

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ТЮРКОЯЗЫЧНОМ МИРЕ

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ

Материалы Международной конференции

Казань, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.

Том 1



**КАЗАНЬ
2018**

УДК 811.161.1:821.161.1

ББК 81.2Рус:83.3(2)

P89

*Международная конференция
«Русский язык и литература в тюркоязычном мире:
современные концепции и технологии»
проводится при поддержке
Министерства образования и науки Республики Татарстан
в рамках реализации государственной программы
«Сохранение, изучение и развитие государственных языков
Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан
на 2014–2020 годы»*

Под редакцией

Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Ю. В. Агеевой

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор **И. В. Ерофеева**;

доктор филологических наук, профессор **Е. П. Карташова**

P89 Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. конф. (Казань, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.). В 2 т. / под ред. Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Ю. В. Агеевой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т. 1. – 252 с.

ISBN 978-5-00130-090-8 (Т. 1)

ISBN 978-5-00130-089-2

В издание включены материалы Международной конференции «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии», представленные на пленарном заседании и заседаниях секций: «Русский язык в тюркоязычном мире», «Русский язык в поликультурном пространстве», «Русский язык: функционально-коммуникативный статус», «Русская литература в тюркоязычном мире», «Литературные связи и взаимодействия», «Межкультурная коммуникация и диалог культур», «Традиции и новации в преподавании языков как неродных», «Информационные технологии в преподавании русского языка и литературы», «Теория и практика филологического образования: история и современность».

Издание адресовано специалистам в области преподавания русского языка и литературы.

УДК 811.161.1:821.161.1

ББК 81.2 Рус:83.3(2)

ISBN 978-5-00130-090-8 (Т. 1)

ISBN 978-5-00130-089-2

© Издательство Казанского университета, 2018

**Перевод на русский язык тюркских художественных текстов
как взаимодействие единиц ментально-языкового уровня**

перевод, фрейм, лингвокультура, межкультурная коммуникация, концептосфера

Стимулирующим поводом к написанию настоящей статьи во многом послужило тривиальное обстоятельство – появление в социальных сетях привлекательного и оригинального ролика, в котором уйгурская авторская песня «Герип-Санам» звучит на русском языке. Для нас интерес вызвал тот факт, что здесь имеет место перевод на русский язык стихов с одного из современных тюркских языков. Ролик получился ярким и креативным в том плане, что емко и без всяких лишних деталей выражает свой лейтмотив: «Язык перевода дает второе крыло авторской песне на родном языке». И действительно, в ролике все к месту. Сама ситуация не умозрительная и не созданная искусственно, а реальная и взятая что называется из жизни: отображает фрагмент общегородского праздника. Сцена в виде юрты на уровне концептов символизирует то, что праздничный конкурс имеет место не где-нибудь, а в Киргизии. Два флага по бокам сцены, как два крыла, дают размах фантазии и значительно расширяют творческий и креативный диапазон взаимодействия между двумя дружескими культурами и народами. Наконец, личность автора, я бы сказал дважды автора: песни и ролика, снимает возрастные рамки конкурса и распространяет его на все общество в целом.

С первого взгляда можно заметить, что несет с собой ролик, и что он дает. Отметим это, а затем обратимся к взаимодействию фреймов «Ыр/Нахша/Песня» в киргизской, уйгурской и русской лингвокультурах. Ролик дает возможность расширить аудиторию потенциальных реципиентов как в плане искусства, так и в плане изучения русского, да и других языков. Он открывает новые грани образов песни «Герип-Санам». Верифицирует «Я» лирического героя. Укрепляет узы дружбы между разными культурами и народами. Инкорпорирует искусство Киргизии, особенно представленное в регионах, в международное транскультурное пространство. Нивелирует возрастные ограничения и способствует снятию извечной и классической проблемы «отцов и детей».

Если же всмотреться глубже и поставить анализ на собственно исследовательскую основу, мы выйдем на пример интересного взаимодействия фреймов «Ыр/Нахша/Песня» на ментальном уровне. Под фреймом в данном случае мы понимаем стереотипные границы того или иного понятия, несущего на себе культурную нагрузку. На примере данного ролика мы имеем прекрасную иллюстрацию пересечения нескольких фреймов – «Ыр/Нахша/Песня». Помимо прочего, это помогает нам лучше понять национальную сопоставляемую с русской лингвокультуру. Фрейм «Ыр» в киргизской этнокультуре разделяется на 2 субфрейма: «Ыр-песня» и «Ыр-стихотворение» (в других тюркских языках «нахша/кушик» и «шеир»). Для нас

интересен субфрейм «Ыр-песня». Это то, что дает возможность выразить невозможное, т.е. то, что нельзя передать при помощи слов. Благодаря чему? Благодаря музыке и образам. Про это еще М. Джалиль сказал так: «Песня меня научила свободе, Песня борцом умереть мне велит» [Бикмухаметов 1957: 5].

Что мы имеем в результате того, что авторская иссык-кульская песня «Герип-Санам» зазвучала на русском языке? Безусловно, те позитивные межкультурные результаты, о которых мы сказали выше. Но кроме этого, мы вполне можем отметить новый поворот в восприятии художественной картины мира. Это происходит после того, как русскоязычный текст входит во взаимодействие с первоначальным вариантом музыки оригинала. Таким образом, перевод поднимает лирического героя на новую ступень творческой свободы.

Если обратиться к русско-тюркским языковым контактам, то в Киргизии они лежат на поверхности почти повсюду. Исключение составляют отдаленные айлы, где полностью отсутствует русскоязычное население. Над вопросами художественного перевода в двуязычном ключе можно размышлять, обратившись, например, к творчеству Ч. Айтматова. Произведения писателя в начальный период его творческой биографии писались на киргизском языке, а затем переводились на русский язык. Впоследствии ситуация поменялась: повести и романы создавались на русском языке, после чего осуществлялся их перевод на киргизский язык. Такое использование языков обогащало индивидуально-авторскую художественную картину мира Ч. Айтматова. В концептосфере художника регулярно осуществлялось взаимодействие концептов и фреймов двух этнолингвокультур.

Интересны опыты перевода на русский язык с другого тюркского языка – уйгурского. В данном случае ограничимся лишь ссылками на работы А. Коренева, который переводил на русский язык как стихотворные произведения (например, пламенные стихи Л. Муталлипа), так и прозу (в частности, повести и романы Х. Абдуллина). Перевод на русский язык повести «Көчкөн юлтуз» последнего даже читается более захватывающе, нежели оригинал. Применительно к переводу прозы такое, в отличие от лирики, встречается не часто. Успех работы переводчика объясняется способностью А. Коренева погрузиться в концептосферу уйгурского народа.

