives of achieving success (3.60) and social motives (3.29), related to low level of motivation. It is possible to say, from the one hand, that the participants had intrinsic motivation and, from the other hand, English was perceived by the students as utilitarian value, the first place of it is seeking a job, enhancing career opportunities and getting a high salary.

This study also addressed the question whether students are predominantly integratively or instrumentally motivated towards learning English. It was turned out that the students who are studying abroad have generally high and circular motivation. It was obvious fact that integrative motivation is relatively higher than their instrumental motivation in learning English. In this context, the findings illustrate the importance of study abroad programs which

may provide an optimal learning environment, enhance students' motivation and, consequently, increase the results in foreign language learning.

References

Dörnyei Z. Motivating learners, motivating teachers: Building the vision in the language classroom / Z.Dörnyei, M.Kubanyiova. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Pp.175-180.

Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation / R.C.Gardner. – London: Edward Arnold, 1985.

Islam M. The L2 motivational self-system and national interest: A Pakistani perspective / M.Islam, M.Lamb, G.Chambers // System. – 2013. – №41(2). – Pp.231–244.

Kim T.Y. A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behaviour, and English proficiency / T.Y.Kim, Y.K.Kim // System. – 2014. №46. – Pp.14–27.

Noels K.A. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory / K.A.Noels, L.G.Pelletier, R.Clément, R.J.Vallerand // Language Learning. – 2003. – №53 (S1). – Pp.33–63.

Papi M. Language learner motivational types: A cluster analysis study / M.Papi, Y.Teimouri // Language Learning. – 2014. – №64(3). – Pp.493–525.

Rajab A. The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran / A.Rajab, H.R.Far, A.Etemadzadeh // Social and Behavioural Sciences. – 2012. – №66. – Pp.419–424.

Richards J. Longman dictionary of teaching and applied linguistics / J.Richards, R.Schmidt. – London: Pearson Education Limited, 2002. –166 p.

**Англо-русский онлайн-словарь терминов сферы
«Высшее образование в России, странах постсоветского
пространства и Европы»: к вопросу о разработке контента**

англо-русский онлайн-словарь, словарная статья, термин, англо-русский перевод, проблема перевода, вариативность перевода

Настоящая работа направлена на описание основного этапа разработки Англо-русского онлайн-словаря терминов сферы «Высшее образование в России, странах постсоветского пространства и Европы» *UNIdictionary* [UniDictionary 2020] (далее – словарь), разработчиком которого является автор статьи.

В рамках данного исследования такие понятия, как «термин» и «терминологическая единица», являются ключевыми, однако вопрос об их содержании до сих пор остается дискуссионным. Мы вслед за В.П.Лейчиком понимаем под термином «лексическую единицу определенного языка для специальных целей» [Головина 2017: 58], для которой характерны принадлежность к специальной области знания, точность, относительная независимость от контекста, стилистическая нейтральность, однозначность и номинативный характер. В контексте работы над словарем понятия «термин» и «терминологическая единица» (в некоторых случаях – терминологическое сочетание) квалифицируются как синонимы.

В ходе работы над содержанием словаря методом сплошной выборки из текстов авторитетных научных и научно-методических работ, посвященных проблемам высшей школы, индексируемых РИНЦ, БД Scopus, Web of Science, рецензируемых ВАК РФ, документов, регламентирующих работу высшей школы в России, странах СНГ и ЕС, было извлечено более 300 терминов на английском и русском языках. Таким образом, в настоящее время словарь включает 300 словарных статей, составленных по следующей схеме: 1. Наименование термина на оригинальном языке – английском. 2. Дефиниция термина на английском языке. 3. Пример употребления термина в англоязычном контексте. 4. Наименование термина на переводном языке – русском. 5. Дефиниция термина на русском языке. 6. Пример употребления термина в русскоязычном контексте.

Представим пример словарной статьи.

Scientific advisor/academic advisor – научный руководитель

Scientific advisor, academic advisor – an instructor, who assists a student (postgraduate student) in his/her growth and development by construct-

ing scientific paper and meaningful educational plans, which are compatible with their life goals.

- **An academic advisor** is a type of counselor who works with students, usually at the college level. They are the ones responsible for helping students choose a major and a minor and ensuring that they meet all the requirements to graduate with a degree in that field [Education 2020].

- **Academic advisors** do not experience complete autonomy because advising falls under individual institutions of higher education; therefore, they answer to the upper-level administrators at those institutions, not necessarily past or current scholars or practitioners in the field of advising.

Научный руководитель (руководитель выпускной квалификационной работы) – преподаватель, который помогает студенту (аспиранту) в его росте и развитии путем построения научно-исследовательской работы и содержательных образовательных планов, совместимых с его жизненными целями.

- Именно в данном случае существенно возрастает роль их **научного руководителя**, влияющего на развитие индивидуальности магистранта, ведь, как известно, воспитывают не те или иные методы или приёмы, а влияние собственной личности, индивидуальности [Макарова 2018: 17].

При разработке содержания словаря основным методом исследования стал сопоставительно-переводческий анализ. Авторами были выявлены некоторые особенности перевода интересующих нас терминов с английского языка на русский. Так, одной из самых сложных проблем стало отсутствие в некоторых случаях кодифицированных переводческих эквивалентов. Причем лакуны обнаруживаются как в случаях перевода единиц с русского языка на английский, так и наоборот, с английского языка на русский. Приведем примеры: поиск эквивалента терминологического сочетания *интерактивная интеллектуальная среда* (ИИС) в справочной литературе на английском языке не дал результата. Кроме того, не были обнаружены и примеры использования данной единицы в англоязычных текстах. В связи с этим авторы внесли в словарь свой вариант перевода и дефиницию:

Interactive intellectual environment – is a subject-and-technological area providing dynamic and effective intellectual development of a personality, self-development and activity of all educational process participants.

Приведем еще один пример. Термин *контрольная работа*, который достаточно часто применяется на русском и постсоветском образовательном пространстве, является привычным для носителей русского языка, не знаком носителям английского языка, представителям разных лингвокультур. В словаре дано следующее определение данного термина: *Контрольная работа – тип проверки знаний, специфичный для российского образования. Во время данной проверочной работы студенты отвечают на теоретические вопросы*

и выполняют практические задания в рамках определенной дисциплины по конкретной теме.

Чаще всего термин *контрольная работа* переводится на английский язык как *test*, однако, очевидно, что значение терминов *контрольная работа* и *test* совпадают лишь частично – в данном случае нельзя говорить об абсолютной эквивалентности, поэтому авторами предложен следующий вариант перевода термина *контрольная работа* – *written achievement test – type of knowledge checking specific for Russian educational area. During the test students answer theoretical questions and do practical tasks within a certain discipline.*

В данном случае можно говорить о культурной маркированности терминов. В науке о языке принято мнение о том, что термины – это универсальные языковые единицы, однако на практике обнаруживается их культурная маркированность, а значит, уникальность: получается, что есть такие терминологические единицы, которые применяются носителями конкретных лингвокультур и понятны только им. Таким образом, в ряде случаев нельзя говорить об адекватности перевода, если он не сопровождается комментарием (в нашем случае предлагается дефиниция термина). «Комментирование на английском языке, например, следует применить при переводе термина *студенческая олимпиада* с русского на английский язык, так как явление, которое именуется данной терминологической единицей, типично только для советского и постсоветского пространств, и то значение, которое имеет слово *олимпиада* в образовательном контексте в современной России, носителю иной (англосаксонской) лингвокультуры не знакомо» [Лукманова 2019: 139].

Students Olympiad (specific for Soviet, Post-Soviet, and contemporary Russian educational area) – intellectual competition between students within concrete scientific area, which allows to reveal both student's knowledge and his/her ability to use this knowledge within uncommon situation. There are University, Local (e.g. Republican), All-Russian (National), and International Olympiads.

Примечательно, что некоторые терминологические единицы – чаще всего речь идет о наименованиях образовательных учреждений или организациях, курирующих вузы – не имеют переводных эквивалентов, потому что в лингвокультуре нет данной реалии, например: *Ibero-American Knowledge Space (EIC) – Иберо-американское образовательное пространство* (перевод наш. – Р.Л.) *is a domain for promoting regional cooperation in the generation, diffusion and transfer of knowledge. Its aim is to generate mechanisms to improve higher education, scientific research, and innovation oriented to the (Ibero-American) region's sustainable development.*

В ходе работы над словарем нами была выявлена еще одна серьезная проблема – переводческая вариативность. Речь идет о таких случаях, при которых оригинальная единица по разным причинам имеет два

или более переводческих эквивалента, например единица *целевое обучение* может быть переведена как *contract education (калькирование)* или *education at the expense of the organization* (описательный перевод). В справочной литературе на английском языке находим два эквивалента, однако, по нашему мнению, для достижения адекватности перевода следует использовать сочетание *education at the expense of the organization*, поскольку только в этом случае не происходит так называемой подмены понятий: *contract education* часто интерпретируется как ‘обучение за счет физических лиц, по договору (контракту) об обучении’, а если речь идет о *целевом обучении*, то имеется в виду договор (контракт), который должен быть заключен между вузом и организацией, которая оплачивает студенту обучение в данном образовательном учреждении. Переводческая вариативность может быть представлена и следующим образом: *sending higher education institution (SHEI) (in charge of selecting students/staff to send abroad or to manage incoming students and staff from partner countries, as well as invited staff from enterprises)* – *направляющий вуз (базовый вуз, направляющая организация)*. Важно, что данные термины являются неологизмами и в языке оригинала, и в языке перевода.

Приведем еще один пример. В английском языке функционируют два термина, которые имеют одно значение ‘программа двойных дипломов’ – *dual diploma programme* и *double diploma programme (awards two individual qualifications at equivalent levels upon completion of the collaborative programme requirements established by the two partner institutions)*.

Очевидно, большая часть терминов, которые проанализированы в статье, является неологизмами в русском языке, не регламентирована языковой (орфографической и стилистической) нормами. В связи с этим есть потребность в скорейшей их кодификации.

Статья опубликована в рамках научно-исследовательского проекта (тема 210-20/2) «Работающий прототип англо-русского словаря терминов сферы “Высшее образование в России, странах постсоветского пространства и Европы”», грант Республики Башкортостан молодым ученым на 2020 год.

Литература

UniDictionary. URL: <http://185.20.226.10/phrase-search> (дата обращения: 20.10.2020).

Головина Е.В. Теоретические аспекты изучения терминов / Е.В.Головина, М.В.Щербакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. - №11(77): в 3-х ч. – Ч.2. – С.57–59.

Education degrees. What is an Academic Advisor? URL: <https://www.topeducationdegrees.org/faq/what-is-an-academic-advisor/> (дата обращения: 12.04.2020).

Макарова Л.Н. Влияние научного руководителя на формирование профессиональной направленности аспирантов / Л.Н.Макарова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – Т.17. - №2 (36). – 2018. – С.17–21.

Лукманова Р.Р. Специфика англо-русского перевода терминологических единиц, обслуживающих сферу «Высшая школа в «России и за рубежом»» / Р.Р.Лукманова, А.А.Утробина // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования Республики Башкортостан, 110-летию создания Башкирского государственного университета и 10-летию создания Региональной общественной организации «Общество дружбы Башкортостан – Болгария». – Уфа: Башкирский государственный университет, 2019. – С.138–144.

**О необходимости разработки общих требований
для цифровых ресурсов по русскому языку
как иностранному для детей**

*цифровые образовательные ресурсы, русский язык как иностранный,
дошкольное образование*

Если взрослые способны самостоятельно фильтровать и отбирать полезные обучающие материалы, то дети пробуют и выполняют любые понравившиеся им задания, независимо от их качества и пользы, проводя при этом большое количество времени за экраном компьютера. При этом нарушается одно из главных требований санитарных норм: использовать компьютер детям 5–7 лет следует не более одного раза в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. Непрерывная продолжительность работы с компьютером для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6–7 лет – 15 минут.

Цифровые ресурсы зачастую включают задания, время выполнения которых не регламентировано. Длительность выполнения отдельных заданий вызывает зрительное напряжение, психоэмоциональный перегруз детей, которые, в свою очередь, не отличаются усидчивостью, терпеливостью и целеполаганием.

Отклонения от требований к разного рода учебным материалам для детей можно увидеть на структурных и содержательных уровнях цифрового ресурса. Так, любой обучающий материал должен соответствовать определенной программе, которая должна быть заявлена на самом цифровом ресурсе, а лучше представлена в виде учебного плана, тематического плана, сценария урока, пошаговой инструкции.

Аналитические обзоры открытых цифровых ресурсов по РКИ показывают, что лишь небольшая часть из них содержит хоть какое-то объяснение соответствия предложенного материала обязательным образовательным стандартам и программам. В противном случае разбираться в огромном океане цифровой информации обучающемуся приходится самостоятельно либо с помощью знающего и разбирающегося тьютора. К сожалению, знаниями о специфике обучения русскому языку как иностранному не владеют даже сами носители языка, что ставит в крайне затруднительное положение русскоязычных родителей детей-билингвов, проживающих за пределами России и нуждающихся в развитии и совершенствовании русского языка.

Многие цифровые ресурсы по русскому языку как иностранному не содержат никаких пояснительных записок или методических рекомендаций по работе с образовательным контентом, что усложняет процесс обучения, а порой даже делает его абсолютно бесполезным, так как хаотичное представление материала не предполагает целенаправленных занятий, способствующих достижению определенного учебного результата. Только при наличии программы обучения в доступной для всех форме можно реализовать принцип систематичности обучения, обеспечивающий логический переход от одной темы к другой. Именно поэтому необходимо также и в цифровых ресурсах в обязательном порядке представлять программу обучения или давать пошаговую инструкцию.

Что касается обучения именно русскому языку как иностранному детей, то, в первую очередь, согласно методике преподавания иностранных языков детям необходимо уделять внимание аудированию и говорению, так как у них должны быть сформированы прежде всего навыки правильного говорения. Чтению и письму должна отводиться второстепенная роль, так как эти виды речевой деятельности выполняют вспомогательную роль. Следовательно, большую часть цифрового материала для детей по русскому языку как иностранному должна составлять работа над произношением, устной речью и слушанием. При этом объем учебных материалов также должен соответствовать возрастным особенностям учащихся.

Однако обзор открытых ресурсов для детей позволяет утверждать, что аудированию диалогической и монологической речи уделяется незначительное внимание, а найти аудиоконтент хорошего качества и содержания крайне проблематично. То же самое можно утверждать и о развитии навыка говорения.

Сами задания для развития того или иного вида речевой деятельности должны соответствовать, например, системе тестирования по русскому языку как иностранному для детей, которая была разработана Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета для школьников (уровни А1 – С1), а также для дошкольников-билингвов [Дубинина 2018]. В соответствии с этими разработками у детей-билингвов дошкольного возраста оцениваются только коммуникативные навыки, то есть навыки устного общения. У билингвов школьного возраста проверяются знания всех видов речевой деятельности: владение основами графики, орфографии, пунктуации, построение связного письменного и устного сообщения. Следовательно, цифровой контент должен включать в себя задания на развитие именно этих видов речевой деятельности у той или иной возрастной группы обучающихся.

Теоретический материал для детей в соответствии с требованиями должен сопровождаться наглядными примерами или иллюстрациями. Яркие примеры, которые являются главными помощниками при обучении, нужны для облегчения усвоения новых тем детям. Например, сайт «Русский для детей» очень беден на наличие иллюстраций и ярких кар-

тинок, привлекающих внимание детей. На ресурсе грамматический материал подается в виде правил и таблиц, которые детьми не воспринимаются. А сказки, стихи не сопровождаются иллюстративным материалом [Русский для детей].

К сожалению, в цифровых ресурсах всегда наблюдается превалирование либо теоретического, либо практического материала. Например, раздел “Лексика. Грамматика” на сайте “Русский язык для наших детей” содержит тематические словари по темам “Природа”, “Дом”, “Спорт и отдых”, “Транспорт”, “Гардероб” и др. Однако нет заданий, которые проверяли бы степень усвоенности данных лексических единиц [Русский язык для наших детей]. Именно поэтому неизвестно, сможет ли ребенок применить полученные знания на практике.

Большой проблемой современных цифровых ресурсов по РКИ является и игнорирование возрастной категории потенциальных обучающихся, так как контент преимущественно создается для двух возрастных групп: взрослых и детей. Дробное возрастное деление присутствует в единичных цифровых ресурсах, где материал делится по принципу звеньев в образовании: начальное, среднее, старшее. В результате игнорирования возрастного ценза в сеть выкладываются совершенно разные обучающие материалы, которые могут не соответствовать тем или иным возрастным особенностям детей. Так, наряду со стандартными детскими диалогами можно встретить и такие, как “Что ты делаешь в офисе на работе ночью?”, “Моя дорогая жена! Каждый день я думаю о тебе”, “Мои соседи – странные люди”, подходящие в качестве обучающего материала только для взрослых [Russian lessons. Online and free].

Составление примерного портрета обучающихся, для которых будет актуальным обучение по данной программе (возрастные особенности, уровень развития, потенциальные роли в программе), является также одним из обязательных условий при создании цифровых ресурсов.

Поскольку многие цифровые ресурсы ориентируются на усредненный образ учащегося, обучение также лишается индивидуализации, при которой учитываются личные качества ребенка, способные положительно или отрицательно повлиять на ход обучения. В цифровых ресурсах редко представлена возможность выбора варианта озвучивания заданий (мужской, женский голос), скорости прохождения, уровня сложности, тематики в соответствии с половой принадлежностью ребенка. Такую возможность, например, представляет онлайн-школа по русскому языку для дошкольников «Живые сказки», в которой представлены последовательные уроки по одному и тому же сценарию для детей 3-4 и 5-6 лет и есть возможность выбора мужского или женского озвучивания заданий [Живые сказки].

Также нарушается принцип доступности материала для детей, основанный на том, что предъявляемый материал соотносится с уровнем развития детей, с их личным опытом, со знаниями, умениями и навыками, которыми дети уже владеют. В сети представлено большое количе-

ство заданий, содержащих чуждую, незнакомую, несвойственную детям лексику или представляющих ситуации, в которых ребенок потенциально не может оказаться. Например, в заданиях для детей, умеющих читать, можно встретить такие слова, как *щелка, котелок, маляр, грубиян* и др. [Русский язык для наших детей], а в языковых и грамматических играх можно встретить такие слова, как *металлоискатель, холост, глубже, пиво, рамка, курить* и т.п. [Ruspeach.com].

Вышеперечисленные несоответствия цифровых ресурсов требованиям к учебным материалам для детей и методике обучения русскому языку как иностранному являются лишь малой частью проблемных зон современного русскоязычного электронного образовательного пространства. Как бы ни была прекрасна первоначальная идея модернизации учебного процесса посредством компьютерных технологий и повышения тем самым эффективности обучения, достижение подобной цели на сегодняшний день представляется туманным. Для результативности и популяризации новомодного обучения детей, на наш взгляд, необходимо разработать строгие критерии к содержанию цифрового образовательного контента, создать определенную структурную модель эффективного электронного ресурса, описать его обязательные компоненты, определить основные свойства видео- и аудиоматериалов, графиков, иллюстраций. Данные меры нужны для того, чтобы создавались качественные цифровые ресурсы, с помощью которых смогут обучаться те, кто находится вне языковой среды и не имеет возможности посещать традиционные занятия.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта №17-29-09128.

Литература

Дубинина Н.А. Тест по РКИ для школьников [Электронный ресурс] / Н.А.Дубинина, И.Ю.Ильичева, Д.В.Птюшкин. – 2018. – URL: <http://iri.spbu.ru/wp-content/uploads/2018/09/Тест-по-РКИ-для-школьников-Разработка-Центра-языкового-тестирования-Санкт-Петербургского-государственного-университета.pdf>

Живые сказки. – URL: <https://skazki.pushkininstitute.ru>

Русский для детей. – URL: <http://www.russisch-fuer-kinder.de>

Русский язык для наших детей. – URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>

Russian lessons. Online and free. – URL: <https://learnrussian.rt.com/>

Ruspeach.com. – URL: <https://www.ruspeach.com>

Николаева Анна-Мария Юрьевна
Международная лингвистическая школа
Павлова Елена Валентиновна
Российский государственный педагогический университет
им. А.И.Герцена
Международная лингвистическая школа
УДК 378

Особенности обучения ребенка в условиях билингвального образования

билингвальное образование, обучение детей языкам, дети-билингвы

Современное билингвальное образование представлено различными моделями, для которых характерны различные варианты сочетания языков в процессе обучения и развития ребенка.

В городах-мегаполисах широко представлены международные образовательные программы, реализуемые на иностранных языках (английском, немецком, французском). Обозначим ее в рамках нашего исследования Модель 1. Ориентированные на западные стандарты образования, зачастую они игнорируют первый язык ребенка как когнитивный базис его развития. Русскому языку в них отводится роль второго языка (как иностранного). Он встраивается в сетку занятий в объеме 1-2 часа в неделю. Такое соотношение языков на протяжении всего дошкольного возраста (2–6,5 лет) не позволяет ребенку сформировать навыки, необходимые для обучения в начальной русской школе, наблюдаются сложности в освоении навыков чтения. Поддерживаемый в домашних условиях родной язык ребенка не переходит на академический уровень. Для него характерны небольшой словарный запас, нарушение грамматического строя, часто фиксируется интерференция. По мере взросления ребенка наблюдается утрата интереса к русской литературе, ребенок отдает предпочтение общению на языке обучения.

Другой формат билингвальных образовательных учреждений предусматривает достаточный объем времени, проводимый на русском языке, который включен в творческую и познавательную деятельность детей. Обозначим данную модель как Модель 2.

Сравнивая представленные модели, мы обращали внимание на следующие показатели: включение занятий по русскому языку в программу обучения и развития ребенка; обучение по дополнительным программам, реализуемым на русском языке; объем занятий; содержание занятий; количество взрослых, обеспечивающих образовательный и воспитательный процесс на русском языке; соотношение времени, которое ребенок проводит в русскоязычной и иноязычной среде в образовательном заведении и вне его; установка

родителей (активное включение в процесс поддержки развития ребенка на русском языке, обеспечение дополнительных занятий на русском языке – характерно для Модели 2).

На втором этапе исследования была проведена лингводидактическая диагностика, которая позволила сравнить результаты речевого развития детей, обучающихся в двух обозначенных моделях (замеры проводились по субтестам: аудирование, говорение, чтение, письмо, лексика и грамматика) [Лингводидактическая 2020].

С заданиями по аудированию и говорению справились все дети. Однако детям, обучающимся по Модели 1, потребовалось больше времени для выполнения заданий. Для речи детей, обучающихся по Модели 2, характерно использование более богатой лексики. Они свободно выстраивают связные и логичные высказывания различной коммуникативной направленности.

Дети, обучающиеся по Модели 2, прекрасно справились с субтестами «чтение» и «письмо». В их речи реже наблюдались интерферентные ошибки, хотя иногда они путали схожие буквы английского и русского алфавита при чтении «P» и «P», «C» и «C», а также при письме «y» и «u», «n» и «n», «s» и «c». У детей, которые учились по Модели 1, вызывало затруднение написание букв Ж, З и др.

Интересными для нас стали результаты субтестов, содержащих лексико-грамматические задания. У детей, обучающихся по Модели 1, чаще встречались ошибки, характерные для детей, изучающих РКИ: образование форм падежа и числа имён существительных; образование грамматических форм от других частей речи; нарушение форм согласования сказуемого с подлежащим; нарушение норм согласования в роде; нарушение норм согласования определения с определяемым словом; нарушения норм управления [Павлова 2019: 77] и т.п.

Результаты диагностики детей позволяют сделать вывод о том, что владение русским языком детьми, обучающимися по Модели 2, соответствует уровню В1.1. – уровню носителя языка, обучающегося в 1 классе. У детей, обучающихся по Модели 1, владение русским языком приближается к уровню А1.2. – элементарный уровень коммуникативной компетенции в учебной и бытовой сферах.

В результате проведенного исследования были сделаны выводы о том, что дети с родным русским языком, попадая в иноязычную образовательную среду с самого раннего возраста, через 2-3 года обучения при отсутствии поддержки родного языка (русского) демонстрируют несформированность или частичную сформированность речевых навыков на русском языке. Это становится фактором, усложняющим задачи обучения и общения на русском языке.

Недостаточность включения занятий русским языком в билингвальную программу негативно сказывается на формировании лексико-грамматической структуры речи ребенка. Сохранение русскоязычной среды дома позволяет ребенку продолжать общаться на

русском языке, но по мере наращивания «академической» составляющей иноязычной программы при отсутствии параллельного обучения на русском языке речь ребенка сохраняется только в объеме, необходимом для бытового обслуживания себя и осуществления элементарной коммуникации.

Обогащение иноязычных программ занятиями на русском языке позволяет добиться хорошего владения ребенком русской речью, достаточного для дальнейшего обучения на русском языке [Pavlova, Nicolaeva 2019: 331].

Осознанное отношение родителей к формированию языковой личности ребенка-билингва создает условия для более полного раскрытия его потенциала.

Литература

Лингводидактическая диагностика. Русский язык: универсальные учебные действия 6-14 лет: Дидактическое пособие / Е.А.Хамраева, Т.А.Шорина, Л.М.Саматова и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 144 с., ил. (Серии «Русская школа»).

Павлова Е.В. Специфика создания тестов для билингов: какие ошибки мы прогнозируем на старте? / Е.В.Павлова, Л.М.Саматова // Билингвальное образование: материалы II Международного научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования, 2019. – С.76-79.

Pavlova E.V. Ontolinguistic approach as the basis for setting the bilingual educational environment in pre-school institutions / E.V.Pavlova, A-M.Y.Nicolaeva // II World Congress in Real and Virtual Mode EAST-WEST: THE INTERSECTION OF CULTURE (October 2–5, 2019). – Japan: Kyoto Sangyo University, 2019. Pp. 326-333.

Явление грамматической интерференции в условиях билингвизма

грамматическая интерференция, билингвизм, казахский язык

В Казахстане обучение казахскому языку как второму проходит в условиях двуязычия (казахский и русский языки). И, соответственно, языковая интерференция протекает в среде естественного билингвизма. Языковая интерференция – это явление, которое возникает в результате отрицательного воздействия родного языка на второй изучаемый язык [Фомиченко 1995: 24], вследствие чего в речи учащегося проявляются грамматические и лексико-семантические ошибки. Согласно суждению У.Вайнрайх, «языковая интерференция» – это «...отклонения от норм каждого из языков, которые происходят в речи двуязычных лиц в результате того, что они знакомы более чем с одним языком, то есть вследствие контакта языков» [Вайнрайх 2000: 28]. В нашем случае, т.е. в условиях естественного билингвизма, – это отклонение от нормы в результате взаимодействия двух разных языковых систем. Русский язык имеет флективный строй языка, казахский язык – агглютинативный.

В казахском языке словообразование и словоизменение происходит с помощью присоединения к корню окончания и суффиксов, при этом корень слова не меняется и имеет устойчивый порядок соединения аффиксов.

В статье рассматриваются наиболее частые грамматические интерференции, встречающиеся в работах студентов. Это следствие взаимодействия грамматических систем казахского и русского языков, приводящего к морфологическим и синтаксическим ошибкам. Такой языковой феномен наблюдается в устной и письменной речи обучающегося. В качестве предмета исследования были взяты устные и письменные работы студентов 1 курса Satbayev University.

Наиболее частые грамматические интерференции в языке изучающих казахский язык связаны с аффиксами времен глаголов. Это можно объяснить тем, что в казахском языке грамматические значения форм времени имеют разные оттенки.

Очевидно-настоящее время казахского языка означает действие, происходящее в данный момент. Существуют две формы простая и сложная. Студенты часто делают ошибки в этих формах. Например: «сен тұрасың (=тұрсың) (ты лежишь (в момент речи)), «Мен қазір жазамын (=жазып отырмын) (Я сейчас пишу). В данном примере слова «тұрасың», «жазамын» означают не настоящее время, а будущее время.

Это связано с тем, что в русском языке действие, происходящее в момент речи, постоянное или повторяющееся, образуется одинаково. Оно определяется в контексте. А в казахском языке простая форма образуются по алгоритму: *тұр, отыр, жатыр, жүр*+личные окончания, а сложная форма: *основной глагол+ып\іп\іт +один из вспомогательных глаголов (тұр, отыр, жатыр, жүр) + личные окончания*. Надо отметить, что при полилингвальном образовании очевидно-настоящее время казахского языка легче интерпретировать с помощью Present Continuous английского языка, так как образование настоящих времен в казахском и английском языках схожи.

В казахском языке прошедшее время имеет следующие виды: 1) прошедшее время обозначающее, что действие имело место недавно; 2) давнопрошедшее очевидное время, указывающее на то, что действие имело место задолго до указанного времени и не подлежит сомнению; 3) давнопрошедшее не очевидное время показывает информацию, которую говорящий не знает наверняка и получил через кого-либо; 4) переходное прошедшее время, указывающее на то, что действие в прошлом многократно повторялось.

Если мы говорим, что понимание грамматического значения суффиксов очевидно-прошедшего времени (*ды\ді\ты\ті*) – давнопрошедшее время (очевидное) (*ған\ген\қан\кен*) не представляет большой проблемы, то возникают трудности с личным окончанием прошедшего времени. Например: «*мен жаздымын (=жаздым)*» (я писал), «*біз жаздымыз (=жаздық)*» (мы писали). Это связано с тем, что в русском языке личные окончания имеют две формы спряжения в настоящем и будущем временах. А в казахском языке есть 4 формы: личные окончания именных частей речи (в роли сказуемого), личные окончания очевидно-настоящего времени, очевидно давно прошедшего времени, личные окончания переходно-настоящего, будущего времени и личные окончания прошедшего времени.

Частотность суффиксов (*ып\іп\іт*) очевидно давно прошедшего времени в казахском языке ниже, чем предыдущие. Студенты-билингвы испытывают трудности с пониманием грамматического значения данных суффиксов и их использованием в речи. Это связано, во-первых, с многозначностью данного суффикса, и во-вторых, с тем, что в русском языке нет разновидностей прошедшего времени, как в казахском языке. Грамматическое значение суффиксов (*ып\іп\іт*) тождественно со значением вводного слова «оказывается». Например: «*Ол кеше үйге келіпті*» (они оказываются, вчера пришли домой). Также надо сказать, что лексическое значение слова «оказывается» в казахском языке передается с помощью сочетания основному глаголу слова «екен».

Суффиксы *ған\ген\қан\кен* и *атын\етін\ітын\ітін* имеют несколько грамматических значений. Основные значения, которым большое внимание уделяется в школьной программе, – обозначение фактического выполнения действия и уверенность говорящего в его выполне-

нии (**ған\ген\қан\кен**), обозначение длительного, повторяющего или привычного действия в прошлом (**атын\етін\йтын\йтін**). Игнорирование других грамматических значений (причастный оборот, передача значения союзного слова «который», «когда» в косвенной речи) приводит к лексической интерференции. Например: «мен үй қайсысы салды (=мен салған үй)» (дом, который я построил), «мен үй қайсысы үй саламын (=мен салатын үй)» (дом, который я строю). В русском языке слово «который» может быть и вопросительным местоимением, и союзным словом (в данном контексте союзное слово). Отсутствие эквивалента как союзного слова в казахском языке вынуждает студента-билингва калькировать это слово.

Будущее время представлено в казахском языке следующей частной парадигмой: 1) Способы образования переходного будущего и переходного настоящего времени одинаковы. Переходное настоящее время выражает повседневное действие, а переходное будущее время показывает действие, которое будет выполнено в будущем. Разница между ними определяется в контексте. 2) Будущее предположительное время глагола выражает вероятное действие, которое должно произойти в будущем, причем степень вероятности является неопределенной. 3) Будущее время цели обозначает действие, которое будет совершено в будущем с определенной целью.

Как показывает опыт, студенты хорошо знают, как образуются формы будущего времени намерения и возможности. Но незнание практического значения суффиксов приводит к неумению пользоваться ими в процессе общения. Например, при составлении конструкций намерения «собираться что-то сделать» студенты калькируют с русского языка «мен университетке түсуге жиналамын (=мен университетке түспекпін)» (я собираюсь поступить в университет). В русском языке слово «собираться» имеет 18 лексических значений, в казахском языке – 3. В данной конструкции лексическое значение «собираться – перен. иметь намерение сделать что-либо» выражается с помощью грамматической значимости суффиксов **мақ\мек\бақ\бек\пақ\пек**, а значение вводного слова **возможно** – указать на вероятность какого-либо действия – суффиксами **ар\ер\р**. Уникальность суффиксов казахского языка при трансформации на русский язык заключается в том, что они могут выражать лексическое значение.

Ошибки билингва в использовании суффиксов в устной и письменной речи возникают из-за отсутствия в казахском языке такой служебной части речи, как предлог. В казахском языке грамматические значения предлогов выражаются падежными окончаниями, послелогом и служебными именами. Также надо отметить, что в казахском языке эти грамматические категории пишутся слитно с корнем или стоят после слова. Например, предлог **у** имеет прямое отношение к падежным окончаниям. В русском языке функции жатыс септік (местного падежа) – нахождение объекта, нахождение, проживание где-то или у кого-то

выполняет родительный падеж. Бесспорно, значения предложной формы родительного падежа раскрываются в словосочетаниях внутри предложения. Но, выявляя базовое значение падежа в русском языке, можно найти объяснение тому, что некоторые функции предлога у в казахском языке отражаются в родительном падеже. Например: *ағаштың жанында* (у дерева), *менің басым аурып тұр* (у меня болит голова), *менің ағам бар* (у меня есть брат), *менің көзім көк* (у меня голубые глаза). Студенты-билингвы часто делают ошибки при передаче этих значений предлога у «*ағашта жанында* (=ағаштың жанында)», «*менде бас ауырып тұр* (=менің басым аурып тұр)», «*менде аға бар* (=менің ағам бар)», «*менде көз көк* (=менің көзім көк). На наш взгляд, эти примеры морфологической интерференции связаны, во-первых, с названием жатыс септік дословно «местный падеж», который обозначает место и время действия. Во-вторых, вопросом падежа *кімде? у кого?*, который в русском языке является вопросом родительного падежа. И при обучении вопрос *кімде? у кого?* ассоциируется со словом «место», и в результате студенты автоматически вставляют окончание жатыс септік *да\де\та\нда\нде*.

В заключение отметим, что выявление грамматической интерференции у студентов-билингвов помогает развить навыки и умения адекватного употребления грамматических средств в казахской речи, избежать серьезных грамматических ошибок в языке и уменьшить их количество. Это способствует значительному улучшению их коммуникативной и языковой компетенции.

Литература

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У.Вайнрайх. – Минск: БГК, 2000 [Электронный ресурс].

Глазунова И. Актуализация значений и грамматические функции слова (к вопросу о философском осмыслении языка) / И.Глазунова // Вестник СПбГУ. Сер. 9. – 2013. – Вып. 3. – Часть II. – С.138-151.

Савилова С.Л. Явления грамматической интерференции в письменной речи групповой языковой личности / С.Л.Савилова // Молодой ученый. – 2015. – №12 (92). – С.952-955. – URL: <https://moluch.ru/archive/92/20416/> (дата обращения: 09.10.2020).

Фомиченко Л.Г. Прагмалингвистика в условиях интерференции / Л.Г.Фомиченко. – Волгоград: Изд-во Волгоград. ун-та, 1995. – С.24.

Поликарпов Александр Михайлович
Боровикова Ирина Вячеславовна
Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В.Ломоносова
УДК 81.246.3

**Англоязычные заимствования как проявление мультилингвизма
(на материале норвежских интернет-текстов
по антикризисному менеджменту)**

*мультилингвизм, англоязычное заимствование, интернет-текст,
дискурс по антикризисному менеджменту*

Норвегия – одна из стран Северной Европы, характерной особенностью которой является языковое разнообразие. Официальный язык страны – норвежский. Он считается родным языком для 85% населения. Норвегия отличается уникальной языковой ситуацией, поскольку в стране с 1885 года существуют два варианта письменного языка – букмол (ранее риксмол) и новонорвежский (нюнорск). Букмол иногда также называют датско-норвежским языком из-за того, что он активно развивался во времена существования Датско-норвежской унии с XIV по XIX век. Все норвежцы используют в устном общении диалекты, а в письменной речи преобладает букмол. Однако около 15% жителей страны, для которых норвежский язык является родным, в качестве письменного варианта языка предпочитают нюнорск. Нюнорск базируется на диалектах сельской местности Западной Норвегии. Поэтому его раньше именовали ланнсмол. Жители Норвегии, которые письменно общаются на варианте нюнорск, в устной коммуникации обычно пользуются диалектами, близкими к нюнорску [Özerk 2013, 6 (1): 47]. За основу букмола взят диалект Осло, на котором сегодня говорят не только жители столицы Норвегии и ее окрестностей, но и при необходимости представители всей страны. Иностранцы, изучающие норвежский язык, в большинстве своем используют для общения именно букмол. Официальной нормы устной разновидности литературного норвежского языка не существует, норвежские диалекты обладают высоким статусом, всячески поощряются государством и используются в большинстве сфер жизни общества [Graedler 2014, 33 (3-4): 295]. Признание и принятие языкового разнообразия – один из важных аспектов языковой политики в Норвегии, что находит непосредственное отражение в документе, разработанном и опубликованном Языковым советом Норвегии (Språkrådet) в 2005 году [Språkrådet 2005].

В наше время языковая ситуация в Норвегии осложняется функционированием английского языка как языка международной коммуникации и как языка внутринациональной коммуникации, особенно в таких сферах, как бизнес, высшее образование и наука. Взаимодействие ан-

глийского и норвежского языка в его различных проявлениях явно показывает наличие скандинавской диглоссии, проявляющейся в двустороннем взаимовлиянии данных языков, которое можно считать проявлением мультилингвизма. Мультилингвизм как термин лингвистической направленности, как известно, имеет узкое и широкое толкование. Широкое, либеральное понимание термина «мультилингвизм» в последнее время набирает все больше сторонников. Связанное с ним понятие мультилингвальной личности включает в себя среди прочего признак владения двумя и более языками с различным уровнем владения языковыми компетенциями в каждом из них, при этом приемлемым может быть факт наличия небольших знаний и относительный набор грамматических структур в неродном языке [Меркулова 2016: 90]. Следует согласиться с тем, что мультилингвизм предполагает не только владение двумя и более языками и их выбор в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, но и участие в расширенном диапазоне языковых ситуаций благодаря владению «мультилингвальным искусством балансирования коммуникативными требованиями при помощи языковых ресурсов» [Herdina 2002: 93].

Следует отметить, что мультилингвизм является неотъемлемой частью языковой ситуации Норвегии. С одной стороны, английский язык способствует проявлению тенденции глобализации, порождая мультилингвизм. С другой стороны, он посредством своего доминирующего влияния разрушает мультилингвизм, способствуя использованию одного главного языка [Sanden 2020: 62].

Характеризуя языковую ситуацию в сфере норвежского бизнеса, следует отметить, что в 2010 году норвежская компания с самым большим годовым доходом Statoil ASA (теперь Equinor ASA) решила сделать английский язык своим общим корпоративным языком. Для компании, осуществляющей свою деятельность в тридцати шести странах, использование общего языка может значительно снизить потребность в письменном и устном переводе. Растущая глобализация и усиление транснационального и трансязыкового сотрудничества приводит к тому, что ряд транснациональных корпораций в Скандинавии проводят аналогичную политику в отношении использования английского языка [Sanden 2020, 43: 59]. Таким образом, норвежский язык в некоторых отраслях бизнеса вытесняется на задний план, что видоизменяет проявление мультилингвизма. Потерю домена не следует при этом считать потерей языковых средств – она должна рассматриваться, скорее всего, как перераспределение функций языков в условиях интернационализации, что, в свою очередь, обусловлено языковой политикой государства. Английский язык рассматривается норвежцами не в качестве некоего агрессора, а в качестве партнера по отношению к норвежскому языку [Бородина 2018].

Большая роль в усилении влияния английского языка в норвежской лингвокультуре, а значит, в расширении мультилингвизма принадлежит

заимствованиям. Объем лексических заимствований из английского языка в норвежский сложно измерить, поскольку некоторые слова полностью интегрировались в норвежский язык. Ссылаясь на А.-Л.Грэдлер, Г.Р.Санден указывает на 3,4% слов в словаре букмола, произошедших из английского языка, что не является тревожным сигналом. Однако языковой сдвиг будет представлять большую угрозу норвежскому языку в случае, если произойдет полный переход от норвежского языка к английскому [Sanden 2020: 65].

На примере целого ряда норвежских интернет-текстов, относящихся к дискурсу по антикризисному менеджменту, показывается, каким образом англоязычные заимствования интегрируются в норвежский язык в современных экономических условиях.

Статья «Hvordan påvirker pandemien den teknologiske utviklingen?» (Как пандемия влияет на технологическое развитие?), например, опубликована на норвежском сайте Finansavisen в разделе рекламодателя Hognar Brand Studio [URL: <https://finansavisen.no/agenda/7560679/hvordan-pavirker-pandemien-den-teknologiske-utviklingen>]. В статье говорится о кризисе 2020 года, вызванном пандемией коронавируса, и предлагаются услуги экспертов, готовых помочь в разработке стратегии динамического управления компанией. Особое внимание уделяется при этом вопросам кибербезопасности. О том, что в данном тексте многократно используется англоязычное заимствование *cyber security*, свидетельствуют, например, следующие пассажи:

(1) *XXXs eksperter står klare til å hjelpe deg og din bedrift med spørsmål rundt digitale strategier, digital risiko og cyber security.*

(2) *Likevel er det flere bedrifter som rapporterer at budsjettet for cyber security vil bli påvirket som følge av nedgangstidene i næringslivet.*

В словосочетаниях *digitale strategier* и *digital risiko* англоязычное прилагательное вступает во взаимодействие с другими заимствованиями, появившимися в норвежском языке гораздо раньше и прошедшими грамматическую и фонетическую адаптацию. В результате данного взаимодействия заимствованное из английского языка прилагательное приобретает морфологические черты норвежского адъектива, для которого характерно изменение формы (наличие флексии -e во множественном числе и нулевая флексия в единственном числе).

Словосочетание *cyber security* выглядит в двух приведенных пассажах норвежского текста так же, как и в английском языке, процесс графико-семантической адаптации не пройден. Данное лексическое заимствование не вытесняет какой-либо норвежской лексики ввиду своей неологичности. Оно имеет в норвежском языке практически то же самое значение, что и в языке-доноре. Об этом свидетельствуют дефиниция и определение терминологического словосочетания *cyber security*, содержащиеся в толковом словаре английского языка Mac Millan Dictionary (<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/cybersecurity>), и

толкование понятия кибербезопасности на норвежском языке в источнике Store norske leksikon (<https://snl.no/.search?query=cyber+security>).

Таким образом, англоязычные заимствования можно считать проявлением мультилингвизма на текстовом уровне в условиях языковой ситуации использования норвежского дискурса по антикризисному менеджменту в интернет-коммуникации. Взаимодействие норвежского и английского языков происходит в экономической сфере достаточно активно ввиду происходящих процессов глобализации, с одной стороны, и положительной динамики глокализации (сохранение и усиление региональных отличий). В нашем случае это означает, что норвежский язык как язык-реципиент сохраняет специфические черты при адаптации англицизмов.

Литература

Бородина Д.С. Английский язык – агрессор или компаньон: проблема потери доменов в скандинавских языках / Д.С.Бородина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – №4 (82). – Ч.1. – С.61-65.

Меркулова Н.Е. К проблеме терминологического определения понятия «мультилингвизм» / Н.Е.Меркулова // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – Ивановский государственный университет, 2016. – С.86-95.

Graedler A.-L. Attitudes towards English in Norway: A corpus-based study of attitudinal expressions in newspaper discourse / A.-L.Graedler // Multilingua, 2014. – Vol.33 (3-4). – Pp.291-312.

Herdina P. A Dynamic Model of Multilingualism / P.Herdina, U.Jessner. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

Hvordan påvirker pandemien den teknologiske utviklingen? [Электронный ресурс]: URL: <https://finansavisen.no/agenda/7560679/hvordan-pavirker-pandemien-den-teknologiske-utviklingen> (дата обращения: 30.10.20)

Sanden G.R. Language policy and corporate law: A case study from Norway / G.R.Sanden // Nordic Journal of Linguistics. – 2020. – Vol.43. – Pp. 59-91.

Språkrådet 2005. Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. [Электронный ресурс]: URL: https://www.sprakradet.no/localfiles/9832/norsk_i_hundre.pdf (дата обращения: 30.10.20)

Özerk K. The Norwegian Educational System, the Linguistic Diversity in the Country and the Education of Different Minority Groups / K.Özerk // International Electronic Journal of Elementary Education, 2013. – Vol.6 (1). – Pp.43-60.

**Вербальное и невербальное многоязычие
романа Е.Г.Водолазкина «Брисбен»**

*художественный полилингвизм, иноязычное вкрапление,
художественный перевод, культурные коннотации, декодирование*

Произведение художественной литературы может быть представлено в оригинале в форме одного или нескольких языков, что определяет его первичную моно- или полилингвальность. Текст наиболее часто оформлен средствами одного языка и поэтому монолингвален. Однако известны тексты, в которых представлено два, а иногда и более языков. В таких случаях текст полилингвален, что обусловлено языковыми личностями героев (их билингвальностью или иноязычностью), сюжетом, сеттингом, а также замыслом и вкусом автора. Отметим, что сочетающие фрагменты (прежде всего, иноязычные) могут быть различной величины: от буквы иностранного алфавита (буква W в «Мастере и Маргарите») до текстов на иностранном языке, нередко занимающих несколько страниц (французская речь русских аристократов в романе «Война и мир»). Полилингвальный текст – это всегда текст о многоязычном и мультикультурном мире и о месте человека в нем.

Яркими примерами художественного полилингвизма служат романы А.Кристи с героем сыщиком Э.Пуаро (речь бельгийца, эмигрировавшего в Великобританию), Э.Хемингуэя «По ком звонит колокол» (испанский язык диалогов) или Дж.Гришема «Брокер» (речь американца, изучающего итальянский язык). Интерес представляет роман М.Степановой «Памяти памяти» – повествование об истории одной семьи в контексте мировой культуры. Случаи полилингвизма регулярно представлены в литературах народов России (якутские вставки в текстах русскоязычных якутских писателей). При наличии в художественном тексте диалектной речи героев («Царь-рыба» В.П.Астафьева) или использовании языка другой эпохи рассказчиком или персонажами («Лавр» Е.Г.Водолазкина) возникает «внутриязыковая» полилингвальность.

Рассмотрение полилингвальности предполагает понимание природы и функций сочетания в одном произведении нескольких языков, что определяется в научном дискурсе как «языковое вкрапление» и отражает факт «сосуществования двух текстов» [Леонтьев 1966]. Таким образом, объектом изучения становятся языковые контакты, которые представлены на уровне художественного текста. Известны и другие определения, отражающие многообразие подходов к феномену «встречи» разноязычных текстов в пределах одного произведения, а также особенности материала анализа. Так, А.М.Бабкин считает, что иноязычными

вкраплениями являются слова и выражения на чужом для подлинника языке, которые могут сохранять свое написание или транскрибироваться и вводятся для придания тексту аутентичности, создания культурного колорита [Бабкин 1970]. Интересен обзор значений термина «иноязычное вкрапление» и анализ причин появления «другого» языка в информационно-культурном пространстве текста [Норлусенян 2010]. Обращение к статусу иноязычных вкраплений в текстах Б.Акунина и В.Пелевина позволило создать классификацию вкраплений по трем основным категориям: по отношению к системам языков в контакте (полные, частичные и контаминированные); по степени связанности с культурным своеобразием содержания; по способу введения в художественный текст [Изюмская 2011].

Анализ причин использования русского слова в иноязычном тексте позволяет прийти к выводу: «Языковая организация дискурса задается, как известно, когнитивно-коммуникативной программой. Именно эта программа определяет креативную природу дискурса, которая не только отбирает языковые единицы, изменяет их свойства, но также создает и “находит” единицы, отсутствующие в коде и демонстрирующие возможность дискурса выйти за пределы языка» [Новоженова 2012: 37]. Данный вывод актуален для художественного дискурса, традиционно имеющего креативную природу. В последнее время появились работы, посвященные использованию полилингвальных (и мультикультурных) художественных текстов для преподавания РКИ [Хромова 2016]. Феномен иноязычного вкрапления стал объектом художественного переводоведения и единицей перевода. Результатом появления в переводоведческом дискурсе необъектов и единиц стало определение эффективных стратегий воссоздания в переводе иноязычных элементов оригинала, а также способов передачи иноязычных вкраплений: сохранение исходной формы вкраплений (без перевода, с переводом в сноске и т.д.) [Неможная 2006]. В Литературном институте им. А.М.Горького обсуждению проблем перевода иноязычных элементов художественного текста был посвящен круглый стол, в котором участвовали известные переводчики, лингвисты и филологи [Иноязычные 2020].

В данной работе рассматривается художественный полилингвизм, воплощенный в современном русскоязычном романе. Полилингвальность текста «Брисбена» служит сильным стилистическим фактором, играя важную стилистическую и эстетическую роль. Русскоязычный текст романа изобилует украинскими вставками. В «украинских» главах текст практически билингвален. В меньшей степени в романе представлены немецкие и английские языковые включения. Герой романа Глеб Яновский родился в интернациональной семье (сын украинца и русской). Он учится и живет в нескольких культурах (украинской, русской, немецкой) и как знаменитый исполнитель гастролирует по всему миру. Украинский язык автор использует в нескольких целях: отражение языковых личностей героя (по Ю.Н.Караулову) и его принадлежность нескольким куль-

турам; создание культурного контекста украинских и немецких глав романа; создание языкового портрета персонажа, принадлежащего только к украинской культуре (дед Яновского). Украинский язык в тексте романа – это также и дань автора своему киевскому детству, сигнал читателям, которые являются носителям русской и украинской культур и языков.

Рассмотрим восприятие и декодирование (интерпретацию) читателем фрагментов на «другом» языке в пространстве текста. Можно выделить несколько типов читателей («декодировщиков») полилингвальных текстов. К первому типу относятся читатели, которые владеют «другим» языком и не имеют трудностей с пониманием смысла иноязычных фрагментов. Тем не менее, даже при отсутствии лингвистических трудностей в понимании и декодировании у читателей данного типа могут быть проблемы с эстетическим восприятием «другого» языка. Ко второму типу принадлежат читатели, которые не знают «другого» языка и не стремятся понять смысл «других» фрагментов. Для них «другой» язык является преимущественно сигналом «чужого», инокультурности и иноязычности. В данном случае иноязычный фрагмент создает эффект остранения, задерживая внимание читателей и вызывая у них различное эстетическое восприятие. Отметим, что даже при отсутствии понимания смысла иноязычных фрагментов читатели второго типа могут относиться к таким фрагментам нейтрально, негативно или положительно. К третьему типу можно отнести читателей, которые не владеют «другим» языком, но используют различные способы для понимания смысла иноязычных фрагментов (перевод в комментарии или собственный перевод). В ситуации полилингвальности, основанной на наличии в пределах одного текста близкородственных языков (русского и украинского в «Брисбене»), читатель третьего типа может применить языковую догадку и понять (хотя и не полностью) смысл иноязычных фрагментов. Также необходимо отметить, что иноязычные вкрапления, помещенные в чужую среду, приобретают звучание, которое отлично от звучания в «своем» языке. Для читателей перечисленных типов иноязычный фрагмент приобретает сильную межнациональную и межъязыковую коннотацию, создавая образ «другого» языка.

М.М.Бахтин утверждал: «Все слова пахнут профессией, жанром, направлением, партией, определенным произведением, определенным человеком, поколением, возрастом, днем и часом» [Бахтин 1979: 106]. В лингвистической перспективе можно говорить, что текст романа «пахнет музыкой», что обеспечено широким использованием автором подъязыка музыки в соответствии с профессией героя. Значительное место отведено сценам, повествующим об учебе в музыкальной школе, профессиональной деятельности. Организованный вокруг центральной фигуры музыканта, текст пронизан музыкальными отсылками, терминами музыки и обнаруживает регулярную передачу чувств, эмоций и действий героев через музыкальные метафоры. Все это имеет своим результатом музыкальность языка повествования, сообщая ему особое мелодичное

звучание и требуя от читателя романа усилий для преодоления его невербального многоязычия. Г.Юзефович отмечает в рецензии, что автор демонстрирует в «Брисбене» стилистический диапазон в три октавы. Можно далее развить бахтинскую идею и с полным правом говорить о том, что слова «пахнут» и культурой. И в первую очередь такими словами будут единицы, обеспечивающие вербальное и невербальное многоязычие художественного текста.

Литература

Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А.М.Бабкин. – Л.: Наука, 1970. – 262 с.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

Изюмская С.С. Иноязычные вкрапления в современном художественном тексте (на материале произведений Б.Акунина и В.Пелевина) / С.С.Изюмская // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – Т.153. – Кн.6. – 2011. – С.204-211.

Иноязычные элементы (диалоги, лексика, названия и т.п.) в художественном тексте. URL: https://litinstitut.ru/content/tolma4nonstop_inoyaz (дата обращения 10.10.20).

Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь / А.А.Леонтьев // Вопросы культуры речи. – №7. – 1966. – С.60-68.

Немонежная В.Ю. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как переводческая проблема: на материале русских переводов произведений А.Конан Дойля на историческую тематику: дисс. ... канд. филол. наук / В.Ю.Немонежная. – М., 2006. – 155 с.

Новоженова З.Л. Иноязычные вкрапления как дискурсивное явление: русское слово в чужом тексте / З.Л.Новоженова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Вып. 8. – 2012. – С. 37-42.

Норлусенян В.С. Иноязычные вкрапления: современное состояние проблемы / В.С.Норлусенян // Вестник Новгородского госуниверситета. - №57. – Новгород, 2010. – С. 63-66.

Хромова Е.Е. Полилингвистический компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале романа А. Макушинского «Пароход в Аргентину»): дис. магистра / Е.Е.Хромова. – Тюмень, 2016. – 120 с.

Юзефович Г. Роман в три октавы. Рецензия на книгу Е. Водолазкина «Брисбен» / Г.Юзефович. URL: Медуза <https://meduza.io/feature/2018/12/08/roman-v-tri-oktavu> (дата обращения 10.10.20).

Развитие и сохранение биграмотности детей в цифровую эпоху

*билингвизм, мультилингвизм, биграмотность,
дошкольное образование*

Социальный контекст образовательного процесса детей характеризуется влиянием двух современных трендов – цифровизацией образования и ранним развитием биграмотности, то есть развитием языковых и когнитивных компетенций на более чем одном языке [Norwell 2014a]. Данная работа направлена на освещение теоретических и практических вопросов развития и сохранения биграмотности детей дошкольного и раннего школьного возраста, для которых русский язык является неродным, вторым родным или языком наследия (heritage language). В центре внимания исследования – развитие биграмотности детей посредством цифровых обучающих объектов (ЦОО). Актуальность вопроса продиктована необходимостью определения и внедрения в педагогическую практику эффективных сценариев развития речи детей-билингвов в условиях интеграции в цифровую образовательную среду. Работа основана на фактическом материале, источником которого стали опросы, интервью и видеозаписи занятий по развитию русской речи на уроках в дошкольных образовательных организациях в полилингвальных регионах Российской Федерации и в условиях домашнего образования за рубежом.

Понятие *биграмотность* (от англ. «biliteracy»), мало используемое в российской науке, но вошедшее в активный лексикон англоязычных исследователей би- и мультилингвизма, подразумевает сложный, динамичный и зачастую нелинейный процесс приобретения навыков чтения, письма, говорения и восприятия на слух (аудирования) на двух и более языках [Norwell 2014a]. Более того, биграмотность предполагает и способность обучаться, то есть совершать когнитивные операции, более чем на двух языках. В отношении детей дошкольного и раннего школьного возраста в последнее время в зарубежных исследованиях принято говорить о *зарождающейся биграмотности* (emergent biliteracy), что позволяет учитывать продолжительный и динамичный процесс развития мыслительных и языковых навыков на двух и более языках [Early Biliteracy 2012].

Выделяют две основные модели развития биграмотности – *параллельная* и *последовательная*. При параллельной модели языковые навыки (говорение, восприятие на слух, чтение и письмо) развиваются параллельно на обоих языках. Билингвальные программы, включая про-

граммы, основанные на методе погружения (immersion programme) [Hopewell 2014a], вводимые в дошкольном и раннем школьном возрасте, основаны именно на параллельном обучении. Как показывают исследования, обучающиеся по билингвальным программам показывают более высокие академические результаты и имеют больше возможностей для развития, чем обучающиеся монолингвальных классов [Lindholm-Leary 2011].

Последовательное обучение в большинстве случаев предполагает первоначальное развитие речевых и языковых навыков на языке семьи, на который позже наслаивается новый язык формальной обучающей среды, как правило, государственный язык страны. Важно понимать, что при последовательном обучении при отсутствии целенаправленных действий по поддержке и развитию семейного языка новый язык зачастую вытесняет первый, и семейный язык может остаться либо в зачаточном состоянии (например, на уровне базового разговорного языка), либо полностью исчезнуть. Семья, ближайшее окружение и система поддержки формального образования позволяют сохранить развитие семейного языка и способствовать ему [Early 2012].

Говоря о биграмотности, необходимо учитывать, что процесс развития биграмотности и процесс развития монограмотности имеют существенные различия [Bernhardt 2003]. При взаимодействии и производстве текста ребенок-билингв использует все имеющиеся у него лингвистические навыки, а не только навыки, связанные с языком данного текста [Hornberger 2012], что не учитывают монолингвальные программы обучения. Исследования последних лет показывают, что, несмотря на опасения оппонентов раннего билингвизма, параллельное развитие языковых способностей в области более чем одного языка не приводит к устойчивому смешению языков, а способствует поступательному развитию биграмотности [Reyes 2012]. Более того, двуязычное развитие ведет к формированию металингвистических навыков, то есть позволяет обучающемуся соотносить и переносить с одного языка на другой имеющиеся фонологические, лексические, синтаксические и морфологические навыки [Hopewell 2014b; Early 2012].

Преимущества развития ранней биграмотности, однако, не всегда используются в образовательном процессе. Нередко педагоги и родители крайне отрицательно относятся к явлению, при котором ребенок использует сразу два языка, не понимая, что так называемое переключение кода (code switching), транслингвизм (translanguaging) и межъязык (interlanguage) – это этапы на пути развития билингвизма и биграмотности и что системное параллельное развитие языков в перспективе дает более высокие академические результаты. Вместе с тем, данные опасения основаны на недостатке знаний и практических навыков в области билингвального обучения. Исследования свидетельствуют о том, что билингвальные программы, поддержка родителей, а также неформальные обучающие занятия с педагогами и заинтересованными членами

билингвального сообщества позволяют продолжать развитие биграмотности ребенка и в школьном возрасте [Franquiz 2012].

Целью данного исследования является определение роли и функциональных характеристик цифровых обучающих объектов (компьютерных и мобильных приложений, обучающих веб-сайтов) для развития и поддержания русской речи детей, проживающих в полилингвальных регионах Российской Федерации и за ее пределами. Анкетирования и интервью педагогов и родителей детей-билингвов, для которых русский язык является или неродным (вторым родным), или языком наследия (семейным языком в случае русского зарубежья), показали, что, несмотря на то, что многие педагоги и родители не считают цифровые ресурсы основным источником и инструментом развития русской речи, в большинстве случаев они признают обучающие характеристики цифровых обучающих объектов и готовы дозированно интегрировать данные технологии в программы дошкольных образовательных организаций или в домашнее обучение.

Данное исследование также свидетельствует о достаточно низком уровне осведомленности о теории и практике билингвального обучения и биграмотности, отсутствии ориентиров (программ), которые способствовали бы эффективному использованию цифровых ресурсов со школьниками. Вместе с тем, опытные педагоги демонстрируют возможность продуктивного взаимодействия ребенка и цифрового ресурса при активном посредничестве педагога. Эффективность взаимодействия зачастую зависит не только от умелой медиации воспитателя, но и от характеристик самого цифрового образовательного ресурса, таких как мультимодальность, интерактивность, технологии геймификации, а также, что особенно важно, соответствия цифрового ресурса уровню развития конкретного ребенка или группы детей, то есть их когнитивным, психофизическим и языковым потребностям.

Результаты исследования позволяют говорить о необходимости активной исследовательской и практической работы в области развития и сохранения билингвизма. С учетом предыдущего опыта параллельное (а не последовательное) обучение двум и более языкам представляется наиболее эффективным. Контекст обучения и индивидуальные характеристики обучающего (обучающихся) должны быть положены в основу выбора траектории обучения. Технологии обучения должны быть основаны на сопоставлении языков и трансфере металингвистических компетенций.

При формировании программы ключевым является определение желаемых результатов и системы оценивания для установленной траектории развития биграмотности. Важно понимать, что «бенчмаркинг» не должен ориентироваться на систему оценивания монограмотности. Исследования показывают, что использование монолингвальной системы оценивания в отношении билингвов может привести к занижению реального уровня обучающего и применению неадекватных мер развития

[Hopewell 2014a]. Более того, представляется, что развитие двуязычия и биграмотности должно быть одним из важных показателей в устанавливаемой системе оценивания наравне с развитием других компетенций дошкольников и школьников. Мы также разделяем мнение исследователей билингвизма С.Хоупвелл и К.Эскамилла, которые видят необходимость установления стандартов биграмотности на государственном уровне [Hopewell 2014].

В заключение необходимо отметить, что процесс развития биграмотности может быть основан на разных педагогических и философских концепциях, принимать разные, но всегда контекстуально обусловленные формы реализации в формальном, неформальном и домашнем обучении. Несмотря на то, что в отдельных случаях развитый и устойчивый билингвизм может быть результатом ненамеренных и спонтанных действий окружения ребенка, в большинстве случаев он требует последовательных и осознанных действий со стороны педагогов и родителей, желающих развить и сохранить биграмотность своих детей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта №17-29-09128.

Литература

Bernhardt E. Challenges to reading research from a multilingual world / E.Bernhardt // Reading Research Quarterly. – 2003. – Vol.38. – Pp.112–117.

Early biliteracy development: Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources / ed. by E.B.Bauer, M.Gort. – Routledge: New York, 2012.

Franquiz M. Traveling the Biliteracy Highway: Framing Biliteracy from Students' Writings / M.Franquiz // Early Biliteracy Development: Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources / ed. by E.B.Bauer, M.Gort. – Routledge: New York, 2012. – Pp.132-156.

Hopewell S. Biliteracy development in immersion contexts / S.Hopewell, K.Escamilla // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. – 2014a. – Vol.2. – Issue 2. – Pp.181-195.

Hopewell S. Struggling reader or emerging biliterate student?: Reevaluating the criteria for labeling emerging bilingual students as low achieving / S.Hopewell, K.Escamilla // Journal of Literacy Research. – 2014b. – Vol.46. – Issue 1. – Pp. 68-89. DOI: 10.1177/1086296X13504869

Hornberger N.H. Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens / N.H.Hornberger, H.Link // Theory into Practice. – 2012. – Vol.51. – Issue 4. – Pp.239–247. DOI: 10.1080/00405841.2012.726051

Lindholm-Leary K. Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programmes: Native English speakers, fluent English / previous ELLs, and current ELLs / K.Lindholm-Leary, A.Hernandez // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2011. – Vol.32. – Issue 6. – Pp.531–545. DOI: 10.1080/01434632.2011.611596

Reyes I. Biliteracy among children and youths / I.Reyes // Reading Research Quarterly. – 2012. – 47(3). – Pp.307–327.

Педагогический аспект транслингвизма

*транслингвизм, единый языковой репертуар билингва,
динамический билингвизм, билингвальное образование,
транслингвальная педагогика*

Впервые термин “translanguaging” (на валлийском языке) был введен в Уэльсе Сен Уильямсом для обозначения педагогической практики, в которой английский и валлийский языки использовались для различных целей и видов деятельности (например, чтение текста на одном языке, а письменные задания – на другом). Колин Бейкер (2001) позже перевел этот термин на английский язык как *translanguaging*. Изучая образовательные практики двуязычия во всем мире, Офелия Гарсия (2009) использовала термин “транслингвизм” для обозначения практики, где двуязычные люди плавно используют свои языковые ресурсы для придания смысла и общения. “Транслингвизм” — это не просто то, что происходит у билингвов, когда они чувствуют, что им не хватает слов или фраз, необходимых для выражения мысли в одноязычной среде. Приставка “транс” передает, как языковые практики многоязычных людей фактически “выходят за рамки” использования одобренных государством определенных языковых систем [García 2014: 42].

Концепция транслингвизма укоренилась в образовательных кругах, и в последние несколько лет ориентация на теорию транслингвизма в образовании стремительно развивается.

В основе теории транслингвизма лежат три основных положения:

- 1) предполагается, что индивиды для общения выбирают и используют языковые единицы из своего единого лингвистического репертуара;
- 2) би- и многоязычие рассматривается с той позиции, что собственные динамические лингвистические и семиотические практики говорящих стоят выше определенных языков наций и государств;
- 3) признается существенное влияние на представителей языковых меньшинств социально сконструированных языковых категорий и структуралистских языковых идеологий.

В совокупности эти положения направлены на то, чтобы бросить вызов прежним моделям двуязычия и многоязычия и тем самым повысить статус отдельных лиц и народов, языковая практика которых традиционно была в положении меньшинства и считалась “нестандартной”.

Теория транслингвизма, опираясь на концепцию динамического двуязычия личности, утверждает, что существует одна семиотическая система, интегрирующая различные лексические, морфологические и

грамматические особенности в дополнение к социальным практикам. Билингвы используют эти мультимодальные функции при различных обстоятельствах и для достижения различных коммуникативных и экспрессивных целей [García 2014]. Эти лингвистические и коммуникативные особенности усваиваются динамически через деятельность и опыт индивида в физическом и социальном мире.

Ученые (Duchêne, Heller, Otheguy, García, Reid) утверждают, что такие традиционные понятия, как “язык 1 (L1)” и “язык 2 (L2)”, “носитель языка”, понятие “чистый язык” и даже такие определенные языки, как “французский”, “испанский” и “хинди”, которые общество использует для описания языковых практик людей, на самом деле представляют собой социальные, а не лингвистические конструкции.

Часто благодаря динамизму функций используемого языка они не могут быть описаны каким-либо одним конкретным внешним ярлыком — их практика выходит за рамки языковых категорий, используются транслингвальные практики.

Транслингвизм противостоит идеологиям, которые позиционируют определенные языки как превосходящие другие, а языковые практики монолингвов — как превосходящие тех, кто использует лингвистические ресурсы, выходящие за строгие границы определенных языков. Теория транслингвизма признает, что все люди — включая тех, кого общество считает монолингвами, и тех, кого считают двуязычными или многоязычными, — имеют один лингвистический репертуар, усвоенный в ходе динамических социальных взаимодействий, и из которого они выбирают и используют возможности, чтобы придать смысл контексту. При этом он рассматривает языковые практики монолингвов и билингвов через одну и ту же призму отбора языковых возможностей.

В то же время теория транслингвизма признает, что лингвистический репертуар двуязычных людей включает в себя черты того, что общество рассматривало бы как более чем один определенный язык. Для билингвов существует “более сложное социокультурное пространство, где решается какие возможности использовать, когда и где, чем для монолингвов, которые чаще всего говорят на языке общества, в котором они живут, следуя языковым конвенциям [Otheguy 2015: 13].

Теория транслингвизма также делает очевидной несправедливость принуждения студентов-билингвов к академической деятельности с использованием менее чем половины их полного лингвистического репертуара. Транслингвизм и двуязычие переплетены, но одно не может просто вытеснить другое.

В образовании теория транслингвизма оказалась наиболее полезной и, возможно, наиболее противоречивой.

Формальные образовательные среды во всем мире, как правило, поддерживают структуралистские представления об использовании языка. Во всем мире педагоги, руководители школ и политики продолжают рассматривать двуязычие через призму субтрактивности или аддитив-

ности. Но по мере усиления глобализации и особенно по мере поступления в школы все большего числа двуязычных обучающихся транслингвизм становится все более распространенной практикой в учебных заведениях по всему миру. Во всей Европе интерес к продвижению “плюрилингвизма” для европейского единства как “способности использовать несколько языков в различной степени и для различных целей” (Совет Европы, 2000) также подпитывает интерес к транслингвизму. Транслингвизм был определен как практика в классах со студентами-иммигрантами и беженцами, но также и в традиционных языковых классах со студентами, которые хотят изучать дополнительные языки.

В последние несколько лет, по мере того как теория транслингвизма применяется в различных образовательных контекстах, разрабатываются эксплицитные педагогические практики, ориентированные на преподавателей, которые используют транслингвизм [García 2016; García 2015]. Транслингвальная педагогика в высшем образовании является предметом исследования Мазака и Кэрролла (2016). В Испании Сенос и Гортер разрабатывают транслингвальные учебные материалы для трехязычных школ [Leonet 2017]. Подходы к развитию грамотности, предложенные Фу (2009) и Escamilla et al. (2013), а также подход Канагаджи к транслингвальному письму (2011), попадают под транслингвальную педагогику. В этой педагогике учителя стремятся опираться на разнообразные лингвистические практики студентов, чтобы помочь им расширить их лингвистический репертуар, включив в него то, что необходимо для развития различных видов грамотности и предметных знаний, а также для работы в академической среде [García 2014].

Транслингвальная педагогика способна трансформировать отношения между обучающимися и преподавателями. Признавая, что обучающиеся приходят в класс с собственными лингвистическими знаниями, которых у учителей может и не быть, транслингвизм создает пространства для совместного обучения [Li Wei 2013], где учителя и обучающиеся учатся друг у друга, и все языковые практики одинаково ценятся.

Гарсия, Джонсон и Зельцер (2017) определяют четыре цели стратегического использования транслингвизма в образовании:

- 1) поддержка студентов в понимании сложного контента и текстов;
- 2) предоставление студентам возможностей для развития лингвистических их практик в академическом пространстве;
- 3) создание пространства для двуязычия студентов и индивидуальных способов познания;
- 4) поддержка двуязычной идентичности студентов и их социально-эмоционального развития.

Транслингвальная педагогика получила широкое распространение в образовании обучающихся языковых меньшинств, в двуязычном образовании. Транслингвизм также все чаще признается перспективным в более традиционных подходах к изучению дополнительных языков,

включая иноязычное образование (Turnbull, 2016) и интегрированное предметно-языковое обучение (CLIL) (Nikula, 2016). Ученые признают, что, несмотря на традиционную позицию, согласно которой в программах языкового образования должен использоваться только целевой язык, родной язык студентов всегда учитывается.

Транслингвальная педагогика не лишена противоречий. Педагоги, выступающие за развитие двуязычия, опасаются, что транслингвизм может разрушить диглоссические механизмы, которые считались единственным способом сохранения и развития двух языков (Fishman, 1966). Гарсия утверждает, что, хотя важно защищать практики языковых меньшинств в образовании таким образом, чтобы язык большинства не уничтожал эти практики и не способствовал языковому сдвигу, крайне необходимо, чтобы язык меньшинств не был изолирован. Разница между защитой и изоляцией очень важна.

Транслингвальная педагогика способна развивать оба языка, являющихся объектом двуязычного обучения, именно потому, что она рассматривает их в горизонтальном континууме как часть языкового репертуара обучающихся, а не как отдельные языки в иерархическом отношении.

Литература

Canagarajah S. Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations / S.Canagarajah. – London: Routledge, 2013. – 216 p.

Celic C. Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators / C.Celic, K.Seltzer. – New York: CUNY – New York State Initiative on Emergent Bilinguals, 2016. – 119 p.

García O. Translanguaging: Language, bilingualism and education / O.García, Wei Li. – London: Palgrave Macmillan, 2013. – 176 p.

García O. Translanguaging with multilingual students / O.García, T.Kleyn. – New York: Routledge, 2016. – 250 p.

Otheguy R. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics / R.Otheguy, O.García, W.Reid // Applied Linguistics Review, 2015. – Pp. 281–307.

Pennycook A. Metrolingualism: Language in the city / A.Pennycook, E.Otsuji // Routledge. – 2015. – 216 p.

Методика преподавания РКИ в полилингвальной аудитории (на примере изучения эмотивных глаголов)

*полилингвальная аудитория, эмотивные глаголы,
русский как иностранный*

Полилингвальное образование – одна из наиболее перспективных областей развития в образовательном процессе XXI века. Впервые данная проблема была сформирована в XX веке, однако она начала разрабатываться учеными лишь на рубеже XX–XXI веков (см. раб. А.М.Хупсарокова, 2011; Е.А.Соколов, 2008; А.Г.Абаев, 2012; Н.В.Барышников, 2008; Т.Т.Камболов. 2016; Е.В.Шостак 2017 и т.д.). На сегодняшний день полилингвальное образование не имеет широкого распространения на территории Российской Федерации, отдельные субъекты страны (как правило, наиболее развитые) применяют данную методику, начинается процесс адаптации методических материалов.

Под полилингвальной аудиторией мы понимаем группу студентов с различными языковыми культурами (более двух), например, смешанная группа из российских, турецких, китайских и европейских студентов. У каждого из студентов будет своё собственное, созвучное с его культурной принадлежностью, понимание, характеристика, оценка и способ выражения эмоций (например, российские студенты более сдержанные, европейские студенты – открытые, а итальянские – чрезмерно эмоциональные).

Следовательно, преподавание эмотивных глаголов в полилингвальной аудитории на занятиях по русскому языку как иностранному будет содержать в себе ряд сложностей:

– Большая часть эмотивных глаголов используют в качестве этимологической основы глаголы со значением физических состояний или действий. То есть в русском языке конкретные значения приобретают оттенок «эмоциональности» и переходят в разряд абстрактных, поэтому зачастую для толкования природы эмотивных глаголов ученые обращаются к семантике древних корней. Для тщательного овладения эмотивными глаголами следует знать глаголы с другими (более общими) значениями и уметь правильно употреблять их в речи (например, *трястись от страха, ущемить самолюбие, трепетать от счастья и др.*).

– В процессе обучения языку неотъемлемым аспектом становится лингво-культурологический комментарий. Для понимания языка и выстраивания коммуникации иностранные учащиеся должны обладать знаниями о менталитете, культуре, жизни, а также традициях и обычаях страны изучаемого языка. Например, Е.Г.Дмитриева рассматривает

данный аспект на примере слова *любовь*, она отмечает особый «все-ленский» характер этого чувства в русской культуре, понятие не имеет и сексуальной подоплеки. Е.Г.Дмитриева отмечает также различия в семантике двух похожих слов – *любить* и *нравиться* [Дмитриева 2011: электронный ресурс].

– Эмотивная лексика русского языка имеет глубокую семантическую наполненность, широкий спектр возможностей сочетаться с другими лексическими единицами в прямом/переносном значениях, стилистическое разнообразие, что служит отличной характеристикой языка, однако вызывает большие трудности в усвоении их в полилингвальной аудитории. Из-за специфики лингвокультурологического комментария может быть невозможным провести аналогию с изученными ранее языками, следовательно, на усвоение определенных правил потребуется больше времени. Например, негативные эмоции в японской культуре принято скрывать и не обсуждать, в то же время в США тенденцию быть эмоциональным поддерживают.

Однако полилингвальная аудитория открывает ряд возможностей для расширения и углубления методики преподавания. При изучении эмотивных глаголов преподаватель может создать площадку для межкультурного диалога, поскольку иностранные студенты могут сопоставлять способы выражения или проявление эмоций в родной культуре с русской, а также ориентироваться в особенностях других культур (с учетом участия в обсуждении всех членов аудитории). Для более высокого уровня вовлеченности студентов в процесс обучения можно использовать интерактивный формат подачи материала, например, прямое взаимодействие со студентами (дискуссии, форумы, коллоквиумы, конференции), создание презентаций с представлением своих культур или сопоставлением своей и русской и т.д.

В ходе обучения русскому языку как иностранному отдельное внимание следует уделять эмоциональным состояниям, их выражениям в речи и на письме. Эта проблема заключается в ограниченности лексики, изучаемой на начальном уровне. Материал порогового уровня включает в себя конструкции, выражающие удовольствие/неудовольствие: *мне (не) интересно, (не) нравится*. В коммуникативном ключе рассматривается палитра эмотивных единиц языка: от эмоциональной лексики – *не знаю, как мне быть/ что мне делать (растерянность), Ужас! Кошмар! (неудовольствие, огорчение, удивление)* до лексики эмоций – *я очень рад/доволен! (удовольствие, радость), вы боитесь? вам страшно? (боязнь, беспокойство)*. Данных конструкций может быть недостаточно для ведения успешной коммуникации.

Анализ наиболее частотных эмоций совместно с группой студентов также может применяться для закрепления эмотивной лексики в активном словарном запасе. Это позволит выявить лексический материал, усвоение которого будет продуктивно, поскольку иностранные учащиеся будут использовать их в своей речи с определённой частотностью. В рамках дан-

ной практики можно рассмотреть со студентами возможные способы выражения отобранных эмоций, в том числе на невербальном уровне, а также в графическом отображении, например, в смс, чатах и т.д.

Одним из наиболее эффективных методов усвоения информации принято считать возможность «прожить» или «прочувствовать» её. На основе этого принципа можно также составить практическое задание для группы иностранных учащихся. Студентам в игровой форме предлагается выбрать эмоцию случайным образом. После этого преподаватель даёт 3-5 минут для того, чтобы иностранцы продумали, каким образом люди могут выражать выбранную ими эмоцию, и были готовы без слов или с опорой на лексику (при условии, что для объяснения эмоции не могут быть использованы однокоренные слова) продемонстрировать её группе. Таким образом, учащиеся познакомятся с различными формами выражения эмоций невербальным путём, что поможет им лучше понимать эмоциональные состояния других людей, а также осознавать, какая эмотивная лексика уместна для разных состояний и чувств.

К изучению эмотивных глаголов также можно применить компьютерные технологии. Мы продумали ряд заданий с опорой на визуальное восприятие эмоционального состояния человека или целой группы лиц. Для этого необходимо подобрать видеоролики или фрагменты фильмов, в которых показана та или иная эмоция. При поиске подходящих видеороликов следует учитывать лексический минимум группы студентов и национальный состав, в ряде случаев гендерный аспект (при подкреплении эмоционального состояния во фрагменте репликами лиц), а также выраженность изображаемой эмоции. Если в видеоролике будут преобладать несколько эмоций, то студентов с начальным уровнем владения языком это может ввести в заблуждение. Мы считаем, что начинать подобные практики стоит с использованием одной доминирующей эмоции, позднее для более динамичного развития понимания спектра переживаний можно демонстрировать фрагменты художественных картин, где, кроме одного главенствующего чувства, раскрываются ещё несколько сопряжённых с доминантой чувств.

Литература

Антипова Н.Б. Развитие навыков говорения с использованием визуальных опор на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в полилингвальной аудитории: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Б.Антипова. – М., 2019. – 170 с.

Дмитриева Е.Г. Изучение эмотивной лексики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Е.Г.Дмитриева // URL: <https://docplayer.ru/29400370-Izuchenie-emotivnoy-leksiki-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html> (дата обращения: 23.09.2020).

Захарченко С.С. Особенности преподавания русского языка как иностранного в билингвальной аудитории / С.С.Захарченко // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2019. – Т.16. – №1. – С.95–101.

О совершенствовании социолингвистического инструментария в изучении языковой ситуации региона

*билингвокультурология, голограммность, межкультурная коммуникация,
транскультурность, этнический маркер*

Современная социолингвистика, пытаясь ответить на вызовы глобализации, совершенствует теоретические концепции, разработанные с опорой на понятие языковой переменной, определяющей «новые варианты языка и коммуникативную компетенцию членов их сообществ» [Бородина 2017: 38] и на социальную обусловленность языка. Основное назначение последнего, как известно, заключается в обслуживании нужд и потребностей (микро)социума, в обеспечении общения между его членами и функционирования коллективной памяти данного сообщества.

По нашему убеждению, возникла практическая необходимость в инвентаризации существующего инструментария для анализа и обобщения полиаспектных явлений языковой ситуации, разработки максимально эффективного алгоритма исследования:

1. Научное описание не только русскоязычной культуры, но и тех аспектов межкультурной коммуникации и билингвокультурологии, касаемых взаимодействия и неоднозначного взаимовлияния культур и языков с апелляцией к традиционному термину «культура», поскольку современный мир мульти-, меж- и транскультурен, т.е. характеризуется сложностью и цикличностью связей, нелинейностью, голограммностью взаимозависимостей и контекстов, а язык выступает этническим маркером любой национальной культуры. Используя понятие «голограммности», мы имеем в виду такой её главный проявляемый признак в рассматриваемом контексте, как восстановление целого по его части. Концентрация внимания на разных гранях позволяет специалистам увидеть и охарактеризовать проблему в разных ракурсах. Иными словами, язык как единица культуры «высвечивает» в коллективном (следовательно, и в индивидуальном) образе мира объект (его действия и т.д.) в конкретной социолингвистической ситуации. При этом изучаемые объект и ситуация могут рассматриваться в различных аспектах в соответствии с поставленными исследовательскими целями и задачами. Для носителя и / или пользователя языка в естественных условиях полиязычного общения (в отличие от экспериментальных или иных условий, предполагающих последующий (социо)лингвистический анализ) важно извлечь и

грамотно квалифицировать то, что хранится в коллективной памяти во всём богатстве связей и отношений [Залевская 2013: 11].

2. Многочисленные факты лингвоконтактологии, рассматривающей (а) региональные варианты русского языка как такие лингвистические феномены, которые возникли в условиях языкового сдвига; (б) языки микросоциумов, имеющие социолингвистическую природу и обусловленные совокупностью объективных факторов. Полицентричность русского языка в настоящее время проявляется в образовании и функционировании его региональных вариантов (напр., БашТаРус – см. подробнее в [Салихова 2013]). Последние отражают структуру языкового континуума Российской Федерации, в диапазоне которого взаимодействуют «гибридные» компоненты распространенной в регионах триады «русский язык – региональный его вариант – родной (не русский) язык». Отметим, что языковые варианты при этом сохраняют общность в рамках языкового пространства и стремятся соответствовать кодифицированному литературному русскому языку.

3. Сферу тесного взаимодействия языковых кодов вследствие активного развития и расширения межнациональных и межрегиональных контактов. Этому способствует интенсификация современных интеграционных процессов и миграционных потоков, смыкающихся на «этносоциолингвистическом перекрестке».

С обозначенной проблемой связан вопрос о валидности современного методологического инструментария. В контексте обсуждения статуса, методологии современной зарубежной и отечественной социолингвистики многими исследователями (В.М.Алпатовым, А.С.Гердом, М.Н.Губогло, В.И.Беликовым и Л.П.Крысиным, В.В.Кабакчи, А.А.Кибрик, В.Ю.Михальченко, Н.Б.Вахтиным и Е.В.Головко, У.Лабовым, Д.Хаймсом, Ч.Фергюсоном, Д.Фишманом и многими другими) детально рассматриваются её методы и приемы. По справедливому замечанию отдельных из них, возникающие методологические ниши регулирования таких архиважных проблем социолингвистики, как языковая политика, языковое прогнозирование, языковая ситуация, языковое планирование и языковое строительство порождают региональные кризисы и «требуют адекватных научных подходов и теорий» [Гатауллина 2020: 12]. Совершенствование методологического мониторинга за счет вовлечения в имеющийся инструментарий инновационных технологий, его совершенствование или дополнение позволит профилактировать деструктивные процессы в том или ином регионе.

Реалии современности, требующие оперативного решения насущных социолингвистических проблем, нуждаются в фундаментальной междисциплинарной теоретической основе, способной адекватно ответить на вызовы глобального мира. Так, содержательно смежными представляются нам единицы анализа эколлингвистики, опирающиеся на взаимозависимость языка и социума и могущие служить дополнительным рабочим инструментом, с помощью которого возможно производить за-

мер, сопоставлять показатели и сравнивать основные признаки языковых ситуаций.

В сферу макроэколингвистики наряду с важными проблемами языковой политики и языкового планирования входят вопросы безопасности языков – их вымирания / выживания, так называемого лингвоцида, а также языковых конфликтов.

В область микроэколингвистики входят вопросы изучения речевых событий с вниманием к концептуальным аспектам теории языковых контактов, социо- и психолингвистики, социологии и психологии языка, онто и этнолингвистики. Взаимодополнение перечисленных научных парадигм включает homo socialis (человека как члена социума), homo humanus (человека как продукта культуры), homo loquens (человека говорящего), и homo polylingualis (человека говорящего как носителя двух и более языков), реагирующего и влияющего на социолингвистическую ситуацию вокруг него.

Экосистемность подходов к совершенствованию социолингвистического инструментария по мониторингу языковой ситуации, на наш взгляд, обеспечивает и соответствие трансформационной природе языковой ситуации, и реалистичный взгляд на социолингвистическую действительность, повышая достоверность выведенных моделей.

Литература

Бородина Д.С. Предпосылки социолингвистического исследования в аспекте филологического образования / Д.С.Бородина // Гуманитарные науки. - №1 (37). – 2017. – С. 28–39.

Залевская А.А. Значение слова и «живой поликодовый гипертекст» / А.А.Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2013. – №1 (17). – С.8–19.

Гатауллина К.Н. Региональная языковая политика Уэльса, Северной Ирландии и Шотландии: сравнительный анализ: автореф. дис.... канд. филол.н.: 10.02.19. / К.Н.Гатауллина. – Казань, КФУ, 2020. – 23 с.

Салихова Э.А. Параметры варьирования русского языка в условиях городского билингвизма / Э.А.Салихова, Н.Г.Искужина // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. – №5.1(41). – С.134-154.

**Этнолингвистические факторы в формировании
устной и письменной математической речи
у детей коренных малочисленных народов Севера**

математическая речь, билингвизм, полилингвизм, народы Севера

В процессе обучения математике посредством языка создается устная и письменная учебная среда [Pimm 1987]. Так как математический язык является сложным специализированным языком [Gabler], который отличен от языка повседневного общения [Sigley 2015], школьники часто испытывают языковые затруднения [Maier 1999]. Многие ученые отмечают, что уровень развития речи современных школьников, в частности математической речи, постепенно понижается [Великанов 1995].

Республика Саха (Якутия) (далее – РС (Я)) является многонациональным субъектом Российской Федерации (далее – РФ). На территории республики язык саха имеет статус государственного языка, эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский, чукотский языки признаются официальными языками в местах проживания этих народов и используются наравне с государственными языками [О языках 1992].

В школах, в которых учатся дети коренной национальности, официальные языки изучаются как учебный предмет. Посредством изучения родного языка дети приобщаются к культуре, традициям своего народа [Елаев 1997, Яковлева 2010]. В контексте би- и полиязычия является актуальным не только сохранение родного языка коренных малочисленных народов Севера, но и развитие устной и письменной речи на государственном (русском) языке.

С целью выявления факторов, влияющих на формирование письменной и устной речи на русском языке у обучающихся 5-9 классов в процессе обучения математике сельских образовательных организаций, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ было проведено исследование, которое охватило 44 респондента, из них – 27 обучающихся 5-9 классов, 8 учителей математики и 9 родителей из 4 общеобразовательных организаций 4 районов РС (Я), где проживают коренные малочисленные народы Севера. В ходе данного исследования были проведены анкетирование, письменная работа, а также устное собеседование. В рамках данной статьи будем использовать результаты анкетирования в части определения этнолингвистического фактора.

Под этнолингвистическим фактором мы понимаем совокупность условий взаимодействия языка, этнокультуры и национальной менталь-

ности. Итак, были установлены национальный состав и родной язык респондентов. Оказалось, что 37% обучающихся являются чукчами, 25% – эвены, 19% – долганы, 19% – эвенки. Родной язык некоторых обучающихся отличается от языка этнической принадлежности (особенно это выражено у долган). Было выяснено, что государственные языки имеют огромное влияние: 22% школьников считает своим родным языком – язык саха, 15% – русский язык. 93% обучающихся являются членами полных семей, 30% из них – полилингвальные семьи. У 37,5% детей национальность совпадает с национальностью матери, у стольких же – отца. 25% считают, что их национальность отличается от национальности родителей, например, ребенок – эвенк, мать – саха, отец – русский. Также отметим, что 12% учителей – эвены, 12% – долганы, 26% – эвенки, 50% – саха.

Респонденты в разной степени владеют родным языком. Только незначительная часть из них считает, что знание родного языка может отрицательно влиять на формирование речи на русском языке. Мнение респондентов о пользе владения родным языком на развитие речи на русском языке почти сравнялось с нейтральным мнением. Количество детей, у которых высокий (или выше среднего) уровень владения русским языком, преобладает среди детей, не владеющих родным языком. Уровень владения русским языком обучающимися, которые свободно владеют родным языком, является средним.

Речемыслительная деятельность школьников протекает на русском, родном и якутском языках. Эти языки используются в качестве языка обучения на уроках математики (или во внеурочной деятельности). Учителя и обучающиеся смешивают языки обучения в устной речи. Также многие респонденты указали, что использование объектов окружающего их мира, этнокультурных материалов при обучении математике (например, при решении текстовых задач) помогает школьникам строить осмысленные высказывания на русском языке.

Анализ результатов анкетирования привел нас к выводу о том, что в сельских общеобразовательных организациях РС (Я), расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, сформирована полилингвальная учебная среда. В связи с этим мы считаем, что должны быть созданы условия, которые будут направлены на повышение эффективности педагогической деятельности по формированию и развитию письменной и устной речи на русском языке у школьников при обучении математике в 5-9 классах.

Таким образом, учителям математики рекомендуем комплекс мер, учитывающий особенности этнолингвистических факторов, влияющих на формирование и развитие устной и письменной математической речи:

- мотивировать обучающихся к достижению не только предметных, но и языковых целей;
- учитывать уровень владения языками (родным, русским, якутским);

– целенаправленно оказывать языковую поддержку (использовать родной язык обучающихся и якутский язык на уроках математики; научить осознанно переключаться с одного языка на другой (не смешивать языки));

– требовать, чтобы ученики могли точно и сознательно воспроизводить речевое действие, осознавать и отражать языковые явления, структуры и термины;

– использовать специальные задания, которые составлены с учетом этнокультурных и языковых особенностей обучающихся и направлены на развитие устной и письменной математической речи, а также применять приемы и методы би- и полилингвального обучения;

– использовать объекты из окружающего мира школьников (история, обычаи, традиции твоего народа, выдающиеся личности твоего села, названия озер, рек и др.) (например, при изучении новой темы или в сюжете текстовой задачи).

Проведенное исследование показало, что в условиях полилингвального образования существенна роль этнолингвистических факторов, влияющих на формирование и развитие устной и письменной математической речи на русском языке.

Применение на уроках математики или во внеурочной деятельности разработанных рекомендаций будет способствовать не только развитию математической речи, но и речи в целом, а также качественному усвоению программы основной школы обучающимися сельских общеобразовательных школ, расположенных в местах проживания коренных малочисленных народов Севера.

Литература

Великанов Ю.Б. Развитие речи учащихся на уроках математики / Ю.Б.Великанов // Методологические знания как основа развивающего обучения математике. – Н. Новгород, 1995. – С. 81-90.

Елаев Н.К. Настоящее и будущее бурятской национальной школы / Н.К.Елаев // Педагогика. – 1997. - №1. – С. 69.

О языках в Республике Саха (Якутия): Закон Республики Саха (Якутия) от 16.10.1992 №1170-XII (с изм. и доп.). Доступ из справ.правовой системы «Гарант» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/26701253/>

Яковлева О.Г. Национальная школа в Республике Саха (Якутия): история, современность и тенденции развития / О.Г.Яковлева // Наука и образование. – 2010. - №2. – С. 40-44.

Gabler L. Sprachliche Flexibilität von Grundvorstellungen zu Addition und Subtraktion – Eine Vorstudie zu einem Förderkonzept für die zweite Jahrgangsstufe / L.Gabler, S.Ufer // Beiträge zum Mathematikunterricht, 2019. – Münster: WTM-Verlag. – S.1003-1006

Maier H. Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Wien: oebv + hpt / H.Maier, F.Schweiger. – 1999

Morek M. Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs / M.Morek, V.Heller // Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik, 2012. – 57(1). – S.67-101.

Pimm D. Speaking mathematically: Communication in mathematics classroom / D. Pimm // Language, education, and society. – London: Routledge, 1987.








Sigley R. Ariel's cycles of problem solving: An adolescent acquires the mathematics register / R.Sigley, L.C.Wilkinson // Journal of Mathematical Behavior, 2015. – Vol.40. – Pp. 75-87. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.03.001> [cited 2020 Sep 12]


Китайские заимствования названий государственного устройства в письменных источниках шэнэхэнских бурят

*шэнэхэнские буряты, старомонгольский язык,
заимствования из китайского языка, язык шэнэхэнских бурят*

В российской науке в последние годы наблюдается активный интерес к жизни шэнэхэнских бурят, эмигрировавших в начале XX века из России во Внутреннюю Монголию в Китай (КНР) в результате сложных исторических событий на родине [Сыжэньдаолима 2018]. В настоящее время в Хулунбуире, Шэнэхэне проживают буряты, китайцы, монголы и другие народы, их взаимодействие способствует взаимозаимствованию слов.

Цель настоящей статьи – изучить китайские заимствования в языке шэнэхэнских бурят на материале их письменных источников, написанных на старомонгольском языке самими шэнэхэнскими бурятами [Абида 1983; Абида 1985; Мигморсурун 2001; Хуасай 2011]. Сделаем выборку из этих летописей китайских заимствований, относящихся к названиям государственного устройства.

В летописях Бодонгут Абида (четырёх авторов: Абида Б., Болод З., Димчиг Б., Ламасурэн С., Мигморсурун Л., Хуасай Согтын Жамсо) употребляются следующие заимствованные слова: 王 wáng – ; 衙门 yá men – ; 公主 gōng zhǔ – ; 太子 tài zǐ – ; 买卖 mǎi mai – ; 县 xiàn – ; 货币 huò bì – . Подтверждением того, что эти китайские слова заимствованы старомонгольским языком, является тот факт, что они вошли в словари монгольского языка [Норжин 1999, Сычэнчогто 1988]. В нашей работе описание заимствованных китайских слов будем давать по Монгольскому словарю корневых слов Сычэнчогто [Сычэнчогто 1988], в котором указывается этимология слова, и китайские заимствования даются с пометой *китайское*.

В летописях встречается китайское слово 王 wáng. В словаре Сычэнчогто ст.монг. и бур.  – 王 wáng толкуется как многозначное и омонимичное, оно имеет 4 значения (трактовку значений мы даём в переводе на русский язык, перевод наш): 1) первый титул императорского правительства, назывался ууг на древнемонгольском языке: «ууг хан»; король страны; 2) первое положение округа во время династии Цин: ван уезда; 3) первая степень в династии: Цин ван (великий князь); 4) (переносное значение) глава: пчелиная матка (кит. wáng) [Сычэнчогто 1988: 2493]. Основным является значение: ван, князь; царь, король; император, государь, монарх; главарь; матка (*напр. у пчёл*).

Например: *Весной 1931 года они приехали на территорию Сунчинванчиг вана ... Силингооле* [Жамсо 2011: 39]. Примечание. Переводы приведенных из летописей на старомонгольском языке примеров здесь и далее сделаны нами. Слово **ван** употреблено в названных выше летописях в старомонгольской графике ᠸᠠᠨ в значении «главный человек в династии».

В летописях употребляется китайское слово 衙门 yá mén – ᠶᠠᠮᠡᠨ (ямэн). В словаре Сычэнчогто ст.монг. и бур. ᠶᠠᠮᠡᠨ даны следующие значения: 衙门, 部, 职务 1) место, где чиновники принимали решения в прежнее время: «построили ууг воо яамэн» («памятник Цзян ян шуи»), чиновники яамэна; 2) министерство; отдел: министерство иностранных дел; 3) название буддийского учреждения при династии Юань; 4) должность в прежнее время (кит. 衙门 yá mén) [Сычэнчогто 1988: 2471].

Например: *Из мэрин яамэн назначили Абуду Раднаеву начальником уезда* [Абида 1985: 10].

Слово **яамэн** употреблено в сочинении в этом примере в значении «место, где чиновники принимали решения в прежнее время» в старомонгольской графике ᠶᠠᠮᠡᠨ .

Употребляется в летописях китайское слово 公主 gōng zhǔ – ᠭᠤᠨᠵᠤ (гунжу). В словаре Сычэнчогто ст.монг. ᠭᠤᠨᠵᠤ , бур. хаанай басаган/ ᠭᠤᠨᠵᠤ (гунжу) дано следующее значение: 公主 дочь императора (кит. gōng zhǔ) [Сычэнчогто 1988: 1315].

Встречается в летописях китайское слово 太子 tài zǐ – ᠲᠠᠢᠵᠢ (тайж). В словаре Сычэнчогто ст.монг. и бур. ᠲᠠᠢᠵᠢ (тайж) дано следующее значение: 台吉 потомки хана, в династии Юань сына хана называли Тайжи, позже его так называли также близкие родственники. Во времена династии Цин иерархия титулов от высшего к низшему называлась: ван, гонг, байлор, бэйсэ и тайж. В словаре Сычэнчогто: Хохи тайж (беспольный принц) (кит. 太子 tài zǐ) [Сычэнчогто 1988: 1760].

Например: *В XVI в. Алтан Хан выдал замуж дочь гунжу (принцессу) Балжин за тайжа (принца) Даухон сына Бубэ Бэйлэ Хана* [Жамсо, 2011, 3]. Слова **гунжу** и **тайж** употребляются в тексте Х.С.Жамсо в своем основном значении.

В летописях используется китайское слово 买卖 mǎi mai – ᠮᠠᠢᠮᠠᠢ (маймай). В Монгольском словаре корневых слов Сычэнчогто пишет, что слово ᠮᠠᠢᠮᠠᠢ 买卖 имеет значение: 买卖 торговля. Это слово имеет, как пишет Сычэнчогто, разное произношение в диалектах: *маймаа, маймага* или *наймаи, наймаа*. Торговать, дословно: делать торговлю; торговля маймаи (кит. mǎi mai) [Сычэнчогто 1988: 1350].

Например: *Племянник Бату-Мункэ Даян-хана Тумет Алтан-хан (1507-1582) сосуществовал с династией Мин и вел торговлю. Помимо развития животноводства в Монголии, работы в сельском хозяй-*

стве, ремесел и строительства Хух-Хото, Алтан-хан принимал людей из Китая... [Абида, Болод, Димчиг, Ламасурэн 1985: 2].

Заемствованные китайские слова *ван* (царь), *ямэн* (приказ, присутствие), *гунжу* (принцесса), *тайж* (наследник принца), *маймаа*, *най-маи* (торговля) вошли в словарь Сычэнчогто в старомонгольской графике. Все они употреблены в летописях в одном из своих значений, отмеченных в словаре Сычэнчогто.

Встречаются в летописях и следующие китайские заимствования 县 xiàn – 𐎢𐎣𐎧 (сянь) (в текстах Б.Абида и Х.С.Жамсо) и слово 货币 huò bì – 𐎢𐎣𐎧 𐎢 (хуо би) (в тексте Жамсо), которые тоже можно отнести к лексике государственного устройства, но они отсутствуют в словаре Сычэнчогто, их толкование имеется в словарях 大БКРС [大БКРС, электронный] и Ч.Норжин [Норжин 1999].

Слово 𐎢𐎣𐎧 县 xiàn (сянь) по словарю 大БКРС зафиксировано в следующих значениях: 县 xiàn 1) уезд (админ. единица); уездный; провинция делится на большое число уездов; уездный народный комитет; 2) ист. владение вана, домен государя (территория от 200 до 500 или от 300 до 400 里 ли от столицы; объединение 2500 дворов); 3) ист. сянь (по колодезной системе землепользования единица обрабатываемой земли площадью в 16 кв. ли 里, равнялась 4 亩 или 16 井); 4) японск. префектура.

Например: *В 1918 году... сянь (уезд) Шивэй был изменен на правое хошуун Эргун, а сянь (уезд) Цихайян был изменен на левое хошуун Эргун, и были объединены в шесть хошуунов в Хулунбуире...* [Абида 1983: 86].

В этом примере Б.Абида в летописи употребляет слова **сянь** и **хошуун**. По значению эти слова равнозначны. Но автор использует китайское слово **сянь**, чтобы достоверно назвать территорию, относившуюся к Китаю, и монгольское слово **хошуун** для обозначения территории, перешедшей в ведение Внутренней Монголии. Таким образом, заимствованное слово **сянь** выступает как дублетное к монгольскому слову **хошун**.


В словаре Ч.Норжин ст.монг. и бур. 𐎢𐎣𐎧 / хошун слово зафиксировано только в значении: правительственный департамент, провинция Китая, тождественно монгольскому хошун [Норжин 1999: 2068].

Китайское слово 货币 huò bì в словаре 大БКРС дано в значении: 货币 huò bì деньги; валюта; монета; денежный.

Например: *Расходы на строительство этого дацана и связанные с ним работы составили примерно 700.000 «хуо би» (деньги), из Маньчжу-го и провинции Северный Хинган собрали примерно 200.000 тухэриг и из накопленных народом средств собрали примерно 200.000 тухэриг* [Жамсо 2011: 37].

Х.С.Жамсо употребляет слово (ст.монг. монго, бур. 𐎢𐎣𐎧 𐎢 (хуо би) **хуо би** в кавычках и поясняет, что это *монго (деньги)*.

Итак, нами произведена выборка заимствованных из китайского языка слов, относящихся к сфере государственного устройства (названия людей по должности, название учреждения, названия торговли, денег, административной единицы), употребленных в летописях на старомонгольском языке. Сверка этих слов по словарям Сычэнчогто, Норжин, 大БКРС свидетельствует об их вхождении в состав лексики старомонгольского языка. Как показывает наш анализ, все примеры употребления китайских заимствований в старомонгольской графике в летописях могут выступать иллюстративным материалом к словарным значениям заимствованных слов в названных словарях, что свидетельствует об их освоении старомонгольской письменностью, которая является письменной формой бурятского языка в Шэнэхэне.

Некоторые китайские заимствования вошли в старомонгольский язык, сохранив многозначность значений. Например, многозначное китайское слово 王 wáng (ван), ст.монг. и бур.  в старомонгольском (шэнэхэнском бурятском) языке сохранило многозначность значений [Сычэнчогто 1988: 2493]. У некоторых многозначных китайских слов в старомонгольском (шэнэхэнском бурятском) языке при заимствовании происходит сужение их значений, они употребляются только в одном значении. Например, в словаре Норжин Ч. многозначное в китайском языке слово *сянь* (уезд) зафиксировано в одном значении: правительственный департамент, провинция Китая, тождественно монгольскому хошун [Норжин 1999: 2068]. Однозначное китайское слово *хуо би* (деньги) в старомонгольском (шэнэхэнском бурятском) языке заимствовано в том же значении, что и в языке-источнике.

Китайские заимствования в старомонгольском (шэнэхэнском бурятском) языке, выявленные нами в летописях, относятся к именам существительным, которые появились в результате взаимоотношений монгольского, бурятского и китайского народов. Но есть и такие слова, которые выступают дублетами к шэнэхэнским бурятским названиям предметов и явлений (*сянь* – *хошун*). Использование китайских заимствований в письменных источниках шэнэхэнских бурят свидетельствует о контактировании шэнэхэнских бурят с китайцами. Тема исследования имеет перспективы для продолжения, требуется дальнейшее изучение межэтнических контактов китайского и монгольских народов и взаимодействия их языков.

Литература

Абида Б. Современный исторический обзор бурят Шэнэхэна (Sineken-ь buriyadiud-un oyir-a-yin teьke-yin toyimu) / Б.Абида, З.Болод, Б.Димчиг, С.Ламасурэн / пер. со старомонгольского языка Е.Санжанова // Локальные особенности бурятской этнической общины Внутренней Монголии Китайской Народной Республики: материалы первой науч. экспедиции Национального гуманитарного института 2004 г. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2005. – С. 23-38.

Абида Б. Краткая история бурят-монголов (Buriyad monggul-un tobci teuke) / Б.Абида. – АРВМ, 1983. – 114 с.

Мигморсурун Л. Русские бурят-монголы (Орос дахь монголчууд) / Л.Мигморсурун // Внутренняя Монголия, World Mongolians, 2001. – С. 30-36.

Норжин Ч. Монгол Хэлний Толь (Словарь монгольского языка) / Ч.Норжин, Ман Мурэн. – Хух-хото, 1999. – 3142 с.

Словарь 大БКРС [Электронный ресурс]. URL: // <https://bkrs.info/> (Дата обращения: 20.10.2020).

Сыжэньдаолима. Русские заимствования в языке шэнэхэнских бурят как память о межэтнических отношениях / Сыжэньдаолима, В.М.Егодурова // Вестник БГУ. Язык. Литература. Культура 2018. Выпуск 2. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2018. – С. 10-18.

Сычэнчогто. Монгол угсийн язгуурын толь (Монгольский словарь корневых слов) / Сычэнчогто. – Хух-хото, 1988. – 2972 с.

Хуасай Согтин Жамсо. Шэнэхэнские бурят-монголы (Shenehen Buriyad mongol shud) / Жамсо Хуасай Согтин. – Автономный район Внутренняя Монголия, 2011. – 340 с.

**Фатхуллова Кадрия Сунгатовна
Денмухаметова Эльвира Николаевна**
Казанский федеральный университет
УДК 372.881.1

Татарский язык в системе школьного образования

татарский язык, общее среднее образование, содержание обучения, образовательные технологии, система контроля, квалификация учителя

В 2019 году по инициативе компании EF Education First, которая сопровождает функционирование онлайн-школы по обучению татарскому языку «Ана теле» и при содействии Министерства образования и науки Республики Татарстан было проведено полевое исследование с целью получения объективной информации о состоянии обучения татарскому языку в системе общего образования, а также выявления эффективности различных компонентов этой системы (цели и мотивы, содержание, образовательные технологии, контроль, методология, методическая компетентность учителя), в котором были задействованы общеобразовательные организации (татарские гимназии, школы с русским языком обучения, городские и сельские школы) республики.

Несмотря на то, что вопросы преподавания татарского языка, методики преподавания в разных группах были исследованы многими отечественными учеными, связи с изменением общественного мнения, отношение к языку и предмету, преподаваемому в общеобразовательных организациях, меняется. Для изучения этого процесса было организовано полевое исследование.

Методические материалы для проведения полевого исследования были разработаны под руководством доктора Кристофера Маккормик, члена Королевского общества искусств, исполнительного вице-президента по академическим вопросам EF Education First. Они были объединены в 6 блоков: стандарты образования; содержание; образовательные технологии; оценка; квалификация учителя, методология.

Основная цель исследования заключалась в том, чтобы проанализировать современные подходы в обучении татарскому языку, так как в настоящее время необходим методический прорыв в лингвокультурной подготовке учащихся и крайне остро стоят вопросы обучения родным языкам.

В ходе исследования было проведено анкетирование учителей татарского языка и литературы общеобразовательных школ, а также осуществлен письменный опрос школьников разных классов на предмет отношения к изучению татарского языка. Это позволило выявить положительные результаты и причины успехов учащихся при изучении татарского языка; соответствие учебных материалов возрастным особенностям учащихся и их интересам; инструменты оценки уровня

владения татарским языком; основные подходы и технологии, используемые на уроках татарского языка, условия подготовки учителей татарского языка в республике. При этом были использованы метод теоретического анализа, метод анкетирования и наблюдения, статистический метод и метод обобщения.

Как показали результаты проведенного исследования, общая цель владения татарским языком при переходе от одной ступени обучения на другую заключается в развитии у учащихся речевой, языковой и этнокультурной компетенций.

При изучении татарского языка учащиеся татарских гимназий ставят перед собой следующие цели: знание родного языка, языка своих родителей, предков; изучение истории и культуры татарского народа посредством языка; овладение правильной речью, грамотным письмом и произношением; знание традиций своего народа для передачи будущему поколению; выход на коммуникацию и свободное владение языком; чувство гордости за свой народ; уважение к родному языку; сознательное отношение к нему как явлению культуры. Цели изучения татарского языка в русскоязычных группах заключаются в следующем: научиться общаться по-татарски с учетом речевых возможностей и потребностей; применять свои знания на практике. Основной мотивацией для учащихся, изучающих татарский язык, является проживание, обучение и дальнейшая деятельность учащихся на территории двуязычия; владение двумя государственными языками, что поможет им в дальнейшем стать востребованной личностью, реализовать свои жизненные планы, пообщаться к различным культурам. По мнению учителей, положительными результатами обучения школьников родному (татарскому) языку с точки зрения развития коммуникативных умений и компетенций в зависимости от типа школы являются следующие достижения: в русскоязычных группах учащиеся начальных классов могут употреблять фразы и выражения при речевой коммуникации; в среднем звене понимают общее содержание прочитанного и прослушанного, умеют общаться в диалогической и монологической формах; умеют работать в парах, в группе, могут выполнять проектные работы. Учителя считают, что преподавание татарского языка в школах носит не только образовательный характер, но и направлено на воспитание личности, ориентированной на общечеловеческие и национальные ценности. По мнению учителей, в дальнейшем учащимся русскоязычных групп пригодятся компетенции по говорению и аудированию, а учащимся татарских гимназий – по чтению и письму.

Основным документом, определяющим педагогическую деятельность учителей татарского языка и литературы, являются примерные рабочие программы по данным предметам [Примерная 2017]. Они разрабатываются в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и основного общего образования. Учителя в своих ответах подтвердили, что они

составлены с учетом возрастных особенностей учащихся; в них сохранены системность, преемственность и углубленность материала, темы логически связаны. Также было отмечено, что они содержат четкое руководство по каждой возрастной группе. Критические замечания были высказаны по примерной программе обучения татарской литературе для русских групп, которая не соответствует возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся.

В ходе исследования было выявлено, что учебные материалы в УМК по татарскому языку (особенно для начальной школы) соответствуют возрастным особенностям учащихся, задания понятны и доступны, поэтому дети активно работают на уроках. В то же время учителя отметили, что в учебниках для основной школы мало заданий на аудирование, на развитие устной речи; нужны более жизненные тексты для чтения, чтобы учащиеся не теряли интерес к учебному предмету. Для улучшения УМК по татарскому языку для татарских гимназий учителя предлагают добавить конкретные упражнения по каждой теме по уровню сложности (для одаренных детей, для среднего уровня и слабоуспевающих). На уроках татарского языка творческие учителя используют метод анализа речевой ситуации (кейс-метод); метод мозгового штурма, метод карусели, метод синквейна, метод блиц-опроса, метод цепочки пожеланий, метод икебаны, метод рефлексивной беседы и т.д. Также пользуются онлайн-школой обучения татарскому языку «Ана теле» [Онлайн школа] и дополнительными методическими пособиями [Татарский 2020]. Все эти виды работ наиболее эффективны, когда класс делится на подгруппы и работа ведется коллективно.

Исследование показало, что основные профессиональные качества, необходимые учителю татарского языка в современных реалиях, – это хорошо знать свой предмет, любить детей и иметь искреннее желание учить и воспитывать в них человеческие и жизненные ценности, а также креативность и творческий подход к работе, стремление к самосовершенствованию; правильная оценка своих возможностей как учителя. Этого требуют коммуникативный и личностно-ориентированный подходы, которые составляют основу обучения в системе школьного языкового образования.

Отвечая на вопрос, что бы Вы изменили в примерной рабочей программе, большинство учителей подчеркнули, что необходимо упростить школьную программу по татарскому языку и по татарской литературе, систематизировав материал; увеличить количество часов на изучение предмета; в русскоязычных группах объединить уроки татарского языка и литературы; включить в содержание учебников тексты про знаменитых людей, подвиги татарского народа, достопримечательности республики, а также отрывки из произведений современных татарских писателей. Учителя считают, что на уроках необходимо уделять больше времени на общение, говорение, выполнение ситуативных заданий. Самое главное

пожелание – создание и внедрение в практику школ современных УМК с интерактивными составляющими.

Проведенное полевое исследование вновь подтвердило мысль о том, что обучение татарскому языку в системе общего образования требует дальнейшего дидактического осмысления, создания современной интерактивной модели, использования в учебном процессе инновационных технологий. Такое понимание роли татарского языка как учебной дисциплины в общеобразовательной школе способствует решению не только лингвометодических, но и общих проблем образования.

Литература

Примерная программа учебного предмета «Татарский язык (неродной)» для общеобразовательных организаций с обучением на русском языке. – Казань, 2017. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_1128139.pdf (дата обращения 20.09.2020);

Примерная рабочая программа учебного предмета «Родной (татарский) язык» для общеобразовательных организаций с обучением на татарском языке (5-11 классы). – Казань, 2017. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_1128155.pdf (дата обращения 20.09.2020)

Онлайн-школа EF – АНА ТЕЛЕ, URL: <http://anatele.ef.com/partner/anat/default.aspx> (дата обращения 20.09.2020).

Татарский язык и литература. Подготовка к основному государственному экзамену, Казань, 2020. URL: <https://clck.ru/NeN2o> (дата обращения 20.09.2020).

**Технология мейкерства и цифровизация
в развитии речи детей-билингвов
дошкольного возраста**

*цифровые технологии, онлайн-ресурсы, мейкерство,
дошкольное образование, билингвизм*

Любые изменения, происходящие в современном обществе, оказывают влияние на систему образования. Глобализация и динамичные перемены в сфере науки и техники привели к цифровизации общества и, как следствие, к использованию цифровых и компьютерных технологий в образовании. С одной стороны, человек интегрирован в информационно-коммуникативное пространство, и межличностное взаимодействие заменяется на информационно-опосредованное, в том числе между обучающим и обучающимся. С другой стороны, мир воспринимается как “большая деревня” (global village), и именно это становится причиной миграционных процессов, когда дети воспитываются в чужой языковой среде или в семье, в которой говорят на двух и (иногда) более языках. Все эти процессы делают необходимым использование цифровых технологий для развития речевых и социокультурных компетенций детей, а также играют важную роль для сохранения родного (материнского или эритажного) языка.

Современных детей называют “цифровыми аборигенами” (digital natives) [Prensky 2001], поскольку практически с рождения многие малыши имеют доступ к электронным ресурсам: компьютерам, мобильным телефонам, планшетам и Интернету [Chaudron 2015]. Цифровые технологии приобретают все большую популярность в качестве образовательного ресурса и широко используются в дошкольных учреждениях. Исследователи отмечают эффективность использования компьютерных технологий для развития речи детей-дошкольников [Cummins 2008; Chen 2013; Sadykova и др. 2016]. Среди самых популярных цифровых образовательных ресурсов в дошкольных учреждениях упоминаются электронные книги и онлайн-мультимедиа [Smeets 2014; Plass 2004]. Также цифровые ресурсы эффективны в обучении детей-билингвов [Meskill 1999] и могут способствовать развитию и сохранению речевых и социокультурных компетенций детей, проживающих за пределами родного края [Вафина 2018; Каюмова 2019; Халитова 2019].

Несмотря на то, что цифровизация обучения стала неотъемлемой частью современной образовательной среды и педагоги (в том числе родители) успешно применяют цифровые технологии для развития ре-

чевых навыков детей дошкольного возраста, нельзя забывать, что познавательные особенности ребенка связаны с физической активностью. Следовательно, в образовательный процесс должны быть включены игры, общение со сверстниками и педагогами, а также практические занятия и творческие задания. В последние годы многие педагоги дошкольного образования обращаются к так называемой философии “мейкерства” (Makerspace). Makerspace – это специально созданные пространства для игры и творческой деятельности, основной целью которых является создание среды для практико-ориентированного обучения. На такой площадке используются различные специальные учебные материалы и разработки, стимулирующие практическую деятельность ребенка по ряду дисциплин: математика, лингвистика, социальные науки и т.д. [Blikstein 2016]. По мнению некоторых ученых, технология мейкерства способна произвести революцию в самом подходе к процессу преподавания [Kurti 2014: 8].

Цель работы заключалась в том, чтобы исследовать возможности и методы преподавания, сочетающие в себе цифровые образовательные технологии и философию мейкерства, направленные на развитие речевой деятельности ребенка-билингва. Для этого исследовательская группа посетила три детских сада на территории Республики Татарстан. При выборе площадок для наблюдения учитывались следующие критерии: 1) в языковых классах используются цифровые образовательные ресурсы, 2) в группах обучаются дети-билингвы, изучающий русский язык как второй (как неродной), 3) педагоги готовы использовать (или используют) технологию Makerspace. В качестве цифровых образовательных ресурсов для обучения русскому языку были выбраны две бесплатные онлайн-площадки: “Русский язык для наших детей” (<http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>) и онлайн-школа “Живые сказки” (<https://skazki.pushkininstitute.ru>).

Наблюдения, сделанные на уроках, и последующие интервью с педагогами дошкольного образования показали, что опытные учителя находят способы эффективно совмещать цифровые технологии и практические задания, тем самым достигая образовательных целей. Они использовали цифровые технологии для введения языкового материала и подготовки детей к практическим творческим заданиям в пространстве Makerspace. Авторы исследования стали свидетелями того, как виртуальные герои и сюжеты из онлайн-ресурсов “Русский язык для наших детей” и “Живые сказки” послужили основой для творчества. Во время выполнения творческих заданий в пространстве Makerspace дети активно использовали новую лексику, с удовольствием взаимодействовали друг с другом и педагогом, получали навыки работы с различными материалами (бумага, картон, дерево, глина, пластилин, ткань, шерсть и т.д.). В интервью многие педагоги отметили, что видят необходимость в адаптации такого подхода к обучению.

Результаты исследования подтвердили образовательную ценность комбинированных обучающих средств, включающих цифровые образовательные ресурсы и технологию Makerspace для обучения детей-билингвов языку и социокультурным компетенциям.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта №17-29-09128.

Литература

Вафина А.Х. Цифровая образовательная среда в процессе обучения дошкольника русскому языку как неродному / А.Х.Вафина, Г.В.Садыкова, А.Р.Каюмова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т.12. – №4. – С.20-24.

Каюмова А.Р. Цифровые технологии как средство развития речи детей русского зарубежья / А.Р.Каюмова, Г.В.Садыкова, Л.К.Халитова // Казанская наука. – 2019. – №12. – С.165-169.

Халитова Л.К. Цифровые ресурсы для развития русской речи и социокультурных компетенций детей / Л.К.Халитова, Г.В.Садыкова, А.Р.Каюмова // Билингвизм в современном мире: матер. междунар. науч.-практ. конф. 22-23 марта 2019 г., Парма, Милан (Италия): электронное издание / отв. ред. П.Г.Гельфрейх. – СПб.: Златоуст, 2019. – С.156-159.