Художественный перевод открывает неизведанные грани межкультурного взаимодействия, способствует формированию нового способа мышления.

Литература

Абдуллаев С. Габдулла Тукай и Лутфулла Муталлип: линии евразийского мышления в татарской и уйгурской литературе / С. Абдуллаев // Проблемы формирования евразийского мышления: Сб-к мат-лов 5-ой Международной научно-практической конференции/Под ред. Р. А.Абузярова.-Уральск, 2008. – С. 3-6.

Бикмухаметов Р. Муса Джалиль. / Р. Бикмухаметов. – М., 1957. – 157 с.

**Виртуальная среда обучения русскому языку
в тюркоязычной аудитории**

Язык отражает не только реальность, но и интерпретирует ее, создавая особую реальность, где человек живет. Культура речи формируется в школе. Во времена Советского Союза вопрос о качестве обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории был поставлен на серьезной основе. Многие хорошо владели русским языком, неплохо знали грамматику [Абдуллаев 2016].

Если сравнить, то в русской речи студентов, обучающихся в настоящее время, наблюдаются серьезные нарушения литературных норм в отличие от студентов советского времени. Немало студентов, которые неправильно произносят звуки и звукосочетания, слабо владеют ритмико-мелодическим строем русского языка: интонацией, паузой, ударениями. К сожалению, все это фиксируется в средних школах с тюркоязычным контингентом учащихся [Абдуллаев 2016].

Проблемы в речи учащихся в процессе освоения русского языка обусловлены острой нехваткой в сельских школах учителей русского языка и литературы, стремительным старением педагогических коллективов при весьма заниженных темпах обновления за счет молодых специалистов-учителей. В школы с русским языком обучения приходят дети, не знающие русского языка, а учитель не получает должной методической помощи, работая с контингентом, для которого язык обучения не является родным. Встает вопрос о необходимости подготовки билингвального учителя, владеющего методикой преподавания. [Абдуллаев 2016: 8].

На наших глазах меняется парадигма образования во всем мире.

В последнее время очень распространено интернет- и смс-общение, в ходе развития которого возник новый тип коммуникации и новый способ передачи информации. Он включает в себя не только вербальную составляющую, но и визуальную [Абдуманова 2017: 40].

В научной сфере много говорится и пишется об информатизации образования. Этот процесс охватил все школы и вузы. Как известно, информатизация образовательного процесса – это комплекс действий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами, информационными технологиями и информационной продукцией. Но в то же время, когда затрагиваются проблемы информатизации, много внимания уделяется именно технической стороне. Мы же хотим затронуть такую важную тему, как умение работать с информацией на уроках русского языка с использованием средств «GOOGLE APPS» [Абдуманова 2017: 35].

Интерактивное обучение прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты)

взаимодействуют друг с другом не только в аудитории, но и при выполнении совместных сетевых проектов, участвуют в закрытых сетевых сообществах.

Интерактивные формы, основанные на применении сервисов Google Apps, пока используются в основном при самостоятельной работе студентов, приобретающей форму контролируемой самостоятельной работы (КСР). Удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, в целом в учебном процессе приближается к 50% аудиторных и внеаудиторных занятий.

Современные научные и прикладные исследования в области зарубежной и отечественной педагогики лежат в сфере освоения и внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в которых сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, базирующейся на личностно-ориентированном проблемном обучении, а также инструментарий для разработки и внедрения соответствующих ей новых педагогических технологий. Как нам представляется, в наибольшей степени ИКТ способны реализовать свой образовательный потенциал в дистанционных формах обучения, когда субъекты учебного процесса взаимодействуют между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной информационно-коммуникационной среде.

В научно-методической литературе имеются многочисленные номинации сред по широкому спектру предметных областей, разработанных и разрабатываемых для различного контингента обучающихся (от школьного до вузовского обучения).

Виртуальность все больше привлекает к себе внимание специалистов в сфере электронного обучения.

В научно-методической литературе имеются многочисленные номинации сред по широкому спектру предметных областей, разрабатываемых для различного контингента обучающихся: «информационно предметная среда», «инновационная среда обучения», «интегрированная среда обучения», «виртуальная среда обучения», «информационно-образовательная среда », «компьютерная среда обучения», «информационно-образовательное пространство».

Работа с информацией на уроках русского языка средствами «GOOGLE APPS» – это тоже информационно-предметная и виртуальная среда.

Как известно, виртуальная среда обучения (ВСО) базируется на трех составляющих: содержательной, организационной и технологической. Содержательная составляющая представляет собой структурированный информационно-образовательный контент среды, в который входят электронные и печатные средства обучения, справочно-информационные и информационно-образовательные ресурсы, дидактическое обеспечение учебного процесса и инструментарий общего назначения. Организационная составляющая предусматривает планирование, организацию и проведение учебного процесса с использованием разнообразных методов и организационных форм применительно к различным моделям. Технологическая составляющая базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из определенного набора компьютерных оболочек и

включает инвариантный набор компонентов/функциональных блоков. Эти составляющие имеются при обучении средствами «GOOGLE APPS».

Возможно, что далеко не все программные оболочки могут быть использованы при разработке виртуальных сред для полноценного обучения, в том числе и дистанционного, языку. Как показывает опыт, обучение средствами «GOOGLE APPS» программное обеспечение вместе с педагогическими технологиями встраиваются в качестве подсистем в виртуальную обучающую среду. При этом не меняется контент виртуальной среды обучения. Обучение средствами «GOOGLE APPS» учитывает специфику предметной области «Русский язык».

Литература

Абдуллаев С. Н. Актуальные вопросы преподавания русского языка в тюркоязычной среде постсоветского пространства на современном этапе / С. Н. Абдуллаев // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Казан. федер. ун-т, 4–6 окт. 2016 г.) / под ред. Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Е. А. Горобец. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 444 с.

Абдуманова З. З. Языковая картина мира как совокупность представлений о действительности носителя языка через интернет и образовательные ресурсы / З. З. Абдуманова // I международный лингвистический симпозиум «Язык, культура, этнос» Кыргызско-Турецкий университет «Манас». – Бишкек, 2017. – С. 40.

Мухин О. И., Мухин К. О., Полякова О. А. Среда проектирования, технологии обучения и модели знаний / О. И. Мухин, К. О. Мухин, О. А. Полякова // Открытое и дистанционное образование. 2010. – № 1. – С. 54-58.