Blikstein P. The Maker Movement: the last chance of progressive education? / P.Blikstein, M.Worsley // Makeology: Makerspaces as learning environments / ed. by K.Peppler, E.Halverson, Y.Kafai. – NY: Routledge, 2016. – Vol. 1.

Chaudron S. Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries / S.Chaudron. – 2015. – 528 p. (JRC Science and Policy Reports)

Chen Nurkhamid G-D. Digital Learning Playground: Supporting Authentic Learning Experiences in the Classroom / G-D.Chen Nurkhamid, C-Y.Wang, S-H.Yang, W-Y.Lu, C-K.Chang // Interactive Learning Environments. – 2013. – Vol.21. – №2. – Pp.172-183.

Cummins J. Technology, literacy, and young second language learners: Designing educational futures / J.Cummins // Technology-mediated Learning Environments for Young English Learners / ed. by L.Parker. – 2008. – Pp.61-98.

Kurti R.L. The Philosophy of Educational Makerspaces. Part 1 of Making an Educational Makerspace / R.L.Kurti, D.L.Kurti, L.R.Fleming // Teacher Librarian. – 2014. – Vol.41. – №4. – Pp.8-11.

Meskill C. Bilingualism, cognitive flexibility, and electronic texts / C.Meskill, J.Mossop, R.Bates // Bilingual Research Journal. – 1999. – Vol.23. – №2-3. – Pp.113-124.

Plass J.L. Multimedia Learning in Second Language Acquisition / J.L.Plass, L.C.Jones // The Cambridge handbook of multimedia learning / ed. by R.Mayer. – 2005. – Pp.467-488.

Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants / M.Prensky // On the Horizon. – 2001. – Vol.9. – №5. – Pp.1-6.

Sadykova G. Integrating mobile technologies into very young second language learners' curriculum / G.Sadykova, G.Gimaletdinova, L.Khalitova, A.Kayumova // CALL communities and culture – short papers from EURO-

CALL 2016 / ed. by S.Papadima-Sophocleous, L.Bradley, S.Thouésny. – Research-publishing.net. – 2016. – Pp.408-412.

Smeets D. The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners / D.Smeets, A.Bus // Applied Psycholinguistics. – 2014. – Vol.36. – Pp.1-22.

Методика обучения грамоте шорского языка как неродному в контексте лингводидактики

шорский язык, начальная школа

Современные изменения в нормативной базе, закрепленные в статьях 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», позволяют говорить о системном подходе к решению проблем изучения родных языков на всех ступенях обучения.

В субъектах РФ, где проживают коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока, за последние десятилетия накоплен достаточно весомый опыт по изучению исчезающих языков: программы, учебники, методические рекомендации и т.д. Однако активный процесс методического поиска идет параллельно с ускорением процессов исчезновения языковой среды, переосмысления ценности и социальной значимости родного языка в обществе. Следствие этого – явное отставание общественно-педагогических усилий от траектории движения самого языка.

Для эффективного решения вопросов изучения родного языка как исчезающего необходимо использовать ресурсы лингводидактики, позволяющие понять закономерность и специфику обучения конкретному языку, построить концепцию и содержание языкового образования, актуальную на текущий период, выбрать адекватные этому содержанию технологии, методы и формы овладения знаниями.

Языковое многообразие коренных народов РФ – это не только отчасти разные языковые системы, но и разные условия функционирования языка и его изучения: в условиях традиционной хозяйственной деятельности, локального проживания и в условиях урбанизации и ассимиляции; в учреждениях аккумулирующего типа, в которых обучаются только представители этноса, и в учреждениях ассимилятивного типа, учреждениях дополнительного образования.

Кроме того, обучение языку, который уже для нескольких поколений стал неродным, должно строиться на основе представления о языковой личности как центральной категории лингводидактики. Какую личность мы формируем: вторичную, способную к межкультурному диалогу, личность с «искусственным билингвизмом» [Цветкова 2018:280], или личность, которая способна к монокультурному диалогу, но только со старшим поколением? В какой языковой среде будут реализованы сформированные умения и будет ли актуальным прагматический аспект цели обучения языку? И, наконец, о каком процессе мы говорим: усвое-

нии языка в условиях обучения или овладении языком в естественной языковой среде, особенно в тех территориях, где языковая среда сохранена только в отдаленных территориях, где количественный показатель мотивационного уровня приравнен к показателю когнитивного уровня (84,6% хотят изучать язык и 87% его не знают на 276 тестируемых).

Подготовка рукописи, методических рекомендаций и издание в 2020 г. букваря по шорскому языку для первого класса показали, насколько важны ответы на все эти и многие другие концептуальные вопросы [Букварь 2020]. Среди них: с одной стороны, понимание закономерностей формирования элементарных навыков говорения, чтения и письма, с другой – отбор самих формируемых навыков в контексте коммуникативного центризма; усвоение первоначальных сведений по языку и отбор необходимых сведений в контексте принципов научности, доступности, системности и функциональности; обогащение словарного запаса как вторичного процесса по отношению к освоению начальных лингвистических представлений и отбор грамматического минимума при отсутствии лингвистической, речевой и коммуникативных компетенций у учащихся.

В этой связи при подготовке программы обучения языку в первом классе нам показалось уместным воспользоваться формулировками требований Федерального государственного образовательного стандарта из предметной области «Иностранный язык», заменив в них термин «иностранный язык» на «неродной»:

- приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями неродного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей;

- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на неродном языке, расширение лингвистического кругозора.

Ключевыми моментами при подготовке программы для первого класса стали теоретические вопросы о последовательности введения букв в букварный период, грамматических сведениях (категории одушевленности и неодушевленности, особенностях категории рода в тюркских языках, простых прилагательных, не имеющих словообразовательных аффиксов, аффиксальном способе словообразования падежных форм, форм множественного числа в шорском языке и т.д.). И, конечно же, особое место в букварной части учебника отведено работе над фонематическим слухом, погружением в мир звучащей шорской речи.

Особую сложность при составлении учебного материала вызвала теория гармонии гласных в шорском языке и связанный с этой закономерностью поиск «правильной» методики подачи сведений об аффиксах множественного числа (-лар, -лер, -нар, -нер, -тар, -тер) и падежных окончаний на –да (-та), -де (-те) и т.д.

Все эти опорные «лингводидактические константы» [Акимова 2018:135] определили методическую систему обучения грамоте и последовательность заданий, игр, упражнений, внетекстового и иллюстративного материала.

Среди заданий, предлагаемых в учебнике, большую долю составили развивающие творческие задания, направленные на активный, самостоятельный поиск, формирование творческого мышления учеников: задания на сравнение, группировку и обобщение, лингвистический эксперимент и лингвистические задачи.

Например, при изучении правила произношения и написания шорских букв Қ и Ғ использовались задания на наблюдение:

1. Прочитай слова, подумай, после каких гласных надо писать букву Ғ?

Сарығ, улұғ, арығ, ачығ, суғ, тағ, паға, тоғус, чоғул, чылығ, қапчығай.

2. Проверь себя по правилу:

А, О, У, Ы + Ғ

3. Прочитай слова, спиши. После каких гласных надо писать букву Г?

Кичиг, элиг, силиг, чўг, изиг, теғри, сегис, көг.

4. Проверь себя по правилу:

Ө, Ы, И, Е(Э) + Г

Издание букваря и осмысление методики обучения грамоте с учетом лингводидактики – пока только первый шаг в теории обучения неродному языку в условиях отсутствия естественной языковой среды. Во многом восстановление этой среды у коренных народов Сибири будет зависеть от определения семьей своей лингвокультурной идентичности и социальной значимости родного языка. Только в этом случае лингводидактика и методика станут помощниками в формировании языковой личности.

Литература

Акимова И.И. О соотношении методики и лингводидактики и необходимости национально-ориентированных грамматических описаний русского языка как иностранного / И.И.Акимова. – Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – Выпуск 7(73).

Цветкова Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку / Т.К.Цветкова. – Вестник МГИМО Университета. – 2018. – Выпуск №7 (73).

Чайковская Е.Н. Букварь 1 класс. Учебное пособие на шорском языке для общеобразовательных организаций / Е.Н.Чайковская, Н.И.Чепсаракова, А.Е.Башева. – Санкт-Петербург, филиал издательства «Просвещение», 2020.

Шифман Дмитрий Викторович

Новосибирский государственный университет архитектуры,
дизайна и искусств имени А.Д.Крячкова

Новосибирский государственный технический университет
УДК 372.881.1

**Лингвометодический потенциал переключения
языковых кодов в профессионально-ориентированном обучении
иностранному языку в неязыковом вузе**

*переключение языковых кодов, родной язык,
методика обучения иностранному языку*

Современные тенденции развития общества, такие как:

— новые ИКТ, значительно интенсифицирующие обмен информацией на разных языках;

— процессы миграции населения, создающие поликультурную и мультилингвальную среду как в обществе, так и в учебном классе;

— меняющиеся запросы обучающихся в изучении и применении иностранного языка;

— все более разнообразные, конкретные и индивидуально-ориентированные цели овладения ИЯ;

— новые данные о механизмах развития коммуникативной компетенции обучающихся, по мнению многих отечественных и зарубежных исследователей (Р.П.Мильруд, И.Р.Максимова, О.В.Легостаева, Е.К.Черничкина, Т.Эйвери, О.Гарсия, Г.Кук и др.), делают актуальным рассмотрение проблемы переключения языковых кодов в процессе обучения ИЯ в различных условиях и на различных уровнях обучения.

Цель данной статьи – рассмотреть лингвометодический потенциал переключения языковых кодов в профессионально-ориентированном обучении ИЯ в неязыковом вузе.

Научный интерес к проблеме впервые появился в 70-х годах XX века. До этого времени большинство ученых полностью игнорировали ПК как предмет исследования, так как считали, что данное явление связано с недостатком языковой культуры и не представляет научного интереса. Но с публикацией монографии У.Вайрайха 'Languages in contact' и других более поздних работ ПК как предмет исследования все больше начал привлекать внимание ученых [Шифман 2020: 210].

В данной работе мы опираемся на определение К.Майерс-Скоттон, которая понимает под ПК альтернативное использование по крайней мере двух языков, или разновидностей одного и того же языка, один из которых является основным или матричным языком, целью изучения, а другой – гостевой или встроенный язык, родной язык обучающихся [Myers-Scotton 1993: 83]. Феномен ПК в отечественной науке рассматривается в рамках общей теории заимствования, а также в связи с про-

блемами билингвизма. Однако работы, посвященные изучению переключения кодов как специфического феномена, его механизмов и особенностей, хотя и начинают появляться в последние годы, но остаются единичными на фоне десятков подобных исследований зарубежных авторов [Проценко 2004: 123].

В методике преподавания ИЯ проблема переключения ЯК рассматривалась в контексте методического принципа 'опоры на родной язык'. Принцип опоры на родной язык предполагает переключение ЯК в обучении ИЯ на занятиях, т.е. переход с иностранного языка на родной и с родного на иностранный как преподавателем, так и обучающимся [Казаева 2007: 44; Легостаева 2014: 95; Мильруд 2017: 188].

Переключение ЯК в обучении ИЯ (преимущественно на занятиях ИЯ) до недавнего времени – дискуссионный вопрос. Сторонники монолингвального подхода (прямой метод, иммерсионный метод), среди которых М.Берлиц, Г.А.Китайгородская, А.С.Плесневич и др., выступают за исключение родного языка из процесса обучения. Свое мнение они обосновывают тем, что родной язык на занятии отрицательно влияет на изучение иностранного языка, а именно:

- родной язык способствует усилению межъязыковой интерференции, что значительно увеличивает количество ошибок в речи обучающихся;

- применение РЯ на занятии ИЯ будет стимулировать обучающихся вступать в контакт с участниками учебного процесса на родном языке;

- использование родного языка снижает учебную мотивацию, и преподавателю не удастся создать языковую среду на занятии;

- использование на уроке родного языка сокращает время тренировки на иностранном языке, что не способствует формированию и развитию языковых навыков обучающихся [Jeffrey 2008: 61].

Такие исследователи, как Е.К.Черничкина, Р.К.Миньяр-Белоручев, О.Гарсия, Э.Макаро, напротив, допускают использование родного языка на занятии.

Современные подходы к преподаванию иностранного языка рассматривают переключение кодов как перспективное направление. 'Билингвальный поворот' (bilingual turn) – явление, описанное американским лингвистом Л.Ортегой и связанное с распространением билингвального образования – привел к признанию ПК как естественного и потенциально полезного на занятии по иностранному языку [García 2010: 94].

Ряд исследователей, среди которых О.Гарсия, Н.Камвангамалу, Э.Макаро и др. [Hall 2012: 283] определяют ПК как уникальное и прогрессивное явление, практикуемое в учебных заведениях во всем мире, и отмечают, что его использование в качестве лингвометодического инструмента имеет ряд потенциальных преимуществ [Avery 2015: 29].

По мере того, как в 1990-х педагоги и лингвисты начали проводить аудиторные исследования, языковой контакт (термин, введенный фран-

цузским лингвистом А. Мартине в середине прошлого века) в учебной аудитории становится ключевой проблемой этих исследований, таким образом, переключение ЯК на занятиях по иностранному языку приобретает все большее значение. Преподаватели и методисты, выступающие за использование переключения кодов на занятиях, считают, что ПК:

- способствует непрерывности общения;
- служит средством семантизации;
- ускоряет мыслительный процесс [Mushtaq 2016: 75].

Кроме того, исследования, посвященные использованию РЯ в обучении ИЯ, указывают на то, что обучающиеся положительно воспринимают желание учителя применять, помимо иностранного языка, собственный язык обучающихся, чтобы поддержать их в случае затруднений, расширить кругозор, добиться межличностного взаимопонимания [Avery 2015: 33].

Для выявления лингвометодических особенностей и возможностей ПЯК в профессионально ориентированном обучении ИЯ в 2020 г. было проведено анкетирование студентов-бакалавров 1 и 2 курсов Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств.

Анкетирование проводилось в онлайн-формате в начале осеннего семестра (1 и 3 соответственно). Анкета включала 30 вопросов. Содержание вопросов направлено на выявление:

- 1) объема использования родного языка на занятиях по иностранному языку в школе и в вузе преподавателями и обучающимися;
- 2) этапов занятия, на которых происходил переход на родной язык;
- 3) отношения респондентов к использованию ПК в обучении ИЯ.

В анкетировании приняли участие 328 студентов – 211 студентов 1 курса и 117 студентов 2 курса.

1) Результаты анкетирования показали, что в практике обучения ИЯ в школе и в вузе родной язык использовался учителями и учениками в подавляющем большинстве случаев. 98% опрошенных отметили использование РЯ. Ученики используют РЯ чаще, чем учителя, но разница минимальна (96% и 89% соответственно).

2) Респонденты отметили, что родной язык использовался на всех этапах занятия, таких как начало (приветствие) и завершение (прощание), а также при объяснении материала, проверке домашнего задания и т.д.

3) Большинство опрошенных (85,7%) положительно относится к использованию ПК на занятиях. 8,4% респондентов считают применение РЯ на уроке негативным явлением. 5,8% опрошенных отмечают, что ПК имеет как положительную, так и отрицательную сторону.

На данном этапе нами были опрошены студенты 1-го и 2-го курсов неязыкового вуза и проанализирована собранная информация. Следующим этапом планируется провести анкетирование преподавателей ИЯ

неязыковых вузов с целью выявления их отношения к ПЯК, а также определения роли ПЯК на занятии по ИЯ.

Перспектива дальнейшего исследования определяется нами как разработка методических основ использования ПЯК в профессионально ориентированном обучении ИЯ в вузе.

Литература

Казаева Л.И. Родной язык в процессе обучения иностранному / Л.И.Казаева // Вестник Югорского государственного университета, 2007. – С.43–46.

Легостаева О.В. Искусственный билингвизм. Вопросы обучения // Теоретические и прикладные аспекты современной науки / О.В.Легостаева. – 2014. – №6. – С.93–97.

Мильруд Р.П. Учебный билингвизм: вчера, сегодня, завтра / Р.П.Мильруд, И.Р.Максимова // Язык и культура. – Томск. – 2017. – №37. – С.185-204.

Проценко А.П. Проблема переключения кодов в зарубежной лингвистике (краткий обзор литературы за последние десятилетия) / А.П.Проценко // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – №1. – С.123-127.

Шифман Д.В. Проблема переключения языковых кодов в обучении иностранному языку / Д.В.Шифман // Творчество и современность. – Новосибирск. – 2020. – №1 (12). – С.209-218.

Avery T. The Pedagogical potential of codeswitching / T.Avery. – 2015. – 180 p.

Hall G. Own-language use in language teaching and learning: state of the art G.Hall, G.Cook // Language Teaching. – 2012. – Vol. 45. Issue 3. – P.271-308.

Garcia O. Educating Emergent Bilinguals / O.Garcia, J.Kleifgen. – N.Y.: Teachers College Press, 2010. – 250 p.

Jeffrey L. Early language learning research. White paper report / L.Jeffrey. – Fairfield: Early Advantage, 2008. – 120 p.

Mushtaq H. Using code-switching as a pedagogical tool in English as a foreign language (EFL) classrooms / H.Mushtaq, R.Rabbani // NUST Journal of Social Sciences and Humanities. – 2016.

Myers-Scotton C. Social Motivations for Codeswitching: evidence from Africa / C.Myers-Scotton. – Oxford, 1993.

Шурпаева Мисиду Идрисовна
Мадиева Заира Зайнутдиновна
Эльдарава Наталья Магомедовна
Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики
им. А.А.Тахо-Годи
УДК 372.881.161.1

Особенности формирования билингвизма в мононациональной дагестанской школе

*билингвизм, полилингвизм, интерференция, обучение русскому языку,
мононациональная школа, Республика Дагестан*

Происходящие в мире процессы глобализации и интеграции влияют на языковую ситуацию, языковую политику практически каждого государства. Активная миграция населения, внутренняя и внешняя, вынужденная и добровольная, межэтнические браки, необходимость знания языков международного общения поднимают проблемы формирования би- и полилингвизма, определяющие успешное существование современного социума и способность к коммуникации каждого социального индивида.

В России стали актуальными задачи обучения русскому языку трудовых мигрантов, продвижения русского языка за рубежом, подготовки к ГИА выпускников основной и средней школы, в то же время овладение детьми русским языком в многоязычных российских республиках, в Дагестане в том числе, в условиях формирования двуязычия перестало носить дифференцированный характер. Несмотря на заметное повышение культуры русской речи в целом у младших школьников, проживающих в мононациональной среде республики, определенная часть сельских детей слабо владеет русским языком из-за отсутствия речевой практики на нем вне школьного обучения. На качество владения русским языком влияет и то, что во многих семьях в повседневном общении используется «полуязычие», или «смесь» русского и родного языков.

Русский язык в Дагестане является предметом и средством обучения, выполняет функции языка межнационального общения, государственного и родного языка. Успешное овладение русским языком для дагестанского ребенка – жизненная потребность, условие вхождения в мир российской и мировой культуры.

Многоязычие Дагестана обуславливает естественный билингвизм, становление и развитие которого осуществляется в образовательных организациях республики, хотя усвоение разносистемных и разноструктурных языков является достаточно сложным процессом.

С наибольшими трудностями в изучении русского языка сталкиваются в первую очередь учащиеся дагестанских школ, функционирующих в национально-однородных районах республики, где сфера использова-

ния русского языка значительно уже, чем родного языка учащихся. Такие школы ранее назывались национальными школами, обучение на начальном этапе в них велось на родном языке. Фактически эти школы были двуязычными, в них осуществлялось целенаправленное формирование и развитие речевой деятельности на русском языке с опорой на родной язык.

Сегодня в дагестанской мононациональной начальной школе используются учебники для русских школ, что осложняет процесс обучения. Поэтому об эффекте двуязычия, преодолении интерференции родного языка на процесс развития русской речи нерусских учащихся не приходится говорить, так как в учебниках не учитываются особенности билингвизма. Эти учебники рассчитаны на детей, владеющих русским языком, умеющих читать и писать на русском языке. К тому же, отсутствие вне школы широкой речевой практики, о чем свидетельствуют наши наблюдения и беседы с учителями школ, отрицательно сказываются на уровне владения учащимися-дагестанцами русской речью. Поэтому школа как ведущий фактор развития дагестанско-русского билингвизма требует значительного внимания.

Современные образовательные условия и ситуация, в которой изучают русский язык учащиеся-дагестанцы, проживающие в монологичной среде, обуславливают необходимость поиска новых методик, позволяющих обеспечить положительные результаты и единые социальные условия повышения эффективности обучения в дальнейшем.

В целях определения лингвометодического и психолого-педагогического сопровождения и основ нового подхода к обучению, что помогло бы преодолеть трудности в овладении русским языком дагестанскими школьниками, было проведено теоретико-методическое осмысление ситуации обучения, направленное на совершенствование методики обучения русскому языку, стимулирование процесса обучения русскому языку, совершенствование культуры русской речи жителей республики, сохранение языкового многообразия Дагестана [Шурпаева 2019].

Авторами определены лингвистические, общедидактические, психологические основы обучения русскому языку в мононациональной школе; выявлены психолингвистические закономерности овладения русским языком и трудности его усвоения учащимися-дагестанцами, обоснованы основные методы и подходы в процессе преподавания русского языка в условиях обновления образования по ФГОС; разработаны структура и содержание методики преподавания русского языка как неродного по основным языковым разделам в начальной школе в соответствии с коммуникативно-ориентированным принципом обучения русскому языку учащихся-билингвов.

В прошлом было сделано немало для формирования национально-русского двуязычия как социолингвистического фактора и необходимой предпосылки для реализации этнокультурного образования в рес-

публике (монографии, диссертационные исследования, методики, учебники и т. д.). Но в настоящее время проблема развития двуязычия получает новое звучание в связи с теми требованиями, подходами, которые заложены в современные программы и концепции образования. В частности, принцип диалога культур видится важным ресурсом образования и воспитания подрастающего поколения в духе терпимости, добрососедства, открытости, что немаловажно в условиях многонациональной республики, страны. Подчеркнем, что условием становления и развития двуязычной личности является ее приобщение к культуре русского народа, формирование российской идентичности.

Результативность процесса обучения русскому языку в условиях билингвизма во многом определяется содержанием учебников. Сегодня в образовательном процессе начальной школы Дагестана используются учебники по русскому языку УМК «Школа России», которые включают необходимый материал для формирования предметных компетенций.

В то же время их анализ в аспекте двуязычия выявил, что учебники не ориентированы на детей-билингвов, которые при поступлении в первый класс плохо владеют элементарной русской речью, не умеют читать и писать, не учитывают уровень билингвизма учащихся, их уровень подготовленности к школе и т.д. [Канакина 2016]. Эти учебники, которые рассчитаны на русскоязычных детей, ориентированы на русскую действительность, но они используются в образовательном процессе школ многих регионов нашей страны, поэтому должны обеспечивать этнокультурный фон, реализуемый в речевых ситуациях, и включать реалии многонационального и поликультурного мира.

Известно, что для предотвращения интерференции педагог может спрогнозировать возможные ошибки, для чего ему необходимо знать наиболее типичные случаи этого явления, которые существуют на всех языковых уровнях. Учителю начальных классов, работающему в условиях многоязычного Дагестана, поможет сопоставительно-типологический анализ русского и других контактирующих языков, представленный в форме паспорта, для прогнозирования ошибок в русской речи младших школьников, паспортизация лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций учащихся, традиционные и инновационные приемы и методы, обуславливающие результативность процесса [Шурпаева 2019].

Анализ современной ситуации двуязычия на территории РД и ее влияния на школьное языковое образование, анализ лингвометодических исследований последних лет по проблеме обучения русскому языку как неродному, учебников русского языка, функционирующих в регионе, подчеркивают необходимость развития языкового образования в дагестанской начальной школе с использованием ресурса билингвального обучения и создания адаптированных учебных пособий для учащихся-билингвов.

Литература

Шурпаева М.И. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия: монография / М.И.Шурпаева, З.З.Мадиева, Н.М.Эльдарова. – Махачкала: Формат, 2019. – 359 с.

Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / В.П.Канакина, В.Г.Горецкий. – М.: Просвещение, 2016. – Ч.1. – 159 с.; Ч.2. – 159 с.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПАНДЕМИЧЕСКОМ И ПОСТПАНДЕМИЧЕСКОМ МИРЕ

**Антипова Алина Сергеевна
Рабесон Мария Давидовна**

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
УДК 378.147

Психолого-педагогические условия эффективной организации дистанционного языкового образования в период пандемии

*языковое образование, дистанционный курс, онлайн-обучение,
коллоборативные технологии в изучении иностранных языков,
психологическая поддержка студентов в период пандемии*

В свете текущей эпидемиологической обстановки и принимаемых во всем мире мер по ограничению распространения коронавирусной инфекции дистанционные технологии образования и применение удаленного формата работы по необходимости приобрели огромное значение. Тенденции, наметившиеся в образовании в последние 20 лет [Иванова 2016: 16], ориентированные на доступность образования для всех категорий граждан и обеспечение интеллектуальной мобильности, оказались крайне востребованы в самом широком круге образовательных контекстов – от творческих уроков для дошкольников до лекционных и семинарских занятий на ступени высшей профессиональной подготовки.

По оценкам генерального директора по чрезвычайным ситуациям ВОЗ Т.А.Гебрейесуса [Ghebreyesus 2020] за последние сто лет пандемия COVID-19 стала самой глобальной. Ситуация во многом осложняется тем, что люди по всему миру оказались психологически не готовы столкнуться с такой угрозой. Социальное дистанцирование, периоды карантина и самоизоляции, невозможность регулярно контактировать с родными, удаленная занятость и новый формат обучения вызывают разнообразные негативные реакции со стороны не подготовленных к форс-мажорным обстоятельствам людей.

В условиях пандемии и ограничительных мер система образования столкнулась с экстренным переходом в режим удаленной работы, с постепенным выстраиванием гибридной формы обучения [Незнанов 2019: 12], сочетающей дистанционные образовательные технологии и формат удаленных занятий с очной формой обучения. Традиционно дистанционное образование подразумевает такую форму организации процесса, при которой все учебные материалы предоставляются без непосредственного контакта с преподавателем. Широкая доступность курсов дистанционного обучения является неоспоримым преимуществом, однако такой формат не предполагает непрерывного взаимодействия участников учебного процесса. В отличие от дистанционных курсов, «удален-

ная» форма очного образования представляет собой аналог электронно-опосредованного обучения, когда занятия проходят при взаимодействии участников [Moore 2011: 129].

Однако наиболее успешной образовательной моделью представляется современный формат онлайн-обучения [Белова 2020], сочетающий в себе достижения дистанционных курсов, технические возможности современных электронных технологий, а также постоянный контакт участников процесса. Кроме того, широкое повсеместное распространение получают коллаборативные технологии [Kessler 2010: 41], когда студенты имеют возможность совместно влиять на учебную среду. В преподавании иностранных языков такого рода взаимодействие и обращение к электронным ресурсам в режиме реального времени предоставляет широкий контекст для развития коммуникативных компетенций. Более того, новейшие разработки в сфере обучающих программ и виртуальных помощников указывают на возможное их применение в образовательном процессе уже в недалеком будущем. Так, например, отработка коммуникативных навыков может осуществляться с применением 3D-аватаров [Kukulska-Hulme 2018: 207; Богомоллов 2008].

Несмотря на опасения, что качество образования пострадает от возможного несовершенства технологий и неспособности быстро внедрить их в широкие массы, необходимо отметить, что проблема перехода на гибридный формат была не только успешно решена, но и открыла целый ряд дополнительных возможностей усовершенствования образовательного процесса [Букейханов 2020: 24].

На факультете психологии МГУ имени М.В.Ломоносова кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков был осуществлен переход с традиционно очной формы обучения на удаленное, осуществляемое посредством платформ Zoom и Microsoft Teams. Преимущества такого перехода включают возможность сохранить полную сетку часов аудиторной работы на всех курсах, сохранить без изменений расписание каждой студенческой группы, организовать работу в больших и малых составах сообразно выполняемым учебным заданиям, использовать аудио- и видео трансляцию во время занятий. Все это делает удаленный формат классов максимально приближенным к очному, что способствует не только эффективной реализации учебного процесса, но и делает его личностно-ориентированным, что является неотъемлемым компонентом эффективной языковой подготовки [Рабесон 2018: 293]. Возможность вести запись учебных трансляций, выполнять и сохранять в электронном виде обширные массивы данных (письменных работ и устных ответов) позволяет осуществлять быструю оценку успеваемости учеников в структурированном виде. Вместе с тем ввиду сохраняющейся ведущей роли преподавателя в образовательном контексте в полной мере исследуются и психологические аспекты учебной деятельности в новых условиях пандемии [Ениколопов 2020: 100].

На протяжении полугода мы проводим постоянный мониторинг психоэмоционального состояния студентов. На основе имеющихся материалов в области формирования копинг-стратегий [Рассказова 2013: 82] разработаны новые методы коррекции негативных эмоциональных последствий ситуации неопределенности и страха за свою жизнь и жизнь близких. Эти методы основаны на информационной и когнитивной составляющих совладания и эффективны при удаленном образовательном формате.

Исследователи в Китае провели оценку зависимости количества свободного времени и частоты появления негативных мыслей [Wang 2018: 2041], выяснив, что именно отсутствие четких и понятных задач в свободное время связано с депрессивными состояниями людей. Кроме того, новый формат обучения требует особого отношения к средствам мотивации учащихся [Антипова 2018: 165], которая в ситуации неопределенности резко снижается, в то время как требования к уровням мотивированности возрастают ввиду специфики удаленной работы. Принимая в расчет большое количество свободного времени, появившегося у студентов (в период самоизоляции они были вынуждены оставаться дома и не тратили времени на дорогу до учебных корпусов, кроме того, освободилось время, выделяемое для личных встреч), на основе действующих учебных планов мы разработали вариант программы самостоятельной работы студентов, состоящей из дистанционных курсов. Эти курсы не предполагают присутствия преподавателя и постоянной обратной связи, но направлены на более углубленное изучение материала в рамках основной программы.

Однако речь идет только о теоретических дисциплинах, таких как основы теоретической грамматики или основы фонетики и фонологии. Практическая отработка навыков в этом смысле может осуществляться только в формате удаленной или контактной работы. Тем не менее, целенаправленное подключение новых дистанционных программ положительно сказывается на общем качестве освоения учебной дисциплины. А в качестве дополнительного положительного эффекта мы получаем большую занятость студентов, что отражается на их психоэмоциональном состоянии и мотивации.

Литература

Антипова А.С. Мотивация учащихся в преподавании иностранного языка (практический аспект) / А.С.Антипова, М.Д.Рабесон, Е.А.Редькина // Материалы и методы инновационных исследований и разработок. – 2018. – Т.341. – С.165-170.

Белова Н. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию / Н.Белова, Е.Рублева. – Litres, 2020.

Богомоллов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку /

А.Н.Богомоллов // Интернет-ресурс Центра международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова, 2008. URL: <http://www.dist-learn.ru>.

Букейханов Н.Р. Оценка эффективности цифровых технологий преподавания в условиях COVID-19 / Н.Р.Букейханов, Е.В.Бутримова, С.И.Гвоздкова // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2020. – Т.7. – №2.

Ениколопов С.Н. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 / С.Н.Ениколопов, О.М.Бойко, Т.И.Медведева, О.Ю.Воронцова, О.Ю.Кузьмина // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность. – 2020. – С.100-121.

Иванова Т.Н. Тенденции и перспективы дистанционного образования Т.Н.Иванова, И.В.Жукова // Карельский научный журнал. – 2016. – Т.5. – №3 (16).

Незнанов А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? / А.А.Незнанов, О.В.Максименкова // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т.23. – №1-2.

Рабесон М.Д. Индивидуальные особенности учащихся в обучении иностранному языку (практический аспект) / М.Д.Рабесон, Е.А.Редькина, А.С.Антипова // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (3 марта 2018 г., г. Стерлитамак). – 2018. – Т.57. – С.293–297.

Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И.Рассказова, Т.О.Гордеева, Е.Н.Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т.10. – №1. – С.82–118.

Ghebreyesus T.A. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 March 2020 / T.A.Ghebreyesus // World Health Organization. – 2020. – Т.11.

Kessler G. Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space / G.Kessler, D.Bikowski // Computer Assisted Language Learning. – 2010. – Т.23. – №1. – С.41-58.

Kukulka-Hulme A. Mobile collaborative language learning: State of the art / A.Kukulka-Hulme, O.Viberg // British Journal of Educational Technology. – 2018. – Т.49. – №2. – С.207-218.

Moore J.L. e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? / J.L.Moore, C.Dickson-Deane, K.Galyen // The Internet and Higher Education. – 2011. – Т.14. – №2. – С.129-135.

Wang S. A cross sectional examination of the relation between depression and frequency of leisure time physical exercise among the elderly in Jinan, China / S.Wang, W.Ma, S-M.Wang, X.Yi // International journal of environmental research and public health. – 2018. – Т.15. – №9. – С.2041.

К вопросу о проблемах в обучении иностранному языку китайских студентов в дистанционном формате

*обучение иностранному языку, китайские студенты,
дистанционный формат обучения*

Получение высшего образования и профессиональная подготовка специалистов различных сфер деятельности в настоящее время приобретает огромное значение во всем мире. В эпоху глобализации растет и мобильность людей, выбирающих для обучения наиболее конкурентоспособные учебные заведения не только внутри своей страны, но и за рубежом. В последние годы число иностранных граждан, желающих обучаться в российских вузах, заметно растет. Реализация государственных приоритетных проектов «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», принятого в мае 2017 г., а также «Повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров» (более известного как проект «5-100»), утвержденного в мае 2013 г., позволяет планомерно повышать привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг.

По данным интернет-ресурса о российском образовании для иностранных граждан Министерства образования и науки Российской Федерации в настоящее время Россия занимает 8-е место в мире по численности иностранных студентов (около 90 тыс. человек), уступая США (586 тыс. человек), Великобритании (233), Германии (200), Франции (160), Австралии (157), Испании (124) и Канады (100 тыс. человек).

Сложившаяся в 2019–2020 годах острая эпидемиологическая ситуация, связанная с глобальным распространением вирусной инфекции COVID-19, привела к значительным изменениям во множестве сфер как мирового хозяйства в целом, так и внутри каждого из государств. Негативное влияние данной ситуации в значительной степени затронуло и образовательную сферу. Введение профилактических мер по сдерживанию распространения вирусной инфекции в виде закрытия границ и отмены перемещений пассажиров между государствами, а также самоизоляции и соблюдения социальной дистанции, привело к необходимости перевода образовательной деятельности учебных заведений основного общего, средне-специального и высшего образования многих стран мира, в том числе и Российской Федерации, в дистанционный формат.

В частности, дистанционное образование в рамках обучения в вузах России дало возможность учащимся, находящимся в любой точке

земного шара, получать знания и взаимодействовать с преподавателями и сокурсниками в домашней обстановке перед экраном компьютера, а также использовать специально разработанные преподавателями материалы, предназначенные для самостоятельного изучения дисциплин в удобное для учащихся время и в удобном темпе.

В 2020–2021 учебном году, несмотря на введенные ограничения по перемещению людей между странами, множество иностранных граждан подали заявления на поступление в российские вузы для получения высшего образования по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры. Для многих иностранных студентов как первого года обучения, так и старших курсов, не имеющих возможности приехать из своей страны в Российскую Федерацию вследствие отсутствия авиасообщения между государствами, обучение в сентябре 2020 г. началось в дистанционном формате с использованием программного обеспечения для онлайн-занятий и цифровых образовательных ресурсов.

Многие вузы России, в том числе и Казанский федеральный университет (далее КФУ), в котором, по данным отчета о международной деятельности КФУ в 2019 г., доля иностранных студентов составила 22% (9654 человек) от общего числа обучающихся, разработали и внедрили в учебный процесс так называемый «гибридный» формат обучения [Отчет]. Данный формат обучения позволяет обеспечить очные занятия в обычном режиме для находящихся в России студентов, а также онлайн-трансляцию занятий и доступ к цифровым образовательным ресурсам, разработанным преподавателями данного вуза в соответствии с учебной программой для студентов, находящихся за пределами Российской Федерации.

Тем не менее, как показывает практика реализации дистанционного и гибридного режимов обучения, данные форматы занятий имеют как преимущества (например, поступление в высшее учебное заведение и онлайн-участие в учебном процессе выбранного университета в комфортных домашних условиях), так и некоторые недостатки. В частности, для китайских студентов, доля которых в КФУ составляет 25% от общего числа иностранных обучающихся, начало учебы оказалось настоящим вызовом, а именно:

1) Основную трудность для китайских студентов, большинство из которых изучают русский язык как иностранный на направлении «Лингвистика», составляет недостаточное знание русского языка для освоения ряда дисциплин, особенно для студентов первого года обучения.

2) Разница во времени между КНР и Россией, составляющая 5 часов, предполагает онлайн-занятия для студентов в вечернее время. В некоторых случаях этот режим также требует дополнительных усилий по созданию комфортных условий для обучения, учитывая проживание студентов с другими членами семьи на ограниченной жилплощади. Более того, качество интернет-подключения у некоторых студентов часто

оставляет желать лучшего, что влечет за собой необходимость выключать камеру для улучшения скорости передачи данных и микрофона для подавления постороннего шума (голосов членов семьи и пр.).

В силу ряда причин организация онлайн-трансляции занятий составляет некоторые неудобства и для преподавателей при гибридном формате обучения, прежде всего вследствие включения в состав некоторых групп лиц, находящихся на территории Российской Федерации, так и зарубежных обучающихся, что влечёт за собой необходимость для преподавателя обеспечения эффективного взаимодействия со всеми студентами, в частности, со студентами, которые находятся в аудитории, и студентами, которые подключаются к занятиям через программное обеспечение для дистанционного обучения.

В условиях преподавания иностранного языка преподавателю особенно важно видеть эффективность усвоения студентами фонетического, лексического, грамматического материала на занятии.

Дополнительную трудность представляет также и то, что исходный уровень владения иностранным языком у китайских студентов бывает разный, в некоторых случаях знания данного языка оказываются весьма слабы, при этом единственным языком общения между студентами и преподавателем в группе в данном случае часто является сам иностранный язык ввиду недостаточного знания китайскими обучающимися русского языка для понимания объяснений преподаваемого материала и незнания китайского языка преподавателем.

Преподавателю бывает очень непросто совмещать интегрирование всех студентов в учебный процесс и обеспечение активной работы на занятии с удержанием внимания над тем или иным заданием для онлайн-студентов и студентов, очно присутствующих в аудитории.

Необходимо также отметить, что в настоящее время наиболее эффективным считается коммуникативный подход к обучению иностранному языку, при котором из четырех видов деятельности, составляющих основу владения любым языком – чтения, письма, говорения и восприятия речи на слух, повышенное внимание уделяется последним двум [Пассов 1991]. Коммуникативная методика обучения иностранному языку призвана нацелить учащихся на общение, научить прежде всего коммуницировать на изучаемом языке, а не только читать, переводить, выполнять грамматические упражнения. Стимулировать активное говорение китайских студентов, а также высказывание собственного мнения, обсуждение ими той или иной темы иногда представляет сложности, при этом применение таких методов, как моделирование диалогов на заданную тему, постановка коммуникативных задач, требуемых решения в небольших группах, становится ограниченным в условиях дистанционного и гибридного форматов обучения.

Несмотря на всеобщее признание эффективности коммуникативной методики в обучении иностранному языку в мире, во многих учебных заведениях КНР основной методикой все еще остается традиционная,

другими словами – грамматико-переводная. Также в обучении иностранным языкам, как и многим другим дисциплинам, в КНР основным является информационно-рецептивный подход, при котором учитель излагает информацию, а учащиеся усваивают ее без гарантии сознательного и прочного запоминания и умения в последующем воспроизвести и использовать знания на практике. Применение такого подхода в обучении можно объяснить большим количеством учащихся в классах, которое иногда достигает 50-60 человек. Следовательно, опросить и проконтролировать усвоение каждым учеником полученных знаний в некоторых случаях не представляется возможным.

В целях контроля усвоения знаний учащиеся выполняют множество тестов с возможностью выбора правильных ответов из предложенных. Таким образом, обучение иностранному языку носит характер подготовки к финальным тестам, нежели развитие умений и навыков общения на иностранном языке.

Кроме того, в китайском обществе традиционными являются представления о ключевой роли учителя в процессе обучения, незыблемости авторитета педагога и его слова, и в то же время высказывание собственного мнения учащимися во многих случаях не практикуется на занятиях [Adamson 2001].

В целях преодоления страха перед инициативным говорением и стимулирования его у китайских студентов преподавателям рекомендуется создание доброжелательной атмосферы на занятиях, основанной на уважительном отношении к личности каждого студента с учетом его интересов, возможностей, способностей [Анисимова 2014].

Знание преподавателем этнической психологии китайцев может также способствовать пониманию их национального характера и мотивов их коммуникативного поведения [Кошелева 2014].

Преподавателю необходимо также тщательно планировать занятия в дистанционном формате с учетом времени, отводимого на каждый вид деятельности, предполагаемой на уроке. Важное значение имеет также и разработка цифровых образовательных ресурсов, включающих презентации, видеоролики с объяснением тем, материалы для самостоятельного изучения и закрепления пройденного, а также тестов для контроля усвоения знаний. Так, например, в КФУ значительное внимание уделяется разработке и использованию цифровых образовательных ресурсов по каждой преподаваемой дисциплине. Такая практика дает возможность не только студентам, находящимся на дистанционном обучении, а также лицам, не посещающим занятия по болезни и другим причинам, но и всем остальным обучающимся восполнить пробелы по изучаемому предмету и подготовиться к итоговым работам, зачетам и экзаменам в соответствии с программой и рекомендациями преподавателей.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы, овладение китайскими студентами иностранным языком и совершенствование компетенций по освоению данной дисциплины становятся возможными и в

рамках дистанционного формата обучения благодаря грамотно выстроенной и тщательно спланированной деятельности преподавателя, активному вовлечению студентов в образовательный процесс, а также организации вузом соответствующих мероприятий, способствующих достижению данных целей.

Литература

Анисимова А.Т. Образовательные технологии обучения иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода / А.Т.Анисимова // Научный вестник ЮИМ. – 2014. – №3. – С.75-80.

Кошелева Е. Ю. Особенности модели обучения китайских студентов / Е.Ю.Кошелева, И.Я.Пак, Э.Чернобыльски // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – №1. – С.169-170.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Adamson B. English with Chinese characteristics: China's new curriculum / B.Adamson // Asia Pacific Journal of Education. – 2001. – №21 (2). – P.19-33.

Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <https://www.5top100.ru/about/more-about/> (Дата обращения: 05.10.2020).

Проект развития экспортного потенциала российской системы образования. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf (Дата обращения: 05.10.2020).

По численности иностранных студентов Россия пока еще на восьмом месте в мире // Российское образование для иностранных граждан. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/analit/960/>. (Дата обращения: 05.10.2020).

Отчет о международной деятельности Казанского федерального университета в 2019 году: URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1112851555/Otchet.MD.2019.pdf (Дата обращения: 05.10.2020).

Блинова Ольга Александровна
Московский государственный институт международных отношений
(университет) МИД России
УДК 811.111

**Методический потенциал мультимодального текста
(на материале политических карикатур о COVID-19
на занятиях по иностранному языку)**

*мультимодальный текст, поликодовый текст, креолизированный текст,
политическая карикатура, медиадискурс*

Политические карикатуры – популярный жанр современного англоязычного медиадискурса. При этом сама традиция публиковать в СМИ карикатуры, отвечающие на злободневные события, уходит корнями в прошлые века: достаточно вспомнить знаменитый британский журнал Punch («Панч»), издание которого началось в 1841 г.

Функции политической карикатуры в медийном тексте разнообразны: они призваны развлекать читателей, предоставлять комментарий и оценку злободневным событиям, а в более глобальном смысле – формировать политическую коммуникацию и становиться орудием политической борьбы [Mateus 2016].

В силу распространённости и популярности жанра карикатуры при изучении иностранного языка, в частности на занятиях по языку СМИ и общественно-политическому переводу, учащиеся сталкиваются с необходимостью декодировать смысл, заложенный не только в текстовых материалах медиаиздания, но и в мультимодальных, в том числе — политических карикатурах. Это часть социокультурной компетенции [Болдырева 2011; Латухина 2014].

Закономерно, что разразившаяся в начале 2020 г. пандемия COVID-19 стала источником сюжетов для карикатуристов ведущих общественно-политических изданий. В докладе рассматривается методический потенциал посвященных пандемии карикатур с фокусом на тип фоновых знаний, необходимых учащимся для адекватного декодирования текстов такого типа.

С лингвистической точки зрения карикатура, в том числе политическая, представляет собой гибридный жанр вторичного дискурса: во-первых, в ней сочетаются черты художественного и публицистического стилей, вербальные и иконические каналы коммуникации: перед нами мультимодальный (иначе – поликодовый, креолизированный) текст. Во-вторых, политическая карикатура – это не самостоятельный отдельно стоящий акт коммуникации, но ответная коммуникативная реакция на некое злободневное событие (действие или высказывание политика, общественного деятеля и т.д.). Действие политической карикатуры на читателя должно оказываться немедленно и однозначно: «современно-

му человеку важно сконцентрироваться на главной информации, на главном факте или событии, и укрепить в своем сознании словесный образ с помощью визуального изображения» [Куницына 2011: 22]. Некоторые исследователи в силу этого считают карикатуру проявлением «дайджестового мышления», при котором текст «сопровождается расширенным визуальным рядом», что «является своеобразным рычагом медиаиндустрии» [Гурова 2019: 137].

Одним из наиболее частотных приемов, которые ложатся в основу сюжета карикатуры, является прецедентность: аллюзивные отсылки к массовой культуре, литературе, историческим событиям и др. Именно в этом и заключается методический потенциал карикатуры на занятиях по иностранному языку. Декодируя смысл мультимодального текста, учащиеся вынуждены актуализировать собственные знания о культуре страны изучаемого языка. Проиллюстрируем на примере.



Рис. 1. Пример карикатуры.

Чтобы адекватно декодировать карикатуру, показанную на рис. 1, учащийся должен обладать знанием о текущей политической обстановке в США, в частности, узнать в одном из персонажей сенатора Чарльза Шумера (помимо визуальной схожести шаржа с прототипом, один из текстовых компонентов содержит подсказку-фамилию), который заблокировал одну из инициатив по борьбе с коронавирусной инфекцией. Однако декодирование оценочной модальности, заложенной в карикатуре, возможно лишь с привлечением второго типа знаний: социокультурных. Текстовый компонент карикатуры содержит упоминание доктора, который может дать Сенату США экспертное мнение о COVID-19. Тем не менее, карикатурист призывает не доверять такому эксперту: предостережение об опасности содержится как в текстовом компоненте (это имя доктора: Dr.Jekyll), так и в визуальном (доктор изображен как сумасшед-

ший и опасный персонаж-тень). Это аллюзия на знаменитое литературное произведение шотландского писателя Роберта Льюиса Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда»: в романе благовоспитанный доктор ведет двойную жизнь, превращаясь по ночам в чудовище мистера Хайда. Таким образом, карикатурист предостерегает аудиторию медиаиздания и призывает не доверять хитрости сенатора Чарльза Шумера. Не декодировав аллюзивную отсылку, учащийся едва ли окажется способен адекватно декодировать смысл всей карикатуры.

Литература

Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку / М.В.Латухина // Приволжский научный вестник. – №12-1 (40). – 2014. – С.127-129.

Болдырева Т.В. Социокультурная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции в обучении иностранному языку / Т.В.Болдырева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – №7. – 2011. – С.184-190.

Гурова Е.К. Журналистское расследование как разновидность поликодового текста / Е.К.Гурова, Н.В.Куницына // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – 2019. – №16. – С.137-149.

Куницына Н.В. Факты и мнения в новостном дайджесте / Н.В.Куницына, В.С.Виноградский. – Москва: Факультет журналистики МГУ 2011. – 42 с.

Mateus S. Political Cartoons as communicative weapons – the hypothesis of the “Double Standard Thesis” in three Portuguese cartoons / S.Mateus // Estudos em Comunicação. – №23. – Pp.195-221.

**Remote educational technologies in teaching
Russian as a foreign language**

*remote technologies, Russian as a foreign language,
platform, the educational process*

The end of the academic year 2019/2020 was a real test and surprise for most teachers and students of Russian universities. In a short time it was necessary to decide on the choice of remote educational technologies, platforms and services that would help to continue the educational process remotely.

In our situation, the best option (in terms of availability and toolset) was the platform Zoom. It offers communication software for video conferences, seminars, trainings. Zoom features allow you to organize remote classes and make them informative and effective. The organizer has the ability to adjust the microphone and video on / off for all participants. It is possible to display the screen with sound, and the screen demonstration can be paused. Moreover, it is possible to share not the whole screen, but only individual applications, for example, include a demonstration of the browser. There is a chat where you can write messages, transfer files to all students or to any individual student.

In other words, the platform Zoom has many advantages, which makes this service indispensable for teachers of Russian as a foreign language. But, most importantly, this service allows you to use speech, without which language learning is apriori impossible, and thus contributes to the organization of full-fledged remote learning.

At the stage of acquiring new knowledge one can use a video conference in which the teacher presents new material for a better perception of the educational material. Using the webinar format in Russian classes allows you to create a real-time online environment for communication through the exchange of oral, written and video information. A simple webinar with a demonstration of the presentation on the screen is suitable for lectures: the teacher introduces students to the topic, relevant information in a foreign language, which is presented on the presentation slides. At the end of the lecture students can ask questions about the topic verbally or in a chat.

The process of putting new knowledge into practice is also implemented in the format of a webinar, but with the use of textbooks (if they are available to students) or exercises on the slides of the teacher. Using the option "Share a screen" by students allows you to control the students' progress in individual work online.

On the platform Zoom teachers of Russian as a foreign language actively use presentations, videos, audio files, various tests, electronic textbooks and simulators, audio dictation, electronic encyclopedias,

Practice shows that sometimes in online mode, some students can be distracted and slow down the pace of the training session. To solve these problems we can recommend: 1) the training material should be dosed; 2) alternate activities within a single training session; 3) alternate channels for receiving information in the classroom.

The control of students' knowledge can be carried out by performing test tasks, control exercises, and final papers. At this stage interaction with students is organized in offline mode (email) and online mode.

To summarize the experience of using remote technologies that enable distance learning, we can point out some positive characteristics of this training:

1. the use of communicative teaching methods (chat rooms, conferences, debates, round-tables, virtual excursions, etc.);
2. the ability to contact with students from other cities and countries;
3. the formation of an individual training plan and schedule;
4. the development of students' creative and intellectual potential by increasing self-organization and self-control;
5. the increased learning motivation (the number of students who skip classes and do not complete homework significantly reduced)

In addition, the use of remote technologies encourages teachers to improve their skills, motivates to self-education and self-development, as it involves the skills of finding, compiling and presenting information using modern multimedia technologies.

So, using the program Zoom can optimize the learning process at the present time, expand the boundaries of off-line classes and make the learning time more exciting. If the work is properly organized we can Hope that the quality of the education will remain undiminished.

Некоторые особенности формирования речевой культуры студентов в условиях пандемии

онлайн-образование, инновационный подход, прецедентный текст, семантическая сеть фреймов

Современная система образования ориентирует школьников прежде всего на достижение конкретных результатов, выраженных в баллах или оценках. Следствием данного подхода становится отсутствие у успешно сдавших ЕГЭ и ставших студентами ребят заинтересованности в получении и усвоении информации общекультурного плана. Итогом этого является удручающая картина сужения кругозора современных студентов и искреннего непонимания ими необходимости его расширения.

Онлайн-образование, применение которого значительно активизировалось в период пандемии, может, как нам представляется, способствовать некоторому прогрессу в данной области.

Особенностям онлайн-образования посвящено большое количество интересных исследований (работы А.Кондакова, Е.Карпинской, Ю.Черепановой, О.В.Шмурыгиной и др.). Прежде всего авторы работ выделяют инновационный подход в форматировании лекционных и практических занятий (как с точки зрения хронометража, так и с точки зрения самого структурирования материала).

Отметим некоторые характерные особенности данного подхода:

- теоретические (лекционные) модули не должны превышать 15-20 минут; обязательность их дублирования в электронном виде;
- проверка заданий предпочтительно асинхронна времени конкретного занятия (исключения – письменные и тестовые формы проверки знаний);
- практическая работа организуется с помощью эффективных «онлайн-тренажеров различного формата» [Шмурыгина];
- обязателен видеоряд любого типа;
- базовый принцип развития онлайн-технологий образовательного процесса – создание лично-ориентированного контента;
- разрабатываются и внедряются формы инициирования, поддержания и контроля самоорганизация сетевой личности;

Как видим, важное место в онлайн-образовании занимает создание условий и стимулов для самостоятельной работы студента.

Не вызывает сомнения, что одновременно с получением качественных профессиональных знаний для становления личности студен-

та любой специальности необходима работа и над такой составляющей, как языковая культура личности.

Понятие «тип речевой культуры» было введено О.Б.Сиротининой [Сиротинина]. В этом понятии (как в работах О.Б.Сиротининой, так и других исследователей) акцентируется наличие общекультурной составляющей языковой личности (элитарной (т.е. идеальной) прежде всего). Знание и умение использовать в речи так называемые «прецедентные тексты» – важная черта такой личности.

Понятие «прецедентный текст» (Ю.Караулов) включает в себя знание цитат, имен героев, фамилий авторов произведений, значимых для культурной концептосферы данного сообщества (народа, нации и др.). К таким произведениям относятся тексты классической литературы (отечественной и зарубежной), культурные феномены музыкального, изобразительного и других видов искусства, арсенал исторических и научных фактов мирового значения. На наш взгляд, важнейшей частью российского ментального пространства, во многом определяющей его уникальность и универсальность, является Библия, которая выступает в качестве фундаментального «прецедентного текста» (однако эта тема требует отдельного рассмотрения).

В контексте данной статьи мы сознательно ограничиваем понятие «прецедентный текст» произведениями классической литературы, в частности, русской литературы XIX века. К сожалению, как показывает практика, даже произведения школьной программы русской литературы XIX века не всегда могут функционировать в сознании современного студента как «прецедентные тексты» (довольно затруднительна, в частности, идентификация цитатного ряда, имен героев произведений, сюжетных ситуативных моделей и т.д.).

В качестве метода работы над данными пробелами в знаниях нам представляется возможным использовать так называемую «семантическую сеть фреймов» [Минский], когда по отдельным фрагментарным единицам семантического поля происходит его достаточно полное структурирование.

В качестве фреймовых единиц могут выступать имена героев (Чацкий, Онегин, Ленский, Печорин, Башмачкин и т.д.), названия произведений (а также критических статей) («Мертвые души», «Отцы и дети», «Левша», «Человек в футляре»; «Луч света в темном царстве», «Асмодей нашего времени» и т.д.), цитаты разного типа («А судьи кто?», «А счастье было так близко, так возможно», «Тварь я дрожащая или право имею»; стихотворные строки), факты биографий писателей и поэтов (самоубийство С.Есенина, В.Маяковского, А.Фадеева; участие в Великой Отечественной войне А.Солженицына, Ю.Бондарева, А.Твардовского).

Представляется возможным создание базы информационных блоков (организованных хронологически, тематически и др.), включающих в себя базовые сведения об авторах произведений, их тематике, героях, сюжетных линиях.

Применительно к каждому произведению может быть создан цитатник «сквозного» типа, т.е. цитатник, позволяющий при последовательном прочтении расширить и углубить уже имеющееся представление о характерах героев, особенностях конфликта (конфликтов) и т.д. Для цитатника важны, во-первых, указания принадлежности того или иного высказывания конкретному персонажу и, во-вторых, четкое описание контекстной ситуации использования данной цитаты. Такой подход позволит, как нам представляется, дополнить базовые представления студентов о конкретном произведении.

Например, цитата «теперь или никогда» включена в блок «И.А.Гончаров. Роман «Обломов», принадлежит Андрею Штольцу (действительному другу Ильи Ильича Обломова); контекстная ситуация: приезд Штольца к Обломову, его попытка изменить своего молочного брата, вывести его из состояния покоя.

Кроме того, информационный блок должен обязательно иметь видеоряд, включающий в себя два уровня: авторский (портрет, несколько фотографий, восстанавливающих биографию писателя (поэта)) и художественный (иллюстрации, подобранные таким образом, чтобы их последовательность позволяла отразить фокусные события произведений).

Например, в блоке по роману И.А.Гончарова «Обломов» можно использовать иллюстрации Ю.С.Гершковича («Обломов», «Обломов и Захар», «Штолец», «Обломов и Штолец», «Ольга Ильинская», «Обломов и Ольга Ильинская», «Обломов и Агафья Матвеевна», «Обломов, Агафья Матвеевна и Андрюша», «Смерть Обломова»). С помощью визуализации происходит «достраивание» целостного представления о произведении (к сожалению, именно представления, а не глубокого понимания, что, бесспорно, всегда предпочтительнее).

Так, на наш взгляд, в сознании студента может сформироваться смысловая фреймовая цепочка, помогающая запомнить и при необходимости актуализировать базовый объем знаний о произведении. Задачей преподавателя будет последующее создание на занятиях возможностей для подобной актуализации, определение способов контроля и самоконтроля студента.

Литература

Шмурыгина О.В. Образовательный процесс в условиях пандемии / О.В.Шмурыгина // URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-protsess-v-usloviyah-pandemii/viewer> (дата обращения 24.10.2020)

Сиротинина О.Б. Элитарная речевая культура и хорошая речь / О.Б.Сиротинина // URL: <https://docplayer.ru/40611900-O-b-sirotinina-elitarnaya-recheyaya-kultura-i-horoshaya-rech.html> (дата обращения 24.10.2020)

Минский М. Фреймы для представления знаний / М.Минский // URL: [https://booksafe.net/read/minskiy_marvin-freymy_dlya_predstavleniya_znaniy-170805.html#p1\(lfnf j,hfotybz-24/10/2020\)](https://booksafe.net/read/minskiy_marvin-freymy_dlya_predstavleniya_znaniy-170805.html#p1(lfnf j,hfotybz-24/10/2020))

Peculiarities of learning Foreign languages in a special period of self-isolation

*foreign language lesson, online homework, language schools,
treating patients, intersection of psychology*

Every day, a seventh-grade pupil from Massachusetts, Kaylene Wilson, takes a break from her online homework and opens the app on her phone for a half-hour foreign language lesson. It is reported by *USA Today*.

Language schools are now in a better position and it is much easier for them to adapt. Treating patients remotely or teaching to drive a car online is a much more difficult task compared to a teaching foreign languages, including English.

The key to succeed in language acquisition lies in the intersection of psychology, discipline and the ability to enjoy future dividends in advance by giving them an emotional credit.

1. Many people have a serious situation with self-organization: you need someone who will constantly monitor the process from the outside, otherwise you can't learn. Those who are willing to pay more for offline classes do not pay for the quality of the process, but for the special point in the form of additional control. And for socialization, which is, unfortunately, prohibited in the period of pandemic. The brain clings to the old school template where a teacher stands with a pointer and, if you do not do your best you will get a bad mark. It is an ordinary situation and there is an element of nostalgia for school years.

If it seems that the difference in expenses for offline and online training is small, try to calculate the time spent during the month on the road to get to the courses and find parking: in a big city this takes 1-1.5 hours in one direction at least.

2. We can also add to the first point the inability to take a responsibility in a relaxed home environment, among a great amount of pleasant things that distract us from the educational process.

To overcome this barrier, the studied language must be classified as "leisure and hobby" and fit into the lifestyle without turning it into a hard labor. If you have no forces after five online conferences for one more hour of work with a teacher in the internet — you can read the sites of any subject in a foreign language and try to grasp the meaning, even if only 5% of the words are familiar for you; learn the instructions of using different goods in the native and in the foreign language; watch movies, listen to music, programmes of your interest. During periods of extreme tiredness you can use a book as an

alternative to a laptop, write by hand or choose an even less energy-consuming action, such as communicating by voice messages with a native speaker.

Our brain remembers everything: what you read about your favorite football team in Spanish and the stress of a news story with a headline you clicked on and got a stress. All that we can do is to change the mindset and attitude.

3. Fear of failure and inability of enjoying the results in advance.

A research in the study of teaching of completely different people and its statistics suggest that any person, regardless of age, background data and self-esteem, with only a sheet of paper and a pencil is 100% able to speak a foreign language at once. And leaving the class with simple phrases to tell about himself: his name, age, profession, hobbies and preferences in food and holiday activities. It is enough to listen and automatically repeat these phrases after the teacher, write them down in any convenient variant. In this way, knowledge can be put into practice immediately, not in the postponed future.

The brain does not think at this moment, but sees that the goal is easily achievable. It makes sure that "I already can and speak", automatically eliminating doubts, thoughts about "boring" sections of phonetics, grammar and other things. All this will be also studied, but later and in a lively and exciting process.

Many people are stopped by the idea that it will not be possible to achieve a fluent level of language soon. According to many experiences teaching people aged 20 to 65: three months is enough to master the basic level, conduct a conversation on everyday topics, understand the essence of the discussed issues by 80% and be able to express their thoughts in simple phrases in a foreign language, for example in English.

Spanish will be even easier, German – more difficult, but it is approximately the same. If in the future in the field of smb's interest the language is needed for a professional level, he can plan another three months, increase the intensity of classes, raising the level according to the task.

4. The surge of interest in online language courses is not finished with a large number of applications, because many people are looking for an approach similar to clicking on a button and getting ready-made skills.

Learning a foreign language in a smartphone app is effective for a minority because of dopamine starvation: the temptation to break away and look at other apps, social networks, news feeds, a map of the spread of the coronavirus invalidates the brain of an effective learning process.

You can try to argue by saying that people now have a lot of other concerns about rebuilding their lives and they are holding back their finances for study, fearing an economic downturn and unemployment. However, proficiency in foreign languages significantly increases competitive advantages in most business areas. Time spent on studying is much more useful than hours of surfing the web with the hope of finding good or bad news about the virus.

The "no free time" argument turns out to be sarcastically rejected in quarantine.

The reduction of activity and interest in learning in the usual offline format is a temporary phenomenon, since the psyche needs time to adapt to new realities.

Here are 10 tips to improve your English during quarantine:

1. Think about what your language is for. The goal will help you to understand which areas you should work with a double persistence.

2. Translate into English the interfaces of all devices and services that you regularly used: computer, smartphone, social networks. Subscribe to English-language bloggers and communities about English.

3. Learn English words three times a day. 10-20 minutes each time. So you can learn seven important new words every day.

4. While doing some housework, turn on YouTube blogs in English in the background, where authors teach English by discussing various life topics, for example, the YouTube channel of A.J.Hoge.

5. Daily watch movies and series in English. Or cartoons if you have children. If you don't know the word, just pay attention to where the actors put the accents and how they control the intonation.

6. Find people who share your interests. If you don't have enough communication – find pen friends from anywhere in the world, for example, through the international communication service interpals.net.

If you are interested in online games, go to the European server where everyone communicates in English. If you love TV shows, go to the fan forums of TV shows to analyze what happened in the new season.

7. For writing texts, use the English spelling correctors. Communicate and remember how to spell complex words.

8. Try to work out online through apps for learning English, online lessons with teachers, exercises on websites. This is a particularly useful format for introverts who effectively concentrate alone.

Do not hesitate to try to take an open online lesson on one of the platforms to find out your level and finally understand what online education is.

9. If you need a teacher, choose one that suits your interests and temper. It is important that the teacher supports you – believes in your strength.

10. Read one fiction book in English online for a month. Modern electronic dictionaries will help you to deal with unfamiliar words.

Practice regularly, because training improves the mood from the realization that you have used the time for yourself and for your career. At the same time, to maintain motivation and not go off the planned path treat learning as a game and self-development, so that you will like the result and the balance of your emotions.

Language learning via blogging as a way to organize students' independent work in the pandemic world

blogging, pandemic world, language learning, students' independent work

All spheres of modern life are changing because of the new epidemiological challenge, and linguistic education is not an exception. Teachers have to correct their long-standing work habits and learn to adopt online-education technologies. With that, more emphasis is now placed on students' independent work, especially in cases where face-to-face communication becomes rare or impossible. Thus, the question arises: what is the best way to organize students' independent language learning in the pandemic world?

A possible answer is language learning via blogging. As bloggers are rather popular among young people the world over, this web 2.0 technology might incentivize university undergraduates to learn by themselves and work hard to prepare for online classes.

The research done in Kalashnikov Izhevsk State Technical University has shown that blogging can be the optimal solution for the problem in question. For this, the pedagogical model and technology have been built which would help a teacher organize students' independent work via blogging in English. The model is built on the conceptual framework of three approaches:

- Competency-based approach which suggests the methodology for assessing learning outcome not so much as knowledge and skills that learners acquire but their competencies that are reflected in students' activity and communication problems they can solve.
- Learner-centered approach which shifts the focus of the educational process from what the teacher says and does to what the students do, encouraging the latter to be the primary actors in all learning activities.
- Qualimetric approach which assumes the methods and strategies to measure the quality of developed competencies quantitatively.

The quantitative nature of competencies allows the teacher to make evidence-based conclusions on the level of each student's language competency and the students to get clear feedback on the actual progress they make in learning and understand the steps they need to take to increase the current competency level. In the research, a few criteria were developed and used to assess students' performance such as their ability to use grammar and vocabulary in accordance with a communication situation, the logical coherence of the text students produce, the amount of plagiarism in their work and others.

To test the developed pedagogical technology, a number of experiments were conducted to see if students' independent learning, organized

with their blogging in English, brings better learning outcome than the traditional way of designing and checking home assignments. In one experiment, a group of students-bloggers clearly outperformed students who did conventional home assignments with respect to their competency level dynamics. This was attributed, first and foremost, to the heightened motivation of the former students to have their own blogs. It can be explained by the students having more responsibility for their learning outcome and more freedom to explore the topics they enjoyed most. In our case, the topics were technical and profession-oriented and depended on students' major, e.g. electrical engineering, laser technology, and applied mathematics.

In another experiment, however, the group of students-bloggers was divided into two subgroups: the first had students who were obliged to have their blogs, and the second had students who volunteered to replace their traditional homework for blogging. The results of this experiment show that, when students choose and commit to blogging of their own will, their competency levels grow twice as high comparing to the students who were made to blog.

In conclusion, it's worth pointing out that teaching science would need more evidence to support the claim that blogging is the best technology for organizing language learning as independent work. The presented research shows the need for more investigation into blogging as a technology which allows teachers to monitor students' work, measure its results, and guarantee better outcomes than with traditional approaches.

This is especially important in the still relevant coronacrisis, experienced in most educational institutions around the globe, when students' desire for learning might be volatile and depend a lot on teachers' ability to organize the educational process in new, often technologically-savvy ways. So, whether they want it or not, teachers need to accept this challenge and search for the best ways to educate not only students, but also themselves.

Применение концептного подхода в методике обучения русскому языку как иностранному в иноязычной славянской среде

методика, русский язык как иностранный, концептный подход

Сөйдергән дә тел, биздергән дә тел.

Язык может помочь как подружиться, так и поругаться.

(Татарская пословица)

Изучение иностранных языков в Европейском Союзе регулируется документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [Council].

Предлагаемая публикация рассматривает ситуацию преподавания русского языка (как второго или третьего) в чешской аудитории, где обучение иностранным языкам дополнительно регулируется принятым в 2013–2014 году новым Государственным образовательным стандартом начального образования (Standardy pro základní vzdělávání. Další cizí jazyk. Ruský jazyk. Praha: MŠMT, 2013), предписывающим обязательное изучение второго иностранного языка в начальной школе (уточним: начальная школа в Чешской республике включает 1–9 классы, средняя школа – 11–13 классы; второй иностранный подключается с 7 класса начальной школы). Обязательный к исполнению документ конкретизирует задачи и основные направления методики преподавания русского языка как второго иностранного, где коммуникативное направление обозначено как приоритетное.

Современные чешские дидакты так определяют главную цель обучения русскому как второму иностранному: «Целью обучения русскому языку как второму иностранному в чешской образовательной среде является достижение учащимися такого уровня коммуникативной компетенции, который позволит им общаться с носителями языка как в устной форме, так и письменном виде» [Rozboudova 2020: 11].

Обозначенные цели обучения русскому языку как второму или третьему обуславливают основные стратегии его преподавания, в рамках которых важное значение имеет создание актуальных учебных пособий и вспомогательных средств обучения – учебно-методических комплексов (УМК). В данное время в Чехии при изучении русского языка особой популярностью для школьников пользуются такие УМК, как: «Поехали» (Žofková, 2002–2011); «Классные друзья» (Orlova, 2015–2016) для обучения русскому языку учеников начальной школы. 1–3. Praha: Klett, 2015–2016; Jelínek S. a kol. Радуга 1–3. Plzeň: Fraus, 1996–1999; «Радуга по-новому» (Jelínek, 2007–2011) – УМК по русскому языку для средней шко-

лы. 1-5. Plzeň: Fraus, 2007-2011. Следует отметить коммуникативную направленность всех перечисленных УМК, что отвечает современным целям и задачам общеевропейских и чешских образовательных стандартов.

Солидную часть содержательной стороны коммуникативного подхода в обучении языкам занимает лингвострановедческая информация. Необходимо отметить, что все выше перечисленные учебники (УМК) содержат лингвострановедческую информацию, как-то: тексты о памятниках архитектуры, сведения о городах, рассказы о традициях (поведение в быту), формы этикета, некоторые этнографические сведения и др. Презентация материала для школьников в основном носит фактологический, иллюстративный характер, реже на уровне сравнения традиций русской и чешской культур. Тем не менее педагоги осознают, что недостаточно просто перечислить традиции или нормы этикета, которыми пользуются современные россияне, главное – это понимать и разъяснять, почему они это так делают.

Функциональный аспект любой страноведческой информации – это приближение к менталитету народа, язык которого мы изучаем. Поэтому презентация культуроведческого материала требует серьезной методической разработки. Более подробный разноаспектный анализ современных учебников по русскому языку для школы представлен в статье «Школьные учебники русского языка в Чехии сегодня: плюсы и минусы» [Розбоудова 2019: 90-102].

Содержание современных университетских учебников также требует переосмысления и новой стратегии в подготовке специалистов в области современной русистики и славистики в целом. В качестве иллюстрации к выше сказанному автор данной публикации вслед за коллегами-русистам поддерживает применение разрабатываемого в данное время в методике РКИ концептного подхода применительно к новым учебникам по русскому языку и культуре. Данная публикация освещает опыт создания учебного пособия по российской культурной истории для чешских студентов лицеев, бакалавров и магистров, которые выбрали изучение русского языка в качестве второго или третьего.

Сравнительный анализ концептов в разных языках, их функционирование рассматривается как эффективный прием обучения в методике обучения иностранным языкам. Интерес к этому направлению в методике убедительно растет со стороны специалистов, что находит свое подтверждение в появлении нового направления в методике – лингвоконцептодидактики (термин С.В.Чернышева) [Чернышев 2016: 133].

При отборе концептов для учебного пособия по российской культурной истории для чешских студентов, которые выбрали русский для изучения в качестве второго или третьего, авторы книги (Н.Гетьманенко, Л.Розбоудова, Е.Васильева) стремились, чтобы отобранные ими концепты соответствовали следующим критериям: значимость концептов для российской культуры в целом и их гуманитарная и историческая соотно-

симось с носителями чешского языка и культуры; частотность употребления концептов в современной российской действительности; ключевые концепты российской культуры в контексте мировой.

Приведем примеры. В истории российской культуры особое значение приобретает концепт *классическая литература*, написанная на русском языке. В главе, посвященной русской литературе, авторы стремились проиллюстрировать соотносимость концептов и показать, какое влияние на творчество русских писателей оказывало пребывание в Чехии в разное время, как ретроспективный анализ литературных текстов помогает обозначить общие культурно-исторические корни, например, в древней литературе (жизне Людмилы Чешской), затем в литературе XIX века (Н.В.Гоголь, И.С.Тургенев и др.), в литературе XX века (М.И.Цветаева, В.В.Набоков, М.А.Шолохов и др.). В главах о русской музыке, театре, кино которые преподносятся авторами как часть общеевропейского и общемирового культурного процесса, авторы пишут о роли одаренных чешских музыкантов и хореографов (Э.Направника, В.Рейзингер) в становлении и развитии русской национальной музыки и выдающейся пластики русского театра (концепты *русская музыкальная школа*, *русский балет*). Разговор о русской школе живописи (концепты *русская живопись*, *русский авангард*) логично добавляется рассказом об истории создания шедевра И.Е.Репина «Собрание русских, польских и чешских композиторов» (1871–1872 гг.). Большой интерес вызывает у студентов-филологов история создания Пражского лингвистического кружка, где заметную роль играли российские ученые. Параграф о русском промышленном дизайне обращает внимание чешских студентов на тот факт, что история известной советской сумки-авоськи началась в небольшом чешском городке Ждяр-на-Сазаве в мастерской предпринимателя Вавржина Крчила и др. Глава о российском спорте освещает красивое легендарное состязание советских и чешских хоккеистов в XX веке.

Обращение к современным российским культурным реалиям, история которых связана с культурной историей Чехии, вызывает интерес у студентов и желание продолжить чтение книги и других дополнительных источников самостоятельно. Этот интерес авторы стремятся укрепить и развить в устойчивую мотивацию интересной и познавательной системой упражнений, помещенной в электронной версии книги.

Электронный вариант книги актуализируется особенно в ситуации преподавания предметов в удаленном режиме.

Литература

Розбодова Л. Школьные учебники русского языка в Чехии сегодня: плюсы и минусы / Л.Розбодова, Я.Конечны, Е.М.Маркова // Русистика. – 2019. – Т.17. – №1. – С.90-102.

Чернышев С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований / С.В.Чернышев // Вест-

ник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №2. – С.130-135.

Rozboudová L. Современная дидактика русского языка как второго иностранного. Речевые умения / L.Rozboudová. – Univerzita Karlova, 2020.

Standardy pro základní vzdělávání. Další cizí jazyk. Ruský jazyk. Praha: MŠMT, 2013.

Council of Europe Language Policy Portal. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). D [URL: https://www.coe.int/en/web/language-policy/home](https://www.coe.int/en/web/language-policy/home) (дата обращения: 24.09.2020).

Создание цифрового рабочего пространства студентов и обучение их эффективному взаимодействию в дистанционном формате

*языковое образование, цифровое рабочее пространство,
практическое овладение языком, дистанционный формат обучения*

*Есть математика, есть компьютеры, есть картины,
но основой коммуникативного мышления является язык.*
Эдвард де Боно

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 в 2020 году изменила жизнь всего мира, затронула системы образования во всём мире, что привело к переходу на дистанционное обучение во всех типах образовательных учреждений, в том числе и университетов.

Пандемия внесла большие коррективы как в систему образования, так и в научные исследования. Поэтому изучение вопросов языкового образования в пандемическом и постпандемическом мире является актуальным, и особенно важно сейчас постараться ответить на вопросы: «Каким общество будет после пандемии и каким будет в этом обществе система образования?», «Каковы ключевые тренды трансформации языкового образования в условиях пандемии и что будет собой представлять оно в постпандемическом мире?».

Сверхзадача образовательных систем в мире – дать обществу человека мыслящего.

Ценность цифровой образовательной среды, по мнению многих педагогов, заключается в том, что она способствует формированию у обучающихся многих важнейших качеств и умений, востребованных обществом XXI века и определяющих личностный и социальный статус современного человека: информационная активность и медиаграмотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникативность и профессиональная мобильность [Гариева].

В условиях современных реалий образование становится важнейшей отраслью экономики цифрового общества, крупнейшим нематериальным активом любого государства. Изменяются способы создания, передачи и фиксации знания, а также процесс личностного развития человека. Знания становятся общедоступны благодаря цифровым технологиям. Значительная часть инноваций в образовании уже сегодня реализуется через образовательно-технологические стартапы.

Вместе с тем, существуют определенные требования к рабочему пространству для ведения будущей профессиональной деятельности

студента, понимаемому как «виртуальный эквивалент физического рабочего места, который требует тщательного планирования и управления в связи с его фундаментальной ролью в производительности, вовлеченности и здоровом рабочем климате» [Иваница].

Сэм Маршалл, деятельность которого сосредоточена на создании цифровых рабочих мест и использовании социальных инструментов для совместной работы и внутреннего общения, рекомендует «особое внимание при формировании такого пространства уделять практическому обучению, в котором студенты непосредственно заняты своим собственным обучением, наряду с возможностью социального обучения, то есть когда студенты могут учиться друг у друга и взаимодействовать в командах» [Marshall].

Цифровое рабочее место предоставляет следующие возможности для студентов высших учебных заведений [Борисенко]:

- коммуникации и вовлечение участников взаимодействия (создание единой коммуникационной среды образовательного учреждения – интеграция всех типов коммуникаций от электронной почты и чатов до аудио-, видеозвонков и блогов);
- совместная работа;
- поиск всех типов данных (документов, справочников, баз знаний, графических и видеоматериалов) и обмен знаниями;
- приложения, ориентированные на процессы, а также сервисы самообслуживания;
- мобильность – возможность работать в нужное время в нужном месте (т.е. отсутствие привязки к выделенному рабочему месту, доступ через интернет, запуск на мобильных платформах (смартфонах и планшетах).

При изучении языка (в том числе и русского) дистанционные формы обучения должны способствовать практическому овладению им, а именно:

- 1) помочь овладеть культурой общения в актуальных сферах деятельности;
- 2) повысить общую культуру студентов, уровень гуманитарной образованности;
- 3) развить коммуникативные способности, сформировать психологическую готовность к эффективному взаимодействию с партнером по общению,
- 4) выработать стремление найти свой стиль и приемы общения, собственную систему речевого взаимодействия;
- 5) способствовать формированию открытой для общения коммуникабельной личности.

При решении вышеупомянутых задач возникает проблема осуществления смешанного обучения студентов, понимаемое как особая форма, которая позволяет сочетать различные виды учебных мероприя-

тий, включая очное обучение в аудитории и современные технологии обучения в электронной дистанционной среде.

В условиях всеобщего социального дистанцирования и карантинных мер многие университеты выстраивают учебный процесс в гибридном, смешанном формате, и цифровое образование становится более значимой частью европейских и российских образовательных учреждений. Современные технологии смешанного обучения, являясь общепринятыми, включают многообразие средств: веб-ориентированный тренинг, виртуальные классы / вебинары, конференции по телефону и через Интернет, видео-, аудиотехнологии (к которым можно отнести подкасты – небольшие аудиoproграммы, формат которых схож с радиопередачей).

Многие представители сообщества преподавателей признают преимущества дистанционных средств для обучения, работа/участие в которых либо использование которых способствует развитию навыков аудирования, говорения и пополнения словарного запаса.

Таким образом, преподаватели вузов, обучающие студентов овладению различными языками, составляя научно-педагогическое сообщество, являются не только свидетелями, но и активными участниками построения новой модели языкового образования, которая должна учитывать новые формы. Однако следует помнить, что языковое образование – это, прежде всего, коммуникация, взаимодействие во всех видах речевой деятельности, поэтому следует разумно выстраивать баланс между классическими форматами и дистанционными формами онлайн/офлайн-образования.

Литература

Гариева Н.В. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога / Н.В.Гариева // URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/01/09/statya_tsifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_kak_faktor_professionalnogo_razvitiya_pedagoga.pdf. (дата обращения: 22.10.2020)

Иваница В. Цифровое рабочее место: что же это на самом деле? / В.Иваница // URL:<https://habr.com/ru/company/supereon/blog/320384/> (дата обращения: 20.10.2020)

Marshall S. The Digital Workplace Defined / S.Marshall // URL: <https://www.cmswire.com/cms/social-business/what-a-digital-workplace-is-and-what-it-isnt-027421.php> (дата обращения: 22.10.2020)

Борисенко Д.В. Потенциал образовательной коммуникации и виртуальной среды в обеспечении учебного процесса в университете / Д.В.Борисенко // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С.207-209. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4605/> (дата обращения: 24.10.2020).

**Пропедевтическая работа над грамматическими ошибками
в устной и письменной речи носителей китайского языка
(на примере употребления неисчисляемых существительных
в английском языке)**

*грамматические ошибки, методика обучения английского языка,
пропедевтическая работа*

В процессе изучения иностранного языка возникновение ошибок в устной и письменной речи рассматривается как явление неизбежное и естественное. Коррекция грамматических ошибок не единственный способ закрепления навыков. Во избежание перехода ошибки на стадию фоссилизации необходимо проводить пропедевтическую работу. Ю.В.Фалькович, проводя историко-дидактический анализ понятия «пропедевтика», отмечает, что идея предварительного обучения была впервые рассмотрена Я.А.Коменским как подготовительный этап к изучению наук [Фалькович 2008: 162]. В методике обучения иностранному языку пропедевтическая работа рассматривается как комплекс мер, направленных на предупреждение и преодоление ошибок в речи обучающихся. Изучение трудностей и частых ошибок при освоении иностранного языка предваряет проведение данной работы. При изучении английского языка в качестве иностранного особую роль играет родной язык обучающихся как возможный источник формирования ошибки. Таким образом, пропедевтическая работа проводится с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, причин возникновения и видов грамматических ошибок, а также способов их устранения.

Актуальность проблемы исследования методов пропедевтической работы над грамматическими ошибками в устной и письменной речи определяется слабой степенью изученности вопросов методики преподавания английского языка носителям китайского языка, а также потребностью в методических рекомендациях и приемах обучения английскому языку, построенных на сравнительном анализе между китайским и английскими языками. Формирование грамматического навыка – одна из базовых составляющих процесса обучения иностранному языку, которая нуждается в разработке комплекса мер по пропедевтической работе над ошибками.

Использование неисчисляемых существительных английского языка является предметом частых ошибок в речи носителей китайского языка. Julian Edge в книге «Mistakes and Correction» [Edge 1997: 7] выделяет четыре типа причин возникновения ошибок: 1) влияние родного языка, 2) псевдо-знание правила, 3) осознанное употребление как единствен-

ный способ построить высказывание, 4) оговорки. Первые два типа ошибок могут носить систематический характер, в то время как другие два – ситуативный. Для выявления истинного характера причины необходимо провести сравнительный анализ грамматической категории имени существительного в английском и китайском языках.

В результате сравнения был сделан вывод о том, что существуют значимые различия в грамматических особенностях в китайском языке: 1) существительные не изменяются по числам, 2) число существительных в каждом конкретном случае уточняется контекстом. Данные различия и являются источником формирования трудностей при понимании темы неисчисляемых существительных.

Самая часто совершаемая грамматическая ошибка в употреблении неисчисляемых существительных – прибавление к ним окончания множественного числа (*advices, knowledges, informations etc.*). Возможность влияния родного (китайского) языка на изучаемый исключена при совершении данной ошибки, так как для носителей китайского языка все существительные по аналогии с родным языком носят «неисчисляемый» характер, не образуют множественного числа. Вышесказанное дает возможность сделать вывод о том, что истинной причиной данной грамматической ошибки является мнимое знание правила (обучающийся полагает, что знает правило образования множественного числа и его применение, но не учитывает, что неисчисляемые существительные не образуют множественного числа). Иногда данный вид ошибки определяют как *'overgeneralization'* – применение правила в контексте, к которому оно не принадлежит.

При необходимости употребления неисчисляемых существительных во множественном числе используются партитивные выражения. Партитивное выражение – детерминант, состоящий из исчисляемого существительного и предлога *of*. Исчисляемое существительное в партитивном выражении определяет объект или количество, которым определяемое слово может исчисляться. Среди партитивных выражений выделяют группу собирательных партитивных выражений, которые используются для количественного измерения неисчисляемых существительных.

В китайском языке существует широко используемая категория счётных слов, на основе которой можно выстроить параллели. Счетные слова, или классификаторы, – это служебные слова, использующиеся для обозначения количества. Определенные счетные слова употребляются только с определенными группами слов. Классификатор также может добавлять существительному определенный оттенок значения, например, официальность, форма предмета, уважительное отношение к человеку. Счетные слова занимают место после числительного и перед существительным.

Таким образом, грамматические категории счетных слов и партитивных выражений имеют следующие сходства: 1) могут обозначать количество; 2) имеют специфичный характер (определенное счетное сло-

во или партитивное выражение подходит только к определенной группе слов), 3) занимают промежуточное положение между числительным (или артиклем в английском языке) и определяемым существительным.

Сходства между двумя грамматическими явлениями языков могут стать основой для методических приемов объяснения темы «Неисчисляемые существительные» в ходе обучения английскому языку носителей китайского языка. При объяснении теоретической основы различия двух классов существительных (исчисляемых и неисчисляемых), способов использования партитивных выражений с неисчисляемыми существительными необходимо привлечь обучающихся к выстраиванию параллелей, сравнению определенных партитивных выражений со счетными словами. Перед выполнением упражнений на использование партитивных выражений в контексте организуется обсуждение задания с использованием родного языка. Данные упражнения способствуют повышению языковой уверенности, так как базируются на уже имеющемся лингвистическом опыте. Обучающимся будет проще найти эквивалент в родном языке, чем в изучаемом.

На следующей стадии возможно предложить учащимся подобрать эквиваленты в английском языке к представленным словосочетаниям на китайском языке, сделав это частью самостоятельной работы или работы в паре, где один обучающийся предлагает английское словосочетание, а другой – китайский эквивалент.

Ввиду культурных различий партитивные выражения, связанные с количественным измерением дистанции, жидкости или того, что можно взвесить, также нуждаются в отдельном обсуждении. В английском языке возможно использование слов *metre, litre, pint, gallon, foot, yard*, в то время как в китайском языке существуют свои единицы измерения – 市分 (*shì fēn*), 市厘 (*shì lí*), 市升 (*shì shēng*), 市斤 (*shì jīn*) и другие. Можно разделить обучающихся на малые группы и предложить проект – сравнение британских/американских единиц измерения длины, площади, объема и массы с китайскими.

В качестве продолжения сравнительного анализа между языками дать возможность обучающимся выявить различия в употреблении партитивных выражений / счетных слов с существительными с одинаковым значением в китайском и английском языках.

На заключительной стадии обучающимся предлагается самим составить задания для своих одноклассников. Формулировка задания может включать варианты: вставь партитивное выражение в предложение на китайском языке; подбери подходящее партитивное выражение к существительным на китайском языке; определи лишнее в ряду существительных на китайском языке и подбери партитивное выражение для остальных существительных.

После нескольких этапов пропедевтической работы над ошибками в употреблении неисчисляемых существительных в английском языке

(необязательно выполнять все предложенные задания) обучающиеся могут переходить к совершенствованию продуктивных навыков устной и письменной речи на английском языке. Чтобы избежать дальнейших негативных проявлений интерференции между языками, этап пропедевтической работы не должен занимать большее время, чем этап совершенствования продуктивных навыков.

Таким образом, рассмотренный вид пропедевтической работы над ошибками в устной и письменной речи носителей китайского языка может быть использован на уроках английского языка в рамках рассмотрения категории неисчисляемых существительных и партитивных выражений, а выявленные сходства и различия между партитивными выражениями и счетными словами также могут стать основой для понимания грамматических явлений китайского языка обучающимися, для которых английский язык является первым иностранным языком.

Литература

Фалькович Ю.В. Пропедевтический курс в овладении иностранными языками: историко-дидактический аспект / Ю.В.Фалькович // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – №311. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/propedevticheskiy-kurs-v-ovladienii-inostrannymi-yazykami-istoriko-didakticheskiy-aspekt> (дата обращения: 29.10.2020).

Edge J. Mistakes and Correction / J.Edge. – London. New York: Longman, 1997.

Lightbown P.M. How languages are learned / P.M.Lightbown, Nina Spada. – Oxford: Oxford University Press, 2017.

Профессиональная переподготовка преподавателя латинского языка в условиях развития дистанционного образования

*латинский язык, профессиональная переподготовка,
дополнительное образование, дистанционное обучение*

Немало специальностей в рамках российской системы профессионального образования включают в свои учебные планы изучение основ классических языков, чаще всего – латинского. Освоение классического языка, как это было отмечено еще в дореволюционный период, когда древнегреческий и латинский языки входили в обязательный курс гимназического обучения, способствует формированию логического мышления, структурированию изученной информации и нахождению в ней взаимосвязей, поддерживая таким образом процесс обучения в целом, независимо от того, какой род деятельности изберет для себя обучающийся в дальнейшем. В современном гуманитарном образовании знание классического языка дает будущим филологам представление о структуре языка как такового, историкам и религиоведам – ключ к чтению и пониманию первоисточников, юристам раскрывает происхождение многих специальных терминов и выражений, восходящих к Римскому праву – предвестнику европейской правовой системы. Классические языки являются необходимыми для полноценного и осмысленного вхождения в мир европейской культуры и искусства. Особое значение имеет изучение латинского языка в курсе освоения медицинских специальностей: латинский язык остается международным профессиональным языком медиков и фармацевтов.

Обучение классическим языкам как специальности – прерогатива отделений классической филологии, которые в настоящее время существуют лишь в немногих российских университетах, и выпуск таких специалистов в наши дни весьма ограничен. Кроме того, их квалификация очень высока, в связи с чем ее приложение к процессу преподавания латыни в минимальном объеме (от 18 до 72 контактных часов в среднем по гуманитарным и медико-фармацевтическим специальностям) является малоэффективным. С другой стороны, высших школ с наличием соответствующих специальностей и направлений подготовки, а значит, и с потребностью в преподавателях латинского языка, по-прежнему много. К тому же это преподавание должно отвечать всем современным требованиям качества образования. Помимо прочего, нужно учитывать, что преподавателям древних языков часто приходится углублять знания обучающихся по смежным дисциплинам («Античная литература», «Ис-

тория Древней Греции», «История Древнего Рима», «Священное Писание Нового Завета», «Патрология» и т.п.).

Данное обстоятельство делает весьма актуальной разработку курсов профессиональной переподготовки преподавателей латинского языка в высшей и средней профессиональной школе – в тех подразделениях, где изучение классических языков не является специальностью: это филологические направления (за исключением собственно классической филологии), история и музееведение, культурология и искусствоведение, философия, юриспруденция, религиоведение и теология (в том числе в конфессиональных учебных заведениях высшего образования) и, конечно, медицина и фармация.

Профессиональная подготовка преподавателей латинского языка в сфере высшего и среднего специального медицинского и гуманитарного образования требует решения ряда задач: усвоения методических и теоретических основ преподавания латинского языка у студентов разных специальностей; формирования навыков рационального наполнения рабочих программ по латинскому языку с максимально разносторонним освещением аспектов предмета обучения и разными видами работы обучающихся в условиях сжатых хронологических рамок, а также оптимизации фонда оценочных средств; изучения особо трудных случаев фонетико-грамматического строя латинского языка и обсуждения объема и средств подачи материала по этим темам; знакомства с лингвокультурологией для понимания вектора исторического развития латыни в условиях меняющегося культурно-исторического контекста; освоения навыков чтения, перевода и грамматического анализа текстов на латыни, а также навыков построения анатомического, клинического, фармацевтического термина; рационализации методических подходов в обучении латинскому языку.

Реализуемый на кафедре латинского языка и медицинской терминологии с начала 2019 года курс профессиональной переподготовки «Латинский язык» (объемом 360 академических часов) рассчитан на лиц с высшим гуманитарным образованием, преподающих или желающих преподавать латинский язык в высших и средних профессиональных учебных заведениях на вышеперечисленных специальностях и направлениях подготовки. В программу, кроме основного курса латинского языка, включены модули по введению в языкознание, истории и культуре Древнего Рима, психологии и педагогике высшей школы, основам медицинской латыни.

Заложенный в основу курсов принцип целевого планирования учебного процесса, сочетание дифференцированного и унифицированного подходов к обучению латинскому языку, использование дистанционных образовательных технологий как для организации самостоятельной работы обучающихся, так и для осуществления контактной работы с ними, позволяют оптимизировать процесс профессиональной переподготовки преподавателя латинского языка. Разработчиками данного курса

был учтен опыт организации циклов повышения квалификации по классическим языкам для педагогов в сфере высшего гуманитарного образования [Ермошин 2019а: 236-240] и по латинскому языку и медицинской терминологии для педагогов высших и средних специальных медицинских и фармацевтических учебных заведений [Ермошин 2019: 246-250].

С учетом вышеназванного принципа реализация курса была выстроена в три этапа: «очный» и два «заочных» (все этапы – с применением дистанционных образовательных технологий). Первый этап – заочно-дистанционный, на котором слушатель записывается на электронный образовательный ресурс по латинскому языку, размещенный на электронной образовательной платформе «Moodle» («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда»), используемой на образовательном портале Казанского государственного медицинского университета [Курс]. Этот этап рассчитан прежде всего на определение исходного уровня знаний и его корректировку. На этом же этапе начинается обучение по дисциплине «История и культура Древнего Рима». На очно-дистанционном этапе слушатель продолжает изучение основного курса «Латинский язык», а также начинает обучение дисциплинам «Введение в языкознание», «Психология и педагогика высшей школы», «Медицинская латынь». В этом же формате проходит семинар «Методические основы преподавания латыни в разных аудиториях». На заключительном заочно-дистанционном этапе слушатели заканчивают изучение названных дисциплин, а также подготавливают и защищают выпускную квалификационную работу.

Второй этап (контактная работа) предполагает участие слушателей в лекциях и практических занятиях согласно соответствующему учебному плану расписанию занятий, а также индивидуальные консультации с преподавателями кафедры. Программой рекомендовано посвящать лекции теоретическому материалу, практические занятия – его усвоению и применению, а также углубленной работе с текстами, а семинар – обсуждению методических вопросов.

Опыт проведения двух циклов обучения по данной программе в весеннем и осеннем семестрах 2019 календарного года продемонстрировал, что определенную сложность вызывает организация именно очной части курса: проведение ее в каникулярное время представляется невозможной из-за периода отпусков, а реализация ее во время учебного года сопряжена со сложностью для слушателей, в основной своей массе являющихся практикующими педагогами, – необходимостью отрыва от работы со студентами. В то же время полный переход на режим обучения с помощью электронного образовательного ресурса однозначно чреват снижением качества обучения и недостаточным уровнем формирования компетенций преподавателя латинского языка. Существенные коррективы в данную проблему внесла начавшаяся в 2020 году пандемия новой коронавирусной инфекции и введенные из-за нее ограничи-

тельные меры, в частности, временный отказ от очного проведения занятий в вузах и школах Российской Федерации. Так, в цикле, реализовавшемся в весеннем семестре 2020 года, контактная работа по данной программе профессиональной переподготовки (в объеме 116 академических часов) была вынужденно переведена в онлайн-формат.

Использование коммуникативных платформ «Zoom» и «Microsoft Teams» обеспечило проведение лекционных, семинарских и практических занятий в полном объеме. И если в системе высшего образования тотальный переход на такую модель обучения представляется невозможным, то в системе дополнительного образования, ввиду иного уровня мотивированности слушателей, обучающихся по программам профессиональной переподготовки, данная модель зарекомендовала себя с положительной стороны, позволив, не снижая качество обучения, расширить охват слушателей, включив в их число и тех работников системы высшего и среднего профессионального образования, которые имели желание и потребность в данном обучении, но не имели возможности учиться из-за необходимости посреди учебного года выезжать на очные занятия на курсах переподготовки.

Литература

Ермошин А.В. Об организации курсов повышения квалификации по латинскому языку и медицинской терминологии с использованием дистанционных методов обучения / А.В.Ермошин // Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: сб. статей / под ред. Н.Г.Николаевой, А.В.Ермошина, О.С.Пайминой; сост. И.А.Рассохина. – Казань: Казанский ГМУ Минздрава России, 2019. – С.246–250.

Ермошин А.В. Применение дистанционных технологий при обучении на курсах повышения квалификации по классическим языкам / А.В.Ермошин // Термины в коммуникативном пространстве: материалы научно-практической конференции с международным участием «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике» / под ред. С.И.Маджаевой. – Астрахань: Изд-во Астраханского ГМУ, 2019а. – С.236–240.

Курс профессиональной переподготовки по дополнительной профессиональной программе «Латинский язык» // Образовательный портал Казанского ГМУ. – URL: <https://e.kazangmu.ru/course/view.php?id=1698>

Дистанционные технологии при обучении различных категорий учащихся иностранным языкам

*дистанционный вид, образовательная сфера, иностранный язык,
интернет, методы, формат*

В последнее время дистанционные виды преподавания получили большую популярность. Разнообразные средства обучения, которые считали эффективными в прошлом, совершенно не соответствуют современным требованиям. В нашем мире обучаемый должен научиться самостоятельно находить нужный материал в разных источниках. После этого он должен уметь формировать свою точку зрения, а только потом уже овладевать мастерством ее аргументировать. В конечном счете, ему в дальнейшей жизни придется применять приобретенные знания на практике. Если раньше ученики получали готовые знания, то сейчас уже в этом нет необходимости. Знания, которые даются ученикам их преподавателями, должны превратиться во вспомогательные инструменты, помогающие ученику становиться интеллектуальной личностью.

В своем исследовании нами использовались такие методы: изучение, анализ и обобщение мнений студентов, изучающих языки дистанционно, оценка полученной информации, также методы наблюдения. В нашей работе мы взяли за основу научно-методические труды таких авторов, как Е.И.Пассов, Н.Ф.Коряковцева, Е.Н.Соловова, Г.К.Исмагилова, Г.Р.Насибуллова, а также цифровую образовательную программу рассматриваемой дисциплины.

Учить иностранные языки дистанционно стало в наше время очень удобным, экономичным и комфортным видом приобретения любого языка. Особенно приемлемой и доступной оказывается данная форма обучения для тех учащихся, кто редко располагает свободным временем или чья трудовая деятельность при этом неразрывно связана с обязательным изучением иностранного языка. Применяя технологию дистанционного обучения иностранным языкам, любой язык можно выучить в самые короткие сроки, особенно если имеется высокая личная мотивация. Существуют случаи, когда некоторые ученики, имея перед собой конкретные цели и не представляя для себя возможности их не достигнуть, осваивают в самые кратчайшие сроки такие объемы учебного материала, что это с трудом поддается пониманию. Все это лишний раз подтверждает тот факт, что для человека поистине не существует ничего невозможного [Исмагилова 2019: 131].

Дистанционный вид обучения, идентичный с заочной формой обучения, постепенно увеличивал комплекс существующих технологий. Основная закономерность такого вида обучения — непосредственное интерактивное взаимодействие ученика с преподавателем. Когда учитель осознанно и самостоятельно подходит к планированию и организации образовательного процесса, дистанционное обучение может стать одной из действенных, необходимых форм освоения предмета “Иностранный язык”.

Сейчас одним из ярких примеров дистанционного обучения являются образовательные платформы, которые дают людям со всего мира шанс обучаться в подходящее время в удобном месте, увеличивать свои знания [Насибуллов 2012: 48]. Наиболее известными являются образовательные платформы: Открытое образование, Центр дистанционного обучения МГУ, EdX, NTU – National Technological University, Coursera, Skyeng, Intel Education Galaxy и другие.

Однако есть и минус – проблема со стоимостью, потому что не все ученики в состоянии оплачивать онлайн-курсы. Тем более если эти курсы проводит носитель языка, у которого услуги стоят в разы больше, чем у простого преподавателя. А также следует отметить, что студент, который выбрал такую форму обучения, не имеет постоянной возможности общаться со своими сверстниками или одногруппниками.

Чтобы реализовать самостоятельное обучение ученика иностранному языку, требуется стабильное хорошее интернет-соединение. Самостоятельное обучение может осуществляться через электронные образовательные ресурсы, обучающие сайты и цифровые образовательные платформы. Многие из этих школ в условиях сложившейся инфекционной ситуации открыли свободный доступ ко всем своим ресурсам. К таким онлайн-ресурсам для школьников по предмету «Иностранный язык» относятся:

- 1) "Российская электронная школа";
- 2) "Московская электронная школа";
- 3) "ЯКласс";
- 4) "Учи.ру";
- 5) Skyes school;
- 6) British Council Learn English;
- 7) Deutsche Welle;
- 8) «Skyeng» — онлайн-школа английского языка;
- 9) Прикладные программы;
- 10) Бесплатные языковые курсы на Курсере.

В заключительной части хотелось бы выделить, что разумное использование новых информационных технологий на самом деле открывает совершенно новые возможности в области обучения иностранным языкам. Результаты во многом зависят от качества электронных материалов, которые должны составляться с учетом личностно-ориентированных, коммуникативно-когнитивных подходов. При этом не

надо забывать о принципе новизны в изучении иностранных языков. К примеру, больше использовать вариативность текстов различного характера, пусть даже созданных на одном и том же материале, что предполагает отказ от простого заучивания и содействует формированию речевых умений. Данный формат обучения способен сделать учебный процесс более насыщенным и интересным для всех его участников.

Данная форма обучения основывается на принципе самостоятельного приобретения знаний. Находясь на дистанционной форме обучения, ученик сосредоточивается исключительно на интересующих аспектах языка, не тратя время впустую. Такой формат хотя и отличается от других методик, но его последовательные закономерности схожи с принципами других методик, так как принцип коммуникативности служит площадкой для любой из них даже за стенами университета. Дистанционное обучение характеризуется большой гибкостью. Студент может самостоятельно планировать место и время обучения. Такое образование дает учителю и обучаемому возможность взаимодействовать на расстоянии.

Литература

Владимирова Л.П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационнообразовательной среды / Л.П.Владимирова // Научно-практический журнал "Открытое образование". – 2013. – №5 (100).

Исмагилова Г.К. Функциональные особенности и направления онлайн-переводчиков / Г.К.Исмагилова // И.А.Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика VII Международные 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.Городец, Э.А.Исламовой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – Т.2. – С.131-135.

Курбонов А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М.Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С.969-971.

Насибуллов Р.Р. Дистанционное обучение как современное средство непрерывного образования / Р.Р.Насибуллов, Г.Р.Насибуллова // Образование и саморазвитие. – Казань. – 2012. – №3(31). – С.48-53.

Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С.5.

Калугина Татьяна Николаевна
Московский государственный институт (университет)
международных отношений МИД РФ
УДК 378.14

**Современные тенденции в сфере развития
языкового образования в условиях
пандемии COVID-19**

*языковое образование, межкультурная коммуникация,
онлайн-обучение, аутентичные учебники*

Анализ поспешного перехода на онлайн-обучение вкупе с исчезновением университетской среды позволяет выявить негативные тенденции в сфере развития языкового образования в условиях текущей пандемии, связанные, в первую очередь, с утратой коммуникационной среды, неравнозначными уровнями межкультурной чувствительности, «выхолащиванию» преподаваемого языка.

Изучение иностранного языка является неразрывно связано с изучением культуры носителей того или иного языка. Сегодня развитие процессов глобализации и открытость информационного пространства выводят образование за территориальные границы отдельного государства, а развитие академической мобильности позволяет студентам получать образование за рубежом и совершенствовать как свои навыки владения языком, так и навыки межкультурной коммуникации. Довольно длительное пребывание в чужой стране погружает иностранного студента в местную и профессиональную культуру и создает идеальную среду для развития межкультурной компетенции. Студенты с разными культурными особенностями и мировоззрением оказываются в одной среде, что неизбежно ведет к культурному разнообразию в контексте обучения.

Анализ исследований межкультурной осведомленности студентов и преподавателей западных (в частности американских, британских и австралийских) университетов показывает, что слабый уровень межкультурной компетенции студентов принимающей страны способствует созданию неблагоприятной образовательной среды и даже дискриминации иностранных студентов со стороны их сокурсников. Оценивая свою собственную культуру как доминантную, студенты имеют слабые систематические знания о других культурах, осознают культурные различия часто в негативном ключе и слабо мотивированы к развитию навыков межкультурной коммуникации. И хотя западные университеты декларируют поддержку культурного разнообразия, в действительности происходит неосознанная борьба посредством защиты культурно-бинарного мировоззрения, данного через противопоставление «мы» и «они». Этот этап является основной характеристикой современного европейского колониализма и присутствует в современной неоколониальной практике

США. В данной ситуации этноцентризм является культуроцентричным вследствие «исключительности» политической культуры, базирующейся на «фиксированных» ценностях. Такое отношение со стороны принимающей стороны препятствует развитию коммуникационной компетенции и приводит к вынужденной сегрегации определенных этнических групп студентов.

Пандемия COVID-19 способствовала вынужденному переходу высшего образования из аудиторий на онлайн-платформы, что не могло не отразиться на его качестве. Некоторые страны не смогли перейти на онлайн-обучение по ряду объективных причин: отсутствие материально-технического обеспечения, недостаточная квалификация преподавательского состава для перехода в режим онлайн-обучения, отсутствие широкого покрытия интернет-сетями, низкий уровень жизни населения и другие. Как следствие, развивающиеся страны и студенты из социально незащищенных слоев населения пострадали больше всего. В развитых странах больший удар пришелся на частные университеты, которые полностью зависят от платы за обучение. Прогнозируется, что только в Соединенных Штатах пандемия приведет к закрытию 20% высших учебных заведений.

Переход на онлайн-обучение выявил ряд проблем, наиболее актуальными из которых для языкового образования является разрушение университетской среды и отсутствие личностного общения. Дистанционное обучение не дает студентам окунуться в образовательную среду университета, практиковать языковые навыки, знакомиться с социокультурными кодами страны изучаемого языка. Более того, несовершенство компьютерных технологий низводит изучение языка до механической отработки лексико-грамматических навыков, технического выполнения заданий на аудирование и чтение, убирая общение из образовательного процесса. Общение через экран компьютера препятствует созданию творческой, «живой» атмосферы, положительно сказывающейся на вовлеченности, интересе к предмету и академической успеваемости. Дистанционные занятия физически отдаляют участников учебного процесса друг от друга, что выражается в шаблонности общения и подачи материала, клипировании сознания студентов, снижении их порога восприятия и, как следствие, выстраивании коммуникационных барьеров. Отсутствие возможности установить глубокие межличностные контакты и непосредственные отношения между преподавателем и студентами препятствуют развитию навыков коммуникации.

Весьма интересно посмотреть трансформацию аутентичных учебников английского языка за последние 20 лет. Если сравнить британские учебники 20-летней давности и современности, то первое, что бросается в глаза, – это разделение языка и культуры. Авторы старых учебников понимали, что нельзя обучать английскому языку без ознакомления с особенностями британской культуры. Тексты и упражнения, героями которых были типично английские мистер Харрис и миссис Хадсон, отра-

жали английскую культуру, английский образ жизни и английский юмор. Герои современных учебников утратили британскую аутентичность, отдавая дань политкорректности, на страницах учебников появились Ахмед, Хосе и даже Иван.

Адаптированные отрывки из художественной литературы больше не встречаются в учебниках, их заменили культурно-обезличенные публицистические статьи, нейтральные по своему характеру. Краткий объем текста подразумевает только один вопрос на его обсуждение, который чаще заменяется multiple-choice question для определения сути поднятой темы. Учебники одного уровня, опубликованные разными издательствами, содержат разные темы (от бытовых до актуальных), объем грамматики, разный акцент на лексику. В аннотациях учебников авторами делается упор на изучение языка «реального мира» в социальных ситуациях. По их мнению, универсальные темы предоставляют учащимся многочисленные возможности практиковать английский язык с помощью «широкого спектра коммуникативных действий». Стоит отметить, что «коммуникативное действие» изначально предполагает не равностороннее общение, а доведение информации до сведения. Тематика текстов и примеров пропагандирует определенный образ жизни представителя среднего класса в современном глобальном значении.

Освоение скудного словарного запаса позволит студенту понять, что от него хотят, и донести до собеседника свою мысль, но не позволит ему вступить в аргументированную дискуссию или разобраться в нюансах культурных особенностей. Подача грамматического материала и минимальное количество упражнений для закрепления затрудняет его усвоение изучающим. Выхолощенный язык, лишенный культурного контекста, который подается как английский, не имеет ничего общего с классическим английским языком, а скорее, является образцом Global English – упрощенного варианта, который обеспечит коммуникацию, но сразу же позволит определить социальный статус говорящего.

Британские экзамены, такие как IELTS, FCE, CAE и т.п., позиционируются как универсальный и точный инструмент определения уровня владения английским языком, необходимый для подтверждения уровня или поступления в британский университет. Стоит отметить, что значимость формальных критериев (количество слов, деление на абзацы, определенное количество аргументов, наличие вводных слов и т.п.) над значимостью содержания. Как следствие, экзамен оценивает лишь способность студента придерживаться заданной структуры, а не его навыки владения языком. Искусственное повышение престижа экзамена за счет его сложности служит примером коммерческого подхода к использованию данного экзамена как критерия качества знаний. Варьирование оценки вкупе с требованиями университетов к определенному баллу, набранному абитуриентами, приводят к трансформации оценочной системы «сдал/не сдал» к «сдал для определенных целей».

Подобный подход, как и вариативность предложенного учебного материала учебников разных издательств, способствует подготовке различных общественных страт, а классический британский английский становится языком для британских элит.

Нужен ли будущему учителю начальных классов курс «Основы истории русского языка»?

*основы истории русского языка, этимологический анализ,
типы заданий этимологической работы*

Одна из проблем современной филологической подготовки учителя начальных классов заключается в том, что государственная программа по русскому языку предусматривает изучение только современного его состояния. Между тем учителю родного языка постоянно приходится сталкиваться с языковыми явлениями, которые невозможно объяснить, опираясь только на факты синхронии. Например, одна из первых орфограмм, изучаемых детьми в начальной школе, – это написание буквы «И» после согласных «Ж» и «Ш», знаменитое «ЖИ-ШИ пиши через И». Возникает вопрос, почему именно так надо писать. И этот вопрос возникает не только у пытливого студента, думающего учителя, но и у любопытного первоклассника.

Автор данной статьи последовательно отстаивает свою точку зрения о том, что, познавая законы родного языка, нельзя ограничиться знакомством, пусть и глубоким, лишь с современным его состоянием. Глубокое понимание родного языка начинается с умения наблюдать различные его явления и делать выводы о том, какие закономерности развития привели к тем или иным фактам в современности.

Учитель начальных классов знакомит своих учеников с такими понятиями, как «корень» и «однокоренные слова». Но будут ли однокоренными слова, у которых формально разные буквы в корне? Таких слов у нас в языке очень много, они постоянно встречаются в учебнике по русскому языку с первого класса: сон – сна, друг – друзья – дружеский, рука – ручка, снег – снежинка, память – запоминать.

Ученики безусловно верят своему учителю, не требуют от него объяснений, но сам учитель должен знать, откуда взялось то или иное чередование, почему похожи некоторые слова, имеющие разную семантику, а некоторые родственные так разошлись, что трудно поверить в их родство.

Всё то, что нельзя объяснить на современном уровне, обычно в школьной программе относят к понятию «исторические чередования». И это верно. Но у этих чередований были свои причины. Именно этим и объясняется введение курса «Основы истории русского языка» в программу филологической подготовки учителей начальных классов на факультете начального образования МПГУ.

Цель данного курса заключается в том, чтобы в популярной и доступной форме рассказать о тех явлениях в современной фонетике, лексикологии, фразеологии и грамматике (морфологии и синтаксисе), которые находят объяснение лишь при диахроническом подходе к изучению русского языка. Данный курс систематизирует наблюдения студентов над фактами истории языка, полученными при изучении предыдущих разделов языкознания, дополняет их языковое образование, расширяет кругозор.

При подготовке данного курса и проведении занятий автор стремился подобрать материал так, чтобы подвести студентов к пониманию того, что историзм должен быть одним из главных правил научного подхода к любому изучаемому явлению.

Безусловно, сильной стороной этой дисциплины является то, что она преподается на старших курсах и завершает собой филологическую подготовку учителя начальных классов.

Но следует отметить и ряд трудностей. Во-первых, курсу нашлось место только в блоке «Дисциплины по выбору», то есть далеко не все студенты получают эти знания. Во-вторых, на данный момент по этой дисциплине нет ни одного учебного пособия, адаптированного для студентов факультета начального образования и рассчитанного на то количество академических часов, которое предусмотрено учебным планом. Существующие учебники по старославянскому языку (например, Г.А.Хабургаева [Хабургаев 1986]) и исторической грамматике (например, В.В.Иванова [Иванов 1990]) для студентов-филологов, ставшие уже классикой педагогической мысли, не могут быть использованы, потому что каждый из них рассчитан на год изучения соответствующей дисциплины.

Разрабатывая план занятий, мы пришли к идее о необходимости создания оригинального учебного пособия, основанного на концепции всего курса. Идея курса заключается в следующем: с каждого занятия студенты должны уносить не только определенную сумму знаний по истории языка, но и умение объяснить какую-либо орфограмму, изучаемую в начальной (чаще) или средней (реже) школе. Эта идея находится в соответствии с требованиями программы о подготовке высококвалифицированного учителя начальной школы и помогает профессиональной ориентации студентов в будущей работе учителя.

Учебное пособие представляется нам в виде современной рабочей тетради, оснащенной хорошим справочным аппаратом. Работая с таким пособием, студент сможет сопоставлять различные факты, пробовать объяснить то или иное языковое явление, записывать свои выводы. В этом пособии предполагается также поместить для чтения небольшие тексты на древнерусском языке. Тексты должны быть интересны по содержанию для современных молодых людей, а также относиться к различным векам, чтобы учащиеся могли представить себе, как звучал тот

язык, на котором говорили, например, Александр Невский или Иван Грозный.

В дальнейшем планируется создание электронной поддержки данного курса, куда можно было бы поместить, например, отрывки из художественных фильмов на исторические темы и обратить внимание студентов на то, как создатели фильма пытаются «состарить» речь своих героев. Но это пока отдаленная перспектива.

Весь курс был нами разделен на отдельные темы, последовательное овладение которыми дает возможность студенту выпускного курса обобщить свои знания по теории родного языка, вспомнить основные понятия и термины из различных разделов языкознания и, опираясь на них, усвоить новые знания. Кроме того, работая с терминами, применяемыми в науке, мы отучаем студента от некоторой лингвистической небрежности, учим точно формулировать свои мысли. Например, для многих студентов было открытием, что слова «древнерусский» и «старославянский» не являются синонимами, что каждое из них обозначает отдельный, хотя и близкородственный, язык.

Воплощая идею межпредметных связей, автор включил в систему заданий и упражнений те, которые предусматривают не только сопоставление фактов, но и дополняют знания будущих учителей по истории родной страны, литературе и культуре в целом.

На занятиях студенты знакомятся с основами этимологии, принципами создания этимологических таблиц и этимологических словарей. Обращаем внимание и на то, что сейчас распространена так называемая народная этимология, то есть толкование происхождения слова только по внешнему созвучию, без учета происхождения. Дело в том, что с народной этимологией очень часто сталкивается учитель младших классов. Дети подчас замечают сходство или созвучие слов, пытаются для себя объяснить это явление. Например, являются ли родственными существительное «выдра» и глагол «выдрать». И тут очень важно, чтобы учитель знал, какие этимологические словари являются авторитетными, сам умел пользоваться такими словарями и смог объяснить все это ребенку. И, конечно, следует уметь подкрепить свою точку зрения авторитетным изданием, когда народной этимологией увлекается взрослый человек, обосновывая свои, подчас очень провокационные, взгляды (О примерах такого псевдонаучного подхода к этимологии и реакции на него научного сообщества см., например, статью А.М.Камчатнова [Камчатнов]).

Считаем нужным сказать и о тех разделах из курса истории языка, от изучения которых нам пришлось отказаться совсем, учитывая ограниченность во времени. Мы не вводим научное понятие «синхронный срез», ограничиваясь лишь тем, что говорим: «Сначала получилось так-то, потом произошли дальнейшие изменения». Также не вводятся понятия «полумягкость согласных звуков» и «силлабема», только упоминает-

ся о том, что была восходящая и нисходящая интонация и она когда-то носила смысловозначительный признак.

Каждая тема курса разделена на несколько смысловых блоков. Это же деление соблюдается и в учебном пособии, готовящемся к изданию. Изучение темы начинается с повторения и обобщения того, что студенты знают из курса современного русского языка; иногда нужно привлекать знания по истории, культуре, литературе. В пособии есть справочные материалы, где содержатся фотографии, карты, схемы и таблицы, опираясь на которые студенты могут активизировать свои знания.

Основная часть каждого занятия – изучение новой темы. Главный принцип, на котором строится этот этап занятия, – максимально самостоятельная работа студентов, направленная на то, чтобы добыть новые знания, то есть на основе наблюдения сделать вывод. Для этого весь наглядный материал, который может помочь в данном виде работы, сконцентрирован перед глазами студентов. Еще раз подчеркнем, что не можем предложить студенту просто прочитать тот или иной раздел учебника. Преподавателем сообщаются те сведения, которые могут послужить основой для языковых наблюдений. В учебном пособии отведено специальное место, чтобы можно было сделать краткие записи вновь услышанного.

Безусловно, эта часть не может быть одинаковой по объему при изучении разных тем. Например, если мы говорим о появлении письменности у славян, о деятельности славянских первоучителей, то здесь больше материала сообщается преподавателем, есть опора на презентацию. Студенты в этом случае составляют для себя опорный конспект, записывая основные даты и события. Таким образом формируется тот минимум знаний по истории создания славянской азбуки, которым должен обладать всякий учитель, несущий эту азбуку детям. Стоит отметить, что в этом случае необходимо дать ссылку на тот источник (или на те источники), которые можно изучить, если по тем или иным причинам пропустил или не усвоил тему. В данном случае это книга В.А.Истрина [Истрин 1988: 7-47].

Когда же мы говорим о долготе и краткости звучания гласных древнерусского языка, о том, что существовали сверхкраткие гласные звуки, то преподавателю нужно только грамотно подобрать материал для наблюдения. Например, сопоставив древнерусское «сънь» с современным «сон», студенты могут сделать вывод о сильных и слабых позициях редуцированных. Эти наблюдения дают возможность сделать выводы о том, почему появились так называемые исторические чередования.

Выводом из каждой темы (иногда тема практически равняется занятию) является раздел «Теперь я могу объяснить!». Если мы обратимся к только что рассмотренному примеру, то увидим, что в данном случае возможно сделать вывод о том, как в русском языке появились «беглые гласные»: в слове «сънь» первый гласный [ъ] попадал в сильную

позицию и прояснялся до гласного полного образования, а второй – в слабую и редуцировался до нуля звука. Если же взять, например, родительный падеж этого же слова – «съна», то мы увидим, что здесь гласный [Ъ] попадает в слабую позицию и редуцируется до нуля звука.