**Проблемы и перспективы преподавания немецкого языка,
сопровождая профессиональное обучение в Кыргызстане**

урок немецкого языка, профессиональное образование, StudienbegleitenderDeutschunterricht (SDU), практико-ориентированное обучение, немецкоязычные программы обучения

Со стремительным развитием науки и техники растут требования к специалистам различных отраслей. Владение иностранным языком (ИЯ) – одна из ключевых компетенций, которая расширяет границы профессиональных контактов в различных сферах и ситуациях. Профессионально-ориентированному обучению ИЯ сегодня отводится особая роль. «Иностранный язык (ИЯ) становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. ИЯ из специальности все больше превращается в язык для специальности» [Покушалова 2012]. Под «профессионально-ориентированным обучением» понимается процесс преподавания ИЯ в неязыковом вузе, направленный на чтение литературы по специальности, овладение профессиональной лексикой и терминологией, а также на общение в сфере деятельности.

В современном мире английский язык завоевал статус интернационального. Этому в свое время способствовал экономический прогресс и развитие информационно-коммуникационных технологий. Несмотря на то что в настоящее время английский язык становится неотъемлемой частью жизни любого современного человека, знание «международного языка общения» (linguafranca) недостаточно. Исходя из опыта других стран наиболее успешное общество на сегодня – это такое общество, которое смогло развить идею мультикультурализма. Именно поэтому способность коммуницировать (коммуникативная компетенция) на нескольких иностранных языках – один из важнейших ключей к успеху. «Больше языков – больше возможностей» [Абдыракматова 2016]. Владение немецким языком на профессиональном уровне открывает широкие перспективы для дальнейшего роста. Урок немецкого языка, сопровождающий профессиональное образование (SDU) на неязыковых специальностях, становится все более актуальным. Под понятием «StudienbegleitenderDeutschunterricht» (SDU) рассматривается занятие по немецкому языку как ИЯ в высших учебных заведениях всех специальностей и направлений, кроме германистики, чья специальность непосредственно связана с профессией, для которой ИЯ (немецкий) не является определяющим, а служит не целью, а средством развития профессиональных компетенций. «StudienbegleitenderDeutschunterricht» – это профессионально-ориентированный и междисциплинарный предмет, который связывает целевую группу студентов как с предметами общеобразовательного цикла, так и предметами профессионального цикла [Studienbegleitender].

Относительно перспектив развития преподавания SDU в Кыргызстане в настоящее время существует сотрудничество между университетами Германии и Кыргызстана, частично финансируемые DAAD, из которых нужно упомянуть два крупнейших проекта как наиболее успешные примеры

кооперации между вузами Германии и Кыргызстана. Один из них – «Немецкоязычные программы обучения в КГТУ», а также бакалавриат по информатике в КГУСТА в Бишкеке, финансируемый в рамках проекта «Программы обучения немецких вузов за рубежом».

Выбранные в рамках финансирования проекта программы:

- Начиная с 2004 года финансируются программы обучения на немецком языке (бакалавр, четырехлетняя программа обучения) по электротехнике и машиностроению в Кыргызско-германском институте (КГТУ) в Бишкеке. Немецкий партнер по проекту – Университет прикладных наук Бойта в Берлине.

- С конца 2012 года финансируется направление «Телематика» в сотрудничестве с Кельнским Техническим университетом и Кыргызским государственным техническим университетом (КГТУ) по программе SDU.

С 2015 года поддерживались три партнерских проекта с восточными университетами Германии:

- Университет Людвигсхафен – Университет гуманитарных наук и Бишкекский гуманитарный университет (БГУ) в области социальных наук и здравоохранения, а также менеджмента и контроля в здравоохранении.

- Университет Рейн-Вааль и Кыргызский национальный аграрный университет (КНАУ) в области ветеринарной медицины, сельского хозяйства, лесного хозяйства и диетологии.

- Университет Цвикау и Кыргызский государственный строительный университет, транспорта и архитектуры в областях транспорта и архитектуры, информатики, немецкого языка, экономических наук и английского языка.

Развитие сотрудничества между Западносаксонским университетом Цвикау (WHZ) и Кыргызским государственным строительным университетом, транспорта и архитектуры (KGUSTA) продолжается с 2016 года с внедрением дальнейших бакалаврских и магистерских программ в области компьютерных технологий, медицинской информатики, «Международная разработка программного обеспечения» и «Веб-предпринимательство».

Еще одним из устойчивых проектов между кыргызскими и немецкими вузами является проект по практическому партнерству. Данный проект направлен на совершенствование высшего образования в развивающихся странах и для улучшения удовлетворений потребностей рынка труда. Проект способствует экономическому развитию стран и противостоит «утечке мозгов». Целью программы является повышение практической значимости учебных программ и улучшение экономико-ориентированного профиля высших учебных заведений в развивающихся странах. В период финансирования 2015-2018 гг. налаживается партнерство между Западносаксонским университетом Цвикау (WHZ), кыргызскими университетами и деловыми партнерами в области информатики по проекту «Дальнейшее практико-ориентированное обучение в Кыргызстане и Грузии».

В Иссык-Кульском государственном университете им. К. Тыныстанова (ИГУ) в сентябре 2017 г. в рамках проекта «Развитие высшего образования в области биомедицинской инженерии, менеджмента и экономики в здравоохранении Кыргызстана», KYRMEDU, Erasmus был открыт новый профиль «Информационные технологии в медицине и здравоохранении». Студенты изучают немецкий язык как язык специальности. Немецкий язык изучается наряду с английским языком. На втором курсе изучается «Технический

немецкий язык» и «Технический английский язык». Есть перспективы изучения немецкого языка как SDU и на других профилях.

Специальные мероприятия по продвижению немецкого языка в Восточной Европе, в странах Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы, а также в странах СНГ основаны на значительном спросе изучения немецкого языка, сопровождающего профессиональное обучение или профессионально-ориентированное обучение. Одна из проблем – преподавательский состав, обучающий в программах по SDU. Обычно это преподаватели немецкого языка или германисты, которые часто не располагают достаточными знаниями в обучении профессиональному языку. Для подготовки специалистов был организован ряд семинаров и курсов по республике. Цель данных специализированных языковых курсов – дальнейшее образование в области методологии/дидактики преподавания ИЯ, а также изучение специальной терминологии, особенно в области экономических, юридических и технических наук. Тренировочные мероприятия проводились на базе КГТУ им. И. Раззакова [Kirgistan 2016].