Предвидим возражение о том, что ни один учитель начальной школы никогда не будет преподавать ученикам сильные и слабые позиции редуцированных ни в первом, ни в четвертом классе. Безусловно, это так. Целью нашего курса является не трансляция учителем этих готовых знаний в начальной школе, а исключительно понимание им самим тех явлений, о которых он говорит. Язык – это живой организм, который развивается во времени и в пространстве, ничто в языке по происхождению просто так. Понимая, что есть закономерности развития, учитель сможет видеть причинно-следственные связи и других явлений. Сейчас очень много говорится о постановке проблемных вопросов. Именно курс истории языка учит студентов ставить эти проблемные вопросы перед самим собой: «Почему у нас в языке так? Можно ли это объяснить?» Почему множественное число от существительного «лев» – «львы», а не «левы»? Почему есть имена «Мария» и «Марья», «Наталия» и «Наталья»? Всего этого невозможно объяснить без позиций редуцированных. Кстати, если говорить о последних примерах, именах собственных, то нужно помнить, что здесь есть прямой выход в орфографию: эти имена попадают в разные типы склонения и имеют в косвенных падежах разные окончания.

Последний этап работы в каждой теме – это «Задания для самостоятельной работы». Они бывают двух типов. Во-первых, это лингвистические задания, направленные на выработку навыка работы с тем материалом, который разбирался на занятиях. Например, предлагается на разбор еще несколько слов, в которых встречается то или иное языковое явление. Ниже приведем конкретные примеры таких заданий. Во-вторых, есть задания, которые направлены на расширение кругозора студентов, на то, что они смогут самостоятельно углубить знания, полученные на занятиях.

Приведем конкретные примеры заданий из разных тем.

При изучении темы 2 «Этапы становления письма» в разделе «Вспоминаем изученное ранее» студентам предлагается вспомнить и обобщить материал, который они изучали в нескольких дисциплинах: русский язык (раздел «Введение в языкознание»), история, история педагогики и методика преподавания русского языка. Им предстоит вспомнить, что такое пиктография (и постараться «прочитать» пиктограмму), чем отличается рисунок от письма, что такое иероглифическое и слоговое письмо. Ответы на все эти вопросы помогут студенту сделать вывод о том, что обозначает буква в алфавите, и на основе наблюдений сказать о фонемном составе русского алфавита периода первой письменной фиксации. Материалы для наблюдения (пиктограммы, примеры иероглифического и слогового письма) приведены в самом разделе.

Считаем нужным отметить, что материалы, попавшие в этот раздел, взяты нами из проверенных научных источников в случае, если их содержание принципиально для работы студентов. Например, пиктограммы заимствованы из учебника А.А.Реформатского [Реформатский 1996: 351-352]. В том случае, если материалы носят иллюстративный характер, они могут быть взяты из научно-популярной литературы или из сети Интернет.

В этой же теме в разделе «Приступаем к изучению нового» мы анализируем фонемный состав нашего языка периода его первой письменной фиксации, говорим о том, в чем его отличие от фонемного состава современного русского языка, какие фонемы мы «потеряли» за тысячу лет, как произносились звуки, обозначаемые буквами данных фонем. Наше основное внимание здесь сосредоточено на шипящих согласных и редуцированных гласных. Студенты здесь впервые сталкиваются с тем, что буквы «ъ» и «ь» в древнерусском языке обозначали сверхкраткие гласные звуки и имели сильные и слабые позиции. Путем сопоставления примеров и наблюдения делается вывод о том, какие позиции были сильными, а какие слабыми.

Мы сознательно перенесли в следующую тему работу с носовыми гласными и буквой «ять», чтобы не перегружать этот раздел.

После изучения темы студент может объяснить, почему «жи» и «ши» пишутся через «и» и как появились в языке беглые гласные, а также откуда взялась продолжавшаяся до начала XX века традиция писать букву «ъ» на конце слова после согласного (раздел «Теперь могу объяснить»).

Как уже говорилось выше, раздел «Задания для самостоятельной работы» включает в себя очень разные материалы. Например, студенты должны, используя дополнительную литературу, узнать о том, какую роль сыграл Розеттский камень в истории языкознания (тема 2), найти сведения о древнейших славянских памятниках, написанных глаголицей или кириллицей (тема 3). Эти задания рассчитаны на расширение кругозора. При необходимости в помощь даются ссылки на те источники, которыми лучше всего было бы воспользоваться. Например, мы сочли возможным рекомендовать Энциклопедический словарь юного филолога при подготовке задания о прародине индоевропейцев и славян [Энциклопедический 1984: 231-238].

Другой тип заданий рассчитан на то, что на основе наблюдения студенты смогут сделать самостоятельные выводы. Например, нужно сопоставить, с одной стороны, высказывания М.В.Ломоносова и А.П.Сумарокова (середина XVIII века) о том, что буквы «е» и «ять» произносятся по-разному [Иваницкая 1986: 46-47], а с другой стороны, отрывок из книги А.Жвалевского и Е.Пастернак «Правдивая история Деда Мороза», в котором гимназист-второклассник начала XX века мечтает под Рождество о том, чтобы отменили букву «ять». Здесь же приводится стихотворение учителя гимназии Н.Кульмана, знаменитый «Белый

бледный бедный бес», в орфографии начала XX века. Предлагается сделать вывод о том, что же произошло с произношением этой буквы, почему она стала грозой всех гимназистов.

И, наконец, третий тип заданий рассчитан на то, что, пользуясь материалом практических занятий, студенты сами по аналогии смогут объяснить те или иные явления языка. Например, опираясь на чередования в современном русском языке, нужно реконструировать исконный согласный в праславянском и указать условия палатализации в словах «сухой – сушить», «бог – боже», «кто – что», «крик – кричать», «друг – дружок», «ручка – рука». Большой интерес вызывает работа с такими словами, реконструируя древние корни которых мы получаем возможность проводить межъязыковые параллели и находить этимологически родственные слова в других языках (например, русск. «жить» и англ. «to give» – давать, русск. «каяться», «цена» и англ. «a coin» – монета).

Курс «Основы истории русского языка», безусловно, нельзя назвать легким, но он вызывает неизменный интерес у студентов. Считаем, что он позволяет существенно расширить лингвистическую подготовку будущих учителей начальных классов. Данная работа представляется нам очень перспективной, так как она позволяет собрать воедино все те историко-лингвистические факты, которые студенты выносят с занятий по современному русскому языку, и систематизировать их на принципиально новом уровне.

В настоящее время пособие по данному курсу существует только в электронном виде и в электронной среде МПГУ. Автор может предоставить его в распоряжение всех заинтересованных коллег и готов выслушать их рекомендации, предложения и замечания.

Литература

Иваницкая Е.Н. Сборник упражнений по истории русского языка: учебное пособие / Е.Н.Иваницкая, Т.Н.Кандаурова, З.Н.Литвина, А.Н.Стеценко. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: учебник / В.В.Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.

Истрин В.А. 1100 лет славянской азбуки / В.А.Истрин. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

Камчатнов А.М. Растленное словообразование / А.М.Камчатнов // URL: <http://www.drevoslov.ru/paperspdf/amk/RastlennoeSlovoobrazovanie.pdf> (дата обращения 08.01.2020)

Камчатнов А.М. Старославянский язык: учебное пособие / А.М.Камчатнов. – М.: Наука. Флинта, 1998. – 152 с.

Реформатский А.А. Введение в языковедение: учебник / А.А.Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

Хабургаев Г.А. Старославянский язык: учебник / Г.А.Хабургаев. – М.: Просвещение, 1986. – 288 с.

Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание). – М.: Педагогика, 1984. – 352 с.

Тенденции образования нового лексического пласта в арабском языке в эпоху пандемии коронавируса

*арабский язык, неологизмы, транскрипция, калька,
словообразование, коронавирус*

В этом году весь мир стал свидетелем беспрецедентной ситуации, связанной с пандемией COVID-19, которая дестабилизировала все сферы общественной деятельности. Такое глобальное событие, о котором повсеместно говорили и говорят во всех мировых СМИ в течение многих месяцев, никак не могло не найти своего отражения в языке. Язык обладает высокой чувствительностью и способностью воспринимать все изменения, происходящие в обществе. Пандемия коронавируса способствовала порождению значительного количества новых слов и выражений, а также изменивших или получивших новое значение. Безусловно, любой язык пополняется неологизмами, и этот процесс перманентен, поскольку язык представляет собой динамическую систему.

Одна из самых распространенных причин появления неологизмов в языке связана с возникновением новых реалий действительности, что мы и наблюдаем в связи с распространением новой коронавирусной инфекции, которая явилась главным триггером в пополнении большим количеством неологизмов лексики всего населения мира.

Лингвокультура арабоязычного мира не является исключением, она также активно расширяется и обновляется в зависимости от протекающих в обществе явлений действительности. К числу основных способов образования новых слов, которым располагает арабский язык, относят: лексико-семантический способ, калькирование, словосложение, транслитерация и т.д. В условиях пандемии главным источником обогащения лексического слоя арабского языка выступают экстралингвистические факторы, то есть заимствования понятий. Во время кризиса коронавируса словарный состав арабского языка значительно пополнился рядом неологизмов. Одни слова и выражения являются абсолютно новыми, другие существовали и раньше и были известны носителям, но приобрели иное осмысление и стали очень популярны в ежедневном общении. Рассмотрим это явление подробнее в литературном арабском языке.

В самом начале эпидемии в Ухане исследователи назвали вирус «Уханьский вирус» (فيروس ووهان), это название используют все арабские информационные агентства, затем название было изменено на «Уханьский коронавирус» (فيروس ووهان التاجي) или «Китайский коронавирус» (فيروس الصين التاجي), а затем на «Новый коронавирус 2019 года» nCoV-2019 (فيروس 2019 الجديد).

2019 (كوفيد-19). 11 февраля 2020 года Всемирная организация здравоохранения дала ему официальное название COVID-19 (كوفيد-19).

Некоторые термины, которые мы неоднократно слышим и видим за последние несколько месяцев по телевидению, радио, в социальных сетях, СМИ, существуют уже много лет, но они сделали новый и более широкий прорыв в описании ситуации, в которой мы находимся сегодня. Например, термин «самоизоляция» (العزلة الذاتية) в докоронавирусное время использовался для описания стран, которые предпочли политически и экономически изолироваться от остального мира, но теперь он используется для описания режима самоизоляции, введенного в целях предупреждения распространения коронавирусной инфекции. Что касается термина «информационная пандемия» (جائحة معلوماتية), то есть инфодемия (термин, образованный из слов «информация» и «эпидемия»), то он был впервые введен в 2003 году для описания информационного потока, но теперь его повторно использовала 2 февраля 2020 года ВОЗ в своем отчете для описания массового потока дезинформации, ложных сведений, связанных с коронавирусом. В связи с отсутствием в арабском языке аналогичного способа словообразования с помощью морфологического соединения двух или более корней, данный термин представляет собой согласованное определение, которое буквально переводится как «информационная беда» (جائحة معلوماتية).

Под термином «социальная дистанция» подразумевается необходимость соблюдения расстояния людьми во избежание инфекции, но здесь особый интерес представляют понятия, которые возникли с появлением новых способов приветствия, не предполагающих физического контакта или использующих вместо рукопожатия другие части тела. Среди новых форм – приветствия с помощью локтей (ضربة الكوع), что буквально переводится с арабского языка как «удар локтем» или означает поднятую вверх ладонь «Дай пять» (الهائي فايف), которая является транскрипцией английского выражения «High Five». Пандемия коронавируса привела к тому, что весь мир был вынужден перейти в онлайн-среду и многие стали использовать онлайн-приложение Zoom, и это слово также быстро вошло в повседневный язык как синоним термина «видеоконференция»; в арабском языке, как и в большинстве языков, оно представляет собой транскрипцию английского слова Zoom (زوم).

Новые выражения заняли свое место в повседневной жизни, примером может служить фраза «Работа из дома» (العمل من المنزل), которая представляет собой кальку расшифрованной английской аббревиатуры WFH (Working from Home). Как известно, аббревиатуры и сокращения не являются характерными языковыми явлениями для арабского языка, поэтому и ставшая популярной в пандемическом мире аббревиатура «СИЗ» (средства индивидуальной защиты) в арабском языке (معدات الوقاية الشخصية) представляет собой кальку расшифрованной английской аббревиатуры PPE (Personal Protective Equipment).

Определенную долю лексического пласта арабского языка составили слова, придуманные людьми во время пандемии коронавируса и связанные с этой глобальной проблемой. Приведем в качестве иллюстрации некоторые из них:

– коронавирусные каникулы (коронаотпуск): вынужденный отпуск или каникулы в учебных заведениях из-за коронавируса; на арабском языке представлено в виде несогласованного определения (غُطلة كورونا);

– коронофобия: чувство страха, которое люди испытывают из-за пандемии коронавируса. Имеет два аналога в арабском языке: с помощью транскрипции (فوبيا كورونا) и (رهاب كورونا) перевода слова «фобия» на исконно арабское слово, означающее «страх» (رهاب);

– коронаапокалипсис (قيامة كورونا): описание пандемии коронавируса как катастрофы апокалипсиса (дословный перевод с арабского языка «последний/судный день коронавируса»);

– короназаговор (نظريات المؤامرة المتعلقة بمرض كورونا): теории заговора, связанные с короновирусной болезнью (арабский аналог ввиду отсутствия сокращений представлен в виде экспликации: «теории заговора, связанные с короновирусной болезнью»);

– коронабизнес (بيزنس كورونا): обе части словосочетания образованы при помощи транскрипции «бизнес» (بيزنس) и «корона» (كورونا);

– корониалы (جيل كورونا): человек, родившийся во время пандемии коронавируса (арабское выражение состоит из арабского слова جيل «поколение» и транскрипции «корона»);

– ковидиот представлено двумя формами (أرعن كوفيد), что означает «игнорирующий ковид» и транскрипцию английского неологизма «covidiot» (كوفيديويت) (термин, используемый для человека, который отрицает существование коронавируса и пренебрегает всеми правилами безопасности);

– коронаразвод (طلاق كوفيد): сочетание арабского слова طلاق «развод» и транскрипции английского слова «covid» (случаи разводов супругов, которые произошли в результате давления самоизоляции, и супруги провели долгое время вместе в изоляции во время пандемии коронавируса);

– выход из локдауна (خروج من الإغلاق): арабский аналог выражен калькой (процесс выхода из режима локдауна);

– мисс Рона (ميس رونا) арабский вариант представлен в виде транскрипции обеих частей (сленговое слово, появившееся на подростковых форумах в Интернете как описание коронавируса);

– социальный пузырь (فقاعة اجتماعية): представлено в виде кальки с английского словосочетания «social bubble» (мера, которую принимает определенная семья для слияния с другой семьей, не более чем из десяти членов, для ослабления ограничений локдауна во время пандемии коронавируса).

Выше представлена лишь малая часть новых лексических единиц, которые проникли в арабский язык за последние месяцы. Трудно пред-

положить, какая часть этих слов останется в языке, а какая исчезнет вместе с окончанием пандемии, но определенные понятия, безусловно, навсегда станут неотъемлемой частью арабских словарей. Нет сомнения в том, что глобальный кризис пандемии коронавируса представляет собой прекрасный опыт для лингвистов, поскольку они стали свидетелями беспрецедентного масштабного процесса неологизации и активной циркуляции новых лексических единиц за столь короткий промежуток времени.

Литература

Lawson R. Coronavirus Has Led To An Explosion Of New Words And Phrases – And That Helps Us Cope / R.Lawson. – 2020. URL: <https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909>

Ro C. Why We've Created New Language for Coronavirus / C.Ro. – 2020. [URL]: Режим доступа: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200522-why-weve-created-new-language-for-coronavirus>

جائحة كورونا تغزو اللغة.. كلمات جديدة تحير ممارسي الترجمة 3. محمد-زيدان/أصوات.
<https://www.ultrasawt.com/> [URL]: Режим доступа:

[URL]: Режим доступа: [المصطلحات المتعلقة بفيروس كورونا4.](https://www.hotcourses.ae/study-abroad-info/latest-news/corona-terms/)

<https://www.hotcourses.ae/study-abroad-info/latest-news/corona-terms/>

Монтажный лист как инструмент обучения аудиовизуальных переводчиков

*аудиовизуальный перевод, монтажный лист,
обучение аудиовизуальному переводу*

Аудиовизуальные тексты – кино, сериалы, новости, передачи, игры, реклама – ежедневно окружают человека. В связи с увеличением потока аудиовизуальных текстов (как на русском, так и на других языках) появилась необходимость в эффективном обучении аудиовизуальных переводчиков. Одним из методических средств может стать монтажный лист.

Монтажный лист – это таблица с подробным описанием визуального и звукового ряда аудиовизуального произведения.

В монтажном листе указываются:

- тайм-код – время начала и окончания субтитра;
- диалоги и монологи в кадре и за кадром;
- музыка и песни;
- шумы в кадре и за кадром;
- план;
- содержание плана: описание внешности, действий персонажей, вещей и пейзажей;
- другие комментарии.

Традиционно монтажный лист используют для прокатного удостоверения и передачи фильма на хранение в архив, а также для перевода аудиовизуального текста на другие языки. Данный инструмент особенно важен, когда дистрибьютор не предоставляет переводчику визуальный ряд. Тогда переводчику приходится опираться на монтажный лист. Чем подробнее данный монтажный лист, тем меньше вероятность ошибки при переводе.

Такие детальные монтажные листы могут использоваться для обучения аудиовизуальных переводчиков, когда у обучающихся есть время на тщательный поиск наиболее адекватного перевода с учётом экстралингвистических факторов. Как отмечают А.П.Чужакин и П.Р.Палажченко, «при работе над фильмом на первое место выходит экстралингвистический контекст, т.е. видеоряд, который во многом облегчает работу, способствуя более адекватному переводу» [Чужакин 2004: 39]. Наличие сопроводительного материала в виде монтажного листа поможет начинающим аудиовизуальным переводчикам сопоставить лингвистическую и экстралингвистическую информацию, понять их зависимость друг от друга.

В качестве задания обучающимся может быть предложено создать монтажный лист. Написание собственного монтажного листа на основе аудиовизуального произведения способствует тому, что начинающий переводчик учится видеть связь между вербальным и невербальным кодом. В будущем он не станет переводить вербальный код в отрыве от невербального.

Вместе с тем, по нашему мнению, традиционный монтажный лист не подходит для обучения, поскольку его детализация делает его громоздким и неудобным для чтения.

Мы попытались сохранить достоинства и сократить некоторые элементы монтажного листа, разработав собственную модель данного листа для начинающих аудиовизуальных переводчиков. Так, таблица содержит следующие столбцы:

1. Тайм-код – время начала и окончания субтитра.
2. План и содержание плана – невербальная информация о данном отрывке.
3. Вербальные ряды оригинала с указанием произносящего фразу героя.
4. Перевод вербального ряда с указанием произносящего фразу героя.

Главное отличие данного монтажного листа заключается в особой системе сокращений в колонке №2. Представленная система наиболее часто встречающихся элементов содержания плана позволяет экономить место в монтажном листе. Использование сокращений в монтажном листе обеспечивает быстрый поиск необходимого отрезка аудиовизуального текста.

Для модели монтажного листа нами разработана следующая система сокращений:

- 1 – детальный план
- 2 – крупный план
- 3 – средний план
- 4 – общий план
- 5 – дальний план
- ! – музыка
- !! – музыка со словами
- (надпись на экране)
- [Голос за кадром]
- С – смущение
- D – неприязнь, отвращение
- D – сомнение
- E – увлеченный
- F – флирт
- I – ирония
- Ir – раздражение
- La – смех

- M – загадочность
- OL – закадровый смех
- P – умоляюще
- R – возмущение
- R – расслабленная поза
- S – улыбка
- SA – сарказм
- Sc – крик
- Si – молчание
- Se – серьезный
- Su – удивление
- U – расстроенный, грустный
- VO – закадровый голос
- W – шепот

Пример монтажного листа:

Will and Grace Season 1. Episode 1.				
Тайм-код	План и содержание плана	Оригинал	Перевод от Notabenoid	Предложенный нами перевод
0:00:01 – 0:00:03	!	-	-	-
0:00:04 – 0:00:05	Will: R. 2	Will: – What are you doing?	Уилл: – Чем занимаешься?	Уилл: – Что ты делаешь?
0:00:05 – 0:00:06	Grace: F;S. 1	Grace: – Hanging out	Грейс: – Да так, ничем.	Грейс: – Отдыхаю.
0:00:06 – 0:00:07	1	Will: – Come over	Уилл: – Приезжай.	Уилл: – Приходи ко мне.

Для обучения аудиовизуальному переводу с помощью монтажного листа начинающим переводчикам можно предложить следующее задание:

Создание монтажного листа для отрывка из сериала.

1. Изучите пример монтажного листа и список сокращений.
2. Просмотрите предложенный отрывок из сериала.
3. Заполните столбик таблицы «План и содержание плана», используя видеодорожку отрывка.
4. Используя субтитры на английском языке (если имеются) или аудиодорожку отрывка, заполните столбики «Оригинал» и «Таймкод».

5. Используя дорожку с переводом на русском языке, заполните столбик «Перевод...». Обратите внимание на достоинства и недостатки данного перевода.

6. Проанализируйте невербальную и вербальную информацию, содержащуюся в отрывке.

7. Выполните перевод аудиовизуального текста и занесите его в столбик «Предложенный нами перевод».

Монтажный лист – это необходимый инструмент для обучения аудиовизуальному переводу. Он позволяет упорядочить информацию, содержащуюся в аудиовизуальном тексте. Создание монтажного листа и перевод по нему помогают объединить вербальный и невербальный код аудиовизуального произведения.

Литература

Чужакин А.П. Мир перевода – 1. Introduction to Interpreting XXI. Протокол, поиск работы, корпоративная культура / А.П.Чужакин, П.Р.Палажченко. – 6-е изд., доп. – М.: Р.Валент, 2004. – 224 с.

Организация языковой подготовки магистров технических направлений в условиях пандемии

*языковая подготовка, иностранный язык в магистратуре,
профессиональная направленность, обучение в условиях пандемии*

Вызов, брошенный в условиях пандемии системе образования в целом и системе высшего образования в частности, отразился в полной мере и на организации языковой подготовки в вузе на всех этапах обучения, в том числе на этапе обучения в магистратуре. Именно на этой ступени особая роль в профессиональной подготовке и организации обучения отводится самостоятельной работе. Она направлена не только на формирование коммуникативных навыков и умений, но и на повышение уровня учебной автономии, предполагающей создание собственных речевых продуктов, формирует условия для развития активности личности, ее творческих способностей, готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности [Полякова 2014: 27].

Особенности условий обучения иностранному языку студентов в магистратуре, сформулированные нами в предыдущих публикациях, – это, прежде всего, вынужденный двухлетний перерыв после завершения курса иностранного языка на ступени бакалавриата; меньшее, по сравнению с бакалавриатом, количество часов аудиторных занятий; занятия преимущественно в вечернее время, последние по расписанию, с учетом статуса дисциплины как сопровождающей; занятость студентов на предприятиях [Крылова 2020: 132]. В условиях пандемии ситуация дополнительно усугубляется наличием большого количества дополнительных контактов обучаемых непосредственно на предприятиях, особенно на крупных машиностроительных производствах, что, в свою очередь, повышает риски увеличения числа заболевших, а соответственно, увеличиваются пропуски занятий. Совокупность всех перечисленных факторов является предпосылкой снижения качества языковой подготовки и формирования заданных компетенций на данном этапе обучения.

С целью не допустить или минимизировать их негативное влияние на процесс обучения и его качество, особенно в условиях отсутствия аудиторных занятий, преподаватель иностранного языка вынужден искать новые формы обучения и контроля.

Вопросу поиска форм организации иноязычного обучения, посвящена публикация Е.П.Пономаренко и А.Л.Ивановой, где авторы дают определенные рекомендации по педагогическому и методическому со-

провождению студентов, по организации обратной связи для оценки динамики развития языковых умений и навыков, по организации иноязычного общения с помощью цифровых платформ [Пономаренко 2020: 30].

Опыт нашей работы в условиях пандемии в весеннем семестре 2020 г. показал, что студенты и преподаватели, имеющие опыт и навык работы в электронной образовательной среде, в нашем случае это платформа Blackboard LMS, наиболее быстро адаптировались к новым условиям. О преимуществах привлечения электронных средств в работу с магистрантами, где акцент сильно смещен в сторону самостоятельной работы, мы уже упоминали в предыдущих публикациях [Крылова 2019: 46; Крылова 2020: 134]. Возможность контролировать выполнение заданий в установленные сроки, увеличение контрольных точек, возможность дистанционного общения с преподавателем способствуют многократному увеличению частотности обращения магистранта к иностранному языку. В условиях отсутствия аудиторных занятий и ухода полностью в электронную среду возникла проблема значительного сокращения “живого” общения с преподавателем, перевеса в сторону выполнения и проверки преимущественно письменных заданий, отсутствие очного контроля и затруднение объективной оценки созданных речевых продуктов.

Одним из путей решения стало использование видеозаписей и видеоинструкций к каждому из занятий и размещение их в электронной среде. В нашем случае это видеозаписи в программе Bandicam, которая выполняет захват экрана и позволяет записывать необходимые объяснения и инструкции для студентов. Опрос, проведенный среди магистрантов групп, обучавшихся в период пандемии, показал, что возможность слышать голос преподавателя уменьшает стресс от отсутствия прямого общения и позволяет в полной мере ощутить эффект присутствия на занятии. Вместе с этим, студенты отмечают, что наличие видеозаписей позволяет им вернуться к ним в удобное время, так как позднее вечернее время аудиторных занятий для многих является некомфортным для восприятия новой информации и ведет к снижению качества восприятия и выполнения заданий. В сочетании с работой на платформе Microsoft Teams, где студент может непосредственно задать вопросы преподавателю и ответить по заданию, такие видеозаписи являются дополнительной поддержкой в условиях отсутствия непосредственного контакта с преподавателем.

Еще одним моментом в пользу дистанционного обучения магистров является не всегда совершенное качество оборудования в аудитории или полное его отсутствие, что усложняет использование аудио- и видеоматериалов непосредственно на аудиторном занятии. Возможность просмотреть или прослушать многократно необходимый материал также способствует повышению качества формируемых компетенций. Сравнивая качество речевых продуктов, созданных студентами на поздних вечерних занятиях в аудитории, и теми, что создавались с исполь-

зованием тех же самых инструкций по видеозаписям преподавателя, можно отметить, что качество последних оказалось выше. В частности, это касалось заданий по составлению резюме, аннотаций, а также заданий, связанных с составлением презентаций научных исследований.

Моделирование ситуаций, таких как, например, проведение научной конференции, где магистранты представляют готовые доклады и презентации на иностранном языке, также возможно осуществлять без значительной потери качества с использованием платформы Microsoft Teams.

Единственным вопросом, требующим проработки, остается контроль студента на понимание и перевод научных текстов и статей по теме исследования. В условиях отсутствия очного контакта с преподавателем усложняется вопрос объективного контроля усвоения профессиональной лексики и навыков перевода. В данных условиях приходится ограничиваться составлением краткого обзора или аннотации, устной передачи содержания статьи. Для контроля проработки и понимания статьи нами также используются специальные задания по самостоятельному анализу переводимых научных статей на предмет наличия в оригинальных научных текстах изучаемых языковых явлений, для выражения, например, причинно-следственных связей, в том числе законов и принципов; для описания процесса, действия, эксперимента. Таким образом, перевод научного технического текста из цели становится средством изучения иностранного языка, позволяя магистранту более осознанно подходить к работе с научным текстом, повышая тем самым как мотивацию, так и эффективность овладения данными навыками.

Таким образом, опыт работы с магистрантами в условиях пандемии показал, что есть возможность осуществлять языковую подготовку, не снижая, а в ряде случаев даже увеличивая ее качество, а также трансформировать частично некоторые формы работы в условия вне пандемии.

Литература

Крылова А.С. Проблемы создания и использования электронных курсов в обучении иностранному языку в техническом университете / А.С.Крылова, Е.Ю.Лаптева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – №2. – С.45-48.

Крылова А.С. Повышение эффективности формирования компетенций по иностранному языку у магистров в техническом вузе / А.С.Крылова, Е.Ю.Лаптева, Ж.И.Айтуганова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып.66. – Ч.3. – С.131-134.

Полякова Т.Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений / Т.Ю.Полякова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П.Горячкина». – 2014. – №1. – С.26-29.

Пономаренко Е.П. Проблемы организации рефлексивного обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии / Е.П.Пономаренко, А.Л.Иванова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – №4. – С.26-30.

**Проблематика организации работы с иностранными студентами
по русскому языку в условиях пандемии COVID-19
и других ограничительных мер**

*дистанционное обучение, русский язык как иностранный,
иностранные студенты, пандемия, обучение*

В период пандемии COVID-19 стало очень актуальным использование информационных технологий в процессе организации обучения. Целью доклада является описание трудностей, с которыми можно столкнуться в дистанционном обучении иностранных граждан русскому языку. Теоретическая значимость данного исследования заключается в разъяснении возможных трудностей и путей их преодоления коммуникации и межличностного взаимодействия с сохранением мотивации обучаемых. Практическая значимость основана на обзоре рекомендованных российских онлайн-сервисов-аналогов, которые можно использовать на территории КНР и других зарубежных стран, в связи с введением ограничительных мер США на использование американских сервисов за рубежом.

Дистанционное обучение поменяло отношение преподавателей и студентов ко всему получению образования. Преподаватели столкнулись со множеством трудностей в использовании огромного потока ресурсов среды Интернет. Подобные изменения повлекли за собой введение новых требований к ИКТ-компетенции преподавателя-русиста:

1. Помимо отбора лексики и упражнений для своих учащихся, они вынуждены искать новые форматы представления информации.
2. Разрабатывать онлайн-версии своих упражнений для работы в дистанционном формате.
3. Работать с мотивацией обучаемых, используя игровые форматы обучения.
4. Тратить больше времени на подготовку к занятиям.

Большое количество людей изучает русский язык во всем мире. Согласно исследованиям, в мире насчитывается более 500 миллионов человек, которые могут говорить на русском языке. Русский язык очень популярен в странах Азии: в Китае [Лю 2014: 120-123] и Вьетнаме [Динь].

Согласно опросам ВЦИОМ, наблюдается рост доверия к использованию информационных технологий в процессе получения образования со стороны студентов и преподавателей вузов [Выпускники]. Изменения в межгосударственных отношениях влияют на развитие информационных технологий в сфере образования.

Введенные ограничения на использование ресурсов корпорации Google и Zoom оказали негативное влияние на взаимодействие со студентами из Китая. Нами были найдены альтернативные ресурсы для реализации взаимодействия внутри виртуального класса: Яндекс.Диск, Videomost и Eclass Elearn.

Отдельно в ходе нашего исследования мы обратили внимание на влияние средств сети Интернет на мотивацию студентов к обучению. На наш взгляд, несомненным мотивационным фактором к изучению учебных дисциплин можно считать социальные сервисы Веб 2.0. Они являются основными инструментами взаимодействия в условиях дистанционного обучения и позволяют организовывать викторины, коллективную проектную работу и налаживать процесс взаимообучения и т.д.

В заключение стоит отметить важность следующих аспектов в организации дистанционного обучения в вузах России:

1. Регламентация межвузовского взаимодействия в сфере формирования баз данных учебных материалов по различным дисциплинам.
2. Пересмотр требований к овладению русским языком среди иностранных студентов с учётом использования новейших средств ИКТ.
3. Разработка собственной среды обучения без использования западных LMS.

Предлагаемые в данной работе изменения позволят совершенствовать систему онлайн-обучения по русскому языку как иностранному в вузах. Продолжение настоящего исследования сейчас находится на рецензии и будет опубликовано в журнале «Мир русского слова» (МА-ПРЯЛ) в 2021 году.

Литература

Лю С. Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы / С.Лю // Русский язык за рубежом. – 2014. – №4. – С.120-123.

Динь Тхи Тху Хуен. История становления и развития обучения русскому языку во вьетнаме / Динь Тхи Тху Хуен // Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – №3(15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-obucheniya-russkomu-yazyku-vo-vietname> (дата обращения: 25.10.2020).

Выпускники школ и студенты высказали мнение о дистанционном образовании // Официальный сайт ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10304>

Лешканова Елена Олеговна
Королева Ольга Петровна
Лебедева Марина Владимировна
Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А.Добролюбова
УДК 378.14

Использование возможностей платформы Zoom на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении

*дистанционное обучение, иностранные языки,
видеоконференция, платформа Zoom, интерактивная доска*

В настоящей статье исследуются возможности платформы Zoom в условиях дистанционного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью найти наиболее эффективные методы обучения в условиях самоизоляции и работы в онлайн-режиме. Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 заставила преподавателей вузов столкнуться с новыми трудностями и необходимостью при этом сохранить высокий уровень высшего образования и эффективность проведения занятий.

Одним из наиболее эффективных инструментов для проведения практических занятий на иностранном языке в синхронном режиме является платформа Zoom. Она предлагает коммуникационное программное обеспечение, которое объединяет видеоконференции, онлайн-встречи и общение в чате [Игнатенко 2019: 141]. В данной статье рассматриваются основные преимущества использования платформы Zoom на практических занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении.

Примечательно, что сам формат видеоконференции позволяет проводить занятия в режиме реального времени без потери качества усвоения и закрепления учебного материала. Обязательными условиями для присутствия студентов по видеосвязи на практическом занятии являются работающий микрофон и включенная камера. Это позволяет создать эффект присутствия на очном занятии, во время которого преподаватель и студенты видят и слышат друг друга.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции, что включает в себя формирование и развитие у студентов навыков понимания и продуцирования устной и письменной речи [Гуреева 2020: 48]. В условиях пандемии онлайн-обучение в синхронном режиме позволяет эффективно развивать эти навыки у обучающихся.

Платформа Zoom дает возможность применять интерактивные методы в обучении. Они основываются на взаимодействии студентов,

студентов и преподавателя, групповой работе и обмену знаниями [Фомина 2016: 102]. Так, функция демонстрации экрана в Zoom позволяет преподавателю делиться со студентами учебными материалами. И наоборот, студенты сами готовят свои презентации по пройденным темам в качестве зачетных работ. Более того, благодаря передаче звука организатор конференции может транслировать видео и проигрывать аудиоматериалы. Включая аудио или видео на занятии, необходимо установить флажок «Совместное использование звука», чтобы всем участникам видеоконференции передавалось не только изображение, но и звук.

Одним из преимуществ платформы Zoom являются различные варианты демонстрации экрана [Филиппова 2020: 240]. Преподаватель может не только показывать участникам конференции свой экран, но и предоставлять одному из обучающихся право демонстрации экрана. Благодаря этому студент имеет возможность показывать презентацию, выполненную с помощью Power Point или других программ. Во время включенной демонстрации экрана на нем также можно печатать текст с помощью инструмента «Текст» или подчеркивать что-либо с помощью инструмента «Рисовать». Это помогает выделить самое важное в материале или обратить внимание студентов на конкретную информацию в файле.

На занятиях по практике иностранного языка при помощи платформы Zoom можно также сочетать экран с интерактивной онлайн-доской [Филиппова 2020: 240]. Каждый из участников конференции может писать или печатать на ней текст, что позволяет использовать интерактивную доску для проверки письменных заданий или комментариев и правил на доске. Преподаватель также может пользоваться интерактивной доской при объяснении нового материала, иллюстрируя свои слова примерами. Кроме того, удобно применять интерактивную доску для составления интеллект-карт (mind-maps) при изучении новой лексики. Таким образом, интерактивная доска заменяет на онлайн-занятии обычную доску и обладает большей эффективностью в восприятии учебного материала.

Инструменты платформы делают работу с интерактивной доской более наглядной, чем с обычной доской, поскольку с помощью функции «Комментировать» можно выделить текст или элемент презентации цветом, использовать различные линии и фигуры. Организатор конференции может передать управление доской одному из участников, чтобы он мог писать на онлайн-доске. Также участник конференции может сам воспользоваться функцией «Комментировать», если организатор конференции предоставляет ему разрешение.

Рассмотрим примеры использования демонстрации экрана и интерактивной доски на занятиях по иностранному языку. В режиме демонстрации экрана обучающимся предлагается выполнять задания на установление соответствия (matching). Преподаватель делится экраном

с текстом задания и передает управление экраном по очереди каждому из студентов. С помощью функции комментирования обучающиеся могут соединять элементы друг с другом, используя линии или инструмент «Рисовать». Можно распределить цвета, которыми следует писать или чертить линии, между студентами, чтобы было легче следить за тем, как именно тот или иной обучающийся выполняет задания.

Интерактивная доска может применяться при выполнении заданий на транскрибирование во время вводно-коррективного курса в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка». Студент пишет транскрипцию слова на онлайн-доске с помощью функции «Комментировать» и инструмента «Рисовать». Другие обучающиеся проверяют правильность написанного на доске. В данном случае отпадает необходимость искать значки, используемые в транскрипции, среди символов в текстовом редакторе, но сохраняется интерактивный характер задания.

Еще одним преимуществом платформы Zoom является возможность создания сессионных залов (breakout rooms). С помощью этой функции можно разделить участников видеоконференции на группы (пары, тройки и т.д.) и отправить каждую из них в отдельный сессионный зал. Сессионные залы могут быть использованы для отработки навыков диалогической речи и для работы в группе. Также они позволяют преподавателю распределять задания по группам и затем контролировать их выполнение. Преподаватель имеет возможность перемещаться между сессионными залами, слушая и оценивая по очереди каждую из групп. При этом переход преподавателя из одного сессионного зала в другой создает эффект неожиданности для студентов, что способствует успешному контролю их работы в группах.

Текстовый чат, встроенный в Zoom, позволяет обмениваться сообщениями и делиться ссылками на файлы. При этом через чат можно отправлять файлы как всем участникам конференции, так и отдельным студентам. Последняя опция может быть полезной при проведении самостоятельных работ по вариантам или распределении отдельных творческих заданий между студентами. Индивидуальные и коллективные творческие задания дают преподавателю возможность дифференцированного подхода в обучении студентов, а также способствуют сотрудничеству обучающихся при помощи цифровых инструментов [Фомина 2016: 105].

Помимо этого, в Zoom есть функция записи видеоконференции на локальный компьютер или в облако. Преподаватель может использовать запись для анализа работы студентов на занятии, выявления их сильных и слабых сторон. Более того, запись занятия или его части можно отправить студентам для самоанализа и совершенствования своих навыков.

К сожалению, во время начала работы в онлайн-режиме сложно обойтись без технических сбоев, однако большинство из них получается

устранить. Например, если у всех участников конференции включен микрофон и начинаются проблемы со связью или присутствует фоновый шум, преподавателю следует попросить выключить микрофон всех, кроме говорящего, и включать его только во время ответа.

Необходимо отметить, что у некоторых студентов возникает психологический барьер, который проявляется в боязни включенной камеры на занятии. В таком случае преподавателю следует постараться убедить студента, что работа с включенной камерой на занятии необходима для его успешного взаимодействия с другими обучающимися и преподавателем.

Итак, можно выделить основные преимущества проведения занятий в синхронном режиме с помощью платформы Zoom: удобный формат проведения видеоконференций в режиме реального времени, наличие функции «Демонстрация экрана» и интерактивной доски, разнообразие инструментов для комментирования при включенной демонстрации экрана или онлайн-доски, возможность создания сессионных залов, наличие чата, позволяющего обмениваться не только сообщениями, но и файлами, возможность записи видеоконференции. Вышеперечисленный функционал платформы позволяет повысить эффективность изучения иностранного языка при проведении занятий в онлайн-режиме, несмотря на непростые условия работы высших учебных заведений во время пандемии.

Литература

Гуреева А.В. Практика применения Zoom в процессе дистанционного обучения иностранному языку / А.В.Гуреева, Е.Ф.Валяева // Современное педагогическое образование. – 2020. – №6. – С.47-50.

Игнатенко И.И. Некоторые особенности онлайн-обучения иностранному языку / И.И.Игнатенко // Наука и школа. – 2019. – №2. – С.140-144.

Филиппова У.В. Сравнительный анализ платформ Zoom и Skype в преподавании английского языка / У.В.Филиппова, С.А.Абдюшева // Современные достижения молодежной науки: сборник статей II международного научно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С.238-241.

Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии / А.С.Фомина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №1. – С.101-106.

Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в современных условиях

*русский язык, культура речи, языковая норма, вариантность,
методика преподавания*

Курс «Русский язык и культура речи» преподаётся в вузах уже 20 лет, за это время вышло огромное количество учебников, методических пособий, накоплен богатый опыт преподавания. Тем не менее в современных условиях преподаватель нередко сталкивается с рядом трудностей:

1) разнородная студенческая аудитория: вместе с российскими студентами учатся иностранцы как из стран СНГ, так и из дальнего зарубежья, причем уровень владения русским языком у всех разный;

2) отсутствие мотивации у некоторых студентов в силу различных причин: удовлетворённость своим «интеллектуальным багажом»; иллюзия лёгкости материала, иллюзия отсутствия связи курса с выбранной специальностью [Быкова 2016: 5–6] и др.;

3) наличие в современных словарях большого количества произносительных, грамматических и в некоторых случаях даже орфографических вариантов.

Несомненно, преподаватель должен обращать особое внимание на студентов, для которых русский язык не является родным. Однако заниматься с ними отдельно не представляется возможным. Необходимо снимать языковые трудности, обеспечить таких студентов конспектами лекций, вовлекать их в дискуссии, предоставлять им возможность выступить с сообщением по актуальной для них теме (например, особенности русского и китайского / туркменского речевого этикета и т.д.).

Для повышения интереса к предмету у студентов – носителей языка, на наш взгляд, следует несколько обновить предметное содержание курса. При знакомстве с нормативным аспектом нужно учитывать, что у вчерашних выпускников школ знания, как правило, ещё свежи, поэтому мотивация к обучению может ослабевать. Необходимо по возможности обращаться к истории языка, художественным текстам, проводить параллели с иностранными языками. Например, можно продемонстрировать тенденцию в изменении ударений в группе глаголов на *-ить*: *курить, варить, дарить* – на примере поэзии XIX века: *Печной горшок тебе дороже: / Ты пищу в нем себе варишь* (А.С.Пушкин, «Поэт и толпа»). Отработку произносительных вариантов также интереснее проводить на примере текстов (см., например, [Сборник 2011: 13–14]).

Наряду с традиционными упражнениями и тестами, которые в большом количестве представлены в пособиях, необходимо использовать различные формы работы, в том числе по продуцированию студентами связных текстов. Ведь, как известно, выполняя задание на исправление ошибок, студент нацелен именно на их поиск, однако, если не выработан автоматизм, студент в дальнейшем допускает подобные ошибки в своей речи.

Не менее важным для изучения является коммуникативный аспект, в рамках которого рассматриваются основы теории коммуникации, функциональные стили языка и основы риторики. Ввиду небольшого количества часов, отведенных на изучение этого предмета, представляется целесообразным давать интегрированные задания: написание аннотации к недавно прочитанной книге, дискуссия по актуальным темам курса после прочтения научно-популярных статей, ролевая игра (например, «Собеседование при приёме на работу»), выступление с сообщениями по определённым темам курса («Заимствованные слова в современном русском языке», «Жаргонизмы в речи современной молодёжи», «Эвфемизмы в русском языке» и т.д.), написание эссе. В задачу преподавателя входит и развенчание мифов, нередко культивируемых журналистами, поэтому можно поразмышлять над следующими вопросами: «Русский язык уже не "великий и могучий"?!», «Каков процент заимствованных слов в современном русском языке?», «Приведёт ли игнорирование буквы ё к краху русской культуры?» и многими другими. При рассмотрении функциональных стилей мы считаем целесообразным сделать акцент на изучении особенностей официально-делового (написание мотивационных писем) и научного стиля (чтение статей по специальности, работа над компрессией текста и др.).

При изучении этического аспекта следует уделить внимание проблеме обращения в русском языке. Так, многие студенты считают приемлемыми обращения «женщина» и «мужчина», не используют обращения при написании электронных писем преподавателю (в лучшем случае начинают письмо со слова «Здравствуйте!»), вне университета считают нормой обращение к старшим без отчества и т.д. Этот аспект особенно актуален для студентов-иностранцев [Лукоянова 2018: 92–94], поэтому следует обратить их внимание на специфику русского речевого (в том числе делового) этикета. По нашему наблюдению, туркменские студенты при переписке в Whatsapp обычно спрашивают о делах, здоровье преподавателя и только потом задают интересующий их вопрос, который может быть сформулирован прямолинейно, например: «Где Вы сейчас?».

Обязательным условием развития коммуникативной компетенции студентов является их интерес к предмету, ведь не только иностранному, но и родному языку нельзя научить, можно только научиться. «Каждый получивший высшее образование должен в идеале быть образцом

для подражания, идеальной современной языковой личностью» [Волошинова 2014]. К этому идеалу следует стремиться.

Литература

Быкова О.П. О мотивации студентов-нефилологов на занятиях по русскому языку и культуре речи (Из опыта преподавания дисциплины в МИИ-ГАиК) / О.П.Быкова, Н.Н.Сусакова // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол. Международная научно-практическая конференция. Тезисы докладов. – М., 2016. – С.5–8.

Волошинова Т.Ю. Особенности преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» бакалаврам-нефилологам в свете требований государственных образовательных стандартов третьего поколения / Т.Ю.Волошинова // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-distsipliny-russkiy-yazyk-i-kultura-rechi-bakalavram-nefilologam-v-svete-trebovaniy-gosudarstvennyh> (Дата обращения: 1.11.2020).

Лукоянова Ю.К. Специфика обучения иностранных студентов русскому языку и культуре речи / Ю.К.Лукоянова // Лингвокультурологические исследования развития русского языка в условиях полиэтнической среды: опыт и перспективы: тр. и матер.: в 2 т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т.1. – С.92–94.

Сборник задач и упражнений по курсу «Русский язык и культура речи» (для студентов естественно-научных специальностей) / Казан. ун-т; филол. фак-т; каф. совр. рус. яз.; авт.-сост. Е.С.Палеха. – Казань: Казан. ун-т, 2011. – 68 с.

Наименования лица в период пандемии

наименования лица, пандемия, коронавирус, лексико-семантическое поле

Наименования лица представляют собой довольно обширное лексическо-семантическое поле. Согласно нашей концепции все наименования лица, включая имена собственные, можно разделить на три группы с присущими им преференциальными синтаксическими функциями и референциальными статусами. Исследования наименований лица в синхронном и диахронном аспекте представлены рядом работ: Е.А.Зайцева [Зайцева 2008], Р.Р.Хусаинова [Хусаинова 2014], Г.Ф.Лутфуллина, Э.Р.Замалютдинова [Лутфуллина 2020].

Ядро образуют так называемые генерализаторы, базовая сема которых представлена – это понятие человек вообще: *human being, man*. К базовым семам можно отнести также и гендерную сему как ингерентно присущую всем людям: *man, woman*. В данном случае можно говорить о бигенерализаторе.

Следующий от ядра пласт представлен классификаторами, основная задача которых состоит в отнесении индивида к определенному классу, группе. Это все нарицательные наименования лица, которые определяют человека по двум или трем признакам: *professor* – сема «профессия» + базовая сема «человек», русское слова *профессорша* содержит уже гендерную сему. Можно охарактеризовать данные классификаторы как биклассификаторы.

Последнюю группу представляют имена собственные, основной семой которых является «конкретный человек». Они также включают семы гендера и национальности: *Mary, John*.

Необходимо отметить, что данный синхронный срез лексико-семантического поля наименований лица постоянен. В диахронном плане можно выделить возрастную градацию наименований лица: *boy – young man – old man, мальчик – юноша – старик*.

Историческим изменениям подвержены классификаторы. Исследования наименований лица в историческом плане позволяют выделить доминантные для определенного периода классы, отражающие преференции в обозначении людей. К конкретному историческому моменту восходят наименования лица, связанные, например, с делением на сословия, титулы: *холопы, герцог*.

Нужно отметить, что наименования лица не только представляют собой отсылку к историческому этапу, они могут воссоздавать и фантастический социум. Для создания параллельного мира волшебников, ав-

тору романа «Гарри Поттер» достаточно было придумать новое наименование лица: *маглы*.

Наше исследование посвящено рассмотрению доминантных наименований лица на современном этапе, а именно в период борьбы с пандемией. Целью исследования является выявление новых наименований лиц, отражающих деление общества на новые классы в соответствии с реалиями пандемии. В статье использовались методы сплошной выборки и семантического анализа. Практическая значимость заключается в том, что данные результаты могут быть полезны в преподавании разных аспектов лексикологии, социолингвистики. Теоретическая ценность заключается в том, что наименования лица впервые рассматриваются как лексическо-семантическая группа, наиболее восприимчивая к социальным изменениям в обществе.

Материалом исследования послужили публикации в СМИ в период с марта 2020 года по настоящее время. В исследовании не задействованы данные Национального корпуса русского языка, так как на дату обращения 05.09.2020 там отсутствовали любые вхождения слова *коронавирус*.

Мы воспользовались поиском в интернете. Поиск по словосочетанию *переболевшие коронавирусом*. По данным поисковика google обнаружено 10 300 000 случаев упоминания слова *коронавирус* в этом сочетании с различной вариативностью. Нами было проанализировано 100 случаев функционирования и выявлены следующие словосочетания:

1. *Переболевшие коронавирусом*.
2. *Переболевшие коронавирусной инфекцией*.
3. *Переболевшие COVID-19*.
4. *Переболевшие пациенты*.
5. *Люди, переболевшие коронавирусом*.
6. *Переболевшие коронавирусом мужчины*.
7. *Переболевшие (в контексте)*.
8. *Переболевшие коронавирусом воронежцы*.
9. *Переболевшие коронавирусом красноярцы*.
10. *Переболевшие игроки сборной России*.

Можно отметить, что новую группу наименований лица составляет словосочетание – *переболевшие коронавирусом*, хотя и встречаются словосочетания с атрибутивной функцией в виде причастного оборота, предшествующего традиционному наименованию лица – по месту проживания, по гендерному признаку, по профессиональной принадлежности. Можно предположить, что это устойчивое, вошедшее в обиход наименование людей.

Следующую группу могли бы составлять люди, именуемые «подверженные риску заражения коронавирусом». На сайтах зафиксировано около 960 000 случаев совместного функционирования данных слов. Однако данное выражение чаще встречается в функции предиката, а не репрезентирует отдельную группу людей.

1. *Людей, подверженных повышенному риску.*
2. *Наиболее уязвимые перед коронавирусом россияне.*

Нам удалось выявить только два словосочетания в результате анализа ста случаев употребления данных слов. Более частотное функционирование выражений: *относится к группе риска заражения*, что позволяет избегать использования наименований людей, а только указывать на существование определенной группы.

Следующая группа представлена выражением «находящиеся на карантине». На сайтах зафиксировано 27 100 000 случаев упоминания (мы не можем говорить о вхождении, так как не задействованы материалы корпуса).

1. *Граждане России, находящиеся на карантине.*
2. *Находящиеся на карантине.*
3. *Людей, находящихся на карантине.*
4. *Находящиеся на карантине дома.*
5. *Граждан, находящихся на карантине по коронавирусу.*
6. *Россияне, находящиеся на карантине.*
7. *Лиц, находящихся на карантине.*
8. *Сотрудники старше 65, находящиеся на карантине.*
9. *Путешественники, находящиеся на карантине.*
10. *Находящиеся на карантине жители Тверской области.*
11. *Находящиеся на карантине жители России.*

Анализ 100 случаев функционирования позволил выявить большую частотность самостоятельного функционирования: *находящиеся на карантине* – 20 случаев функционирования, *находящиеся на карантине россияне* – 10 случаев. Высокая частотность позволяет также говорить о новой формации, классе людей.

Таким образом, можно утверждать, что на данный момент пандемии новая классификация общества предполагает существование следующих групп: *подверженные риску заражения* (не сформировалось в языке), *переболевшие коронавирусом* (частотно, самостоятельное функционирование), *находящиеся на карантине* (частотно, самостоятельное функционирование). Развернутые наименования лица в виде причастного оборота свидетельствуют о моментальной реакции языка с использованием имеющихся средств без образования новых слов, хотя их образование на уровне просторечья возможно – *коронавирусыники, карантинщики*.

Литература

Зайцева Е.А. Неологизмы-наименования лица в русском языке начала XXI века: семантика, словообразование / Е.А.Зайцева. – Самара: Изд-во СГПУ, 2008. – 198 с.

Лутфуллина Г.Ф. Трехуровневость семантики наименований лица как универсальный принцип организации их семантического пространства / Г.Ф.Лутфуллина, Э.Р.Замалютдинова // Культурология, филология, искусство-

ведение: актуальные проблемы современной науки: сб. ст. по матер. XXXI-XXXII междунар. науч. практ. конф. – Новосибирск: Сибак, 2020. – №2-3 (25). – С.60-66.

Хусаинова Р.Р. Наименования лиц в региональной письменности (на материале памятников Казанского края XVI–XVII вв.) / Р.Р.Хусаинова // Фундаментальные исследования. – 2014. – №3-3. – С.663-667. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33736> (дата обращения: 07.09.2020).

Мамонова Алина Андреевна
Лебедева Марина Владимировна
Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А.Добролюбова
УДК 378.147:811:004.738.5

К вопросу об использовании информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам

*цифровизация, дистанционное обучение, гибкие навыки,
цифровые ресурсы/платформы*

Одна из ключевых современных тенденций высшего образования – это цифровизация, которая предполагает создание электронных учебных курсов, разработку цифровых учебно-методических материалов, а также внедрение онлайн-тестовых программ и запуск платформ для коммуникации участников образовательного процесса. В виртуализации обучения есть ряд преимуществ: снижение трудоемкости и затрат на обучение, создание доступной образовательной среды для категории лиц с ограниченными возможностями, быстрое и своевременное обновление информации, доступность ресурсов мировых университетов.

Именно благодаря наличию эффективной и действенной обучающей онлайн-системы в высших учебных заведениях может обеспечить бесперебойный учебный процесс и необходимую дистанционную поддержку в непредвиденных обстоятельствах, например, в условиях настоящей пандемии. Удаленное обучение в первую очередь основывается на использовании современных технологий и предполагает большую долю самостоятельной работы. При этом оно становится единственной из возможных и доступных форм обучения при распространении нового заболевания по всему миру. Необходимо все же заметить, что в дистанционном групповом обучении появляется явная сложность в организации работы в парах или мини-группах, а также в выполнении привычных ранее игровых заданий. Почти невозможно в онлайн-занятиях внедрить двигательные активности, которые типичны для современных методик обучения иностранным языкам. Новые условия диктуют пересмотр прежних методов обучения и форм контроля.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, можно сделать вывод, что пандемия стала глобальным тестом как для преподавателей, так и для студентов и проверила в основном гибкие навыки (soft skills), в список которых входят хорошо развитые социальные навыки и личные качества. В первую очередь, это касается адаптивности и креативности педагога, как в целом, так и при индивидуальном подходе, а именно умения находить решения в форс-мажорных ситуациях и быстро менять стратегию урока. Не стоит забывать и об увеличении значимости комму-

никации в связи с переходом на удаленный формат работы. Первые исследования показывают, что в условиях дистанционного обучения общение происходит внутри более ограниченного круга лиц, что может являться одним из ключевых препятствий на пути к успешному выполнению учебных проектов или совместных заданий, что в результате приводит к нарушению взаимного обмена мыслями. Следовательно, коммуникативные навыки и умение решать комплексные проблемы теперь стоят в одном ряду с базовыми знаниями.

Переходя к вопросу дистанционного обучения в сферах лингвистики и языка, следует признать, что в период пандемии возросла популярность интернет-ресурсов, предлагающих аутентичные аудио- и видеоматериалы, тесты и игры. Однако излишнее многообразие результатов поиска может создать трудности для преподавателя с отбором материала и правильным его внедрением в учебный процесс. Другим препятствием может стать чрезмерная увлеченность, отвлечение от первоначальных целей и задач курса. Несомненным плюсом при обучении иностранным языкам являются оригинальные материалы, составленные методистами-носителями языка. Кроме того, информационные технологии позволяют более гибко направлять учебный процесс с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося. Студентам также приходится менять свое отношение к учебному процессу, но положительной тенденцией становится повышение мотивации к изучению иностранного языка и рост интереса к самообразованию.

Таким образом, дистанционное обучение в целом и языковая подготовка в частности имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Преимуществами онлайн-формы обучения становятся:

- возможность для студентов получить образование в любом престижном вузе как в России, так и в других странах, не покидая родного города;
- повышение квалификации и профессиональных качеств без отрыва от производства;
- одновременное получение нескольких образований и дипломов об окончании курсов или полноценных образовательных программ (в том числе одновременно с очной формой обучения или иной другой);
- использование современного прогрессивного контента с помощью всевозможных средств массовой информации;
- многообразие форм и возможностей проведения занятий (онлайн конференции, веб-семинары, телемосты, тренинги);
- возможность дистанционного продолжения прерванного ранее процесса обучения;
- непрерывное самообразование.

Принимая во внимание все перечисленные выше достоинства дистанционной формы получения образования, все же необходимо отметить, что анализ не будет полным без перечисления некоторых недостатков, среди которых важно учитывать:

- нехватку или полное отсутствие личного и постоянного общения между студентом и преподавателем;
- прямую зависимость результата от индивидуальных качеств студента (целенаправленность, самодисциплина, организованность);
- непрерывную и хорошую доступность сети Интернет, а также определенные умения пользования новыми технологиями.

Стоит не забывать и о бесплатных цифровых ресурсах, которые уже активно используются в рамках дистанционного обучения по всему миру. Наиболее распространены системы создания виртуальных заданий, в число которых входят Moodle и GoogleForEducation. Они включают в себя определенный индивидуальный ряд функций для создания различного контента с адаптацией под конкретный процесс обучения. Их использование также позволит преподавателям создавать индивидуальные планы для каждого студента, обращая особое внимание на его потребности и возможности.

Оба этих ресурса очень полезны в процессе обучения и имеют бесспорные преимущества, например, в работе с системой Moodle существует возможность контроля работы студентов и преподавателей со стороны руководства вуза, также создание уникальных тестов с использованием уже существующего банка вопросов и определением жестких сроков выполнения. Кроме того, система позволяет преподавателю видеть статистику выполненных работ и правильные или неправильные ответы.

Несмотря на все эти удобные функции, Moodle не является совершенной программой для онлайн-обучения. Так, можно отметить сложный интерфейс, к которому студенты долго привыкают, не могут оперативно найти нужную вкладку с материалами. При работе с сайтом – как у преподавателей, так и у студентов – иногда могут возникнуть сложности с доступом к нему. Отсутствие мобильного приложения может стать проблемой для тех студентов, кто не пользуется компьютерами, так как все действия можно выполнить с телефона или другого мобильного устройства.