Компетенции преподавателей, обучающихся профессиональному иностранному языку, рассматриваются в статье «Waseinen guten Fachsprachen lehrer aus zeichnen sollte...». В статье обсуждаются следующие вопросы: Что отличает хорошего преподавателя профессионального иностранного языка? Как доценты должны преподавать ИЯ в профессиональных целях? Должны ли преподаватели ИЯ владеть знаниями по основной специальности студентов? Далее автор отмечает: «Fachsprachen dozenten sollten eine gesunde Neugier für Neues entwickeln und den Dialogmit der Praxis nicht verlieren, denn ein guter Fachsprachenlehrer ist ein Mittler zwischenFach, Fremdsprache und Bedarfsgruppe». Доценты, преподающие профессиональный иностранный язык, должны развивать здоровое любопытство к новому и не терять диалога с практикой, так как преподаватель является посредником между специальностью, иностранным языком и целевой группой [Busch-Lauer 2015] (прим. перевод автора).

Преподавание SDU отличается от преподавания первого и второго ИЯ. Изучение ИЯ в данном случае служит не целью, а средством развития профессиональных компетенций. Доценты, обучающие немецкому языку как SDU, должны владеть не только ИЯ, но и иметь знания по основной специальности студентов.

Литература

Абдыракматова Н. К. Немецкий язык после английского/ языковая дидактика с. 104-108
Современные евразийские исследования: Научный журнал / Под ред. Голуба Ю. Г. – Саратов, 2016. – Вып. 4/2016. – 120 с.

Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе / Л. В. Покушалова, Л. Т. Серебрякова // Молодой ученый – 2012. – №5. – С. 305-307. – URL <https://moluch.ru/archive/40/4759/> (дата обращения: 05.07.2018).

Busch-Lauer, I.(Hg.) Facetten der Fachsprachenvermittlung Englisch – Hands on ESP Teaching / I. Busch-Lauer. – Berlin: Frank&Timme, 2015.

Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung herausgegeben von Dorothea Lévy-Hillerich Silvia Serena. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aracneeditrice.it/pdf/9788854826083.pdf>

Kirgistan. Kurze Einführung in dasHochschulsystem und dieDAAD-Aktivitäten | 2016
Central Intelligence Agency, The World Factbook. DAAD, Statist.

Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (система заданий к тексту)

чтение, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, басня

Процесс обучения русскому языку как иностранному невозможен без использования разных типов текстов, важное место среди которых занимают художественные тексты. «Неадаптированные художественные тексты представляют большую трудность для иностранцев, так как для их понимания учащийся должен обладать не только знанием русского языка, но и знанием русской действительности, культуры, истории» [Хассан 2015] .

Разработка и включение определенной системы заданий к художественному тексту помогает учащимся в той или иной мере активизировать механизмы памяти, мышления, а также повысить уровень языковой и неязыковой компетенции.

Традиционно выделяются следующие группы упражнений при чтении художественного текста: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые. Каждый из этих трех типов имеет свое назначение. Л. С. Журавлева и М. Д. Зиновьева считают, что назначение **предтекстовых заданий** состоит в снятии каких-либо трудностей понимания текстов (лингвострановедческих, языковых, стилистических, структурно-смысловых), в формировании речевых навыков и умений, пробуждении у учащихся интереса к изучаемому тексту и стимулировании их мыслительной деятельности, развитии воображения [Журавлева, Зиновьева 1986: 11].

Предтекстовая работа с художественным текстом предполагает определение направленности текста. В **предтекстовых заданиях** важно обеспечить (как минимум) получение необходимых для понимания текста фоновых знаний и объяснить трудную лексику. Возьмём в качестве примера басню «Волк на псарне» И. А. Крылова. В данном случае необходимой фоновой информацией для учащихся являются знания о войне России с Францией 1812 года. Вместе с учащимися следует вспомнить некоторые исторические факты и ответить на вопросы подобного типа:

С кем воевала Россия в 1812 г.?

Какой характер носила война 1812 г.?

Почему Наполеон хотел помириться с Россией?

Какова была позиция М.И. Кутузова? и т.п.

Новая лексика объясняется двумя способами: преподаватель вводит и семантизирует лексические единицы (через толкование их значений, подбор синонимов, антонимов и т.п.) на занятиях или задает вопросы студентам, а они находят ответ с помощью словаря, предлагают подходящее для данного контекста значение, обсуждают его вместе с преподавателем.

Первый вариант более традиционный. Такой метод экономит время студентов, которые слушают, записывают, конспектируют, продвигаясь вперед

«на плечах преподавателей»¹. Но если студент не хочет сам делать выбор нужного значения, то как результат – уровень навыков речевой деятельности, анализа художественного текста оказывается низким. При обучении и изучении существует не только потребность, но и интерес. Активная работа учащегося способствует повышению уровня языковой компетентности. Второй вариант требует от преподавателя более серьезной и многосторонней подготовки. Он должен выбрать трудную лексику, фразы, конструкции, уметь провести беседу, дать студентам возможность проявить себя, чтобы развить их коммуникативную компетентность.

Мы полностью разделяем мнение Н. В. Кулибиной, которая подчеркивает, что на этапе притекстовой работы должно быть обращено особое внимание на коммуникативный, эмоциональный и аксиологический аспекты [Кулибина 2001: 121]. **Притекстовые упражнения** направлены на понимание ключевых слов, образующих каркас текста. Назначение притекстовых заданий заключается в обеспечении анализа содержания, структуры, образов текста и обучении студентов коммуникативной деятельности в работе с текстом. Так, например, в притекстовой работе над басней «Волк и Ягненок» необходимо подчеркнуть разницу между речью персонажей, помочь учащимся почувствовать, какая интонация и лексика характерна для Волка, который имеет власть, а какая – для слабого, беззащитного Ягненка. Необходимо корректировать неправильное понимание образов героев басни. Особенно важна помощь учащимся в уточнении позиции автора. Необходимо стимулировать студентов, чтобы они выражали свои мысли, свою точку зрения, анализировали текст, сопоставляя с родной литературой и культурной традицией.

Важную роль для овладения языком играют послетекстовые задания. «Послетекстовая работа может быть использована:

- 1) для углубления учащимися понимания самого текста;
- 2) для расширения фона, на котором понимается текст, для включения его в более широкий литературный и культурный контекст» [Кулибина 2001: 142].

Оптимальные виды работы послетекстовых заданий: ответы на вопросы проблемного характера и дискуссия. Например:

1. Почему в образах главных героев легко угадываются люди?
2. Какие пороки человека и общества высмеивает автор в этой басне?
3. Каким вы представляете рассказчика?
4. Почему рассказчик использует местоимение «мы», а не «я»?
5. В каких фразах слышится ирония?
6. Когда читатель может заметить сочувствие рассказчика Ягненку?
7. Какую роль играет в этой басне рассказчик?
8. Расскажите коротко о рассказчике. Какими качествами, по вашему мнению, он обладает? Слова для справок: точная, меткая речь; талант сатирика; жизненная мудрость; прямота, ясность суждений; сочувствие зависимым, слабым; пронизательность.
9. Можете ли вы на основании этой басни объяснить, почему М.И. Крылова называли народным поэтом? и т.д.

Более сложным типом задания является дискуссия, в ходе которой обучаемые высказывают свое мнение по проблеме. Готовить студентов к дискуссиям необходимо фрагментарно, постепенно, используя задания типа:

¹ Перевод известной китайской идиомы.

1. *Выскажите свою точку зрения.*
2. *Прочитайте отрывок из басни. Как вы думаете, прав ли автор?*
3. *Прочитайте и выскажите свою точку зрения по проблемам, затронутым в данном высказывании.*
4. *Докажите правильность высказываний.*
5. *Прокомментируйте.*
6. *Раскройте смысл.*
7. *Поделитесь своими впечатлениями.*

Назначение послетекстовых заданий состоит в подведении учащихся к точным выводам и проверке степени глубины их восприятия и понимания.

Способы контроля полученных знаний имеют разные формы (устные и письменные) – пересказ отрывка из текста, сочинение, упражнение, контрольная работа, разного типа тесты. Их цель – дать преподавателю возможность узнать, какими знаниями студенты уже овладели, на каком уровне находится их языковая компетентность, сумеют ли они анализировать текст аналогичного жанра, воспринимают ли они красоту поэтической речи.

Каждый из этапов работы с текстом не изолирован, а связан с другими, а методы, подходы, приемы анализа и их соотношение не ограничены. Например, беседа можно использовать на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапах, что зависит от уровня владения языком и общекультурной подготовки студентов с одной стороны, а с другой – от интереса студентов к изучаемой теме.

Несомненно, что в системе заданий разнообразие ее элементов определяется различием видов речевой деятельности. Благодаря взаимодействию между элементами – упражнениями – учащиеся усваивают определенную «дозу» конкретного материала (лексические, грамматические, производительные, образные явления). Правильный выбор упражнений должен способствовать: 1) активизации внимания учащихся и их пониманию своеобразия художественного стиля; 2) развитию навыков выделения в тексте необходимой информации и ее осмыслению; 3) углублению и расширению знаний о сфере употребления изобразительных средств языка, их функциональной значимости; 4) подготовке учащихся к самостоятельному высказыванию на заданную тему по образцу изучаемого текста

Таким образом, в процессе обучения иностранцев одному из главных видов речевой деятельности на русском языке (чтению) необходимо использовать разного типа задания при знакомстве и изучении художественного текста с целью повышения уровня языковой и культурологической компетенции учащихся.

Литература

Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Система работы с учебными художественными текстами / Л. С. Журавлева // Лингвострановедение и принцип активной коммуникативности при обучении русскому языку как иностранному. Методические рекомендации. – М., 1986. – С.11-26.

Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб, 2001. – 264 с.

Хассан Шали Неда Абдолрахим. Методика учебной работы с художественным текстом в курсе РКИ (русский язык как иностранный) / Шали Неда Абдолрахим Хассан. – Минск: БГУ, 2015 // URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/148119>.

Ю. В. Агеева,
Казанский федеральный университет (Россия)
Сюй Цзинтин
Муданьцзянский педагогический университет (Китай)

Роль эпитетов в текстах народных сказок
сказка, эпитеты, стилистические функции эпитетов

Троп является термином античной стилистики, обозначающим художественное осмысление и упорядочение семантических изменений слова, разнообразных сдвигов в его семантической структуре. Одним из основных видов тропа считается эпитет. Эпитеты – это традиционное стилистическое средство, поэтический прием, дающий слову особое определение или выражение. Известный лингвист В. П. Москвин отмечает, что эпитет – это «уточняющее определение, подчиненное задаче художественного изображения и эмоционально-образной интерпретации объекта» [Москвин 2007: 899]. Целью эпитета является подчеркивание чего-либо особенного; его особая выразительность используется автором, чтобы обратить внимание на что-либо конкретно. Наиболее полным и точным следует признать определение эпитета, данное А. В. Павшук: «Эпитет – художественное определение (определение в эстетической функции) предмета, лица, явления, процесса, ситуации, выделяющее, подчеркивающее, усиливающее существенный, с точки зрения автора, признак, который может повторять или подновлять значение определяемого слова, быть типичным и неотъемлемым для целого класса предметов, индивидуальным признаком конкретного предмета, создавать микро– или макрообраз, придавая ему живописность, содержать скрытые смыслы и оценку, создавать эмоциональный настрой произведения, усиливать впечатление на реципиента, обращаясь к его интеллектуальному, эмоциональному и эстетическому восприятию» [Павшук 2007: 20]. В этом определении подчеркивается многофункциональность эпитета, его уникальные свойства как универсального художественного средства языка.

Выделяют следующие функции эпитетов: изобразительная (характеристика свойств героев и предметов), выразительная (выражение эмоциональной оценки), композиционная (средство сознания контраста, антитезы), при этом выражение эмоциональной оценки преобладает над простой характеристикой свойств.

Китайский филолог Чжу Минь, исследующий сказки народа коми, утверждает, что в круг самых востребованных входят эпитеты, восходящие к фольклорной традиции: *черный лес, темный лес, красивая девица, подземное царство, золотое яйцо, хороший человек*. Выделяются группы постоянных эпитетов (это эпитеты, которые неразрывно связаны с определяемым словом, вследствие чего образуется устойчивое выражение), участвующих в создании сказочной антитезы, противопоставления добра и зла. Так, волшебный характер персонажей, предметов авторы сказок подчеркивают с помощью эпитетов, передающих, как и традиционные сравнения, метафоры, свет солнца, огня, – *золотой, серебряный, медный*;

светлый, блестящий, красный. На связь с образом света, огня указывают определения, данные героям сказок (*солнце – матушка, солнце – дева; огнекрылый король; красный царь; златовласая дева; светлая красивая девица*).