Что же касается системы GoogleForEducation, ее первыми преимуществами будет более понятный в сравнении с Moodle интерфейс, который также дает возможность создавать тесты и презентации. Кроме того, здесь предусмотрены автоматическая проверка заданий и выставление баллов с отображением статистических данных по каждой работе. Google For Education позволяет загружать файлы любого размера, что является конкурентным преимуществом перед системой Moodle. К слабым сторонам можно отнести следующее: при создании тестов отсутствует возможность прикрепить любые файлы, то есть вопросы должны быть исключительно текстовые, что может стать проблемой при выполнении разнородных заданий, а также тестовые формы обязательно должны иметь типы полей "ФИО" и электронная почта. Единым и одним из наиболее ощутимых недостатков обеих платформ становится отсут-

ствии личного взаимодействия между преподавателем и студентом. Вся связь должна осуществляться с помощью электронных сервисов и средств (чаты, электронная почта, социальные сети).

Создание удобных для обеих сторон условий коммуникации в процессе дистанционного обучения становится основной сложностью. Возможным выходом может стать использование цифровых платформ, позволяющим проводить онлайн-трансляции и конференции, самыми популярными из которых являются Skype и Zoom. Однако Skype накладывает ограничение на количество участников, которые могут одновременно общаться в режиме реального времени, а Zoom в бесплатном режиме позволяет проводить видеоконференцию длительностью до 40 минут, по истечении которых необходимо переподключаться к конференции.

В заключение важно отметить, что овладение механизмом дистанционного обучения становится не просто плюсом, а необходимостью и обязательным навыком современного учителя. Основываясь на вышеперечисленных фактах, можно предложить некоторые рекомендации по организации дистанционного обучения иностранным языкам. Так, в первую очередь необходимо организовать процесс получения регулярных отзывов студентов по качеству предложенных виртуальных задач и самооценки динамики их развития языковых навыков и умений. Далее необходимо проведение как можно большего количества личных онлайн-консультаций, а также включение заданий, предусматривающих иноязычное общение студентов в парах или мини-группах с использованием цифровых платформ, работающих без ограничений по времени и количеству участников.

Литература

Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения / С.Г.Абдуллаев // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2017. – №3. – С.85-92.

Жарова Е.Е. Использование методик дистанционного обучения в преподавании английского языка / Е.Е.Жарова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2018. – №4. – С.68-73.

Ольнев А.С. Использование новых технологий в дистанционном обучении / А.С.Оленев // Актуальные проблемы современной науки.– 2017. – №1. – С.96.

Пискунова И.В. Реализация дистанционного обучения в период мировой пандемии / И.В.Пискунова // Молодой ученый. – 2020. – №14. – С.26-27.

**Использование интернет-ресурсов
в обучении аудированию по английскому языку на старшем этапе
в рамках дистанционного формата**

*интернет-платформы, навыки аудирования,
онлайн-обучение, иностранный язык*

В современной методике преподавания английского языка пристальное внимание уделяется процессу аудирования. Использование аутентичных ресурсов в СОШ при обучении аудированию является одним из самых эффективных способов в процессе развития аудитивных и коммуникативных навыков [Леонтьев 1991: 235].

На сегодняшний день удалённая работа, дистанционное образование стали распространёнными понятиями, а конкретно в области преподавания дистанционное обучение стало новой площадкой для выявления новых приёмов и методов преподавания, создания увлекательных и содержательных виртуальных уроков. На старшем этапе школьники часто теряют интерес к предметам, поэтому учителю важно суметь задать мотивацию обучающимся [Маркова 1953: 3]. Для этого необходимо находить новые, современные, познавательные и интересные материалы, как раз Интернет и является тем безграничным источником, который позволяет разнообразить школьную программу. Однако среди множества источников и образовательных платформ сложность состоит в отборе качественного, подходящего материала. Наша задача состояла в том, чтобы проанализировать интернет-ресурсы и найти действенные методы для дистанционного формата обучения.

Широко известным сервисом является BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>), позволяющий учителям и студентам смотреть и слушать аудио- и видеоматериалы на самые разные темы и выполнять прилагающиеся к ним упражнения. Следующий не менее полезный сайт – Randall’s ESL Cyber Listening LAB (<https://www.esl-lab.com/>), который разработан Рэндаллом Дэвисом целенаправленно для улучшения аудитивных навыков. Сайт сделан по принципу поэтапного выполнения заданий, что свидетельствует о том, что он разработан грамотно и профессионально. Стоит обратить внимание на сайт ELLLO (<http://www.elllo.org/index.htm>) (English Listening Lessons Online). Это платформа, разработанная преподавателем английского языка Тодом Бьюиксом, где представлено свыше 2000 видео- и аудиоматериалов для разного уровня, на разные темы, с разными акцентами. Все данные аутентичные материалы – это выступления его студентов. Кроме того, по адресу (<https://soundgrammar.com/>) можно перейти к видеоурокам

по грамматике с наглядными таблицами, примерами, сопровождающимися объяснениями преподавателя. Сайт ESL Video (<https://www.eslvideo.com/>) предоставляет свободный доступ к видеовырезкам из фильмов и сериалов, коротким TED-video и к другим мультимедийным файлам с заданиями на понимание с вариантами ответов. Важно отметить, что можно решать тесты/викторины на любых устройствах с использованием QR-кода, что даёт провести занятие нетривиальным способом и без распечатывания большого количества листов А4. Сайт English ESL video lessons (<https://en.islcollective.com/video-lessons/>) имеет богатую коллекцию видеоотрывков с квизами и позволяет создать викторины к любому выбранному видео или фильму. Это отличный способ внедрить живой английский язык, заинтересовать учащихся с помощью отрывков из известных фильмов, тренировать навык аудирования и сделать урок ярким и запоминающимся.

Безграничные возможности Интернета предоставляют учащимся и учителю изучать мир с помощью иностранного языка, например, смотреть BBC News (<https://www.youtube.com/channel/UC16niRr50-MSBwiO3YDb3RA>), слушать различные подкасты и выступления (<https://www.ted.com/talks>). В пособии Е.И.Пассова и Н.Е.Кузовлевой «Урок иностранного языка» отмечается, что «сведения о стране изучаемого языка должны поступать к ученику через рецептивный канал, путём аудирования и чтения» [Пассов 2010: 106]. Именно по этой причине использование аутентичных материалов даёт ученику возможность больше узнавать о культуре иностранного языка. Более того, использование таких социальных сетей, как Инстаграм, Твиттер, Telegram, стало применяться в качестве инструмента обучения, информирования, обмена информацией, а так же как средство узнавания о жизни, культуре, менталитете народа изучаемого иностранного языка.

Для того чтобы вести урок с использованием интернет-ресурсов, можно воспользоваться сервисом Web 2.0, к примеру: Padlet (<https://padlet.com/>), Symbaloo (<https://www.symbaloo.com>); либо сервисом Google – Google Classroom (<https://classroom.google.com>). Данные сервисы дают возможность организовать совместную деятельность: поиск информации, хранение информации в закладках, создание и редактирование текстов, сбор медиафайлов.

Успешность проведения уроков зависит не только от отобранного соответствующего уровню материала, но и от приёмов и методов преподавания, организации урока, взаимодействия с учащимися. К примеру, старший инструктор-дизайнер учебных программ университета Аризоны, Адам Дэви, вдохновленный созданием виртуального лагеря для онкобольных, у которых условия очень напоминают дистанционное обучение, в своей статье освещает основные правила создания виртуальной реальности, которая обеспечила практически полноценное общение и вовлечённость в работу участников. Основные принципы таковы: ставить чёткие указания (давать конкретную инструкцию по применению

приложений, действий участников); разработать план для всех уровней (учитывая интересы участников, организовывать мероприятия, которые понравятся широкому кругу участников); излучать позитивный настрой; использовать творческий потенциал [The Online]. На наш взгляд, эти принципы просты, а потому и действенны. Ш.А.Амонашвили утверждает, что «урок – ведущая форма жизни детей» [Амонашвили 1998: 56], поэтому, используя социальные сети, можно создавать опрос по разным темам, опросы по выбору тематики урока, небольшие викторины в Инстаграме, устраивать прямые эфиры на разные темы, давать возможность учащимся выбирать, делать их активными участниками в организации занятий. Все вышеперечисленные приёмы и методы применимы к комплексному процессу обучения предмету иностранного языка, включая и аудирование, и чтение, и говорение – ведь обучать иностранному языку необходимо комплексно.

Оценка качества знаний, пожалуй, насущная задача в иноязычном образовании в формате дистанционного обучения. Как оценивать конкретно навык аудирования?! Важность оценочной системы дистанционного образования подтверждает директор экономических наук, Кристофер Сессумс, следующими словами: «оценка результатов движет процессом обучения» [The Online]. Помимо проверки знаний при помощи тестов, контрольных работ, квизов и викторин, есть и другие способы оценивания знаний учащихся: проектные работы (касательно совершенствования аудирования можно предложить учащимся проиграть небольшой видеофрагмент интервью, составить свой квиз к какому-либо видео, различные задания лексического, грамматического характера по аудио- и видеофрагментам; CCQ (Concept Checking Questions) – используя данный метод опроса, можно во время урока повторять и проверять степень усвоения полученных знаний при аудировании; видеоответы (которые предполагают короткие видеозаписи ответов учащихся); самооценка (создать список критериев по оценке навыка аудирования, по которым обучающимся будет легко определять свои достижения). Систематизировать выполнение заданий можно, устанавливая сроки выполнения.

Подводя итоги, мы пришли к такому выводу, что формат дистанционного обучения перспективен. Проанализированные сайты содержат аудиофайлы и видеофайлы. В основном ко всем материалам прилагаются транскрипты и задания в виде тестов, упражнений, викторин. В процессе поиска подобных ресурсов мы выяснили, что таких платформ много на просторах Интернета, и сделали вывод, что надо избирать только проверенные сайты с соответствующим качеством материала. Так же мы выявили основные принципы работы в онлайн-формате и способы оценивания знаний, умений и навыков, приводя примеры именно к конкретному аспекту «аудирование». Более того, мы перечислили интернет сервисы, которые помогут организовать работу в виртуальном классе, хранить информацию и систематизировать нужные файлы для

дальнейшего повторного использования. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что пространство Интернета становится образовательной площадкой в изучении английского языка, благодаря которому учителя могут преподавать живой динамично развивающийся английский язык школьникам.

Литература

Амонашвили Ш.А. Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики: Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.

Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / А.А.Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – 237 с.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 110 с.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И.Пассов, Н.Е.Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; – М.: Глосса-Пресс, 2010. – С. 124-141. – 321 с.

The Online Learning Consortium. URL: <https://onlinelearningconsortium.org/guest-blog-post-reimagining-assessment-online/> (датаобращения: 28.09.2020)

The Online Learning Consortium. URL: <https://onlinelearningconsortium.org/6-lessons-from-creating-a-virtual-oncology-camp-inspired-by-olc-ideate/> (датаобращения: 28.09.2020)

Цифровая лингводидактика в системе современного профессионального образования студентов-филологов

*цифровое образование, дистанционное обучение,
корпусные технологии, лингводидактика*

Современная система профессионального образования в высшей школе направлена на усиление практической направленности обучения, на формирование метапредметных и личностных результатов; представляет собой проблемно-диалогическую форму, в которой приоритетными провозглашаются следующие компетенции: цифровая грамотность, открытость системы оценивания; проектирование гибких моделей обучения; применение новых технологий. В докладе Центра стратегических разработок ВШЭ говорится о том, что задачами школы XXI века является «освоение современных цифровых технологий, прежде всего – в их применении, возможность выбора из широкого набора технологий» [Двенадцать]. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных цифровых технологий.

Цифровое образование (или иначе говоря, дистанционное образование) рассматривается как важный феномен, когда киберпространство управляет реальностью и задает тон жизни человека. Студенты-филологи, обучавшиеся в период пандемии на платформе Microsoft Teams, отмечают преимущества и недостатки дистанционного образования. Результаты анкетирования мы отразили в следующей таблице:

<i>Дистанционное обучение</i>	
<i>преимущества</i>	<i>недостатки</i>
<ul style="list-style-type: none">– гибкость процесса обучения– использование полного набора технических средств и оборудования– не тратится время на поездку в учебное заведение– можно записывать лекции и переслушивать их– минимизируется риск заразиться вирусом, особенно если близкие люди относятся к группе риска– свобода в перемещении: можно находиться где угодно и не быть зависимым от местоположения– планирование времени	<ul style="list-style-type: none">– отвлеченность, разобщенность, отсутствие зрительного контакта– практические занятия теряют практическую направленность;– вред здоровью: тяжело сидеть за компьютером в течение 5-6 часов (боли в спине, головные боли, глаза устают после онлайн-занятий)– технические проблемы с подключением, со звуком, с микрофоном;– нет ощущения работы в коллективе– отсутствие живого общения между преподавателем и студентом

Проблемой настоящего исследования является реализация принципов цифровой лингводидактики в системе современного профессионального образования студентов-филологов, обучающихся по направлению: 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский и иностранный (английский) язык. В XXI веке цифровая лингводидактика направлена на формирование у студентов-филологов таких важных компетенций, как гибкость ума, критическое мышление, креативность, комплексное многоуровневое решение проблемы и др.

Студенты-филологи, обучающиеся по направлению 44.03.05, на 5 курсе осваивают дисциплину «Корпусные технологии в лингводидактике». Основное внимание в процессе изучения данной дисциплины уделяется выработке у студентов знаний, умений и навыков в работе с корпусами, с программными средствами и информационными ресурсами корпусной лингвистики; в процессе изучения дисциплины бакалавры знакомятся с историей корпусных исследований, с языковыми и программными средствами корпусной лингвистики, с конкретными лингвистическими исследованиями, основанными на корпусных данных.

В период пандемии курс «Корпусные технологии в лингводидактике» был освоен студентами-филологами в дистанционной форме на платформе Microsoft Teams. При подготовке к практическим занятиям были подготовлены презентации, так как поликодовость коммуникации, включающая вербальный (словесный) и невербальный (аудиальный и визуальный) коды, предполагает смешанную форму речи – устную и письменную. Главной единицей коммуникации становится так называемый конвергентный, то есть дисплейный текст, который включает, по мнению В.Г. Костомарова, следующие признаки: «вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем и экспресем), блочный синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образцу монтажа кадров в кинофильмах), жесткая конструктивность, своеобразная аномия (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой)» [Костомаров 2010: 141].

Многофункциональность платформы Microsoft Teams позволила загрузить документы, презентации в «Файлы», создать задания в специальной вкладке «Задания», куда студенты прикрепляли выполненные домашние задания. Проверка домашнего задания в этой вкладке является очень удобной, поскольку дает возможность преподавателю увидеть, кто сдал / не сдал задание, кто выслал задание до указанного срока. Кроме того, преимуществом Microsoft Teams является то, что преподаватель может выставить балл и вернуть студенту его работу.

По курсу «Корпусные технологии в лингводидактике» для студентов-филологов были предложены следующие задания:

1. *Анализ лексемы в Национальном корпусе русского языка на сайте <http://www.ruscorpora.ru/>.*

Каждому студенту было дано одно слово для анализа. Поработав на сайте Национального корпуса русского языка (НКРЯ), студент должен был определить, какое количество документов, вхождений, биграмм существует в корпусе русского языка. Так, например, при анализе лексемы *солнце* было выявлено:

1. Основной корпус.

Объем всего корпуса: 119 203 документа, 288 727 494 слова.

Найдено 7 964 документа, 36 053 вхождения.

2. Биграммы:

Объем всего корпуса: 70 505 546 фрагментов, 264 599 707 вхождений.

Найдено 5 516 фрагментов, 53 006 вхождений.

2. *Работа со словом по лексико-грамматическим признакам в НКРЯ.*

Студентам предлагается подробный, пошаговый алгоритм работы. Суть данного вида задания заключается в подсчете сочетаний исследуемого слова с прилагательными и глаголами.

Так, например, при анализе лексемы *жизнь* было выявлено в сочетании «прилагательное + существительное» 101 135 вхождений. Слово *жизнь* наиболее часто сочетается с прилагательными: новая, взрослая, реальная, личная, семейная, вечная, собственная, общественная.

В сочетании «существительное + глагол» – 65 763 вхождения. Часто употребляемые глаголы в сочетании с лексемой *жизнь*: течет, была, стала, складывалась, провела, проходила, начинала, казалась и др.

3. *Написание эссе о сходствах и различиях в подходах к сбору языкового материала в традиционной и корпусной лингвистике. Какие достоинства и недостатки содержат указанные подходы?*

Студенты-филологи написали эссе, выявили сходства, различия. По мнению студентов, нельзя утверждать о доминирующей роли какого-то одного из подходов: корпусная и традиционная лингвистика дополняют друг друга, помогают формированию наиболее полной картины состояния языка. Стремительное развитие корпусной лингвистики можно объяснить потребностью людей в быстрой переработке информации.

4. *Просмотр лекции В. Плуменяна о корпусной лингвистике. Задание – сформулировать 10 интересных фактов о корпусной лингвистике по лекции В.Плуменяна (См. <https://www.youtube.com/watch?v=ico0zGpiBzc>).*

Просмотр видеолекций известных ученых-лингвистов на практических занятиях, на наш взгляд, расширяет лингвистический кругозор студентов-филологов, позволяет проанализировать факты, полученные на вузовских занятиях и самостоятельно.

5. *Итоговое творческое задание – проектная работа.*

Группа разделилась на подгруппы и подготовила проекты по следующим темам:

Британский национальный корпус (British National Corpus, BNC)

Чешский национальный корпус
Хорватский национальный корпус
Словацкий национальный корпус
Хельсинский аннотированный корпус русского языка (ХАНКО)
Компьютерный корпус газетных текстов русского языка конца XX века (КГТ)

Тюбингенский корпус русского языка (ТК)

Упсальский корпус русского языка (The Uppsala Russian Corpus)

Студенты-филологи подготовили презентации, рассказали об истории создания исследуемого корпуса, о том, как необходимо работать с корпусами. Студенты проявили интерес к проектной работе, подготовили для одноклассников тестовые задания по теме своего выступления.

Подводя итог, мы делаем вывод, что цифровая лингводидактика может быть успешно реализована в системе высшего профессионального образования. Рост рынка дистанционного обучения диктует преподавателю необходимость освоения технологических компетенций, разработки онлайн-занятий, создания учебного медиаконтента. В области цифровой лингводидактики формируются навыки: поиск информации, отбор эффективных средств обучения; трансформация учебного процесса; самостоятельное профессиональное развитие с помощью современных образовательных технологий.

Литература

Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учебник. 3-е изд., перераб. / В.П.Захаров, С.Ю.Богданова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020. – 234 с.

Двенадцать решений для нового образования [Электронный ресурс] // URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie. (дата обращения: 01.10.2020).

Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения / В.Г.Костомаров // Russian Language. – Vol. 60. – 2010. – С.141-147.

**An isolated and divided pandemic world: the modern world discourse
in the field of education, namely internationalization**

*educational system opportunities, foundations for better future,
social division, divided pandemic world, language learning*

The time has come for a comprehensive reflection on what has happened in the global language learning due to the coronavirus pandemic. As well as forecasts of dramatic changes in it in the near future and in the future. Why is it so important to get acquainted with the "force majeure" cases of universities and educational organizations of different countries and discuss them? The pandemic has progressed so rapidly and so unprecedented everywhere that no one has had the opportunity to draw on anyone's experience to overcome the challenges of self-isolation. It's just that such an experience has not yet been in nature. Universities of different countries, regions and cities had to make decisions at their own peril and risk. Today we see that in some ways they surprisingly coincided, in some they were opposite. Universities are still not sure of some of their decisions and actions. Therefore, it is necessary to compare and analyze the world experience at least in order to establish itself in our own responses to the challenges of the global crisis or to urgently correct them. Moreover, the general victory over COVID-19 is still a long way off, and new problems continue to manifest themselves in the field of higher education. In addition, public discourse on this topic is a kind of social construction, in the process of which possible scenarios for the future of higher education are born. These scenarios can become strategies for real actions of both individual universities and the world university system as a whole.

To date, a number of topics have clearly emerged in the stream of articles on the situation in world higher education: new vectors of internationalization and business models for universities; hybrid learning in the future; a new approach to social sciences and humanities in a crisis; classical university in crisis and post-crisis period; the role of the "pandemic" crisis, as such, in the transformation of higher education. And, as you might guess, each of these topics is discussed by both optimistic and pessimistic experts, depending on whether they are "technocrats" or "humanities"; whether they represent the top universities in the world rankings or not, etc.

This research article focuses on the most interesting, from my point of view, opinions and cases presented in the modern world discourse in the field of education, namely internationalization.

In early May, the renowned American expert in the field of international education, John Hudzik, made a number of interesting theses in his article

"The internationalists of higher education must be destroyers." According to him, globalization and internationalization will not disappear, but tomorrow they will not be the same as yesterday. Organizations and people involved in internationalization processes must be disrupters in their thoughts and actions in order to adapt to new realities through change and innovation. Moreover, the harbingers of a "new normalcy" were making themselves known long before the coronavirus pandemic. Among them:

- Reduced investment in higher education, which is now exacerbated by the economic impact of COVID-19. Support for many international activities will not reach the level achieved in the recent past.

- The global spread of quality education and research potential on all continents has expanded the opportunities to attract the best students and scientists. The USA, Canada, a number of European countries, Australia, China, Japan began to really compete in terms of the cost and quality of university education.

- The rapid increase in the cost of training for domestic and foreign students has limited access to education, changed the routes of academic mobility and learning conditions, making them not always friendly towards students.

- The emergence of more economical and flexible, but sufficiently high-quality, regional models of mobility for teachers and students has called into question the unequivocal priority of expensive internships at high-ranking universities.

- The search for more environmentally friendly and sustainable ways of international interaction, which has intensified in recent years, is now becoming even more relevant in connection with the collapse of the aviation industry, whose services will become less comfortable after the crisis, but more expensive. The use in such a situation of the wide possibilities of digital technologies for communication and learning turns out to be a real, if not ideal, alternative to live communication and offline learning.

Some experts, including John Hudzik himself, wrote about all these "problematic" trends 10 years ago, but were not heard by the general academic community. Maintaining the status quo was easier and less destructive. Today, higher education internationalists have no choice but to engage in real change and innovation. In other words, either be active agents of change, or be defeated by them.

So, the most important components of internationalization – study abroad and academic mobility – faced a new reality. Even flagship programs such as the US State Department's Fulbright Scholarship Program have not escaped this clash. In March, it announced the suspension of grants for all its participants. And they, staying in different countries of the world, were forced to return home, leaving their research projects unfinished. Many lost their income from part-time jobs, housing and health insurance.

In fact, now study abroad has completely stopped. At least for the summer. And the possibility of its renewal in the fall remains a big question,

because if some foreign educational institutions are ready to accept foreign students in the fall, then many problems will not have time to be resolved by that time. This is the unavailability of the coronavirus vaccine; difficulties with obtaining passports and visas; warning national governments against travel by citizens around the world; the inability of many families to pay for the education of their children due to a sharp drop in income; finally, the parents' fear for the health and safety of their offspring.

There are also more bleak forecasts regarding the timing of resuming studies abroad and various forms of academic mobility. For example, IFSA (Institute for Study Abroad), one of the largest American non-profit organizations providing study abroad, believes that these processes will begin to recover no earlier than spring 2021 and on a much smaller scale than before.

The first phase of a prospective study of 11,000 potential international students conducted by QS this spring showed that the COVID-19 pandemic has clearly changed the intentions of 46% of those surveyed to study abroad; questioned them for 25% and only for 29% left them unchanged. In other words, less than a third of students who previously wished to study at foreign universities in the second half of February were still ready to implement their plans immediately after the end of the pandemic. By the end of March, only 8% of those surveyed answered in the affirmative when asked whether they were going to study in another country.

Based on these realities and forecasts, many provider organizations in some cases laid off more than 50% of their employees and began to radically revise their strategies, taking into account the possibility of a repeat of the global crisis. In particular, new requirements will be imposed on medical and other insurance for students; to the housing rented for them, which, if necessary, must be adapted for forced self-isolation, etc. The main changes should concern the goals of organizing education abroad, its values and formats.

New goals. Usually, the first question for future participants in foreign programs is: "WHERE exactly – in which country and university – would you like to study?" And it should be like this: "WHAT exactly would you like to study abroad for your successful career?" Of course, everyone wants to combine useful and pleasant – learning with a visit to an interesting country for themselves. But if in the first place "pleasant" and not "useful", then this is no longer study, but tourism. According to experts, those providers that focus primarily on the organization of educational programs, rather than "tourist" travel for students, will be the least affected by the global crisis.

New values. The previous two decades have been a period of explosive growth in the field of international educational services. Universities have gained access to new educational markets, better resources and talent on a global scale, using world rankings to rise above and beyond. However, according to British expert Ellen Hazelkorn, relations between active participants in the global higher education space were rather transactional in nature and depended on funding from the relevant structures (for example, the Eu-

ropean Union) and income from the education of foreign students. Moreover, the latter were pejoratively considered “cash cows”.

The current crisis provides an opportunity to take a fresh look at the key factors of international higher education and world science, placing at the forefront a new value – international connectivity for the benefit of humanity. The lessons of history and the situation with the coronavirus pandemic itself show that international cooperation is the best response to global challenges. No country has the exhaustive resources (knowledge and research capacity) to tackle problems of this magnitude on its own. Scientists, scientific journal editors and sponsors around the world have responded to the call from the World Health Organization (WHO) to join forces to rapidly create and produce a vaccine against COVID-19. As a result, electronic platforms with open data, scientific publications and educational resources on coronavirus and vaccine issues have emerged. Thus, although cities and countries became closed during the pandemic, science and education became more and more open.

New formats. In a situation where the whole "world has pressed the pause button", the most proactive providers began to think over new scenarios for foreign education: virtual international internships during border closures and hybrid options for academic mobility in the post-crisis period. In this regard, the concept of "domestic internationalization" appeared and became stable. Universities and colleges are forced to create new formats of their programs for these scenarios, which previously seemed completely fantastic. For example, the University of Arcadia in Pennsylvania (USA) has already offered a paid program "Virtual Europe" for this summer. Within the framework of this program, students can enrol not only in the online courses of teachers-"ambassadors" of the University of Arcadia in London, Dublin, Edinburgh, Barcelona, Granada, Athens or Rome; but also to participate in virtual internships with employers in the same cities.

Obviously, to prepare such a program, and even in such a short time, it took a huge dedication from all its creators and organizers: managers, teachers, methodologists, employers, communications specialists, technical specialists, not to mention web designers. After all, it was necessary not only to transfer all training courses into an online format, but also to create the fullest possible effect of the "presence" of students participating in the program in several large centres! As a result, young people will be able to study, receive individual consultations from professors and get acquainted with the culture of a new country for themselves, participating in a variety of virtual interactive events.

Мессенджеры на занятиях РКИ

*мессенджер, эффективность обучения, начальный этап,
продвинутый этап, непрерывность*

Преподавание иностранного языка в условиях стремительного развития техники и технологий может стать вариативным с точки зрения методов и инструментов, которые применяются на занятии. Конечно, в рамках личного, «живого» общения преподаватель вправе отказаться от всех прогрессивных нововведений, что будет вполне оправданно в случае объективного высокого результата. Правда, одни учёные указывают на дополнительные возможности у преподавателя по оперативному контролю процесса обучения, а у студентов – на широкий выбор способов и времени занятия как основные достоинства онлайн-курсов [Дёмкин 2001: 127-129]. Другие уделяют внимание разработке пособий для такого рода учебного процесса. В этом случае дистанционные занятия мало чем отличаются от аудиторных.

Существует твёрдая уверенность в том, что большинство университетов создаст свои платформы, которые позволят отказаться от услуг Google, Zoom или Skype. Впрочем, «живой» контакт на занятии трудно заменить, а потому целесообразно разработать новую методику, которая учитывала бы как традиционные способы презентации учебной информации, так и современные виды таковых. С одной стороны, мессенджер на начальном этапе не может выступать в качестве инструмента для списывания, что останавливает многих преподавателей и мешает его внедрять [Иголкина 2016: 202-205].

Возможности мессенджера Facebook, на примере которого строилось наше исследование, в начале обучения также достаточно специфические и узкоспециальные. Прежде всего речь идёт об отработке фонетических навыков. На занятии преподаватель не только записывает на доске правильную артикуляцию (зрительное восприятие), объясняет правила произношения того или иного звука, но и показывает это на себе (визуализация). Очевидно, что второй и особенно третий способ вряд ли могут быть реализованы в процессе онлайн-занятия. Это существенный минус, так как среди слушателей достаточное количество как аудиалов и кинестетов, так и визуалов, для которых как раз наиболее актуальным является зрительный образ. В случае отсутствия надлежащей визуальной демонстрации у студента не складывается правильное представление, что становится препятствием для дальнейшего продуцирования речи [Костевич 2006: 230].

Правда, существует и другая сторона проблемы: студент не практикует произношение вне аудитории. Мессенджер устраняет подобные сложности. Благодаря возможности записывать короткие голосовые сообщения преподаватель может, с одной стороны, продублировать изученное на занятии, с другой стороны, акцентировать внимание на наиболее сложных в произношении звуках, например, «р» в китайской аудитории. Упражнения составляются по традиционному шаблону (где звук в препозиции, в интерпозиции перед согласными или гласными или в постпозиции). Например: *рыба, рак, ра, ру, равнина, рост, ро, роль, рост, ремень, простой, про, оро, ара, ере, Ереван, стре, мре, море, вор, ор, сор, ар, ар, вар, стар, ир, мир, шур, ур, ыр, яр*. Далее преподаватель отправляет запись целого ряда вариантов произношения звука в каждой позиции, а также отдельным файлом каждое слово, проговаривая его несколько раз. Это повторяется для каждой позиции, а затем предлагаются чередования близких согласных/гласных (ров–лов), которые подвергаются описанной выше процедуре.

Через неделю интенсивных ежедневных занятий по мессенджеру чрезвычайно полезно отправлять упражнения на лексику. В аудитории учатся слова, которые помогают тренировать те или иные фонетические правила и одновременно описывают простейшую грамматику, с которой знакомятся студенты. Например: Выберите для каждого слова правильное местоимение (мой, моя, моё): *рама, карандаш, трюмо, шарф, рассказ, крыша, право*. Большое количество однотипных упражнений в этом случае приводит к появлению у учащихся языковой компетенции в рамках изученного материала. Без применения средств мессенджеров на это потребуются гораздо больше времени.

После введения нового материала на занятии в аудитории и выполнения соответствующего количества упражнений по учебнику преподаватель задаёт домашнее задание, которое будет проверяться в стенах университета, например, через день. При этом сутки, которые отделяют одно занятие от другого, включают в себя постоянные рассылки студентам соответствующих предложений на закрепление изученного правила. С одной стороны, преподаватель отправляет в общий чат блок заданий, состоящий из 15-20 предложений. Ответы студенты могут писать также в этом чате или лично преподавателю. В любом случае создаётся точная картина усвоения материала каждым членом группы. Появляется возможность ещё раз пояснить конкретному студенту суть его ошибки и исправить недочёт. Конечно, это отнимает определённое время, но способствует повышению эффективности обучения и заинтересованности каждого студента в учебном процессе: мало кому неприятно персональное внимание.

Нельзя не отметить и разного рода эмодзи, которые быстро оценивают выполненное задание () или передают эмоции преподавателя, что также обладает стимулирующим эффектом для осваивающего неродной язык. Следует также иметь в виду, что студенты продолжают учиться в

университете с одним преподавателем, отвечая на задания в мессенджере другого наставника, которые, как правило, работают в паре на начальном этапе. Этим обеспечивается интенсивность и непрерывность обучения, что приводит к быстрому освоению студентами основ русского языка. На практике они способны сдать ТРКИ-1(B1) уже через 3-4 месяца после начала занятий.

Чрезвычайно важную, можно сказать основную, функцию мессенджер играет при обучении говорению и аудированию. Не секрет, что многие студенты даже на продвинутом этапе в силу той или иной причины не имеют достаточной разговорной практики [Москалёва 2019: 228]. Во-первых, мессенджер Facebook предлагает быстрое начало разговора как в аудио, так и в видеорежиме. В этом его серьёзное преимущество перед zoom, например, где необходимо организовывать конференцию, рассылать приглашения и так далее. Минусом можно считать количество участников, так как в рассматриваемом сетевом сервисе одновременно могут говорить в формате видео или аудио до 8 человек. Впрочем, в любом случае это даже несколько больше, чем должно быть в группе для эффективных занятий разговором.

Естественно, с одной стороны, при дистанционном обучении теряется плотность занятия, так как преподаватель не имеет всей полноты воздействия на студента и отдачи от него. С другой стороны, этот недостаток компенсируется техническими возможностями мессенджера. Например, можно отправлять в общий чат вопросы к фильму, который студенты смотрят дома, а потом в аудитории обсуждают с преподавателем, а лично целесообразно записывать короткие вопросы через микрофон на мобильном устройстве. Если студент не расслышал какое-либо слово или выражение по изучаемой теме, то смоделированные и записанные наставником короткие ситуации помогут ускорить процесс перцепции за счёт привыкания. Вне всякого сомнения, активное использование чата во время беседы в мессенджере работает на достижение той же цели, являясь по сути субтитрами. Материалы, которые были использованы в процессе беседы, остаются в общем чате, а потому студенты могут неограниченное количество раз как возвращаться к тренировке восприятия и воспроизведения речи, так и пользоваться ими в качестве конспекта. Ссылки на интересные и полезные сайты, дополнительные видео и аудиофайлы насыщают занятие и делают мессенджер крайне важным компонентом образовательного процесса на продвинутом этапе.

Таким образом, в условиях современных реалий мессенджер становится важной частью процесса обучения иностранцев русскому языку, выполняя на каждом из этапов свою важную функцию. Его практическая значимость доказана автором опытным путём, а сами возможности гораздо шире описанных в представленной статье.

Литература

Дёмкин В. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам / В.Дёмкин, Е.Гульбинская // Высшее образование в России. – №1. – 2001. [Электронный ресурс]. – URL: www.vovr.ru

Иголкина Н.И. Мессенджеры как средство расширения лексического запаса студентов на начальном этапе обучения английскому языку / Н.И.Иголкина // Информационные технологии в образовании: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Саратов, 2016. – С.202-205.

Костевич А.Г. Зрительно слуховое восприятие аудиовизуальных программ: учебное пособие / А.Г.Костевич. – Томск, 2006. – 230 с.

Москалёва Л. Подходы к обучению говорению на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения / Л.Москалёва, И.Галиулина, В.Богородский // Филология и культура. – №1. – Казань, 2019. – 228 с.

Интерактивные онлайн-ресурсы в системе обучения русскому языку в техническом вузе в условиях пандемии COVID-19

обучение русскому языку, онлайн-обучение, интерактивные ресурсы

Сегодня все больше голосов звучит в пользу усовершенствования цифровой образовательной среды, в том числе в обучении языкам. В условиях пандемии COVID-19 это стало приоритетом. Стало ясно, что для реализации этой задачи должны быть созданы необходимые условия: это качественный высокоскоростной интернет-доступ, техническое оснащение или применение модели BYOD (англ. *bring your own device* – *принеси свое устройство с собой*); использование онлайн-сервисов, обеспечивающих совместную работу; продуманная концепция информационной безопасности в цифровой образовательной среде; ИКТ-компетентность участников образовательного процесса и т.д.

Сравнительно новой является аббревиатура BYOD. Смысл BYOD в том, что преподаватель мотивирует студентов приносить на занятия свои ноутбуки, планшеты и смартфоны. BYOD решает две очень важные проблемы:

1. проблему обеспечения каждого студента мобильным устройством, являющимся собственностью и заботой студента, а не организации образования;

2. повсеместная практика – запрещать студентам использовать мобильные устройства. BYOD – это путь к «легализации» мобильных устройств в учебном процессе и превращению врагов в союзников [Смирнова 2017: 539].

Можно выделить несколько групп онлайн-инструментов, которые могут эффективно применяться в процессе обучения языку:

– онлайн-библиотеки (например, сайт Российской государственной библиотеки, Федеральный портал «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», сайт Республиканской межвузовской электронной библиотеки, Казахстанская национальная электронная библиотека etc.);

– корпуса (Генеральный интернет-корпус русского языка, Национальный корпус русского языка, корпуса звучащей речи и т.д.);

– словари (словари сайта «Грамота.ру», а также коллекция онлайн-словарей Института русского языка им. В.В.Виноградова, онлайн-словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка и др.);

– текстотеки, онлайн-учебники, компьютерные обучающие программы (например, текстотека ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова, онлайн-

учебники РКИ, компьютерная обучающая программа «Русский язык для всех», расположенная на сайте фонда «Русский мир» etc.);

– MOOC, некоммерческие культурно-просветительские проекты, вебинары (порталы «Интернет-урок», NewToNew, «Лекториум», «Образование на русском», «Арзамас», «Постнаука», «Универсариум», etc.);

– аудиоресурсы (радиoproграмма «Словарь ударений» на портале «Грамота.ру», серия «Золотые лекции Русского Мира», расположенная на сайте фонда «Русский мир», радиоальманах «Говорим по-русски» радио «Эхо Москвы» и др.);

– видеоресурсы (видеолекции на порталах «Грамота.ру» и «Образование на русском»);

– специализированные службы (порталы «Грамота.ру», «Культура письменной речи»);

– инструменты для работы с текстами (онлайн-сервисы «Орфограммка», «Главред», «Антиплагиат» и др.);

– программы для подготовки презентаций, электронных учебных курсов (онлайн-сервисы PowToon, iSpring etc.);

– сервисы для командной работы (Linoit, Padlet и др.) [Швейхерт 2015: 228];

– инструменты для развития устной речи (онлайн-караоке, ресурсы для создания цифрового рассказа);

– инструменты для развития письменной речи (Toondoo.com, Wordle.net, Learningapps.com и др.) [Шелякин 2017: 141].

Применение этих ресурсов в качестве дополнительных в обучении языкам в онлайн-формате делает их действительно наиболее эффективными, повышающими качество учебного процесса. Представленный перечень далеко не исчерпывающий. Автор выражает надежду, что представленный материал окажет практическую помощь преподавателям-лингвистам и студентам, изучающим русский язык.

Литература

Смирнова Ю.Г. Типология онлайн-ресурсов и их роль в обучении языкам студентов-билингвов / Ю.Г.Смирнова // Материалы Международной научно-практической конференции «От билингвизма к транслингвизму: про и контра», 1-2 декабря 2017 г., г.Москва. – М.: Изд-во РУДН, 2017. – С.538-541.

Швейхерт О.В. Сервис PADLET – применение информационных технологий в сфере образования / О.В.Швейхерт // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Наука третьего тысячелетия», 3 ноября, 2015 г., Самара. – Уфа: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2015. – С.228-230.

Шелякин А.В. Практическое применение интерактивной платформы LEARNINGAPPS.ORG в обучении иностранному языку как средство формирования и развития лингвистических навыков / А.В.Шелякин // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Информационно-инновационные технологии в педагогике, психологии и образовании», 1 ноября 2017 г., Волгоград. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2017. – С.141-144.

Инстаграм как платформа для обучения английскому языку

*обучение иностранным языкам, онлайн-образование,
социальные сети, Инстаграм, английский язык*

Использование цифровых технологий и сети Интернет стало неотъемлемой частью нашей жизни. В XXI веке трудно представить себе день без телефона, компьютера или другого смарт-устройства. В ситуации пандемии в мире сегодня необходимость использования этих устройств в сфере образования не оставляет сомнений.

Прорыв в развитии технологий в настоящее время полностью меняет образовательный подход, применявшийся в прошлом столетии. С переходом к коммуникативной методике в обучении иностранным языкам встал вопрос о создании необходимых условий для развития коммуникативной компетенции обучающихся. На помощь учителям и преподавателям в качестве дополнительных образовательных ресурсов пришли мобильные приложения, среди которых всё большую популярность набирают социальные сети (такие как Инстаграм, Твиттер, Фейсбук и др.) [Kabilan 2010: 179].

В связи с тем, что большая часть населения является активными пользователями сервиса Инстаграм, введение его в процесс обучения не только послужит дополнительной мотивацией к изучению иностранного языка, но и выведет обучающихся на реальную, живую, а не наигранную и предполагаемую коммуникацию на неродном языке. Возможность изучать и воспроизводить интересующую самих обучающихся информацию через социальные сети позволит сохранить учет их личных интересов. Занимаясь активным поиском материала на иностранном языке и получая обратную связь от других людей, обучающиеся сами являются управленцами процессом обучения. Ко всему прочему, благодаря многонациональному характеру социальной сети обучающиеся могут приобщаться к культурам различных народов мира, тем самым поддерживая развитие социокультурной компетенции.

При использовании личных, учебных блогов или блогов преподавателей обучающиеся имеют возможность, в первую очередь, развивать навыки коммуникации, что на сегодняшний день является главной целью обучения иностранным языкам [Пассов 2010: 125]. Кроме того, при взаимодействии с социумом посредством социальных сетей школьники, студенты и взрослые тренируют умения: извлекать значение услышанной или прочитанной информации, подвергать ее анализу и сомнению; делиться своим мнением и слышать точку зрения других, оставаясь то-

лерантными и не выходя на конфликт. Таким образом, социальную сеть Инстаграм можно использовать при обучении разным видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. Приведём примеры заданий, которыми можно разнообразить урок иностранного языка с помощью данной медиа-платформы:

1. Посмотрите видео и ответьте на вопросы в комментариях. Вопросы могут быть на общее понимание (True / False) или на детальное (специализированные). А также необходимо выразить своё мнение после услышанного. Данное задание направлено на развитие как рецептивных (прослушивание), так и продуктивных навыков (письмо). При этом обучающиеся могут взаимодействовать с учителем и друг с другом в непринуждённой обстановке, погружаясь в иноязычную языковую среду. А возможность обдумать ответ уменьшит стресс при монологическом и диалогическом высказываниях.

2. Выложите в своём профиле 3 картинки, придумав мини-историю. В парах опишите картинки друг друга, предсказывая, какую историю задумал ваш напарник. Ответы можно выложить в «историях», записав короткое видео, или в письменном виде. Данное задание способствует развитию фантазии и позволяет практиковать навыки публичного выступления, так как ответы могут просмотреть все участники и не только. Помимо этого, ученики могут почувствовать себя настоящими блогерами, что послужит дополнительной мотивацией к изучению языка.

Результаты исследования показывают, что авторы обучающих страниц в сети Инстаграм – это, в основном, дипломированные преподаватели иностранных языков. Каждый автор, выкладывая определенный материал для изучения старается сделать его максимально понятным, кратким, интересным и мотивирующим на обучение и последующую коммуникацию. Анализ аккаунтов подтверждает дидактические возможности данной социальной сети, такие как мультимедийность, интерактивность, лаконичность и другие. Эти функции раскрывают для пользователей множество возможностей. Со стороны преподавателя это удобство представления и структурирования материала (публикации, актуальные истории, ссылки на другие ресурсы в биографии); возможность проверки домашнего задания или усвоения знаний (опросы и тестирования в историях); проведение вебинаров с обратной связью (прямые эфиры). Для обучающихся предоставляется разнообразие материала с правом выбора интересующих конкретно их тем, возможность тренировки зрительной и слуховой памяти посредством красочных, ярких изображений, видеофайлов, стикеров, наклеек и т.д., а также бесконечный открытый доступ и возможность повторения забытой информации.

Помимо блогов, Инстаграм предоставляет возможность разработки интерактивных заданий для школьников с помощью функции «подписка на хэштеги». К примеру, можно попросить своих учеников выложить домашнее задание на странице с определенным тегом, доступным для просмотра при вводе. Таким образом, люди, обучающиеся в одной груп-

пе или классе, могут поддерживать связь и уровень знаний даже во время каникул или при невозможности личного посещения образовательных организаций.

Несмотря на большое количество достоинств, предоставляемых сервисами, не стоит также забывать про имеющиеся недостатки при обучении иностранным языкам посредством социальных сетей. Среди них можно выделить: зависимость от наличия и качества интернет-соединения; сложность контроля выполнения заданий; перегруженность социальных сетей лишней, ненужной или травмирующей психику информацией. Но эти небольшие сложности не должны отпугивать преподавателя, а только мотивировать его быть готовым к любым обстоятельствам.

Исходя из всего вышесказанного, доступные всем пользователям материалы социального сервиса Инстаграм могут быть использованы в качестве дополнительного ресурса на или вне урока английского языка. Современный подход к обучению и закреплению лексических единиц, нестандартные способы освоения грамматических конструкций и уделяемое фонетической системе языка место на страницах, посвященных изучению английского языка, – всё это заслуживает внимания к данной социальной сети в качестве языковой образовательной платформы. Извлекая безусловную пользу из восприятия размещенного контента, творчески и завуалированно преподносимого авторами, обучающиеся смогут также посмотреть на сервис Инстаграм не только как на развлекательную площадку.

Литература

Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И.Пассов, Н.Е.Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 125 с.

Kabilan M.K. Facebook: an online environment for learning of English in institutions of higher education / M.K.Kabilan, N.Ahmad, M.J.Abidin // Internet and Higher Education. – 2010. – 179 p.

Лингводидактическая модель обучения лексическим навыкам (в аспекте РКИ)

лексика, навык, лингводидактическая модель, русский язык, методика

Лексика относится к числу наиболее существенных и важных языковых аспектов, подлежащих усвоению иностранцами в ходе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ), т.к. навык владения и оперирования лексическими единицами включается в состав каждого вида речевой деятельности.

Лингводидактическая модель обучения (далее – ЛДМ) в наиболее общем смысле является вариацией педагогической модели, программирующей учебный процесс, в связи с чем в настоящей статье под ЛДМ будем понимать специфическое единство, совокупность элементов которого имеет цель описать, систематизировать и стандартизировать процесс изучения лексического состава русского языка в иностранной аудитории.

Основной целью обучения лексике в аспекте РКИ сегодня можно назвать «овладение обширным массивом слов для понимания речи и речепроизводства, запоминание лексики и ее своевременный вызов из памяти, а также формирование и разработку стратегий непрерывного обогащения уже имеющегося у студента словарного запаса» [Ковалева 2012: 39]. Более детально задачи обучения лексике в курсе РКИ могут быть сформулированы следующим образом:

- а) интеграция всех компонентов содержания обучения (языковой, речевой и социокультурный);
- б) передача знаний о лексическом аспекте РКИ;
- в) развитие умений и формирование навыков отбора и использования усвоенных лексем в соответствии с конкретной речевой задачей;
- г) обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности;
- д) моделирование «диалога культур» для возможности освоения национально-культурных отличительных особенностей России;
- е) организация и реализация процесса обучения с ориентацией на профессиональные интересы учащихся [Шульгина 2016: 85].

В классической методике обучения РКИ традиционно акцентируется внимание на таких методах обучения лексике, как прямые, сознательные, интенсивные и комбинированные методы [Щукин 2003: 182]. Тем не менее в свете современных требований к результатам обучения РКИ наиболее актуальным является коммуникативный метод, предложенный Е.И.Пассовым, в основу которого положена идея о том, что про-

цесс обучения РКИ должен быть в максимальной степени приближен к реальной коммуникации [Пассов 1989].

Говоря о средствах и источниках обучения лексике в курсе РКИ, стоит отметить, что глобально их можно поделить на две группы, внутри которых допустимы дальнейшие градации, а именно:

1. Основные средства – учебники и учебные пособия (по лексике), лексические пособия словарного типа, лексические минимумы, словари (в первую очередь, учебные).

2. Вспомогательные средства – все то, что дает возможность работать с лексикой, но имеет фрагментарный (вспомогательный) потенциал (иллюстрации, карточки, аудио- и видеоматериалы, кроссворды, ребусы и др.) [Ольховская 2016: 474-475].

В связи с включением лексической составляющей в основные и вспомогательные обучающие средства неизбежно встает вопрос об отборе лексического минимума для учебников и пособий по РКИ, который в рамках современной дидактики решается на основании двух важнейших принципов – тематического и принципа семантической ценности [Ядав 2017: 118]. Так, семантическая ценность лексики связана с обозначением в отобранном лексическом минимуме особенно важных социокультурных понятий, а тематический принцип предполагает включение набора лексем в специфические количественно ограниченные тематические группы, необходимые для раскрытия той или иной темы общения [Маркина 2011: 91].

Непосредственно процесс обучения лексике в преподавании РКИ может быть разделен на три основных этапа: презентация новой лексики, осуществление специфических методических действий для усвоения введенной лексики, а также повторение лексического материала наряду с контролем [Щукин 2003].

Преподаватель РКИ также должен использовать разнообразные приемы запоминания лексики на занятиях, например повторение, извлечение из памяти, распределение слов, пошаговое продвижение, личная организация, визуализация, мнемотехника, мотивация [Ковалева 2012: 39].

Рассматривая варианты контроля усвоения лексического материала, стоит отметить, что он может различаться по функциям (предварительный, текущий, итоговый) и формам (индивидуальный, фронтальный, групповой, парный) и видам (тест, диктант, кроссворд, словарная эстафета и т.д.) [Клокова 2019: 122].

Наконец, следует акцентировать внимание на наиболее распространенных лексических ошибках иностранных студентов, изучающих русский язык, что поможет преподавателю понять причины неудач в обучении лексическому составу русского языка:

1. Ошибки в употреблении лексики при говорении – отсутствие правильности при выборе лексем, полисемия, неверное использование омонимов и/или синонимов, путаница в использовании родо-видовых

понятий, отсутствие понимания в разграничении фразеологизмов и паронимов, неточность использования изученных лексических единиц, ошибки при применении противопоставления.

2. Ошибки в употреблении лексики при письме – смешение букв русского алфавита, неверное восприятие и воспроизведение звукобуквенных сочетаний, грубые семантические ошибки, неумение разграничивать слова в рамках одного высказывания, непонимание правил постановки логического и/или интонационного ударения, неразвитость интуитивного понимания незнакомой лексики в контексте [Киндря 2018: 45].

Так, на основании анализа различных источников и всего вышеизложенного мы пришли к варианту построения следующей обобщенной ЛДМ обучения лексике в курсе РКИ (см. Рисунок 1).

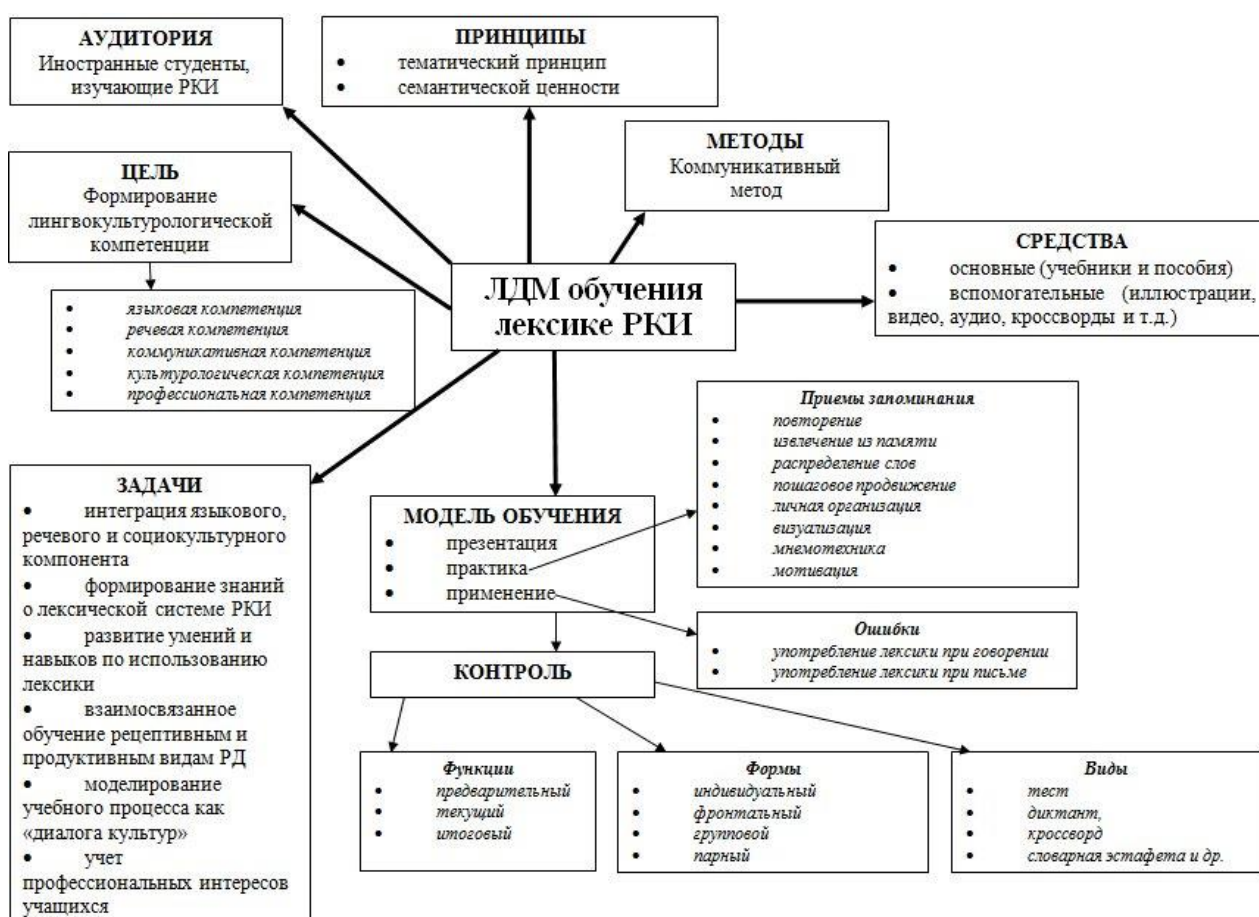


Рис. 1. Лингводидактическая модель обучения лексике русского языка

Подводя итоги исследования, отметим, что в практическом курсе РКИ лексический аспект оказывается неразрывно связанным с фонетической и грамматической стороной речи, поэтому изучение лексики не может являться самоцелью, т.к. одной из главных целей изучения РКИ является формирование коммуникативной компетенции зарубежных учащихся, т.е. способности общаться, задействуя все многообразие языковых и речевых средств русского языка.

Литература

Киндря Н.А. Лексический аспект в обучении русскому языку как иностранному / Н.А.Киндря // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №3 (70). – С.44-46.

Клокова О.В. Особенности изучения и преподавания лексики на занятиях по русскому языку / О.В.Клокова // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: Материалы VIII Международной научной конференции. – 2019. – С.119-123.

Ковалева А.В. Особенности обучения лексике на занятиях по РКИ (средний и продвинутой этапы) / А.В.Ковалева // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2012. – №2. – С.38-41.

Маркина Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук / Е.И.Маркина. – М., 2011. – 235 с.

Ольховская А.И. К вопросу о средствах обучения лексике русского языка как иностранного / А.И.Ольховская // Слово, высказывание, текст в когнитивном прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы VIII Международной научной конференции. – 2016. – С.474-478.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

Шульгина Н.П. Совершенствование системы инновационных подходов к преподаванию лексики при обучении русскому языку как иностранному / Н.П.Шульгина, И.А.Комарова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – №1 (18). – С.78-89.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Ядав Р. Принципы определения лексического минимума для программы обучения русскому языку иностранцев как проблема учебной лексикографии / Р.Ядав, Н.Г.Нестерова, К.С.Верма // Вопросы лексикографии. – 2017. – №12. – С.106-124.

К вопросу об изучении глаголов речи

русский язык, иностранные студенты, глаголы речи, обучение

Изучение глаголов речи иностранными студентами на этапе получения ими профессионального языкового образования вызывает определенные трудности. Это обусловлено следующими факторами: глагол является сложной частью речи и богатой с точки зрения грамматических категорий; среди глаголов много приставочных, их значение не всегда понятно студентам; глаголы относятся к часто употребляемым словам во всех стилях речи и др.

Данная статья посвящена изучению вопросов, связанных с разработкой методики обучения глаголам речи. Например, из повести И.С.Тургенева «Бежин луг» мы выписали глаголы, описывающие факт произнесения слов: «говорить», «сказать», «поведать», «рассказать» и многие другие.

1. *Я сказал мальчикам, что заблудился, и подсел к ним.*
2. — *Ну, слушаем, – с покровительствующим видом сказал Федя.*
3. *Пошел он раз, тятенька говорил, – пошел он, братцы мои, в лес по орехи.*
4. — *Да вот поди ты! – сказал Костя. – И Гаврила баил, что голосок, мол, у ней такой тоненький, жалобный, как у жабы.*
5. — *Нет, – отвечал Костя, – здесь место чистое, вольное. Одно – река близко.*
6. *Голос Павла принесся уже издалека... Прошло еще немного времени.*
7. — *Отчего ему упасть? – сказал Федя, – он остережется.*
8. — *А вот Павлуша идет, – молвил Федя.*
9. — *Ну, ничего, пуцай! – произнес Павел решительно и сел опять, – своей судьбы не минуешь.*

Такие глаголы, как *молвить*, *баить*, непонятны иностранным студентам. Нами были проанализированы наиболее типичные ошибки студентов, встречающиеся при употреблении глаголов. К таким ошибкам можно отнести: незнание значения глагола речи и его употребление в несвойственном ему значении; смешение глаголов несовершенного и совершенного вида; неправильный выбор приставочного глагола; бедность словарного запаса, неумение употреблять глаголы-синонимы и др. Экспериментальной базой для нас стал Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. Поисковый эксперимент проводился с китайскими студентами 3-го курса, стажерами, приехавшими изучать русский язык в рамках программы обмена.

Мы также наблюдали за устной речью студентов во время практических занятий по русской грамматике. Многие ошибки студентов были вызваны низким словарным запасом, незнанием значения глагола, невозможностью употребления глагола с существительным и т.д. Некоторые не смогли правильно определить словообразование глагола. Мы разработали систему упражнений, которая помогла бы учащимся усвоить глаголы с учетом их функционирования в речи. Результаты нашего исследования представляют интерес для преподавателей русского языка как иностранного и могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков.

О важности изучения глаголов свидетельствуют многочисленные исследования ученых-методистов. Важно, чтобы студенты не только распознавали глагол как часть речи, но и правильно употребляли в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста.

Учитывая выявленные трудности, нами были разработаны методические рекомендации по изучению глаголов речи китайскими студентами. Наши рекомендации будут полезны как преподавателям русского языка, так и студентам. Вот некоторые из наших рекомендаций:

1. Обогащение речи иностранных студентов глаголами, составление словарей глаголов речи после прочтения текста (или рассказа).

2. Подбор синонимов к глаголам речи.

3. Анализ отрывков из произведений с точки зрения уместности употребления того или иного глагола речи.

4. Подбор подходящего антонима к глаголу речи в зависимости от контекста.

5. Изучение способов образования глаголов речи: наиболее продуктивным является префиксальный способ.

Глаголы, в частности глаголы речи, изучаются на занятиях по РКИ с элементарного уровня. Лексический минимум по РКИ содержит большое количество глаголов, но не так много глаголов речи, которые могут встретиться студентам. Поэтому важно обогащать речь студентов глаголами, создавать условия для их употребления в зависимости от ситуации общения.

Литература

Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И.Капитонова, Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2014.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н.Щукин. – М., 2003.

Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде / О.П.Быкова. – М., 2014.

Лысакова И.П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / И.П.Лысакова. – М., 2016.

Методика изучения ошибок иностранных студентов в употреблении имен прилагательных

*русский язык, иностранные студенты,
имя прилагательное, изучение ошибок*

Изучение прилагательных иностранными студентами на этапе получения ими профессионального языкового образования является важным средством обогащения их речи, овладения грамматическими нормами русского языка. Как известно, прилагательные являются частью многих научных терминов и могут выступать в качестве средства выражения в художественном или публицистическом тексте.

Данная статья посвящена изучению проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык на профессиональном уровне. Наша задача состояла в том, чтобы дать студентам задания, которые мы разработали с этими прилагательными. Это позволило нам выявить наиболее распространенные ошибки. Экспериментальной базой стал Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. Поисковый эксперимент проводился с китайскими студентами 3-го курса, стажерами, приехавшими изучать русский язык в рамках программы обмена. Мы также наблюдали за устной речью студентов во время практических занятий по русской грамматике. В эксперименте приняли участие 100 студентов. Многие ошибки студентов были вызваны низким словарным запасом, незнанием прилагательного, невозможностью употребления прилагательного с существительным и т.д. Некоторые не смогли правильно определить словообразование предложенных прилагательных. Мы разработали систему упражнений, которая помогла учащимся усвоить прилагательные с учетом их функционирования в научной и художественной речи. Результаты нашего исследования представляют интерес для преподавателей русского языка как иностранного и могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков.

Изучение прилагательных создает благоприятные условия для развития речи учащихся, так как эта часть речи находится на втором месте по частоте употребления после существительных. Кроме того, анализ устных ответов студентов и письменных работ показывает, что ошибки в употреблении прилагательных являются наиболее устойчивыми. Поэтому вопрос методики изучения прилагательных по-прежнему актуален. О важности и значимости изучения прилагательных свидетельствуют исследования ученых-методистов. Важно, чтобы студенты не только распознавали прилагательные как часть речи, правильно об-

разовывали формы степеней сравнения и т. д., но и научились правильно употреблять прилагательные в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста, оценивать свою и чужую речь с точки зрения коммуникативной целесообразности выбора морфологических средств языка. Ученые говорят о важности обогащения речи учащихся выразительными средствами языка (эпитетами, метафорами, синонимами) и показывают, как их можно использовать для развития языкового чувства учащихся. В то же время отмечается, что прилагательные занимают важное место в совершенствовании речевых навыков и обогащении словарного запаса, так как существует множество синонимов (например, *быстрый, стремительный, резвый, быстрый, проворный, бойкий* и т.д.), антонимов (*высокий – низкий, маленький – большой* и т.д.), паронимов (*каменный – скалистый, далекий, дальний* и т.д.), многозначных слов (*свежая газета, свежая рубашка, свежий хлеб* и т.д.). Прилагательные входят в состав многих фразеологических единиц (*золотая середина, кисейная барышня, казанская сирота* и т.д.), пословиц и поговорок (*В здоровом теле, здоровый дух. Старый друг лучше двух новых* и т.д.).

Наше исследование направлено на выявление трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты при употреблении прилагательных. Это помогло нам выделить те аспекты, на которые следует обратить особое внимание при обучении русскому языку иностранных студентов. Результаты эксперимента показывают, что при употреблении прилагательных иностранные студенты испытывают трудности, обусловленные следующими факторами:

1) бедный словарный запас студентов: многие студенты знают очень небольшое количество прилагательных;

2) отсутствие должного внимания к прилагательным, входящим в состав научных терминов: некоторые студенты не считают их прилагательными;

3) неспособность объяснить значение прилагательных по контексту: некоторые студенты не догадываются о значении прилагательного даже при наличии существительного;

4) отсутствие сформированных грамматических навыков: некоторые обучающиеся не могли правильно написать окончания прилагательных, нарушали правила согласования;

5) отсутствие сложных прилагательных в речевой практике иностранных студентов: некоторые студенты избегают сложных прилагательных и стараются не употреблять их в собственной речи;

6) отсутствие навыков сочетания прилагательных с существительными: некоторые учащиеся не могли правильно использовать прилагательные *коричневый и каштановый* и т. д.

7) отсутствие навыков использования прилагательных в профессиональной речи: некоторые студенты не могут использовать лингвистические термины, содержащие прилагательные, и не могут их объяснить;

8) отсутствие навыков подбора синонимов и антонимов из прилагательных;

9) имеются различия в употреблении прилагательных в русском и родном (китайском) языке учащихся. Как известно, прилагательные в китайском языке не изменяются.

Учитывая выявленные трудности, мы разработали методические рекомендации по изучению прилагательных китайскими студентами. Наши рекомендации будут полезны как преподавателям русского языка, так и студентам.

Методические рекомендации по изучению прилагательных: 1. Обогащение речи иностранных студентов прилагательными, составление словарей прилагательных. 2. Употребление прилагательных в речи и письме: составление предложений. 3. Составление диалогов с прилагательными в учебной и научной сферах общения. 4. Выступление студентов с краткими докладами по прилагательным. 5. Обогащение речи учащихся лингвистическими терминами, включающими прилагательные. 6. Изучение способов образования прилагательных: наиболее продуктивными являются суффиксальный способ и сложение основ и слов. 7. Работа со словарями: уточнение лексического значения прилагательных: прямое и переносное значение слова: *красное платье – красная нитка*. 8. Изучение фразеологизмов, содержащих прилагательные: *золотые руки, белый танец, белые мухи, красная строка, Красное Солнышко, красный молодец, красная девица* и др.

Прилагательные изучаются на первых занятиях по РКИ. Лексический минимум по РКИ содержит такие прилагательные, как *активный, английский, англо-русский, белый, богатый, большой, веселый, высокий, городской, горячий, детский, дешевый* и др. Приводится отдельный перечень лингвистических терминов, включающий термины с прилагательными: *винительный, возвратный глагол, вопросительное местоимение, вопросительный знак, восклицательный знак, гласный, дательный, единственный, женский, множественный, мужской, мягкий согласный* и др. Это означает, что на начальном этапе иностранные студенты знакомятся с общеупотребительными прилагательными и прилагательными в терминах. Однако при чтении текстов, в процессе живого общения, иностранцы встречаются с новыми, неизвестными прилагательными, которых нет в лексическом минимуме.

Литература

Азимов Е.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика языкового обучения) / Е.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – Москва: Икар, 2009. – 448 с.

Лысакова И.П. Русские слова в зеркале китайского языка: лингводидактический аспект / И.П.Лысакова, Ц.Ян // Русский язык за рубежом, 2014. – №6. – С.3-53.

Очное и дистанционное образование в пандемическом и постпандемическом мире

*дистанционное языковое образование, пандемическая и постпандемическая
ситуация, очное образование, дистанционное образование*

В современном мире изучение иностранных языков является достаточно актуальным, так как большинство стран заключает дружественные союзы друг с другом, соответственно, открываются границы для путешествий, обучения, рабочих целей.

Обучение иностранному языку, с одной стороны, очень увлекательный процесс, а с другой стороны – сложный. Ведь в реальности не каждому человеку дано от природы освоить тот или иной язык, то есть кому-то легко, а кто-то тратит многие годы на изучение, но в конце достигает очень хорошего результата. На сегодняшний день мы можем наблюдать за изменениями в языковом образовании. Прошедший 2020 год стал пандемическим годом. Новый вирус SARS-CoV-2 охватил большое количество стран, в связи с чем все перешли на дистанционное образование. И, говоря о языковом образовании, разделяя его на очное и дистанционное, хочется отметить, что дистанционное имеет как положительные стороны, так и отрицательные.

Положительные стороны:

- 1) свободный график, можно изучать язык, не меняя геолокации;
- 2) можно набирать текст на своем компьютере из любой точки мира, а печатать гораздо быстрее и удобнее, нежели писать;
- 3) дистанционное обучение оснащено технологиями, которые в реальной жизни было бы приобрести достаточно дорого.

Отрицательные стороны:

- 1) нужно проводить много времени за компьютером, тем самым нагружая зрение;
- 2) отсутствие живого общения сказывается на психическом состоянии человека;
- 3) технические сбои очень часто возникают во время занятий, сессии, экзаменов;
- 4) ученики и студенты во время диктантов, контрольных работ, экзаменов могут списывать ответы или сам материал, который находят для сдачи экзамена;

5) отсутствие рядом человека, который подаёт материал с эмоциональной окраской, что влияет на степень его понимания (вспомним фрагмент кинофильма «Большая перемена», в котором Нестор Петрович читает лекцию об императоре Нероне, приказавшем поджечь Рим,

что вдохновило бы его на написание стихов о пожаре – никто из слушателей не остался равнодушным).

При очном обучении студентов, учеников преподаватели могут видеть их совсем другими, более активными, заинтересованными в учебном процессе. Они могут видеть глаза учащихся, то есть понимать, насколько хорошо обучающиеся могут воспринимать данную им информацию.

Результаты анализа систем дистанционного обучения, проведенного доцентами Красноярского государственного аграрного университета С.П.Плотниковой и Т.В.Киян, выявили причины неудовлетворенности людей получением знаний в онлайн-формате. Исследование подтвердило, что «живой» контакт необходим обучающемуся не только для разъяснения материала, но и в качестве основного мотивирующего фактора. Отсутствие прямого взаимодействия «преподаватель – ученик», недостаток живой речи и эмоционального обмена ухудшают восприятие информации и снижают степень понимания материала [Киян 2014: 92].

Конечно, переход с очного на дистанционный формат обучения в 2020 г. был очень резким и неожиданным. У многих преподавателей возникли трудности в процессе организации дистанционного обучения, так как приходилось создавать документы, ссылки для каждой группы студентов, а самих студентов не мало, требуется достаточно времени на заполнение дополнительных учебных документов. Говоря о других странах, стоит отметить, что переход на дистанционное образование считают самым лучшим, ведь это очень удобно, и он также будет сочетаться с очным образованием [ElPais 2020]. В одной из испанских статей можно найти достаточно полезную информацию о том, что двенадцать преподавателей, специализирующихся на цифровом образовании, собираются опубликовать книгу, в которой рассматриваются стратегии, инструменты и другие ключи к успешному дистанционному обучению [ElPais 2020].

Таким образом, на основании вышеизложенного приходим к выводу, что дистанционное образование имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Вопрос о системе постпандемического образования остается до конца не решенным, имеются только предположения о том, что дистанционное образование будет и дальше набирать обороты.

Литература

Плотникова С.П. Анализ мотивов и качества дистанционного образования как инструментарий совершенствования системы дистанционного обучения в вузе / С.П.Плотникова, Т.В.Киян // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-motivov-i-kachestva-distantsionnogo-obrazovaniya-kak-instrumentariy-sovershenstvovaniya-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-v/viewer> (дата обращения 22.09.2010)

Nacho Meneses El Pais [Электронный ресурс]. URL: https://elpais.com/economia/2020/10/07/actualidad/1602063943_874241.html

Nacho Meneses El Pais [Электронный ресурс]. URL: https://elpais.com/economia/2020/09/30/actualidad/1601468461_459471.html

Специфика изучения глагольного формообразования на занятиях РКИ (этноориентированный подход)

*русский глагол, глагольное формообразование,
русский язык как иностранный*

Особое внимание при изучении русских глаголов на занятиях РКИ объясняется тем, что русские глаголы являются необходимой базой, без которой невозможна полноценная коммуникация. По словам Э.А.Балалыкиной, «...глагол – самая сложная и самая богатая по системе форм (и их значений) часть речи, обладающая максимальным количеством грамматических категорий. В отличие от существительных или прилагательных, которые имеют 3 грамматические категории: рода, числа и падежа, у глагола 7 грамматических категорий» [Балалыкина 2006: 5]. Следовательно, богатство форм русских глаголов может вызвать сложности при изучении, поэтому отработке навыков глагольного формообразования должно быть уделено достаточно времени на занятиях РКИ.

В отличие от русского языка в китайском языке у глаголов отсутствуют грамматические категории, т.е. в китайском языке нет словоизменения, в нём нет внутренней флексии. По мнению профессора Фан Юйцин «...в китайских глаголах нет словоизменения, время действия зависит не от самого глагола, а от лексических единиц (наречий, имён темпоральной семантики, служебных слов) или от контекста» [Фан 1998: 557].

В русском языке формы настоящего времени у глаголов образуются с помощью флективных показателей (прибавление окончаний). Например, в I спряжении: *читаю – читаешь – читает – читаем – читаете – читают*, во II спряжении: *слышу – слышишь – слышит – слышим – слышите – слышат*. В китайском языке формы глаголов в настоящем времени создаются с помощью следующих лексических единиц:

1) С помощью 每, 有时, 经常 и т.д. Например, *我每天学习。Я учусь каждый день; 她经常唱歌。Она часто поет.*

2) С помощью имён темпоральной семантики 在, 现在, 正在 и другие. Например, *我在吃饭。Я кушаю; 他正在读书。Он читает.*

3) С помощью служебных слов 呢 и т.д. Например, *我跳舞呢。Я танцую; 她写作业呢。Она делает домашнее задание.*

Таким образом, в русском языке глагольное формообразование в настоящем времени существенно отличается от китайского языка, поэтому преподавателю нужно представить формы спряжений и выяснить, с какими окончаниями образуется глагол в разных лицах и в разных числах.

С точки зрения С.А.Кузнецова, для образования синтетических родовых форм используется суффикс -л (в некоторых случаях нуль) и флексии форм прошедшего времени [Кузнецов 2000: 13]. В русском языке у большинства глаголов формы прошедшего времени образуются с помощью суффикса -л-, как *кушал – кушала – кушало – кушали*. Исключения могут составлять глаголы совершенного вида, то суффикс -л- не нужен: *смог (прочитать)*. Известно, что в китайском языке прошедшее время обычно выражается прибавлением к глаголу служебных слов 了, 过. Служебное слово 了 после глагола указывает на завершённость действия: *我说了。Я сказал; 他明白了。Он понял*. Служебное слово 过 тесно связано с действием прошедшего времени и также означает, что действие было завершено: *我看过。Я посмотрел; 我听说过她。Я слышал о ней*. Кроме того, в русском языке существует много исключений при формообразовании прошедшего времени, которые зависят от окончания, ударения, последней буквы основы глагола и т.д. Мы считаем, что преподавателю необходимо показать их особые формы и объяснить подобно.

Образование императива в русском и китайском языках почти не имеет соответствия, и для китайских учащихся является большой сложностью использование повелительного наклонения в русском языке, поэтому, как нам кажется, чтобы облегчить восприятие форм русского императива и отработать их употребление в речи, можно на занятиях РКИ использовать материал русских песен. Китайские студенты любят петь, хорошо воспринимают языковой материал через знакомство с песнями. Контексты из популярных в России детских песенок можно использовать и в качестве релаксации на занятиях по грамматике: *Представьте себе, представьте себе*. Совсем как огуречик («В траве сидел кузнечик»); *Встаньте дети, встаньте в круг. Встаньте в круг, встаньте в круг* («Добрый жук») [РДП: электронный ресурс]. Кроме того, на занятиях, несомненно, необходимы базовые правила образования повелительного наклонения в виде готовых шаблонов, таблиц, четких рекомендаций.

Как отмечает Е.И.Колосова, «...грамотное использование богатого разнообразия глагольных форм является до сих пор одним из спорных моментов даже для носителя языка» [Колосова 2016: 186], поэтому, на наш взгляд, в практике преподавания русского языка как иностранного преподавателю стоит обратить внимание на весь спектр форм этой части речи, детально изучить специфику русского глагольного формообразования на занятиях РКИ с иностранными учащимися через призму их родного языкового сознания.

Литература

Балалыкина Э.А. Современный русский язык. Морфология. Часть II: Глагол. Служебные части речи. Междометия. Модальные слова / Э.А.Балалыкина. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – 180 с.

Фан Юйцин. Прикладная китайская грамматика / Фан Юйцин. – Пекин, 1998. – 557 с.

Кузнецов С.А. Глагольное словоизменение и формообразование в современном русском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / С.А.Кузнецов. – Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2000. – 43 с.

Колосова Е.И. Вариативность на уровне формообразования глаголов в русском языке / Е.И.Колосова // Current issues of the Russian language teaching XII – С. 185-193. [Электронный ресурс] // URL: <https://dspace.kpfu.ru> (дата обращения 15.10.2020).

РДП – Русские детские песни [Электронный ресурс] // URL: <https://pesni.retroportal.ru/deti.html> (дата обращения 15.09.2020)

**Об особенностях преподавания общественно-политического
аспекта английского языка студентам высшей школы
в условиях пандемии**

*дистанционное обучение, онлайн-формат,
общественно-политическая специализация, перевод*

Из-за разразившейся зимой 2020 года пандемии коронавируса COVID-19 высшие учебные заведения были вынуждены в экстренном порядке переводить свою работу на дистанционную основу, что привело к полному переосмыслению подходов к организации учебного процесса.

За прошедшее десятилетие цифровизация стала главным направлением развития системы образования в России. Задолго до пандемии многие высшие учебные заведения начали активно разрабатывать и внедрять различные онлайн-курсы, но, как показала практика, лишь единицы оказались морально и технически готовы к полному переходу в дистанционный формат.

Весной 2020 года резко возросла востребованность всевозможных сервисов, позволяющих организовать занятия по иностранным языкам в дистанционном формате. Необходимо отметить, что инструментарий преподавателя значительно расширился за счет дополнительных возможностей работы с медиафайлами, но особо стоит подчеркнуть, что проработка некоторых аспектов иностранного языка на практике требует более традиционного подхода.

В Дипломатической академии МИД России ведется подготовка специалистов в сфере международных отношений и международного права, особое внимание уделяется изучению иностранных языков, которые рассматриваются как инструмент будущей профессиональной деятельности выпускников. Учебный план предусматривает развитие языковых компетенций с учетом общественно-политической направленности подготовки студентов.

Начиная со второго курса обучения по программе бакалавриата на первый план выходит работа с аутентичными общественно-политическими текстами и материалами. Помимо учебников и методических пособий, изданных Дипломатической академией, преподаватели кафедры Английского языка факультета международных отношений и международного права используют статьи таких авторитетных изданий, как *The Guardian*, *The International New York Times*, *The Washington Post*, *Foreign Affairs*; развитие и отработка навыков аудирования проводятся на записях новостных сообщений британского радио *BBC*.

Из опыта проведения занятий по английскому языку у студентов бакалавриата можно отметить следующие особенности, выявленные при проведении уроков в дистанционном формате. Невзирая на все технические возможности, которыми можно воспользоваться во время онлайн-урока, проведение полноценного занятия по английскому языку представляется затруднительным.

Как уже упоминалось ранее, сервисы, используемые для проведения дистанционных занятий, дают широкие возможности по использованию различных медиафайлов, что способствует развитию навыков аудирования. Прослушивание новостных сообщений BBC происходит так же, как и в аудитории, после чего студенты пересказывают содержание услышанного материала и отвечают на вопросы преподавателя по теме аудиосообщения.

Дополнительно к новостным сводкам преподаватели кафедры английского языка факультета международных отношений и международного права стали чаще прибегать к возможности трансляции видеофайлов общественно-политической тематики. Стоит отметить, что визуальная составляющая способствует более правильному восприятию излагаемой информации студентами, чей уровень владения языком можно оценить как средний (*Pre-Intermediate/ Intermediate*).

Онлайн-формат занятий также хорошо зарекомендовал себя при работе с общими аспектами языка – отработке грамматических правил и развитии навыков чтения. В сети Интернет можно найти большое количество различных сайтов и программ, которые позволяют преподавателю составлять интерактивные грамматические задания и тесты, отвечающие потребностям конкретной группы студентов, а для расширения и активизации словарного запаса можно использовать ресурсы, направленные на аудио- и визуальное восприятие информации.

Тем не менее, при всех преимуществах интерактивной отработки грамматики и обогащения лексического запаса стоит отметить, что подобные методы сложно применить при переводе общественно-политических текстов. В Дипломатической академии на старших курсах бакалавриата особое внимание уделяется переводу аутентичных текстов с английского языка на русский. Особое внимание можно уделить некоторым трудностям, возникающим при работе со статьями непосредственно на уроке в дистанционном формате. Во-первых, необходимо отдельно отметить технические трудности, которые возникают как у студентов, так и у преподавателей во время занятий. Прерывающаяся связь и посторонние шумы сильно сказываются на качестве усвоения материала студентами. Во-вторых, можно констатировать, что для преподавателя отработка перевода текста с листа в онлайн-формате дополнительно осложняется тем, что трудно держать внимание всей группы на выполняемом переводе, учитывая, что, находясь дома перед компьютером, студент неизбежно будет отвлекаться. Качество переводов, выполняемых подобным образом с листа, значительно ниже, чем при

совместной работе в аудитории. В-третьих, дистанционные занятия хорошо зарекомендовали себя при чтении лекций или взаимодействии преподавателя со студентами в формате *вопрос–ответ*, но практика ведения языковых занятий показала, что сложно организовать обсуждение, к примеру, переведенного с листа текста по причинам, указанным ранее. Студентам сложно вступить в дискуссию по техническим причинам (начинают говорить одновременно, прерывая друг друга) и из-за рассеянного внимания. При обучении студентов в Дипломатической академии уделяется особое внимание развитию навыков спонтанной речи на политическую тему, что в условиях пандемии становится возможным, только если преподаватель берет на себя роль модератора, задавая вопросы, направляющие обсуждение в нужное русло. В-четвертых, можно упомянуть, что перевод – это творческий процесс, который не подлежит цифровизации. Сегодня существует целый ряд специальных программ, онлайн-переводчиков, работающих на языковых алгоритмах, но искусственный интеллект еще далек от того, чтобы по качеству перевода сравниться с тем, на что способен опытный переводчик.

Внутренний опрос, проведенный среди студентов Дипломатической академии, показал, что большинство студентов выступает в поддержку *гибридного* формата, подразумевающего совмещение лекций и семинаров по общим дисциплинам в онлайн-формате и языковых занятий, которые проводились бы в привычной форме – в аудитории. Большинство студентов отмечает, что дистанционные занятия по иностранному языку не кажутся им более эффективными и плодотворными, и после снятия ограничений, введенных из-за пандемии, они хотели бы вернуться к традиционной форме обучения.

Пандемия внесла существенные изменения во все сферы нашей жизни. Преподаватели вынуждены находить новые способы поддержки непрерывности образовательного процесса вопреки повсеместной атмосфере неопределенности. Уже сейчас можно говорить о том, что языковое образование в постпандемическом мире неминуемо подвергнется цифровизации и выходу в онлайн, но востребованность индивидуальных или групповых занятий в традиционной – очной – форме продолжит расти.

К вопросу об обогащении словарного запаса учащихся на занятиях по русскому языку

*русский язык, иностранные студенты, обогащение словарного запаса,
изучение фразеологизмов, система упражнений*

Изучение лексических и фразеологических единиц иностранными студентами на этапе их профессионального образования является важным средством обогащения речи студентов, овладения лексическими нормами русского языка. Как известно, фразеологизмы могут содержать разные части речи, но наибольшей выразительностью обладают фразеологизмы с прилагательными.

Данное исследование посвящено лингводидактической проблеме разработки заданий на употребление фразеологических единиц в речи иностранных студентов. Для успешного достижения цели исследования мы использовали метод сплошной выборки, метод анализа, метод упражнений и метод наблюдения. Наша задача состояла в том, чтобы отобрать фразеологизмы с прилагательными и попросить китайских студентов выполнить задания. Некоторые студенты не знают значения фразеологических единиц и условий их употребления. На уровне профессионального лингвистического образования студенты должны хорошо владеть этим материалом. К сожалению, из-за сложности материала, формы выражения, специфики отраженных во фразеологии историко-культурных особенностей многие студенты не смогли правильно определить значение и условия употребления предложенных фразеологизмов. Мы разработали систему упражнений, которые помогли студентам освоить фразеологизмы с прилагательными с учетом их функционирования в художественной и разговорной речи. Результаты нашего исследования представляют интерес для преподавателей русского языка как иностранного и могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков.

В современной научной литературе языковые единицы изучаются с разных сторон: лингвистической, лингводидактической, лингвокультурологической, социолингвистической и др. Стоит отметить, что наиболее актуальным является изучение языковых единиц с лингвокультурной стороны; по мнению ученых, фразеологизмы имеют наибольшее количество примеров, отражающих взаимосвязь языка и культуры. Например, такие фразеологизмы, как *во всю Ивановскую*, *стоять фертом*, *Коломенская верста*, наиболее ярко демонстрируют принадлежность к русской культуре, поскольку подобные выражения не встречаются в других языках и культурах. Однако представляет интерес и грамматический

аспект изучения фразеологизмов. Наиболее распространенными являются фразеологизмы с существительными, глаголами и прилагательными, числительными и местоимениями. Для нашего исследования были отобраны фразеологизмы, содержащие прилагательные: *Коломенская верста, белая ворона, золотые руки, казанская сирота, золотой дождь, зеленая улица* и др. [Телия 2010].

Методика изучения фразеологизмов в аспекте обучения русскому языку с компонентом-именем прилагательным не разработана в достаточной степени. Прилагательные в составе фразеологических оборотов приобретают переносное значение, которое не всегда учитывается иностранными студентами, что приводит к ошибочному пониманию данного выражения. Мы считаем, что студентам, получающим профессиональное лингвистическое образование в вузе, важно не только знать эти фразеологизмы, но и научиться ими пользоваться.

Разработанная нами система упражнений базируется на следующих аспектах, без которых невозможно спроектировать и спрогнозировать процесс обучения фразеологизмам иностранных (китайских) студентов-стажеров:

1. Понятие о фразеологизмах впервые дается на этапе изучения русского языка на уровне В1. При формировании понятия важно, чтобы учащиеся понимали их отличие от свободных словосочетаний. Кроме того, иностранные студенты должны понимать, что фразеологизмы не создаются каждый раз заново, а воспроизводятся в готовом виде, при этом компонентный состав фразеологизмов остается неизменным. Большинство фразеологизмов не переводится на другие языки. Их можно сравнить только в разных языках с выражениями, эквивалентными по значению.

2. Как известно, способы семантизации фразеологических оборотов осуществляются следующими средствами русского языка:

1) замена фразеологизма одним словом: между делом – попутно; обходить – ловко;

2) подбор синонимов: чуть свет – с первыми петухами;

3) подбор антонимов: спустя рукава – засучив рукава.

Фразеологизмы присутствуют в каждом языке, они являются частью национальной культуры. Фразеология отражает мир чувств, образов и оттенков конкретного народа. Правильное употребление фразеологических оборотов придает речи краткость, образность, яркость и выразительность. Лингвистические словари, в том числе фразеологические словари, играют важную роль в повышении уровня общей и речевой культуры учащихся. Умение целенаправленно использовать различные фразеологические словари для уточнения, объяснения, сравнения и точного перевода выражений является одним из важных умений студентов, так как без этого невозможно овладение профессиональной лексикой, научной терминологией, изучение любого языка (как русского, родного, так и иностранного). Работая в парах, учащиеся могут не только

выписывать фразеологизмы, но и находить синонимические, антонимические пары, стилистически окрашенные и нейтральные фразеологизмы, составлять предложения и анализировать их.

Система упражнений для изучения фразеологизмов с компонентом прилагательного:

Задание 1. Соотнесите эти фразеологические единицы с прототипами, показанными ниже. Объясните значение фразеологизмов и приведите ситуации, в которых они могут быть использованы. Если это трудно для вас, обратитесь к словарю.

А) фразеологизмы: глухой дрозд, красная черта.

Б) прототипы: парикмахерское искусство; животный мир; растительный мир; рыболовство; детские игры; денежная система; русская грамотность.

Задача 2. Прочитайте фразеологизмы и определите их значение. Какие слова во фразеологизмах подтверждают их принадлежность к русской культуре? Проверьте значение этих слов в словарях.

Коломенская верста, во всю Ивановскую, тертый калач, косая сажень в плечах.

Задание 3. Докажите, что не все эти фразы можно отнести к фразеологизмам. Что означает слово *красный* в русском языке? В каком смысле оно употребляется в составе фразеологизмов? Если это трудно для вас, обратитесь к словарю.

Красная цена, красная рыба, красная веревка, красная дева, красный молодец, красное солнце, Красная Армия, красный галстук, Красное знамя, красное вино, красные речи.

Задача 4. Прочитайте отрывок из книги С.Г.Тер-Минасовой «Война и мир языков и культур». Сравните употребление и значение слова *красный* в русской и китайской культурах. Запомните и запишите русские фразеологизмы со словом *красный*.

Культурные коннотации красного цвета в Китае – это счастье, удача и все, что с ними связано. Их истоком было поклонение древнекитайскому Солнцу как источнику жизни на земле, а солнце ассоциируется с красным цветом. Поэтому *красный* – главный цвет китайской культуры, и с ним связано все хорошее. Он символизирует успех, богатство, спокойную и сладкую жизнь.

Красный человек – это тот, кого ценят власти.

Красная певица, артистка, художница – тот, кто мгновенно стал знаменитым и популярным.

Красная прибыль – бонус, прибавка, дивиденды.

Рыжеволосой называют молодую элегантную девушку.

Красный горошек – символ любви.

Красный бумажный мешок – деньги, денежное вознаграждение (от традиции в прошлом, когда в конце года было принято давать деньги отличившимся и усердным работникам в красном мешке) [Тер-Минасова 2000].

Чтобы правильно употреблять фразеологизмы, необходимо хорошо знать их семантические и грамматические особенности. Мы считаем, что работа должна быть систематической и на каждом занятии, только тогда мы сможем добиться успеха и помочь иностранным (китайским) студентам усвоить фразеологизмы русского языка.

Литература

Азимов Е.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика языкового обучения) / Е.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.

Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии / В.М.Мокиенко. – СПб.: Авалон, Азбука-классика. – 2005. – 256 с.

Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка (фундаментальные словари) / В.Н.Телия. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 784 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер-Минасова. – М.: СЛОВО / SLOVO, 2000. – 262 с.

Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности студента в контексте культуры: теория и практика: монография / Л.А.Ходякова. – М.: Московский государственный педагогический университет. – 2018. – 188 с.

Shakirova A.A. Development of creativity and linguistic-methodical thinking of students of pedagogical university / A.A.Shakirova, Z.F.Yusupova, O.V.Gordienko // International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 2019. – Vol.23. – Is.1. – Pp.163-169.

Методика перевода просторечий в романе "Страна вина" на русский и английский языки

русский язык, перевод, скопос-теория, просторечие

Просторечие – это широко популярное, лаконичное и яркое предложение, которое создается трудящимися и отражает жизненный опыт и чаяния людей. В статье анализируется эффект переводов просторечий в романе «Страна вина» в русской и английской версиях с точки зрения скопос-теории.

Скопос-теория – одна из важных теорий перевода, она может помочь нам лучше переводить тексты в разных культурах, чтобы позволить получателю языка лучше понять мысли, идеи и эмоции оригинала. Скопос-теория состоит из трех основных правил: 1. Правило скопоса (skopos rule) – скопос определяет выбор метода перевода [Jabir 2006: 41]. 2. Правило связности (coherence rule) – текст перевода должен быть связным и понятным для носителей языка перевода с учетом фоновых знаний, которые ожидаются от получателей как представителей определенной культуры [Panda 2015: 282]. 3. Правило верности (fidelity rule) – равенство исходного текста и выходного текста [Schäffner 2000: 236]. Мы используем эти три правила в качестве теоретического руководства для анализа нескольких типичных примеров просторечий в романе «Страна вина».

Пример 1.

我已将大作寄给《国民文学》编辑部，那里云集着中国当代最优秀的文学编辑，如果您是千里马，相信会有伯乐来发现 [1, 28].

Послал Ваше творение в редакцию «Гражданской литературы». Там собрались самые выдающиеся в сегодняшнем Китае литературные редакторы, и если Вы «скакун, преодолевающий тысячу ли», думаю, на Вас найдется свой *Бо Лэ* [Mo Yan 2019: 18].

But I have mailed it off to the editors at Citizens' Literature, where the finest contemporary editors have gathered. If you are a true 'thousand-li steed,' I am confident there's a *master groom* out there somewhere for you [Mo Yan 2012: 25].

Два слова *千里马* и *伯乐* — широко распространенные китайские просторечия, они имеют значение, отличное от буквального. Первоначальное значение первого слова – лошадь, которая проезжает тысячи километров в день, в более широком смысле означает человека с выдающимися способностями. Второе слово – респектабельное имя,

относящееся к тем, кто умеет находить отличных лошадей. Расширенное значение относится к людям, которые умеют отбирать и развивать таланты. В русском переводе 千里马 переводится как скакун, преодолевающий тысячу ли. В английском переводе оно переводится как *thousand-li steed*. Дословный перевод используется в обеих версиях, что означает лошадь, которая проезжает тысячи километров в день. Здесь талант уподобляется лошади, и читатели легко понимают его значение. Оба перевода достигнут двойной цели – художественной красоты и культурного распространения.

Мы остановимся на переводе 伯乐. В русском переводе переводчик полностью лоялен оригиналу и переводит его как Бо Лэ в соответствии с произношением, а затем добавляет следующие примечания: Бо Лэ — легендарный ценитель лошадей в древнем Китае. Его имя станет нарицательным для знатока, умеющего распознать талант. Это очень ответственный перевод. Мы считаем, что такой перевод не только не влияет на беглость чтения читателей, но и сокращает время, затрачиваемое читателями на вопросы и размышления. Только такой метод перевода может полностью передать уникальные китайские слова и выражения.

В английском переводе 伯乐 переводится как a master groom, что означает «оценщик лошадей». С буквальной точки зрения этот перевод не представляет проблемы. Однако лошади есть в каждой стране, и в каждой стране есть оценщики лошадей. В то же время только Бо Лэ можно использовать в качестве метафоры для выявления талантов. Такой перевод стирает яркую стилистику оригинального произведения, а также уменьшает значение уникальных выражений в материалах китайской культуры. Согласно принципу скопос-теории, перевод здесь не достигает ни художественной красоты, ни цели распространения культуры, эффект перевода немного уступает русскому переводу, а художественная окраска намного уступает оригиналу.

Пример 2.

丁钩儿扮了个小鬼脸，他知道这浅薄的小幽默只能逗逗浅薄的小女孩，
对这位母夜叉毫无作用，但他还是下意识地扮了 [1, 129]。

Дин Гоуэр состроил гримасу: он понимал, что такими примитивными шуточками можно лишь девочек развлекать, а *этот злой дух в женском образе* на такое не купится, но всё же намеренно пошёл на это [2, 77].

Ding Gou'er made a face, knowing that this little bit of humor might make a little girl giggle, but had no effect on this *shrew*. Yet he made the face, anyway, in spite of himself [4, 124].

夜叉 изначально был своего рода богом в индийской мифологии, происходит от индийского слова Yakṣa. Первоначальное значение

этого слова «Бог, который ест призраков». Слово 夜叉 позже было поглощено буддизмом и распространилось в Китае, где оно превратилось в новое слово: 母夜叉. Это неприличный термин, используемый для обозначения агрессивных женщин.

В русском переводе 母夜叉 переводится как «злой дух в женском образе». Читатель может понять из контекста, что речь не о настоящем духе, автор использует сравнение для описания женщины. Согласно требованиям правила скопоса, цель перевода – способствовать общению между разными культурами. Перевод здесь не окажет большого влияния на понимание полного текста.

В английском переводе 母夜叉 переводится как shrew. Перевод простой и понятный, что означает лихую женщину. Слово shrew происходит из драмы Шекспира «The Taming of the Shrew». «The Taming of the Shrew» повествует о том, как проницательный Петруччо женился на лихой богатой дочери Екатерине. Екатерина славится вспыльчивым характером, она — варварка. Слово shrew не только схоже по значению с словом 母夜叉, но и принадлежит к древнему языку. Этот перевод соответствует требованиям китайской культуры, поэтому английский перевод дает читателям ощущение, что он очень похож на оригинал. Такой перевод отвечает требованиям правила верности.

Анализируя приведенные выше два примера, мы видим, что требования скопос-теории к переводу являются требованиями к культурному уровню переводчика.

Литература

Мо Янь. Страна вина / Мо Янь. – Ханчжоу: Чжэцзян литературы и искусства, 2019. – 367 с.

Мо Янь. Страна вина / Мо Янь. – СПб.: Изд-во Амфора, 2012. – 242 с.

Jabir J. Skopos Theory: Basic Principles and Deficiencies / J.Jabir // Journal of the College of Arts. University of Basrah. – 2006. – №41. – Pp.37-46.

Mo Yan. The Republic of Wine / Mo Yan. – New York: Arcade Publishing, 2012. – 222 с.

Panda A. The Skopos Theory: A Heterogeneous Approach to Translation / A.Panda, R.Devi // American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences. – 2015. – №9 (3). – Pp.281-283.

Schäffner C. Skopos theory / C.Schäffner // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – 2000. – Pp.235-238.

И.А. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ МИРОВОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Gagić Aleksandra Jankovna

University of Vienna, Faculty of Philological and Cultural Studies,
Institute of Slavonic Studies

УДК 81-119

Linguistic ideas of Jan Baudouin de Courtenay, their echo and reception in Serbian twentieth century linguistics

*Baudouin de Courtenay, Applied linguistics,
Theoretical linguistics, Serbian linguistic studies*

The topic of my presentation at the congress would be the Russian-Polish linguist Jan Baudouin de Courtenay – world renown scholar and the founder of the *Kazan Linguistic School*, once one of the most important schools of the structuralist approach. His views on the challenges which, at the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century, at the time of his activity as a scholar, burdened linguistic science and prevented its further progress, were revolutionary. That is why Baudouin de Courtenay is one of the pioneers of the modern linguistic discipline, giving his contribution in various fields – for example, in the field of *applied linguistics*, as well as in strengthening the methodological and terminological apparatus of its *theoretical aspect*. At that level, this linguist also had enviable much to offer, which is why I think that a certain type of general introduction in a given context is not only desirable, but also somewhat necessary. I will refer to the contributions of Baudouin de Courtenay, as well as their significance and influence on later research, in the first part of my presentation.

The given contributions to linguistic science are perhaps the most significant in terms of introducing a new theoretical terminological basis for future science. In this sense, Jan Baudouin de Courtenay deserves credit for establishing the concepts, which we still use in the science of language, such as *phonemes, morphemes, graphemes, syntagma* etc. [Stankiewicz 1976: 9]. He also made a significant contribution by establishing a dual division into *statics* and *dynamics* in language [Mugdan 1984: 57], which presupposes a similar type of dichotomous division as the later division into linguistic synchrony and diachrony. It is important to mention Baudouin de Courtenay's distinct turn towards the *language of the individual* to the detriment of the language of the collective. This was later, in its broader context, linked to the need for exploring individual dialects within one specific language, which the linguist considered "important not only for linguistic syntheses, but also for the ethnology and history of tribes and people" [Piper 1984: 115].

It is important to emphasize that there is a solid number of works that deal with biographical elements from the life of Baudouin de Courtenay, and

his linguistic work, as well as noticeable influences on subsequent linguistic schools – such as Geneva or Prague.

An additional subject of my interest, which will find a place in the second part of the presentation of my previous research on Baudouin de Courtenay, will be based on his reception outside Russian borders – specifically on the understanding of his character and work in Serbian linguistics of the twentieth century. In that context, it will be important to mention Aleksandar Belić, a former influential professor at the University of Belgrade and the founder of modern scientific Serbian studies. Belić and Baudouin de Courtenay were contemporaries, and it would be interesting to point out the documented and published letters from their correspondence, as well as an epitaph, written by Belić and dedicated to his colleague. The latter is a concise presentation of the Baudouin de Courtenay's life and work.

A few decades later, the Russian-Polish linguist found his place in a book of the Serbian academician Milka Ivić, dedicated to the most important linguistic schools and tendencies, including the Kazan school. She pays attention to its founder, at the time a professor at Kazan University, and finally to its most promising student, Mikolaj Kruszewski. In her review of the work of Kazan Linguistic School, Ivić focused on listing only its basic ideas, such as the already mentioned differentiation of the language of the collective from the language of the individual, or the first modern definition of the phoneme. [Ivić 1970: 86]. Unfortunately, based on the lack of focus on this school's concrete achievements, and the later somewhat longer part dedicated to the successor schools, which later adopted some elements from the Kazan linguistic school, it is possible to understand that for Milka Ivić this school primarily had the value of the "initial phase" of a larger current and broader context of structuralist learning.

Finally, it is important to mention a contribution from the penultimate decade of the twentieth century, which belongs to the former professor of the University of Belgrade, Predrag Piper. He translated and published a book of selected articles by Baudouin de Courtenay, entitled "Lingvistički spisi", into Serbian language, and wrote an introductory section, in which he presents and interprets linguist's most important ideas. This contribution represents the most extensive and most valuable contribution made in Serbian linguistics to the present day, as the basics of Baudouin's science are systematically and analytically shown. In addition to the introductory section, they also include sections from practical linguistics and Baudouin's understanding of it – where, for example, attention is drawn to the moment of discrepancy between the past and present status of this branch of linguistics in the wider scientific sphere.

Literature

Boduen de Kurtene J. Lingvistički spisi / J.Boduen de Kurtene, P.Piper [ed.]. – Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1988. – 241 p.

Mugdan J. Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929): Leben und Werk / J.Mugdan. – Munich: Wilhelm Fink Verlag, 1984. – 238 p.

Stankiewicz E. Baudouin de Courtenay and the Foundations of Structural Linguistics / E.Stankiewicz. – Lisse: The Peter de Ridder Press, 1976. – 62 p.

Ivić M. Pravci u lingvistici / M.Ivić. – Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1970. – 289 p.

Belić A. J.A. Boduen-de-Kurtene / A.Belić // Južnoslovenski filolog. – 1928/1929. – №8. – Pp.181-183.

Belić A. Misli o prikupljanju dijalekatskog materijala / A.Belić // Južnoslovenski filolog. – 1926/1927. – №6. – Pp.1-10.

**Научное сообщество и личность учёного:
И.А.Бодуэн де Куртенэ на фоне современной ему науки**

научное сообщество, лингвистика, развитие, И.А.Бодуэн де Куртенэ

Обращаясь к работам учёных, которые стали вехой в развитии науки, исследователи часто склонны обращать основное внимание на те стороны их деятельности, которые отличают их и даже противопоставляют их современникам. Последние представляются «застрявшими» в сложившейся традиции и потому с подозрением относящимися к исследователю-новатору, который предстаёт чем-то вроде непризнанного гения-одиночки, опередившего своё время и поэтому непонятого подавляющему большинству коллег. Такой образ в наибольшей степени появляется на страницах историко-лингвистических трудов, когда речь идёт о Ф. де Соссюре, где он стал своего рода «биографическим каноном» (сошлёмся на статью А.А.Холодовича, приложенную к русскому изданию избранных трудов женевского лингвиста, вышедшему в 1977 г. [Холодович 1977]). Аналогичную картину можно увидеть и в высказываниях о деятельности И.А.Бодуэна де Куртенэ (см., например, [Леонтьев 1968]). «По умолчанию» предполагается, что причина лежит исключительно в научной близорукости или открытом недоброжелательстве большинства представителей научного сообщества, среди которого данному исследователю выпала судьба жить и работать.

Нередко такого рода характеристика содержит значительную долю истины. Но вряд ли она справедлива во всём и всегда. Остановимся в этой связи на двух моментах.

Во-первых, научному отчуждению от коллег могут способствовать и личные качества учёного. Биографы Ф. де Соссюра достаточно много писали о своеобразных чертах, характеризовавших его поведение в ряде случаев (некоторые примеры приведены в статье А.А.Холодовича). Что касается И.А.Бодуэна де Куртенэ, то его не всегда объективная оценка и своего научного руководителя И.И.Срезневского, и своих учеников по Казанской лингвистической школе также отмечалась в существующей литературе [Бернштейн 1972]. Да и упорное молчание по отношению к посмертно вышедшему «Курсу общей лингвистики», казалось бы, столь близкого ему по духу и лингвистическому мировоззрению, тоже может вызвать определённые мысли. Не говорим уже о том, что высказывания Бодуэна о творчестве своих коллег как о «бумажной фонетике», «реконструкционном пенкоснимательстве» и т.п. также могли сыграть определённую роль.

Во-вторых – и это в данном случае представляется нам более важным – идеи, даже опережающие время, должны перекликаться с общей тенденцией развития научной мысли в соответствующей области. В трудах выдающегося ученого они могут найти более чёткую и обобщённую в теоретическом плане формулировку, но если они никак не связаны с проявляющимися в соответствующий период тенденциями развития, то, скорее всего, так и останутся на обочине научной мысли, а содержащиеся в них зародыши новых идей прорастут уже в другую эпоху, причём нередко вне всякой связи с оставленными ими наследием. Если обратиться к истории лингвистики, то можно привести как пример сочинение позднеантичного автора Амвросия Феодосия Макробия (рубеж VI-V вв.) о греческом и латинском глаголе, не ставшее, однако, началом сопоставительного языкознания, и «Диван тюркских языков» Махмуда аль-Кашгари (XI в.), открытый лишь в начале XX столетия, когда сравнительно-историческое языкознание уже успело пережить расцвет и стали ощущаться признаки кризиса.

Говоря о том огромном вкладе, который внёс И.А.Бодуэн де Куртенэ в современную ему науку, нельзя забывать, что аналогичные идеи высказывали и его современники – в том числе (и в первую очередь) и в отечественной науке.

Остановимся на некоторых моментах. Говоря об ограниченности классического сравнительно-исторического языкознания XIX века, представители структурной лингвистики отмечали, что присущая ему ограниченность проявлялась и в том, что «сравнительный метод применялся здесь лишь в кругу родственных языков» [Матезиус 1965: 143]. И.А.Бодуэн де Куртенэ действительно уделял большое внимание сопоставительно-типологическим исследованиям и неоднократно подчёркивал их значимость, но на необходимость подобной работы указывал и такой правоверный отечественный компаративист, как Ф.Ф.Фортунатов, предложивший собственную типологическую классификацию языков (хотя и не использовавший самого термина «типология»). У А.А.Потебни, работавшего на материале славянских и балтийских языков, можно найти типологические по своей сути идеи.

Можно найти параллель с разграничением внешней и внутренней лингвистики, аналогичным тому, какое имело место у Ф. де Соссюра, и выделявшимся в качестве характерной черты взглядов Бодуэна, в работах Ф.Ф.Фортунатова, «индивидуализм» которого не мешал ему (в отличие от немецких младограмматиков) уделять значительное внимание социальной стороне языка.

Главное новаторство И.А.Бодуэна де Куртенэ видят, пожалуй, в признании самостоятельной значимости описательного / синхронического языкознания и отрицательном отношении к чрезмерному «историзму» большинства современников, что противопоставляло его «традиционной» компаративистике. Действительно, большинство учёных в России не доходило до провозглашения синхронической и диахронической

лингвистики полностью независимыми друг от друга. Но сама по себе научность описательного изучения языка была к началу XX в. своего рода общим местом, причём и для лингвистов, не принадлежавших к ученикам Бодуэна (А.И.Томсон, А.А.Шахматов, А.М.Пешковский и др.). Это дало В.М.Жирмунскому основание заметить, что для отечественной лингвистики «установка на изучение грамматической системы современных языков <---> не представляла новшества ни на практике, ни в теории. Однако специфическим для советской (русской) грамматической мысли всегда была увязка синхронии с диахронией» [Жирмунский 1976: 3] (ср. позицию Пражской лингвистической школы, во многом опирающуюся на идеи, высказанные Бодуэном).

Таким образом, подводя итог, можно констатировать, что – при всём своём несомненном новаторстве – деятельность И.А.Бодуэна де Куртенэ представляла собой не только и не столько отрицание сложившейся в российской науке традиции, сколько воплощение представленных в ней тенденций в наиболее полной и наиболее структурированной форме, что и делает его наследие важнейшей вехой развития отечественного языкознания.

Литература

Бернштейн С.Б. К вопросу о научных школах и направлениях в языкознании / С.Б.Бернштейн // Общее и романское языкознание. Сборник статей в честь 60-летия Р.А.Будагова. – М.: Издательство МГУ, 1972. – С.137-143.

Жирмунский В.М. Общее и германское языкознание. Избранные труды. / В.М.Жирмунский. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1976. – 682 с.

Леонтьев А.А. Предисловие / А.А.Леонтьев // Березин Ф.М. Очерки по истории языкознания в России. Конец XIX – начало XX в. / Ф.М.Березин. – М.: Наука, 1968. – С.3-24.

Матезиус В. Куда мы пришли в языкознании / В.Матезиус // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. Часть II / В.А.Звегинцев. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – С.141-143.

Холодович А.А. Фердинанд де Соссюр. Жизнь и труды / А.А.Холодович // Ф. де Соссюр. Избранные труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – С.650-671.

Бодуэнова теория нулевых единиц и новые нули в филологии

*филология, литературоведение, И.А.Бодуэн де Куртенэ,
нулевые единицы, морфология, синтаксис*

Наука, подобно человеку, с трудом постигает понятие нуля. Это понятие является своеобразным лакмусовым тестом, по которому мы можем судить о степени зрелости науки: если наука имеет в своем категориальном аппарате ноль, это значит, что она выросла теоретически, достигла значительных вершин в понимании своего объекта и предмета изучения.

Что касается филологии, то две важнейших ее составляющих части – лингвистика и литературоведение – в неравной степени подошли к осознанию нуля. Если лингвистика, благодаря теоретическим открытиям И.А.Бодуэна де Куртенэ, оперирует этим понятием с конца XIX века, то литературоведению еще предстоит ввести понятие нуля в свой научный инструментарий. При этом есть все предпосылки для этого, поскольку ничто не мешает теоретически представить и использовать в литературоведческом анализе нулевую единицу, например, нулевой персонаж, который на равных основаниях может быть включен в мир художественного текста, т.е. быть функционально на равных основаниях с реально представленными персонажами в мире художественного произведения. Для этого он должен удовлетворять двум условиям, сформулированным Бодуэном, первооткрывателем нуля в филологии:

- не присутствовать явно (как материализованное лицо) в системе реально описанных и играемых реальными актерами персонажей;
- но проявлять себя так, как будто он реально присутствует и влияет на поведение и функции реальных персонажей художественного текста.

Типичным нулевым персонажем в истории русской литературы оказывается гоголевский ревизор, давший даже название бессмертной пьесе. Этот персонаж никогда не появляется в мире пьесы, но его существование оказывает сильное влияние на поведение всех персонажей пьесы. Подобный персонаж выявляется и в тексте пьесы ирландского драматурга С.Бекетта «В ожидании Годо» (1949), написанной на французском языке, в которой Годо никогда не появится и представляет собой либо конкретное лицо, либо сильную личность, либо Бога, либо Смерть, либо что-то еще.

Такую ситуацию с нулевым элементом можно философски типизировать и обнаружить «нулевых акторов» в огромном количестве жиз-

ненных ситуаций – как в сфере трудовой деятельности, так и в семье или быту и т.д. В качестве примера может выступать недавно или давно умерший человек, продолжающий влиять на уклад жизни семьи: человека реально уже нет, но он как бы незримо присутствует, с ним советуются, предполагают, как бы он отнесся к событиям и словам в семье и т.д. Довольно часто демонизированный «нулевой член семьи» как бы включен в ее состав на равных с реальными членами семьи и выступает в виде некоего идеала для подражания и существенно влияет на реальное поведение людей в реальных жизненных ситуациях. При этом такой персонаж жизненной пьесы может реально и не существовать вовсе никогда в реальном мире, а представлять собой религиозный или мифологизированный субъект (боги и демоны у римлян, греков или славян, домовые, ангелы-хранители и т.д.). Такое положение дел с нулевыми акторами в жизни человека не может не отразиться в литературе, а следовательно – и в литературоведческом анализе рано или поздно должно появиться понятие нулевой единицы. При этом нулевая единица в строе художественного произведения может занимать любую позицию – нулевого персонажа, нулевой детали антуража, одежды, мебели и т.д. Например, отсутствие шляпы на голове персонажа, который обычно ходит в шляпе, воспринимается как значимое, осмысленное отсутствие детали, свидетельствующее о чем-то важном в сюжете.

И.А.Бодуэн де Куртенэ показал, что существуют морфемы, лишённые «тела», т.е. произносительно-слухового состава, но представляющие собой «душу», т.е. ассоциируемые с известными морфологическими и семасиологическими представлениями [Бодуэн, 1963]. В разработке нулевых единиц в филологии внесли свой вклад и такие выдающиеся лингвисты XX века, как Ф. де Соссюр, Ф.Ф.Фортунатов, Р.О.Якобсон и Ш.Балли, также о существовании нулевых единиц говорили Ю.Д.Апресян, И.А.Мельчук, Е.В.Падучева, М.В.Панов, Я.Г.Тестелец и др. ученые, но открытие и описание новых нулевых единиц в языке отнюдь не завершено.

Обратимся к нулевым элементам языка, которые остались до сих пор незамеченными. Довольно большое количество нулевых единиц осталось не осознанным в так называемых бессоюзных сложных предложениях, описанных в русской грамматике многими авторами (Е.Н.Ширяев, В.А. Белошапкина, академические грамматики и др.). Мы убеждены, что все бессоюзные предложения на самом деле не бессоюзные вовсе и имеют нулевой союз или союзное слово с отчетливо выраженной грамматической семантикой. Другими словами, семантика синтаксического соотношения предложений в составе «бессоюзного» сложного предложения (соединительная, противительная, условная, причинная и т.д.) присутствует явно и хорошо осознается говорящими, но реально союз или союзное слово в таком предложении/высказывании отсутствует, т.е. налицо ситуация функционирования нулевого союза или союзного слова. Никого из говорящих не затруднит осознать и при

необходимости описать синтаксическую семантику нулевого союза в предложениях типа (1) *0 Придешь вовремя, пойдем в кино* или (2) *0 Будь он расторопнее, 0 не опоздал бы так сильно* и т.д. (нулевые части местоименно-союзной скрепы отмечены знаком нуля). При этом в последнем предложении/высказывании в нулевой форме присутствует и местоименная часть местоименно-соотнесительного подчинительного комплекса с ярко выраженной условной семантикой «если..., то»).

Подчеркнем, что нулевая синтаксическая скрепа в бессоюзных (формально, но не по существу) предложениях функционально взаимодействует с интонацией при передаче грамматического синтаксического значения (А.М.Пешковский, как известно, считал, что собственно и только интонация передает эту семантику). Следует отметить, что семантика в предложениях с нулевыми союзами и союзными словами не целиком соответствует грамматической семантике всех материально выраженных союзов, часть семантики из всего многообразия сочинительных и подчинительных союзов и союзных слов отсутствует в нулевом выражении.

Мы предположили, что взрывное расширение сложноподчиненных предложений с нулевыми союзами и союзными словами в речи (особо в американском варианте английского языка, как и во многих других языках мира) связано с таким свойством нулевого союза или союзного слова, как совмещение грамматической синтаксической семантики, что обогащает грамматико-смысловые возможности синтаксической конструкции. Речь идет о том, что нулевой союз или союзное слово может совмещать сразу две или даже три синтаксические семантики, например, в сложноподчиненном предложении с нулевой скрепой (3) *Гони природу в дверь, она залезет в окно* совмещаются синтаксические граммы условия (*если, то*), времени (*когда..., тогда*) и уступительности (*хотя...*), что в целом делает аккорд грамматических семантик, слитых воедино, функционально богаче. Достичь этого применением обычных (не нулевых) союзов или союзных слов затруднительно, поскольку каждый из материально выраженных союзов преимущественно ориентирован на передачу своей типовой синтаксической семантики. Тем не менее встречаются нетипичные граммы [Бондарко 1990] и у обычных материализованных союзов, например, (4): *Когда в товарищах согласья нет...* – в данном случае доминирует семантика *условности* и затушевана, приглушена семантика *времени*, хотя и не окончательно, т.е. это семантика преимущественно *если*, но в какой-то степени и *когда* как единый аккорд грамматической семантики. Подводя итоги, мы можем сказать, что любое «бессоюзное» предложение может быть воспринято как обычное сложноподчиненное или сложносочиненное союзное с четко и понятно осознаваемой семантикой *противительности, соединительности, разделительности, причины, условия* и т.д. [Киров 2019].

Однако перейдем к новым нулям в грамматике русского языка. В русском языке можно обнаружить и такую эксклюзивную нулевую единицу

цу, как приставка. Что касается нулевых суффиксов и окончаний, они, как известно, были обнаружены Бодуэном в языке первыми [Бодуэн 1963, 2]. Но можно предположить, что в системе глаголов русского языка есть и нулевые приставки в так называемых двувидовых глаголах типа *родить* (НСВ) – *родить* (СВ), *телефонировать* (НСВ) – *телефонировать* (СВ) и под.

Типичная ситуация видовой пары в русском языке связана с аспектуальными суффиксами, а также довольно часто с приставкой или ее отсутствием: прибавление приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида обычно переводит такой глагол в совершенный вид (*делать* – *сделать*, *писать* – *написать* и т.д.). Ничто не мешает в подобном плане рассматривать и так называемые двувидовые глаголы, которые могут быть представлены в аспектуальной линейке обычных глаголов несовершенного (*родить*) и совершенного (*0*)*родить*) вида, однако в последнем случае глагол будет иметь на одну морфему больше, а именно – в нем мы обнаруживаем грамматическую нулевую приставку совершенности вида с грамматической семой завершенности действия. Поэтому глаголы *родить* (НСВ), с одной стороны, и *родить* (СВ), с другой стороны, не равны по морфемному составу и не являются двувидовыми глаголами: у глагола СВ *0-родить* присутствует в начале слова нулевая приставка завершенности действия, которая осознается, как и все нулевые единицы языка, на фоне других приставочных глаголов с аспектуальной граммемой совершенности вида (наличия грамматической семы завершенности действия – в одном из пониманий семантики совершенного вида). Такое решение вопроса приведет к устранению из русской грамматики совершенно излишних и усложняющих систему двувидовых глаголов (переведет их в обычную оппозицию СВ-НСВ вида) и превратит систематику глаголов в более совершенную, учитывающую специфическую морфему – нулевую приставку, которая ничем не сложнее для осознания, чем, например, нулевое окончание или суффикс.

В завершение заметим, что мы совершенно убеждены в том, что еще не все нулевые единицы языка описаны, и в процессе развития лингвистика и филология в целом преподнесет нам новые открытия в этом направлении.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Введение в языковедение. Избранные труды по общему языкознанию. Т.2 / И.А.Бодуэн де Куртенэ. – Москва: АН СССР, 1963 – С. 246-293.

Киров Е.Ф. Принципы описания русского языка / Е.Ф.Киров // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи: сб. науч. тр. Междун. науч. симпозиума. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 2019. – С.53-66.

Бондарко А.В. Граммема / А.В.Бондарко // Лингвистический энциклопедический словарь. – М: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

Развитие учения И.А.Бодуэна де Куртенэ о нулевой морфеме

*Казанская лингвистическая школа, И.А.Бодуэн де Куртенэ,
нулевая морфема, формообразование, словообразование*

Учение о нулевой морфеме в отечественном языкознании начало складываться в конце XIX века под влиянием работ основателя Казанской лингвистической школы И.А.Бодуэна де Куртенэ и основателя Московской лингвистической школы Ф.Ф.Фортунатова, которые независимо друг от друга пришли к рассуждениям о нулевых формообразующих элементах в морфологической системе русского языка [Бодуэн де Куртенэ 1963: 282, 314; Фортунатов 1956: 137-138]. Уже в 1883 г. И.А.Бодуэн де Куртенэ в Казанском университете предлагает тему на медаль по сравнительному языковедению «О звуковом нуле русского языка», так описывая направление исследования: «Автор должен рассмотреть те места слов русского языка, в которых теперь нет никакого звука, но где в прежние периоды развития языка мы имеем основание предполагать известный определенный звук. <...> Нельзя тоже упускать из виду различия чисто фонетических сокращений от сокращений, обусловленных своеобразным характером морфем (морфологических частей слова), в состав которых входили исчезнувшие звуки» (цит. по: [Письма 1995: 100]). А в 1911 г. под руководством И.А.Бодуэна де Куртенэ в Императорском Санкт-Петербургском университете Л.П.Якубинский проводит исследование на тему «Психофонетические нули в русском языковом мышлении» (работа была удостоена серебряной медали).