В русских сказках эпитеты также встречаются очень часто, выполняя совершенно различные функции – добавляя какому-либо предмету дополнительный оттенок или же усиливая, делая более ярким уже имеющийся признак. «Народные русские сказки» под редакцией А. Н. Афанасьева не являются исключением. В сказке «Белая уточка» эпитеты позволяют зримо представить героев и их состояние: «*Стань, белая береза, у меня позади, а красная девица – впереди!* Белая береза вытянулась у него позади, а красная девица стала впереди, и в красной девице князь узнал свою молодую княгиню». Эпитет «красная», как известно, означает не только красивую девушку, но и «связан с понятием добра, высоких нравственных качеств, совершенства», если в сказках используется этот эпитет, то он относится к незамужней девушке, чьей-то возлюбленной, которая «наделена глубокими чувствами, страдает, тоскует, редко счастлива» [Российский 2002]. Молодая княгиня из сказки «Белая уточка» действительно добрая, трудолюбивая, терпеливая, страдает в разлуке с любимым, подвергается воздействию темных сил.

Было установлено, что в русских народных сказках используются следующие виды эпитетов:

1. Постоянные.
2. Оценочные.
3. Описательные.
4. Эмоциональные.

Постоянные эпитеты мы видим во многих русских народных сказках и песнях, например, у А. С. Пушкина: *отвечает ветер буйный; Люди добрые живут; В руки яблочка взяла, к алым губкам поднесла; Темной ночи Елисей. Дождался в тоске своей.*

Оценочные эпитеты содержат в себе оценку предмета или явления. Например, поэт, изображая царевну, помимо постоянных эпитетов создает и свои, раскрывают истинный характер царевны. Внешней красоте противопоставлена зависть, жестокость, себялюбие: *но зато горда, помлива, своенравна и ревнива*. Доброе отношение семи богатырей к молодой царевне мы видим в следующих строках: *Братья милую девицу полюбили*.

Описательные эпитеты выделяют признаки предметов, создают, описывают образ. *Высока, стройна, бела и умом, и всем взяла*. Читая эти строки, более четко представляется внешность царицы. Молодая же царевна в сказке описывается с помощью других эпитетов: *Белолица, черноброва, нраву кроткого такого*. Особые эпитеты помогают создать образы семи богатырей: *входят семь богатырей, семь румяных усачей*.

Авторские чувства, эмоции, относящиеся к героям, передают эмоциональные эпитеты. Так, мы видим эмоциональное отношение автора к царице, отрицательной героине сказки: *делать нечего. Она черной зависти полна; между тем царица злая, про царевну вспоминая; Дома в ту пору без дела злая мачеха сидела*.

Можно отметить и тот факт, что для текстов сказок традиционными являются эпитеты, характеризующие сказочное пространство (за *тридцать земель; смоляная река, у медового колодца; огненный; огненный луг с горящими углями; медное царство*), выделяющие необычные качества персонажей, предметов (*двенадцатиглавый змей, шестиголовый Гундыр, кобыла в тридцать обхватов, тридцатипудовая железная палица, двенадцатиствольный самовар*), дающие конкретную реалистическую характеристику (*сильный человек, старший брат, синее сукно, синий клубок, красный клубок, белый клубок, синий ящик, синяя туча, красное солнце, большой дом, большой лесной медведь, дремучий лес, красная девица, добрый молодец, белые руки, сахарный уст, студеная вода, чистое поле, синее море, добрый конь, серый волк, горькие слезы, белая береза, могучий дуб, дубовые столы*). Благодаря использованию эпитетов тексты народных сказок приобретают особую «картинность», когда гармонично сочетаются волшебство и реальность.

Улучила она время, обратила свою падчерицу зверем Арысь-поле и выгнала в дремучий лес... («Арысь-поле»)

Красная девица затопила печь, заварила кашу; откуда ни возьмись, мышка-говорит... («Дочь и падчерица»)

Он шел целый день и устал несказанно и только что хотел присесть отдохнуть, вдруг нагнал его серый волк и оказал ему ... («Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке»)

Ступай себе в синее море,

Гуляй там себе на просторе («Сказка о рыбаке и рыбке»)

Таким образом, эпитеты в сказках выполняют важные стилистические функции: позволяют сделать ярче и выразительнее образ изображаемых явлений, предметов, подчеркивают какие-то характерные признаки и свойства описываемого объекта, поясняют, уточняют признаки, отличающие предмет (например, цвет, размер, запах), создают определенную атмосферу, вызывают нужное эмоциональное состояние, а также формируют у читающих определенное отношение к явлению, предмету или герою.

Литература

Жесткова Е. А. Эпитеты и их функционирование в «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина / Е. А. Жесткова, Е. В. Цуцкова // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 765–767.

Меркин Г. С. Развитие речи. Выразительные средства художественной речи: пособие для учителя. – 2-е изд., испр. / Г. С. Меркин. – М.: ООО «ТИД «Русское слово РС», 2005. – 208 с.

Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд., испр. и доп. / В. П. Москвин. – Ростов на/Д: Феникс, 2007. – 940 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 896 с.

Павшук А. В. Языковая природа и функции эпитета в художественном тексте (на материале романа Асорина «Воля»): автореферат. дисс. канд. филол. наук / А. В. Павшук. – М., 2007. – 21 с.

Российский энциклопедический гуманитарный словарь. Т 2: 3-О. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петербург. гос. ун-та, 2002. – 720 с.

Специфика языковой подготовки студентов репатриантов-казахов
языковая подготовка, репатрианты-казахи, русский язык как второй, адаптация

Языковая подготовка студентов в вузах Казахстана обусловлена современными тенденциями развития системы образования, что непосредственно связано с поэтапной реализацией культурного проекта «Триединство языков» (направленного на развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения, английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику).

Следует отметить, что казахский и русский языки используются как языки обучения на всех уровнях системы образования. Казахский язык как второй в качестве учебной дисциплины изучается в русских школах, отделениях колледжей и вузов. Кроме того, в последние годы отмечается усиление интереса к казахскому языку со стороны иностранных граждан, желающих изучать его не только для ознакомления и постижения культуры казахского народа, но и с целью получения образования на государственном языке в вузах Казахстана. Русский язык как второй изучается на всех ступенях системы среднего и высшего образования, уровень владения русским языком казахстанцев достаточно высокий.