Идеи И.А.Бодуэна де Куртенэ о «нуле языкового мышления» положили начало целому ряду исследований о нулевых экспонентах в языке и речи. В первую очередь, вслед за работами И.А.Бодуэна де Куртенэ и Ф.Ф.Фортунатова рассматривались нулевые формообразующие элементы в парадигмах изменяемых слов. В 1956 г. на основе анализа парадигматических отношений производящих и производных слов В.М.Марковым был открыт и обоснован нулевой словообразующий элемент, что дополнило и развило учение о изоморфизме формо- и словообразования. В современном языкознании явление языкового нуля рассматривается на всех языковых уровнях: фонетическом («беглые гласные»), лексико-стилистическом (эллипсис), словообразовательном (нулевые словообразующие морфемы и нулевые элементы прерывистых морфем — конфиксов и трансфиксов), морфологическом (лакуны в парадигме и нулевые формообразующие элементы), синтаксическом (неполные конструкции). Нулевые элементы

изучаются в сопоставительном аспекте, в результате чего наблюдается определенное терминологическое изобилие (*имплицитное словопроизводство, конверсия, морфолого-синтаксический способ, несобственная деривация* и т.п.).

Несмотря на то, что понятия нулевой формообразующей и словообразовательной морфемы прочно вошли в научный оборот и используются достаточно активно, дискуссии по данным вопросам продолжаются. Так, в системе школьного преподавания русского языка господствует термин *бессуффиксное словообразование*, что противоречит языковой логике и системе словообразовательных отношений в русском языке. Подобная лингвометодическая неточность может быть объяснена сложностью изучаемого явления и дидактическими трудностями, возникающими перед учителями русского языка при изучении нулевой суффиксации в школе, в частности, определением мотивированности производного слова и выявления структурной соотнесённости производного и производящего слов.

Рассматривая особенности функционирования имён нулевой суффиксации в письмах второй половины XVIII века, А.Г.Черкасова приходит к выводу об утрате в современном русском языке модели образования имён существительных от глаголов с помощью нулевой суффиксации [Черкасова 1963: 145], однако данные словарей новых слов и значений позволяют опровергнуть данное положение и отметить постоянное пополнение словарного состава русского языка образованиями нулевой суффиксации, преимущественно в социолектах — профессиональной речи и молодёжном сленге. Требуют дальнейшего изучения взаимодействие и взаимовлияние таких способов образования слов, как нулевая суффиксация и усечение по типу аббревиации. Сопоставление особенностей производных образований позволяет предположить воздействие имён нулевой суффиксации на усечения [Корнеева 2016: 900-916].

Научный интерес вызывают лингвостилистические исследования особенностей функционирования имён нулевой суффиксации в произведениях художественной литературы. И если окказиональные новообразования нулевой суффиксации изучены достаточно полно (особенно в языке поэзии рубежа XX – XXI вв.), то текстообразующая роль узуальных образований нулевой суффиксации в создании художественного пространства произведений остаётся малоизученной.

В целом открытое в конце XX в. явление нулевой морфемы представляет собой интереснейший лингвистический феномен и заслуживает дальнейших исследований.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – Т. II. / И.А.Бодуэн де Куртенэ. – М.: Издательство АН СССР, 1963. – 391 с.

Корнеева Т.А. Нулевая суффиксация и усечение в современном русском языке / Т.А.Корнеева // Сборник тезисов Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0» (Москва, 13–15 апреля 2016 года). – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 900–906.

Письма Бодуэна де Куртенэ в Казанский университет. Публикация и комментарии Г.А.Николаева // Учёные записки КГУ. – Т.135. Бодуэн де Куртенэ: теоретическое наследие и современность. – Казань: Казан.ун-т, 1995. – С.88–102.

Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – Т.1. / Ф.Ф.Фортунатов. – М.: Учпедгиз, 1956. – 450 с.

Черкасова А.Г. Из истории образования имён существительных с нулевым суффиксом (На материале произведений эпистолярного жанра второй половины XVII в.) / А.Г.Черкасова // Исследования по грамматике русского языка. Учёные записки ЛГУ. Серия филологических наук. Вып. 68. – Л.: Изд-во Лен-го ун-та, 1963. – С.237–147.

**Детская речь как источник сведений о направлении
языковых изменений: об одной идее И.А.Бодуэна де Куртенэ**

*детские инновации, лингвистическая прогностика, онтолингвистика,
унификация парадигмы, сверхгенерализация, языковое развитие*

И.А.Бодуэн де Куртенэ был одним из первых отечественных языковедов, анализировавших речь ребенка. Широко известны подробные дневниковые записи, которые вел исследователь, наблюдая за речевым развитием своих пятерых детей. В дневниках ученого содержатся не только детские речения и объяснение их значений, но и описание поведения ребенка и обстоятельств произнесения фраз (в 1974 г. M.Chmura-Klekotowa опубликовала часть дневников [Baudoin de Courtenay 1974], сама рукопись, содержащая более 13000 страниц, хранится в Национальной библиотеке Варшавы [Dziubalska-Kołaczyk 2001: 5–6]). Дети Бодуэна начинали говорить по-польски, и в его дневниках рассматриваются сведения об освоении польского языка. Ученики профессора вели записи речи русскоязычных детей, делая выводы о становлении ее звукового и семантического строя [Александров 1883; Благовещенский 1886; Богородицкий 1911]. Но вклад ученых Казанской лингвистической школы в онтолингвистические штудии не ограничивается записями, сделанными внимательными наблюдателями, и образцами блестящего лингвистического анализа конкретных примеров.

Утверждая, что важнейшим объектом лингвистики должны стать живые языки, И.А.Бодуэн де Куртенэ полагал, что исследования детской речи играют центральную роль в изучении общеплеменного языка, сопоставимую по своему значению с ролю экспериментов в естественных науках [Бодуэн 1963, 1а: 229]. Однако значение исследований в области «эмбриологии языка» (термин, предложенный Бодуэном [Бодуэн 1963, 1в: 142]) И.А.Бодуэн де Куртенэ и его современники видели по-разному.

А.А.Потебня утверждал, что речь ребенка создает представление о первобытном состоянии языка: «Практически воротиться к первым ступеням развития мы уже не можем, но, наблюдая за первыми детскими попытками сознательного мышления, присутствуем тем самым и при зарождении языка» [Потебня 1958: 22]. Позже с ним соглашался В.А.Богородицкий: «Изучение развития детской речи может способствовать уяснению лежащего далеко за пределами истории процесса возникновения и постепенного формирования человеческого языка» [Богородицкий 1911: 100]. А.А.Потебня и В.А.Богородицкий видели лишь темповые различия между речевым филогенезом и онтогенезом: речь ин-

дивидуума развивается быстрее, так как ребенку даны готовые образцы звуков и грамматических форм и ему не надо изобретать их заново.

И.А.Бодуэн де Куртенэ, напротив, полагал, что языковое окружение ребенка создает условия обретения языка, качественно отличные от первобытных: «Ребенок не повторяет вовсе в сокращении языкового развития целого племени, но, напротив того, ребенок захватывает в будущее, предсказывая особенностями своей речи будущее состояние племенного языка, и только впоследствии пятится, так сказать, назад, все более и более принаравливаясь к нормальному языку» [Бодуэн 1963, 1б: 350]. Языковое развитие в самом общем виде представляется как накопление изменений, данных в индивидуальных детских речевых системах. Предрасположенные к упрощению языка, дети повторяют и расширяют языковые эксперименты своих предшественников, что приводит к окончательным языковым сдвигам [Там же: 351].

Так, в европейских языках наблюдается постепенное устранение различий по родам неодушевленных существительных и утрата среднего рода – «отрезвляющий акт», «свидетельство языкового упрощения и облегчения» [Бодуэн 1963: 1в, 247]. Исследуя «реальную грамматику русского языка» (т. е. данную в звучащей речи взрослых носителей), В.Б.Касевич делает вывод о постепенной редукции трехчленной парадигмы рода прилагательных в русском языке [Касевич 2013: 15]. Обращая внимание на перцептивную невыпуклость форм среднего рода и их малую частотность в инпуте, С. Н. Цейтлин приводит многочисленные примеры их полной утраты в детской речи [Цейтлин 2009: 151].

Очевидным «захватыванием в будущее» будут и другие инновации, зафиксированные в речи большинства детей, осваивающих русский как родной: предпочтение йотовой корреляции между глагольными основами (*искает, колоется, исправеет* и др.), выравнивание акцентологических парадигм существительных (*во́лком – во́лками, или волкóм – волкáми*) и др.

Но существуют формы, которые, на первый взгляд, опровергают суждение И.А.Бодуэна де Куртенэ. Например, образуя род. пад. мн. ч. существительных, дети часто ошибочно выбирают *-ов* (*кошков, яблоков*), напротив, в языке взрослых наблюдается сдвиг в сторону нулевого окончания. Частотность нулевого окончания у взрослых можно объяснить стремлением к экономии «фонационной работы» [Бодуэн де Куртенэ 1, 1963б: 227], а по мнению С.Н.Цейтлин, детские ошибки предсказывают будущее состояние общенационального языка только тогда, когда изменения вызваны «тенденцией к укреплению симметрии языкового знака» [Цейтлин 2009: 50–51]. С ошибками современных детей буквально совпадают варианты, представленные в древнерусских памятниках, где вместо *-ъ*, характерного для большинства основ, используется *-овъ* (из основ на *й*), несмотря на то, что количество существительных, изначально присоединявших эту флексию, было невелико. Существительные с основами на мягкий согласный также могли утрачивать нулевое

окончание, которое развивалось из *-ь* основ на *-jǫ*, *-jā*, в пользу не только закрепившегося впоследствии *-ей* (из основ на *ī*), но и *-ов(-ев)*. Исследователи древнерусского языка и речи современного ребенка объясняют это предпочтение одинаково: выбор *-ов* «соответствует тенденции сообщить форме примету, отличающую ее от им. п. ед. ч.» [Булаховский 1950: 12] (ср. наблюдения [Цейтлин 2009: 191]).

Однако анализ только неузуальных детских форм может привести к ложным заключениям. Действительно, эксперименты, выбор в которых во многом обусловлен давлением контекста, и данные родительских дневников, фиксирующих главным образом ошибки, создают иллюзию, что дети самостоятельно образуют род. пад. мн. ч. исключительно с помощью *-ов*. Лонгитюдное наблюдение за речью детей позволяет скорректировать такие выводы (тут уместно вспомнить процитированное утверждение Бодуэна о сопоставимости данных естественно-научного эксперимента и наблюдений за живой речью в языковедении).

Мы привлекли к анализу видеозаписи речи двух детей, проводившиеся нами еженедельно в течение 4-х лет в рамках проекта Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen, The Netherlands) под руководством С.Штолль. Было проанализировано 239 форм род. пад. мн. ч., среди которых 107 узуальных и 9 окказиональных с нулевой флексией, 81 и 20 с *-ов(ев)*, 20 и 2 с *-ей*. Данные свидетельствуют о том, что в детской речи преобладают формы с нулевой флексией. Это можно объяснить их большей частотностью в инпуте, но следует иметь в виду что совпадение детской формы с узуальной не обязательно является показателем ее заимствования.

Самостоятельно конструируя форму, дети ищут закономерности флективного выбора, но эти поиски могут привести к грамматической сверхгенерализации. Так, на определенном этапе ребенок последовательно использует *-ей*, называя животных (*енотей*). Чаще всего основанием для обобщения становятся формальные признаки: для слов муж. р. выбирается *-ов* (87 форм из 101); напротив, для жен., ср. р. и plur. tant. – нулевое окончание (98 из 116). Разделение сферы использования окончаний заметно и при конструировании форм окказиональных слов: это всегда *-ов* для муж. р. (*рыбокол – рыбоколов*), нулевое – для жен. р. (*летулька – летулек*). Следовательно, унификации флексии (*-ов* для существительных любого рода), которая шла бы в разрез с общим направлением развития современного языка, в речи обследованных нами детей не происходит.

Трудности сбора материала лонгитюдным методом не дают возможности уже сейчас ответить, является ли описанная стратегия единственно возможной. Вероятно, существуют и другие основания для унификации, сходные с теми, что наблюдаются в русских говорах. (На аналогии, которые существуют между идиолектами детей и диалектами языка, указывал А.Н.Гвоздев [Гвоздев 2009: 389].) С.П.Обнорский выделял 3 диалектные группы в зависимости от образования форм род. мн.:

1) муж. р. -ов, жен. р. нулевое, ср. р. -ей; 2) с основой на мягкий согласный -ей, на твердый -ов; 3) -ов для всех существительных [Обнорский 2009: 151]. Возможно, дети тоже могут следовать одной из описанных стратегий, которые представляются закономерным следствием стремления к дифференциации (избеганию омонимичных флексий и использованию разных окончаний для слов муж. и жен. р.) и унификации (упорядочиванию использования различных окончаний).

Внимание И.А.Бодуэна де Куртенэ к вопросам детской речи являлось серьезным шагом вперед. К тому времени языковедение накопило большой опыт исторического анализа, и обращение к живой речи открывало перспективы для исследования психологических причин языковых изменений. У современной российской онтолингвистики уже есть своя история: известно немало об общих тенденциях, характерных для процесса освоения русского языка, и индивидуальных стратегиях индивидов. Но до сих пор онтолингвистика и историческая лингвистика развиваются параллельно, тогда как сопоставительный анализ фактов детской речи и исторических данных позволит ответить на многие вопросы, стоящие перед эволюционной лингвистикой.

Литература

Александров А.И. Детская речь / А.И.Александров. – Варшава: Типография М. Земкевича, 1883.

Благовещенский Б.И. Детская речь / Б.И.Благовещенский. – Варшава: Типография М. Земкевича, 1886.

Богородицкий В.А. Лекции по общему языковедению / В.А.Богородицкий. – Казань: Типолитография Императорского университета, 1911.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Из патологии и эмбриологии языка / И.А.Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М., 1963. – Т. 1. – С. 142–146.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Некоторые из общих положений, к которым довели Бодуэна его наблюдения и исследования явлений языка / И.А.Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.1. – С. 348–351.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Об общих причинах языковых изменений // И.А.Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.1. – С.222–255.

Булаховский Л.А. Исторический комментарий к русскому литературному языку / Л.А.Булаховский. – Киев: Радянська школа, 1950.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – СПб., - М.: Детство-пресс, 2007.

Касевич В.Б. О «реальной» грамматике русского языка / В.Б.Касевич // Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы междунар. научн. конференции 26–28.06.2013 / отв. ред. Т.А.Круглякова. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – С. 15–17.

Обнорский С.П. Именное склонение в современном русском языке. Множественное число / С.П.Обнорский. – М.: URSS, 2009.

Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. Т.1–2 / А.А.Потебня. – М.: Учпедгиз, 1958.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н.Цейтлин. – М.: Знак, 2009.

Baudouin de Courtenay J. Spostrzeżenia na językiem dziecka / J.Baudouin de Courtenay; wybór i opr. M. Chmura-Klekotowa. – Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, 1974.

Dziubalska-Kołaczyk K. Challenges for natural linguistics in the XXI century: a personal view / K.Dziubalska-Kołaczyk // University of Hawai'i Working Papers in Linguistics. – V.23. – Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, 2001–2002. – P.15–39.

Морфемный и словообразовательный анализ в обучении иностранных учащихся

морфема, словообразование, РКИ

Для того чтобы обеспечить рецептивное и репродуктивное владение лексикой и грамматикой русского языка иностранными учащимися необходимо уже на начальном этапе обучения обращать их внимание на состав русских слов. Не случайно И.А.Бодуэн де Куртенэ – ученый, впервые разработавший учение о морфеме – поставил ее в центр языковой системы как единицу, способную порождать новые лексические смыслы и грамматические связи [Бодуэн 1963, 1: 263].

На подготовительном курсе понятия «основа слова как часть слова без окончания» и «окончание как изменяемая часть слова» рекомендуется вводить уже при изучении темы «Род имен существительных» [Вагнер 2009: 9]. Так, при первичном ознакомлении учащихся со спряжением русских глаголов важно как можно раньше сообщать им о существовании двух основ русского глагола: основы настоящего времени, получаемой отсечением окончания настоящего времени (он пиш-ет – пиш-) и основы инфинитива, получаемой отсечением суффикса -ть (писа-ть – писа-). Это особенно важно в тех словоформах, в которых присутствуют исторические чередования (использу- / использовал-, да- / давал-) и под. Для русского языка характерно большое разнообразие флективных форм, которое вызывает сложности у иностранцев. Вместе с тем постоянное внимание учащихся не только к окончаниям, но и к основе формообразования, которая не меняется и с которой они будут работать постоянно, снимает ряд трудностей в последующий период. Исследователи пишут о необходимости давать точные правила, от каких основ какие глагольные формы образуются по мере их изучения. От основы настоящего времени это формы настоящего времени, императива, причастий настоящего времени, деепричастия НСВ; от основы инфинитива – прошедшее время, причастия прошедшего времени, деепричастия СВ. Использование некорректной основы иностранными учащимися часто приводит к появлению таких ошибок, как «он видел, смотрил», с одной стороны, и «он использует, дает» – с другой, которые с трудом поддаются корректировке. То же при изучении имени прилагательного: рекомендуется обращать внимание на орфографический состав окончаний адъективов (две буквы) и образование форм косвенных падежей путем присоединения окончаний только после отсечения флексии начальной формы.

Между тем в имеющихся пособиях для предвузовской подготовки уделяется недостаточное внимание понятию основы формообразования. Так, в первой части «Дороги в Россию» знаком окончания подчеркиваются не только собственно окончания, но и часть основы, что связано с ориентацией этого пособия на быстрое овладение языком на уровне выживания, как сказано у самих авторов. Только в третьей части «Дороги в Россию» в таблицах образования причастий, степеней сравнения основы уже представлены. Во всех пособиях даются списки глаголов в императиве, как можно отдать приказ, и предполагается их заучивание. В то время как их образование связано с особенностями основы настоящего времени: если она оканчивается на гласный, то добавляется суффикс -й, если на согласный и ударение при этом на окончании, – -и, как правило, и если на согласный и ударение на основе – -ь. Кроме того, в одном из пособий конечные -й, -и и -ь называются окончаниями, тогда как исторически это суффиксы. Объяснение способов образования данных форм представлено только в учебнике базового уровня Военного университета [Русский язык 2019: 84]. Таким образом, умение учащихся видеть состав слова способствует успешному решению дальнейших задач изучения языка. Понимание языковых закономерностей вместо заучивания слов и их окончаний повышает интерес к процессу обучения, который становится увлекательнее, эффективнее благодаря осмысленности, логичности, информативной полноте.

Что касается словообразовательного анализа на подготовительном курсе, то в соответствии с Программой по русскому языку для иностранных граждан учащиеся в рамках ТРКИ-1 должны прочно усвоить такие способы русского словопроизводства, как суффиксация и префиксация, также они знакомятся с аббревиатурами, в основном буквенными, и отдельными примерами сложения основ с помощью соединительных гласных или без них [Программа 2015: 45]. Задания на ознакомление с данными способами немногочисленны и носят в пособиях имитационный характер: учащимся предлагается модель (газета > газет-н-ый), по которой они образуют адъективы от других основ. Исследователи рекомендуют приводить обобщающие таблицы словообразовательных формантов. Из всех имеющихся пособий таблицы, причем начиная с элементарного уровня, представлены лишь в учебнике Военного университета [Русский язык 2019: 143]. Данная работа служит подготовкой для закрепления учащимися всех способов русского словообразования на основном курсе. Тема сложная, поскольку методика преподавания словообразования ориентирована чаще на русскоговорящих учащихся. На основном курсе иностранцам важно точно сформулировать, что наряду со знакомыми им суффиксацией, префиксацией, относительно новыми суффиксально-префиксальным и бессуффиксным способами существительные и прилагательные могут образовываться с помощью сложения, в котором присутствует соединительная гласная -о- /-е. При этом если сложное слово образовано от сочинительного словосочетания, то в нем

нужен дефис: бледно-желтый < бледный и желтый, а если от подчинительного – дефис не нужен: газопроводящий < проводить газ, солнцезащитный < защита от солнца и т.д. Помимо этого, сложное слово может образовываться и без соединительного гласного. И опять же, если оно образовано на базе сочинительного словосочетания, дефис нужен: генерал-майор, город-герой, рок-фестиваль, если на базе подчинительного – дефис не нужен: глубокоуважаемый, быстрорастворимый, многоотпорный и другие. Словообразование взаимодействует с единицами других уровней, поэтому его изучение важно для иностранных учащихся – не столько ради самого словообразования, сколько для более осознанного освоения лексики, орфографии, синтаксиса, грамматики русского языка. Перестройка внимания иностранных курсантов со слова на аффикс развивает языковую догадку, повышает чувство уверенности в своих знаниях, служит приемом создания устойчивых речевых навыков, необходимых в конечном счете для формирования коммуникативной компетенции.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные работы по общему языкознанию. Т.1 / И.А.Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 384 с.

Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание / В.Н.Вагнер. – М.: Флинта, 2009. – 104 с.

Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П.Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2015. – 176 с.

Русский язык (как иностранный). Элементарный уровень: учебник / Э.Н.Анохина, Т.С.Павлова, О.Ю.Сидорова, А.А.Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е.Токаревой. – М.: ВУ, 2019. – 376 с.

Русский язык (как иностранный). Базовый уровень: учебник / И.А.Антипова, О.Ю.Сидорова, И.В.Смирнова, А.А.Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е.Токаревой. – М.: ВУ, 2019. – 531 с.

Лысакова Ирина Павловна
Российский государственный педагогический
университет им. А.И.Герцена

Значение трудов И.А.Бодуэна де Куртенэ для развития социолингвистики и лингводидактики

*социолингвистика, социальные диалекты,
дифференциация языка, лингводидактика*

И.А.Бодуэн де Куртенэ – один из первых учёных в российском языкознании, указавших на социальную дифференциацию русского языка: «Разнообразие языков может быть рассматриваемо... в отвлечении от географического и хронологического различий с точки зрения общественных наслоений как языки разных возрастов (дети, взрослые, старики), полов, сословий, классов, общества» [Бодуэн 1963, 2: 91]. Это даёт основание считать И.А.Бодуэна де Куртенэ основателем российской социолингвистики.

Мысли И.А.Бодуэна де Куртенэ, высказанные в начале XX века, были развиты в 20-е годы прошлого столетия такими российскими учёными, как Е.Д.Поливанов, Г.О.Винокур, М.М.Бахтин, В.Н.Волошинов, А.М.Селищев, Л.П.Якубинский и др. Изучая социальные диалекты носителей русского языка, различающихся по возрасту, месту жительства, образованию и мировоззрению, российские исследователи (Я.Шафир, Р.О.Шор, М.Гус, Ю.Загорянский, Н.Каганович и др.) нередко исполняли задания ЦК РСДРП(б), требовавшие изучения языка газет «Правда», «Беднота» и др. на предмет его понятности малообразованным читателем [Социолингвистическое 2019: 284-293]. Это были первые в России научные работы по «социальной диалектологии» (термин Е.Д.Поливанова) [Поливанов 1968: 187], сравнивающие язык рабкоровских материалов и статей журналистов. Так возникали аналитические рекомендации лингвистов по созданию стилистики руководящих изданий («Правда») и популярных газет, использовавших социальные диалекты в политических целях («Беднота» и «Крестьянская газета» [Лысакова 2019: 284-288]. Но именно политические мотивы привели в дальнейшем к длительному перерыву в развитии социолингвистических исследований в Советском Союзе [Русское 2019: 79-84].

Новый этап изучения российских социальных диалектов начался в 60-е годы XX века в работах М.В.Панова, Л.П.Крысина и других учёных. В конце XX века появились исследования языка газет, ориентированные на разную аудиторию [Лысакова 1984]. Было доказано, что язык и стиль газеты являются типологическим индикатором политического направления издания и отражают социальную ориентацию издателя на определённую читательскую аудиторию. Это подтвердило идеи И.А.Бодуэна де Куртенэ о социальной дифференциации языка, его «общественных

наслоениях» и укрепило его позиции как одного из основателей социалингвистики.

Идеи И.А.Бодуэна де Куртенэ, способствовавшие зарождению социальной лингвистики, оказались востребованными не только в политической журналистике, но и в лингводидактике. Вспомним мнение Л.В.Щербы, который, будучи учеником профессора И.А.Бодуэна де Куртенэ, писал, что хотя Бодуэн и «не оставил после себя ничего специально относящегося к методике преподавания иностранных языков, однако был абсолютно чужд научного высокомерия и всячески поощрял у своих учеников занятия тем или другим видом приложения своей науки к практике» [Щерба 2002:13].

Приведём пример такого приложения социалингвистики к методике обучения русскому языку как иностранному на примере учебного разговорника «Русский язык в ситуациях общения» [Лысакова 2005]. Пособие состоит из 16 закладок, каждая из которых посвящена бытовым темам «Давайте познакомимся», «Встреча», «Завтрак», «Обед», «Как доехать?» и др. Ноухау заключается в том, что каждая тема представлена в трёх ролевых вариантах: 1) участники диалога – друзья-ровесники, 2) подруги, 3) разные по возрасту люди. Эти различия диктуют разные языковые варианты: 1) Привет! – Пока! 2) Здравствуй! – До встречи! 3) Здравствуйте! До свидания! и т.д.

Социалингвистические различия даны в именах действующих лиц (Наталья – Наташа – Наташенька, Андрей – Андрюша – Андрюшенька и пр.) и в терминах родства (бабушка – бабуля, сын – сынок, дочь – дочка). В закладках есть и стилистические пометы звёздочки: *официальное, **уменьшительное, ***уменьшительно-ласкательное, ****нейтральное. Каждый диалог дан в пособии с переводом на английский язык. Поэтому закладки могут быть использованы и на начальном этапе обучения русскому языку.

Помимо лексических вариантов в закладках использовались и разные синтаксические варианты, связанные с ролевыми особенностями персонажей и с характером ситуаций. Например, молодые люди могут просто спросить: «Как пройти к Эрмитажу?», а женщина средних лет обратится к незнакомому мужчине более вежливо: «Вы не могли бы сказать, где находится Эрмитаж?». Ответ на первый вопрос может быть лаконичный: « Прямо по Невскому до Дворцовой». А во втором случае ответ может быть более пространным: «Идите до конца Невского проспекта к Дворцовой площади».

Таким образом, уже на первых занятиях по иностранному языку студентам можно дать понятие о социальных ролях и социальных речевых вариантах, связанных с теми формальными и неформальными отношениями между людьми в живом общении, которые И.А.Бодуэн де Куртенэ называл «общественными наслоениями» в отличие от географических диалектов.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные работы по общему языкознанию: в 2 т. / И.А.Бодуэн де Куртенэ. – М., 1964. – Т.2. – С.91.

Лысакова И.П. Русский язык в ситуациях общения / И.П.Лысакова. – М., 2005.

Лысакова И.П. Социолингвистический анализ газеты / И.П.Лысакова. – Л., 1984.

Лысакова И.П. Социолингвистическое исследование советской прессы: теория и практика / И.П.Лысакова. – СПб., 2019.

Лысакова И.П. Тип газеты и стиль публикации: Опыт социолингвистического исследования / И.П.Лысакова. – Л., 1989.

Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МА-ПРЯЛ. – М., 2019. – С.79-84.

Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию / Е.Д.Поливанов. – М., 1968.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учеб.пособие для студ.филол. фак. – 3-е изд.испр.и доп. / Л.В.Щерба. – М., 2002.

**И.А.Бодуэн де Куртенэ и его деятельность
в Казанском университете: по материалам
Государственного архива Республики Татарстан**

И.А.Бодуэн де Куртенэ, документы, письма, Казанский университет

В Государственном архиве Республики Татарстан хранятся письма и документы, связанные с Казанским периодом деятельности И.А.Бодуэна де Куртенэ в 1873–1883 гг. (фонд 977, описи историко-филологического факультета (ИФФ), совета и правления университета (Совет)). Эти документы представляют особый интерес: они дают нам возможность взглянуть на деятельность знаменитого лингвиста в Казанском университете с особого ракурса, совмещающего научный, организационный, учебно-методический аспекты. Особенно ярко проявляют себя два последних – это и понятно: большая часть бумаг, хранящаяся в этом фонде, хотя и затрагивает научный процесс, но лишь опосредованно, а в основном речь в них идет об организации учебного процесса, о формировании штатного расписания историко-филологического факультета, конструировании рабочих программ, вопросах пополнения библиотечного фонда и т.п.

Из этих документов мы узнаем такие частные детали учебного процесса в частности и жизни факультета и университета в целом, как, например, объем профессорской нагрузки и примерную учебную загруженность студентов разных курсов, размер стипендии (жалования) кандидата, порядок оформления командировок, программы экзаменов и содержание экзаменационных билетов и т.д. Во все это И.А.Бодуэн де Куртенэ был погружен, помимо своей научной работы, и не оставался пассивным наблюдателем, а вникал во все детали организации факультетской жизни, настойчиво отстаивая свои воззрения (это видно из многократных обращений в Совет факультета по одним и тем же поводам) и внося рациональные предложения по оптимизации учебного процесса.

Одним из таких предложений, с которым Бодуэн выходил в Совет неоднократно, был вопрос о разделении Историко-филологического факультета на три отделения – отделение истории, классической филологии и русско-славянской филологии. Этому вопросу посвящены три документа. Во-первых, дело 1070, ИФФ, 20 октября 1876 г. – здесь дается обоснование необходимости разделения факультета. Она, по мнению Бодуэна, заключается в следующем: «Несмотря на незамещение некоторых кафедр, студенты нашего Факультета уже в текущем 1876/7 академическом году ужасно обременены слушанием лекций. Одних общеобразовательных предметов читается 1-му курсу 23, 2-му курсу

– 24, 3-му курсу – 25, 4-му курсу – 26 часов в неделю. При таких условиях студенты не в состоянии не только заниматься успешно каким-нибудь предметом, но даже следить с пользой для ума за преподаваемыми им лекциями. Преподаватели же не могут никоим образом рассчитывать не только на образование специалистов, но даже на развитие в своих слушателях сознательного отношения к читаемым ими предметам» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1070. Л. 1]. Во-вторых, дело 1070, ИФФ, от 5 апреля 1877 г. – здесь дается развернутый проект разделения и обоснованные учебные планы новых отделений. Профессор полагает, что «задача состоит собственно в том, чтобы выпускать из университета не «общеобразованных» верхоглядов, но 1) порядочных учителей гимназии, а 2) людей, способных самостоятельно заниматься отдельными науками нашего факультета» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6712. Л. 5]. На этом и основывается его предложение сделать первые два курса подготовительными, компенсирующими те пробелы в знаниях, которые остались после гимназического курса, а 3-й и 4-й курсы посвятить специализации – дидактической (для будущих учителей) и научной (для студентов, склонных к исследованиям). В-третьих, дело 6712, Совет, от 9 января 1880 г., где Бодуэн отстаивает место дисциплины «Языковедение» и настаивает на включении ее в программу всех четырех курсов: на первых двух курсах студенты всех отделений смогут познакомиться с теоретической базой и основными постулатами языковедения, а то, что предлагается для старших курсов, мы бы назвали сравнительно-историческим языкознанием. Именно в этом документе присутствует знаменитое сравнение языковедения в гуманитарных науках с математикой в естественных: «Языковедение принадлежит к числу самых точных и вполне самостоятельных наук, изучаемых на историко-филологических факультетах. Оно находится в таком более или менее отношении к прочим предметам историко-филологического факультета, в каком на физико-математическом факультете находится математика к другим наукам этого факультета» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6712. Л. 2]. Без изучения этой дисциплины, доказывает Бодуэн, «преподаватель гимназии не может преподавать сносно ни классических языков, ни языка русского и старославянского, не имея ясного представления об элементарных основаниях или началах языковедения» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6712. Л. 2–3], также без нее невозможно подлинно научно-лингвистического и исторического исследования.

Надо отметить, что при составлении проекта разделения факультета И.А.Бодуэн де Куртенэ учитывает целый комплекс факторов: перегруженность студентов общеобразовательными предметами, которые фактически повторяют гимназический курс; возможность совместного посещения лекций студентами разных отделений; сопровождение лекций «семинариями» (то есть практическими занятиями); интерес студентов к классической филологии (как ни парадоксально, это было самым понятным обучающимся в то время направлением, так как латынь и гре-

ческий они очень подробно изучали в гимназии) и, одновременно, нехватку кадров в Казанском университете именно по этой специальности; методическую разницу в подходе к изучению латыни и греческого в классической филологии и в сравнительно-историческом языкознании; необходимость в изучении церковнославянского и старославянского для лучшего понимания процессов в русском языке; введение двух направлений подготовки – педагогического и исследовательского и т.д. В этом проявился талант Бодуэна как организатора учебного процесса, в чем ему, без сомнения, помог и опыт научной работы, когда предмет исследования рассматривается всесторонне, с разных позиций, с учетом всех возможных факторов.

Свое методическое кредо И.А.Бодуэн де Куртенэ излагает еще на подъезде к Казани в письме декану историко-филологического факультета И.М.Добротворскому от 6 августа 1874 года: «Кроме того я считаю долгом заявить, что в своих чтениях буду придерживаться преимущественно способа, испробованного мною во время моей петербургской приват-доцентуры, и состоящего в том, чтобы не столько «читать» лекции в строгом смысле этого слова, сколько по преимуществу заниматься непосредственно со студентами и с помощью соответствующих упражнений и задач обучать их сейчас же самому предмету» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1000. Л. 14]. Позднее, из отчета о таких занятиях, в которых принимали участие не только студенты, но и уже закончившие курс и оставленные кандидатами лица, мы узнаем о широчайшем спектре обсуждаемых на них тем. Вот, например, круг интересов кандидата В.А.Богородицкого, отраженный в докладах, сделанных им на таких заседаниях в 1880-81 гг.:

«В.А. Богородицкий сообщил:

- 1) Замечания по русскому вокализму.
- 2) Изучение малограмотных написаний.
- 3) Описание говора по серии малограмотных писем.
- 4) Фонетика новогреческого языка по Foy'у (Lautsystem der griechischen Vulgärsprache) и Deffner'у (Neograeca).
- 5) Критическое изложение статей Brugman'a: a) Das verbale suffix â im indogermanischen, die griechischen passivaoriste und die sogen. aeolische flexion der verba contracta. (Ost.-Brug.Morph.Unt.); b) Zur Physiologie der R-Laute in den indogermanischen Sprachen (Stud.Curt.); c) De graecae linguae productione suppletoria (Stud.Curt.).
- 6) Сочетания гласных в древне-греческом (Die Verbindung der Vocale im Altgriechischen), по поводу Gustav'a Meyer'a «Griechische Grammatik».
- 7) Некоторые явления «палатализации» в новогреческом, по поводу трудов Deffner'a и Foy'a.
- 8) Отрывочные замечания об описках.
- 9) Некоторые заметки о русском правописании. Морфологический принцип.
- 10) Некоторые явления «аналогии» в греческом спряжении.
- 11) Отчет о «Vorwort» в «Morphologische Untersuchungen von Osthoff und K. Brugman. Leipzig, (I, 1878, III–XX)».
- 12) Отчет о «Bemerkungen über den Differenzierungstrieb auf dem Boden des Griechischen und Lateinischen. Von Constantin Angermann (Abh.Curt.)».
- 13) Закон -s- в греческом языке.

Исчезновение -s- между двумя гласными. Когда исчезло и когда не исчезло. 14) Когда в греческом имеется $\tau\iota$, а когда $\sigma\iota$ из $\tau\iota$. $\tau\iota//\sigma\iota$. 15) Греческое $\Lambda\Lambda$ какого происхождения: из скольких источников? 16) Отчет о «*Brugman, Coniunctivformen auf $\omega\mu\iota$, $\eta\sigma\iota$, $\eta\sigma\theta\alpha$. (Ost.-Brug. Morph. Unt.)*». 17) О залогах русского глагола. 18) Спонтанические и комбинационные изменения звуков в греческом языке. 19) Заметка об «аналогии» и «дифференциации» по поводу малограмотных написаний» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1180. Л. 1–2].

Обращает на себя внимание, что участник научного семинара не только делает сообщения по самостоятельно изученным темам, но и представляет обзоры современных ему научных публикаций.

Широкий охват проблематики, затронутой кандидатом, обусловлен в первую очередь тем, что основным для себя направлением в Казанском университете И.А.Бодуэн де Куртенэ считал сравнительно-историческое языкознание, и лучшие его ученики воспитывались именно в этой научной парадигме. Неудивительно, что тот же В.А.Богородицкий в разной степени владел, по утверждению его учителя, греческим, латинским, санскритом, польским, литовским, французским, немецким, английским и итальянским языками [ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6730. Л. 2–3]. Перу Бодуэна принадлежат подробнейшая программа курса «Сравнительная фонетика латинского языка» [ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1174. Л. 77–79] и сложнейшие экзаменационные задания для испытания магистрантов Н.Крушевского и В.Богородицкого [ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1160. Л. 6, 11; Д. 1256. Л. 6–8].

В документах И.А.Бодуэна де Куртенэ, хранящихся в Казани, ставятся задачи рационализации учебного процесса в координации с активной научной работой, задана высокая планка того, какой должна быть филология в Казанском университете. Нам полезно перечитывать эти документы и не забывать поставленные основателем Казанской лингвистической школы и его соратниками цели.

Источники

- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1000. Л. 1–19.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1070. Л. 1–10.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1160. Л. 1–19.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1174. Л. 77–79.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1180. Л. 1–2.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 1256. Л. 1–21.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6712. Л. 2–6.
- ГА РТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 6730. Л. 2–3.

Сирота Елена Владимировна
Парахонько Людмила Вячеславовна
Бельцкий государственный университет им. А.Руссо
УДК 81'344.1+ 81'344.2+ 81'35

И.А.Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика

*И.А.Бодуэн де Куртенэ, Казанская лингвистическая школа,
фонема, морфема, синхрония*

И.А.Бодуэн де Куртенэ основал одну из наиболее значительных школ русского языкознания XIX в. – Казанскую лингвистическую школу. Формирование Казанской лингвистической школы как самостоятельного и оригинального направления русской языковедческой мысли относится к 70-м годам прошлого столетия, т.е. к тому периоду, когда в рамках классического (европейского) языкознания получило распространение лингвистическое течение, противостоящее биологической концепции языка Шлейхера. Именно младограмматики ввели в научный обиход метод самонаблюдения, ориентированный на изучение живого потока речи говорящего индивидуума (отдельной личности). Тот же интерес к синхронному изучению речи обнаруживают и работы представителей Казанской лингвистической школы, при этом ее не случайно называют экспериментальной. Однако данные экспериментальной фонетики были недостаточно информативными: материал, представленный приборами, не осознавался человеком. Именно поэтому Иван Александрович дифференцировал акустико-физиологическую фонетику, которая изучает акустический аспект посредством аппаратуры, и «психофонетику», которая позже была номинирована фонологией. Ее задача состоит в рассмотрении звуков через призму человеческой психики, т.к. они выполняют смысловозначительную функцию. Так, И.А.Бодуэн де Куртенэ впервые выделил фонему, в результате появились две теории фонемы. Первая легла в основу Московской фонологической школы, а вторая – в основу Ленинградской фонологической школы. Важно подчеркнуть, что, по справедливому замечанию английского лингвиста Д.Джоунза, Иван Александрович опередил лингвистику Западной Европы на 40 лет благодаря созданию теории фонемы и фонетических альтернатив [Sweet 1877: 189].

Кроме этого, выдающийся ученый создал теорию звуковых альтернатив, которая почти полностью была заимствована современной фонетикой и оказала влияние на методику определения фонемного статуса того или иного звука. Так, И.А.Бодуэн де Куртенэ различал синхронные альтернативы, диахронные альтернативы, зародышевые дивергенции, корреляции и корреспондирующие звуки. И.А.Бодуэн де Куртенэ предложил следующее определение **синхронных альтернатив**: синхронные альтернативы – это современные позиционные чередования, которые не

отражаются на письме, носят строго регулярный характер. **Диахронные альтернации**, в отличие от синхронных, носят нерегулярный характер; отражаются на письме и не могут быть позиционными. **Зародышевые дивергенции** представляют собой те варианты фонемы, которые появляются в результате действия закона аккомодации.

Кроме этого, И.А.Бодуэн де Куртенэ впервые ввел в науку термин «морфема». Здесь важно то, что в предшествующей лингвистике были уже понятия корня и аффикса (с последующими подразделениями), но не было общего родового понятия.

Необходимо отметить, что данный термин заимствован французскими лингвистами у И.А.Бодуэна де Куртенэ. Об этом свидетельствует переписка А.Мейе с И.А.Бодуэном де Куртенэ.

Существенной заслугой И.А.Бодуэна де Куртенэ и его школы является строгое разграничение устной и письменной форм языка. Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ доказывает, что письменный язык имеет особые единицы. Основной единицей является графема. Графема может быть представлена буквами и литерами, при этом Иван Александрович разграничивает данные понятия. Кроме этого, Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ и Василий Алексеевич Богородицкий расширили традиционное представление о соотношении букв и звуков. Так, они ввели понятие об основных и второстепенных значениях букв.

Также важно отметить, что традиционно синхронию связывали со статикой, а диахронию – с динамикой. Но Иван Александрович впервые в мировом языкознании доказывает, что в синхронии и диахронии сосуществуют статика и динамика. «Статика есть только частный случай динамики» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, 1: 349]. Вопрос заключается в преобладании одного над другим.

Необходимо подчеркнуть, что в отграничении языка от речи у И.А.Бодуэна де Куртенэ не было соссюровского категоризма. Тем не менее подходы к такому отграничению у него представлены еще в лекции 1870 г. (т.е. за 40 лет до Ф. де Соссюра).

Таким образом, И.А.Бодуэн де Куртенэ внес значительные коррективы в традиционное понимание дихотономии «язык – речь».

Другим великим открытием Ивана Александровича является то, что он впервые в мировом языкознании предлагает уровневую стратификацию (деление, расслоение) языка. Он выделяет фонемный, морфемный, лексемный (словесный), синтаксемный (уровень синтагмы, простого предложения, сложного предложения, ССЦ) уровни, вводит наименования для единиц каждого языкового уровня. Существует система иерархических отношений между единицами разных ярусов языка.

Термин «структура языка» по определению И.А.Бодуэна де Куртенэ получил распространение в исследованиях датских структуралистов. Таким образом, трактовка языка как системы в лингвистической концепции И.А.Бодуэна де Куртенэ предвосхитила современное понимание си-

стемности языка и определила дальнейшее развитие лингвистической науки в целом.

Важным представляется отметить, что Иван Александрович впервые в мировом языкознании очень строго разграничивает два аспекта: 1) онтологический аспект, 2) конвенциально-мнемонический. **Онтологический аспект** связан с сущностью категорий и знаков языковой репрезентации, т.е. с реальными особенностями, дифференциальными признаками. **Конвенциально-мнемонический аспект** имеет отношение только к методике изучения и преподавания. Удобство запоминания сделало единым для всех расположение компонентов в падежной парадигме или в парадигме именного склонения. Таким образом, И.А.Бодуэн де Куртенэ впервые разграничивает данные понятия в рамках лингвистических исследований.

Необходимо отметить, что И.А.Бодуэн де Куртенэ предвосхитил интеграцию лингвистики с другими науками о человеке, т.к. невозможно изучить язык вне речевой деятельности [Шакирова 2001].

Таким образом, по справедливому замечанию академика Л.В.Щербы, научную деятельность Бодуэна де Куртенэ нельзя охватить единой формулой.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. / И.А.Бодуэн де Куртенэ. – М., 1963. – Т.2.

Шакирова Л.З. Казанская лингвистическая школа в аспекте её развития / Л.З.Шакирова // Русский язык. «Первое сентября». – 2001. – №15.

Sweet H. Handbook of Phonetics / H.Sweet. – London, Oxford, 1877.

СОДЕРЖАНИЕ

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Агеева Ю.В., Цзян Ц. Объявление о знакомстве как особый речевой жанр	3
Бегаева М.Н., Солнышкина М.И. Синтаксические модификации в учебном тексте (на материале русского языка)	7
Богданова-Бегларян Н.В. «Если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно...»: размышления лингвиста-«паразитолога».....	11
Бондарева Л.М. Языковая вариативность семантических моделей автобиографической памяти в текстах немецкоязычных воспоминаний.....	15
Бурьянова А.А. Дискурсивный дейксис как концептуальный механизм формирования репортажного сообщения	19
Бушуева Л.А. Эвфемистическая репрезентация поступков	23
Гатиятуллина Г.М. Прагматические маркеры в устном научном дискурсе	26
Голованова Е.И. Соотношение форматов профессионального знания и объективирующих их специальных лексических единиц	31
Grigoryeva E.M. The role of dictionaries in intercultural communication (on the material of colour terms dictionaries)	36
Давыдова М.А. Метафорические кластеры как отражение когнитивного уровня в структуре языковой личности политика (на материале военных выступлений У. Черчилля).....	39
Димитриева О.А. О концептуализации ситуации винопития в художественном мире Л.Н. Толстого	43
Долганова А.С., Жучкова Е.В. Visual metaphors in modern women's and men's magazines	47
Енина А.Д. Глагольные конструкции с семантикой обладания как средство синтаксической репрезентации отношения 'quality of an object' в современном английском языке	50
Ерещенко М.В. Особенности формирования концептосферы новостного дискурса	54
Иванова Т.К., Ахметов А.А. Отражение политического дискурса в современных медиатекстах	58
Каримова Р.А. Лингвокогнитивный аспект устной коммуникации: организация и функционирование ее дискурса (по материалам общения с историком моды Ал. Васильевым)	61

Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Когнитивные основания исследования короткого юмористического рассказа.....	64
Кнорц О.В. Исследование концепта «отказ от коммуникации» в русле лингвopsихологического направления когнитивной лингвистики	68
Кун Ч. Метакоммуникация в ходе неподготовленного чтения на родном и неродном языках.....	71
Малышева О.П., Рябченко Н.А. Рекуррентные сообщения как способ формирования социокогнитивных установок пользователей online-пространства	75
Мартынова Е.В., Андреева М.И., Солнышкина М.И. Нарративность учебных текстов: статистический анализ	79
Moldir A., Saifulina F.S., Orazbek M.S. Models of the world capitals in literary texts.....	83
Pan G. The Cognitive Study of Language and Cognitive Linguistics	87
Пантеева К.В. К вопросу о фоновых знаниях как условия адекватной интерпретации имплицитной информации.....	91
Петрова А.А., Солнышкина М.И. От 'пропозиций' к диалогу с квазиадресатом: о некоторых пропозициональных и референциально-прагматических особенностях в неподготовленных устных пересказах младших школьников.....	95
Привалова И.В. Конфигурация знаний в национально-культурно маркированных концептах	99
Сафина М.Р. Реализация механизма концептуальной метафоры в синтаксической репрезентации неконтролируемого действия	103
Сивова Т.В. Термин цвета <i>белый</i> в визуализации флористического пространства прозы К.Г. Паустовского	106
Соболева Н.П. Специфика использования онтологических метафор в исторической нон-фикшн литературе	111
Сушкова А.Р. Характеристика научного дискурса как определенной когнитивной модели.....	115
Сяохун У. Анализ речевого воздействия текстов российских СМИ на тему борьбы с коронавирусом	118
Фурс Л.А. Конструирование оценки на основе образной схемы «контейнер»	122
Чекулай И.В., Прохорова О.Н. Аспекты соотношения лингвистической дихотомии «язык-речь» и аксиологической дихотомии «ценность-оценка».....	125

Шилова Е.А. Особенности перевода национальных реалий в художественном тексте (на материале романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза»)	129
Шитиков П.М. Метафорическое содержание концепта «мир» в Евангелии от Иоанна	132

КЛИНИЧЕСКАЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИКА, ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Алимбекова Л.Р., Есин Р.Г. Вербальный инструментарий для диагностики головокружения	137
Величенкова О.А., Зорюкова И.Н. Фонологическая обработка псевдослов младшими школьниками при письме под диктовку.....	139
Вольская Ю.А. Анализ русскоязычных лексических единиц, описывающих боль: сенсорный блок	142
Гамирова Р.Г., Горобец Е.А. Исследование когнитивных функций при юношеской миоклонической эпилепсии.....	145
Есин О.Р. Лингвистическая и психометрическая валидация «Опросника центральной сенситизации»	148
Лайкова Ю.В. Лингвистические аспекты ранней диагностики когнитивных нарушений при сахарном диабете	151
Мустакова Т.П., Руль Н. Тесты на номинацию для диагностики речевого статуса детей 4-12 лет	155
Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А. Лонгитюдное исследование нарративов у детей 5-6 лет	158
Сафиуллина Л.Г. Арт-терапия в реабилитации детей с патологиями речи.....	161
Стороженко Т.И. Использование и восприятие метафорического гендера в рекламе	165
Фаттахов И.М. Слова категории состояния, обозначающие психозмоциональный статус человека	168
Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей.....	171

БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Абдуллина Ч.З., Сагдеева Ф.К. Понятие «интерференция» в лингвистике.....	174
Алеева Р.Р., Шелестова О.В. Сопоставление когнитивных способностей у билингов и монолингов.....	179
Анисимова И.Н., Никитина А.Ю., Петрова О.А. Русско-чувашское двуязычие в текстах комментариев интернет-пользователей	183

Валькова Ю.Е. Полилингвизм художественного текста как литературный приём	187
Варламова Е.В., Тарасова Ф.Х. Лингвистический ландшафт как отражение языковой политики региона (на примере города Казани).....	191
Васильева Н.М. О проблеме фонетизации заимствованных из русского языка слов	195
Gabdurakhmanova M.M., Gimaletdinova G.K. Creative Reading with Twine: Interactive Fiction for Preschoolers	198
Гайфутдинова Г.Ф., Зарипова Р.Р. Тестовая оболочка easyQuizzу и возможность ее использования на занятиях по иностранному языку.....	202
Гиниятуллина Л.М., Шакурова М.М. Татар телен туган тел буларак өйрәтү дәрәсләрендә кече яшьтәге мәктәп балаларында коммуникатив, лингвистик һәм социомәдәни компетенцияләр формалаштыру	205
Гололобова Н.И., Арсентьева Е.Ф. Фразеологические единицы с авторскими трансформациями и их перевод в произведениях Д.Г.Лоуренса.....	209
Григорьева К.С., Дудкова Д.С. Изучение третьего языка китайскими студентами: факторы успешного обучения	213
Denissova G., Rabeson M., Antipova A. Polylingualism as a way to increase the effectiveness of modern education: the experience of training in psychology	217
Егодурова В.М., Шахаева А.А. Структура полисемии русских глаголов движения <i>идти</i> – <i>ходить</i> в сопоставлении с китайскими эквивалентами	221
Замалиева А.И. Применение полилингвального образования для развития академической мобильности студентов	226
Иванова А.В. Этнолингвистический фактор в би- и полилингвальном образовательном пространстве	230
Ишмуратова А.В. Ассоциативно-этимологический подход в обучении РКИ носителей индоевропейских языков.....	233
Kalinina G.S. Speech etiquette in the Arab audience during lessons of Russian as a Second Language (RSL)	237
Кириллова З.Н., Калганова Г.Ф. Татарстандагы билингвизмның ике чорына күзәтү ясау.....	241
Litvinenko E.V. Dominant motives in second language learning in study abroad context.....	245

Лукманова Р.Р. Англо-русский онлайн-словарь терминов сферы «Высшее образование в России, странах постсоветского пространства и Европы»: к вопросу о разработке контента	249
Мифтахова А.Н., Яппарова В.Н. О необходимости разработки общих требований для цифровых ресурсов по русскому языку как иностранному для детей	254
Николаева А.-М.Ю., Павлова Е.В. Особенности обучения ребенка в условиях билингвального образования	258
Омурзакова А.К. Явление грамматической интерференции в условиях билингвизма	261
Поликарпов А.М., Боровикова И.В. Англоязычные заимствования как проявление мультилингвизма (на материале норвежских интернет-текстов по антикризисному менеджменту).....	265
Разумовская В.А. Вербальное и невербальное многоязычие романа Е.Г.Водолазкина «Брисбен»	269
Садыкова Г.В., Каюмова А.Р. Развитие и сохранение биграмотности детей в цифровую эпоху	273
Салехова Л.Л., Аристова М.С. Педагогический аспект транслингвизма	277
Салимгараева К.Л.Методика преподавания РКИ в полилингвальной аудитории (на примере изучения эмотивных глаголов).....	281
Салихова Э.А., Искужина Н.Г. О совершенствовании социолингвистического инструментария в изучении языковой ситуации региона	284
Спиридонова Н.И. Этнолингвистические факторы в формировании устной и письменной математической речи у детей коренных малочисленных народов Севера.....	287
Сыжэньдаолима. Китайские заимствования названий государственного устройства в письменных источниках шэнэхэнских бурят	291
Фатхуллова К.С., Денмухаметова Э.Н. Татарский язык в системе школьного образования.....	296
Халитова Л.К., Вафина А.Х. Технология мейкерства и цифровизация в развитии речи детей-билингвов дошкольного возраста	300
Чайковская Е.Н. Методика обучения грамоте шорского языка как неродному в контексте лингводидактики.....	304
Шифман Д.В. Лингвометодический потенциал переключения языковых кодов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе	307

Шурпаева М.И., Мадиева З.З., Эльдарова Н.М. Особенности формирования билингвизма в мононациональной дагестанской школе	311
--	-----

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПАНДЕМИЧЕСКОМ И ПОСТПАНДЕМИЧЕСКОМ МИРЕ

Антипова А.С., Рабесон М.Д. Психолого-педагогические условия эффективной организации дистанционного языкового образования в период пандемии.....	315
Бикмуллина Э.Р. К вопросу о проблемах в обучении иностранному языку китайских студентов в дистанционном формате	319
Блинова О.А. Методический потенциал мультимодального текста (на материале политических карикатур о COVID-19 на занятиях по иностранному языку)	324
Butorina N.F. Remote educational technologies in teaching Russian as a foreign language	327
Васильева-Шальнева Т.Б. Некоторые особенности формирования речевой культуры студентов в условиях пандемии.....	329
Gagarina V.R., Sheynina D.P. Peculiarities of learning Foreign languages in a special period of self-isolation.....	332
Gareyev A.A. Language learning via blogging as a way to organize students' independent work in the pandemic world.....	335
Гетьманенко Н.И. Применение концептного подхода в методике обучения русскому языку как иностранному в иноязычной славянской среде	337
Давлатова М.М. Создание цифрового рабочего пространства студентов и обучение их эффективному взаимодействию в дистанционном формате	341
Епишева К.Д. Пропедевтическая работа над грамматическими ошибками в устной и письменной речи носителей китайского языка (на примере употребления неисчисляемых существительных в английском языке).....	344
Ермошин А.В. Профессиональная переподготовка преподавателя латинского языка в условиях развития дистанционного образования	348
Исмагилова Г.К., Шангареев М.М. Дистанционные технологии при обучении различных категорий учащихся иностранным языкам	352
Калугина Т.Н. Современные тенденции в сфере развития языкового образования в условиях пандемии COVID-19.....	355

Каравашина М.В. Нужен ли будущему учителю начальных классов курс «Основы истории русского языка»?	359
Кодзова З.Н. Тенденции образования нового лексического пласта в арабском языке в эпоху пандемии коронавируса	366
Краснова А.В. Монтажный лист как инструмент обучения аудиовизуальных переводчиков	370
Крылова А.С. Организация языковой подготовки магистров технических направлений в условиях пандемии	374
Кузнецов А.А. Проблематика организации работы с иностранными студентами по русскому языку в условиях пандемии COVID-19 и других ограничительных мер	378
Лешканова Е.О., Королева О.П., Лебедева М.В. Использование возможностей платформы Zoom на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении.....	380
Лукоянова Ю.К. Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в современных условиях	384
Лутфуллина Г.Ф., Замалютдинова Э.Р. Наименования лица в период пандемии	387
Мамонова А.А., Лебедева М.В. К вопросу об использовании информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам	391
Нургалиева А.Ф. Использование интернет-ресурсов в обучении аудированию по английскому языку на старшем этапе в рамках дистанционного формата	395
Нуруллина Г.М. Цифровая лингводидактика в системе современного профессионального образования студентов-филологов.....	399
Nurutdinova A.R. An isolated and divided pandemic world: the modern world discourse in the field of education, namely internationalization	403
Павлов А.И. Мессенджеры на занятиях РКИ	407
Смирнова Ю.Г. Интерактивные онлайн-ресурсы в системе обучения русскому языку в техническом вузе в условиях пандемии COVID-19.....	411
Тагирова А.Р. Инстаграм как платформа для обучения английскому языку	413
Хабудуаси М. Лингводидактическая модель обучения лексическим навыкам (в аспекте РКИ).....	416
Хун М. К вопросу об изучении глаголов речи.....	420
Чжан Б. Методика изучения ошибок иностранных студентов в употреблении имен прилагательных	422

Чжэн М.Ф. Очное и дистанционное образование в пандемическом и постпандемическом мире.....	425
Чжэн Ч. Специфика изучения глагольного формообразования на занятиях РКИ (этноориентированный подход).....	428
Шевченко А.П. Об особенностях преподавания общественно-политического аспекта английского языка студентам высшей школы в условиях пандемии	431
Юсупова З.Ф. К вопросу об обогащении словарного запаса учащихся на занятиях по русскому языку	434
Ян С. Методика перевода просторечий в романе "Страна вина" на русский и английский языки	438

И.А. БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЭ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ МИРОВОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Gajić A.J. Linguistic ideas of Jan Baudouin de Courtenay, their echo and reception in Serbian twentieth century linguistics	441
Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т. Научное сообщество и личность учёного: И.А. Бодуэн де Куртенэ на фоне современной ему науки	444
Киров Е.Ф. Бодуэнова теория нулевых единиц и новые нули в филологии	447
Корнеева Т.А. Развитие учения И.А.Бодуэна де Куртенэ о нулевой морфеме	451
Круглякова Т.А. Детская речь как источник сведений о направлении языковых изменений: об одной идее И.А.Бодуэна де Куртенэ.....	454
Кузовенкова А.И. Морфемный и словообразовательный анализ в обучении иностранных учащихся	459
Лысакова И.П. Значение трудов И.А.Бодуэна де Куртенэ для развития социолингвистики и лингводидактики	462
Николаева Н.Г. И.А. Бодуэн де Куртенэ и его деятельность в Казанском университете: по материалам Государственного архива Республики Татарстан	465
Сирота Е.В., Парахонько Л.В. И.А.Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика	469

Казанский международный лингвистический саммит
«Вызовы и тренды мировой лингвистики»

Казанский федеральный университет
16–20 ноября 2020 г.

Труды и материалы
Том 2

Подписано в печать 23.08.2021. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура "Arial". Усл.-печ. л. 27,9. Тираж 500 экз.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Издательства Казанского (Приволжского) федерального университета
420008, Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37.
Тел. (843) 233-73-59.