На сегодняшний день особую актуальность представляет проблема усвоения русского языка молодым поколением репатриантов – этнических казахов, которые, вернувшись на историческую родину, обучаются в школах, колледжах и вузах страны. Процесс языковой и социокультурной адаптации студентов репатриантов-казахов сопряжен с трудностями как языкового, так и психологического плана. Следует учитывать факт широкого распространения русского языка как компонента двуязычия/полиязычия в Казахстане, а также функционирования его как средства межнационального общения. В этих условиях усвоение русского языка становится одним из факторов успешной адаптации студентов репатриантов-казахов в полиэтничном казахстанском социуме. Вузовская учебная программа предполагает всего лишь 90 часов практических занятий по русскому языку на протяжении двух семестров. Учитывая тот факт, что большинство студентов репатриантов-казахов начинает изучать русский язык практически с нуля (особенно те, кто прибыл из Китая и Монголии), то, конечно же, программа для них сильно отличается от программы для основной группы степенью сложности. На втором курсе студенты репатрианты-казахи изучают профессиональный русский язык вместе с основной группой (студентами – гражданами Казахстана), что требует определенной подготовки, наличия у студентов основательных теоретических знаний русского языка, навыка грамотного использования специальных слов и терминов, хорошего владения языком и умения свободно излагать мысли. В связи с этим вопрос языковой подготовки студентов

репатриантов-казахов является одной из весьма актуальных и недостаточно разработанных проблем.

Таким образом, исследование вопросов языковой и культурной адаптации репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана приобретает особую научно-методическую актуальность и социально-политическую значимость. В настоящее время отдельные аспекты этой многогранной проблемы являются предметом научных изысканий разных исследовательских групп.

Одним из таких проектов, реализованных на основе грантового финансирования исследований по линии Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг., является научный проект «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана». В научных исследованиях, проводимых под руководством и непосредственном участии автора были предприняты попытки выявления механизмов и специфики языковой и социокультурной адаптации студентов репатриантов-казахов в период вузовского обучения.

Учебно-методическое обеспечение культурно-языковой работы со студентами репатриантами-казахами в условиях вузовского обучения – одно из важных направлений данного проекта.

Выявленные в ходе исследования факторы, влияющие на процесс адаптации студентов-репатриантов, их социальной готовности по языковому и культурному взаимодействию в новом для них социокультурном пространстве, обусловили необходимость создания репертуара моделей межкультурного общения в условиях интеркультурной коммуникации с использованием активных методов обучения для внедрения их в учебный процесс. Результатом изысканий в этом направлении стала разработка учебно-методического комплекса по русскому языку для студентов репатриантов-казахов, включающего в себя учебное пособие лингвокультурологической направленности (базовый курс) [Русский 2015], учебное пособие по научному стилю речи [Русский 2016], «Грамматический справочник» [Грамматический 2016] и «Комплексный русско-казахский идеографический словарь» [Комплексный 2017].

В 2015 г. было издано учебное пособие «Русский язык. Учебное пособие для тюркоязычных студентов-репатриантов». Это базовое учебное пособие, которое содержит основные сведения о функциональной системе русского языка и направлено на усвоение не только языковых, но и фоновых знаний студентов, а также формирование навыков межкультурного общения.

Усвоение структурных особенностей языка, законов его употребления, несомненно, важны при изучении неродного языка, однако для полноценного общения и взаимопонимания между коммуникантами необходимы также внеязыковые знания. Языковые знания, являясь базовыми в процессе формирования и выражения мысли на изучаемом языке, тесно связаны с лингвокультурными представлениями инофонов. Фоновые знания – знания, детерминированные определенной лингвокультурой (образ жизни, видение мира, национальный характер, менталитет) составляют тот необходимый

экстралингвистический базис, без которого немислимо становление вторичной языковой личности.

Этим и обусловлена необходимость формирования межкультурной компетенции в процессе усвоения второго языка. Студентам необходимо овладеть навыками речевого поведения, адекватными принятым в данном обществе нормам общения. Это требует усвоения соответствующих национально-специфических моделей речевого взаимодействия в зависимости от сферы, ситуации, темы и участников коммуникации. Для того, чтобы интегрироваться в полиэтническое общество недостаточно лишь знания языка, необходимо понять и усвоить традиции, особенности культуры и быта, специфику миропонимания и коммуникативного поведения народа.

Большое значение имеет также отбор языкового материала. Опыт работы в иноязычной аудитории показал, что последовательность предъявления языкового материала должна быть продиктована актуальностью и приоритетностью языковых средств с точки зрения коммуникативных потребностей обучаемых. Систематизация и последовательность предъявления материала должна отвечать требованию – усвоение минимума необходимых и достаточных языковых средств для выражения речевой интенции. В связи с этим целесообразно усвоение в первую очередь изоморфных, изосемических конструкций, которые репрезентируют внеязыковую ситуацию наиболее корректным образом.

Организация обучения с учетом всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) – неперемное условие успешной работы по усвоению языковых знаний. Работа по развитию навыков связной речи базируется на обширной системе упражнений, направленных на актуализацию предметных и автоматизацию операционных языковых знаний, отбор которых зависит от этапа обучения. Усвоение способов выражения речевых намерений средствами изучаемого языка осуществляется на базе наблюдения за особенностями использования разных типов субъектно-предикатных конструкций в контексте, систематизации и обобщения знаний, их актуализации в измененных условиях посредством практики использования изученных синтаксических структур для построения самостоятельных высказываний при реализации конкретных речевых задач в рамках предложенной темы общения.

Специфика учебного пособия определяется следующим:

- 1) грамматические особенности русского языка описываются в контрастивном аспекте и сопровождаются комментариями на казахском языке;
- 2) лингвокультурологическая составляющая пособия основана на сопоставлении двух языков и культур, актуализирует такие компоненты, как этнокультурные реалии, особенности коммуникативного поведения, фразеологизмы, пословицы и поговорки, традиции и обычаи, праздники.

Пособие по научному стилю русского языка нацелено на формирование у студентов репатриантов-казахов коммуникативно-речевой компетенции, а именно: навыков чтения и понимания учебной литературы по специальности на русском языке, навыков построения диалогической и монологической речи на основе прочитанных текстов, умений создавать небольшие вторичные

тексты, в частности, конспектировать, знать структуру аннотаций, рецензий, отзывов, находить в тексте основную информацию и т.д. Текстовый материал соотнесен со спецификой изучаемых студентами специальностей. Лексико-грамматический материал вводится через речевые образцы. В каждом разделе имеются такие структурные элементы, как «Речеведческий комментарий» и «Грамматический комментарий», содержащие теоретический материал. Практический материал представлен в виде упражнений и текстов с заданиями. В приложении даны образцы научных текстов, которые можно использовать как во время аудиторных занятий, так и для организации самостоятельной работы студентов.

Овладение нормами учебно-научной речи приводит и к формированию существенных для научного общения речевых навыков, таких, например, как выражение согласия/несогласия, комментирование, аргументирование, оценка выдвинутых аргументов, разъяснение или защита точки зрения и пр.

«Грамматический справочник по русскому языку» является составной частью учебно-методического комплекса. В Справочнике представлен необходимый для начального этапа усвоения русского языка грамматический минимум, адаптированный для студентов репатриантов-казахов: термины переведены на казахский язык, большая часть толкований дается на двух языках – русском и казахском. Описание приводится на уровне требований вузовской программы по русскому языку для иноязычных студентов.

Грамматический материал подчинен задачам обучения студентов-репатриантов основным грамматическим понятиям, овладения основами русской грамматики (частей речи и их грамматических категорий), а также получения некоторых сведений о произношении, нормах ударения, правописании, образовании грамматических форм слов. Цель предлагаемого курса – формирование, корректировка, систематизация, углубление и расширение практических знаний и умений студентов репатриантов-казахов в области грамматики русского языка с учетом особенностей родного языка.

Достоинством данного справочного материала является то, что в нём представлен необходимый грамматический материал для начального этапа усвоения русского языка, адаптированный для студентов-репатриантов: термины переведены на казахский язык, в примерах учтены казахстанские реалии.

Следует отметить, что все вышеуказанные книги, изданные в рамках научного проекта, внедрены в учебный процесс бакалавриата в Евразийском национальном университете им. Л. Н. Гумилева, а также в учебную деятельность Центров адаптации и интеграции оралманов в г. Шымкенте и г. Караганде и используются на занятиях при проведении языковых курсов для репатриантов-казахов.

Одним из важнейших компонентов изучения любого языка является накопление словарного запаса. В рамках проекта предпринята первая попытка научно обосновать лексический минимум для студентов репатриантов-казахов, для чего был разработан Комплексный русско-казахский идеографический словарь.

Данный учебный словарь организован по тематическому принципу, включает 18 наиболее актуальных тем (времена года, дом и быт, здоровье, продукты питания, природа, транспорт, родственные отношения, образование и др.), которые охватывают основные сферы повседневной деятельности человека.

В словаре реализуется синтагматический аспект системной характеристики значений слов, который представлен синтаксической и лексической сочетаемостью входного слова. Слово получает в словаре толкование значения на казахском языке. Отличительной особенностью этого словаря является то, что семантика слова и его употребление раскрываются через речевые иллюстрации-словосочетания, а также предложения. Представляя совокупность синтагматических характеристик лексических единиц, словарь создает основу для правильного построения студентами-репатриантами высказываний.

По мере возможности приведены идиоматические выражения после знака ромба, что позволяет расширить познавательную ценность словаря.

Словарь нацелен на предупреждение и исправление ошибок студентов репатриантов-казахов при сочетании слов, при выборе их оптимального варианта в процессе порождения речи. Материалы словаря предназначены для активной работы со словарным запасом, расширения и систематизации знаний лексики русского языка, полезны также при самостоятельном изучении языка в качестве дополнительного пособия к основному курсу.

В нем нашли отражение, с одной стороны, парадигматическая группировка слов, а с другой – достаточно полная информация об их сочетаемостных свойствах.

Таким образом, данный учебно-методический комплекс призван обеспечить языковую подготовку студентов репатриантов-казахов и оказать комплексную лингвокультурологическую и методическую поддержку процесса их социокультурной адаптации в условиях вузовского обучения.

Литература

Грамматический справочник по русскому языку: пособие для казахо-язычных студентов-репатриантов / А. Е. Агманова, Б. М. Асмагамбетова; под общей ред. А. Е. Агмановой. – Астана: Изд-во: ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 100 с.

Комплексный русско-казахский идеографический словарь / А. Е. Агманова, Ж. Н. Жунусова, Б. М. Асмагамбетова, Ж. Н. Кузар; под общей ред. А. Е. Агмановой. – Астана, 2017. – 200 с.

Русский язык: учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / А. Е. Агманова, Б. М. Асмагамбетова, Д. Б. Акынова, М. К. Даирова; под общей ред. А. Е. Агмановой. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2015. – 250 с.

Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / А. Е. Агманова, Б. М. Асмагамбетова, М. К. Даирова, Ж. Н. Кузар; под общей ред. А. Е. Агмановой. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 170 с.

Стилистические особенности рекламных текстов в русском и турецком языках

реклама, рекламный текст, русский язык, турецкий язык

«Реклама – оповещение различными способами для создания широкой известности кому-чему-нибудь с целью привлечения потребителей, зрителей» [Ожегов].

Как видно из определения, целью рекламного текста является привлечение потребителей к чему-либо/кому-либо. Размер информативного текста рекламы довольно небольшой, но он должен быть запоминающимся, для того чтобы мотивировать потребителей обратить внимание на данный продукт. С этой целью в рекламных текстах используется большое количество стилистических приемов, которые помогают добиться желаемого результата. Большая часть из этих приемов уникальна и используется исключительно в рекламных текстах. Это и привлекло наше внимание в процессе подготовки практической части нашей работы.

«Рекламные тексты наиболее полно совмещают в себе реализацию двух функций воздействия: функцию воздействия как функцию языка, реализуемую с помощью всего арсенала лингвистических средств выразительности, и функцию воздействия как функцию массовой коммуникации, реализуемую с применением особых медиа технологий, характерных для того или иного средства массовой информации», – отмечает Т. Г. Добросклонская [Добросклонская 2005: 18].

Самым ярким из рекламных текстов СМИ является слоган, т. е. фраза, выражающая основную мысль текста рекламы того или иного продукта. Слоган – это краткое самостоятельное рекламное сообщение, которое может существовать изолированно от других рекламных продуктов и представляет собой свернутое содержание рекламной кампании.

Цель рекламного заголовка – привлечение внимания аудитории и вызывание интереса к рекламируемому продукту или услуге. В рекламном заголовке содержится рекламное обращение и главный рекламный аргумент, который будет обоснован в основном рекламном окружении.

Заголовок должен быть понятным, простым. Довольно часто для привлечения внимания определенной целевой группы достаточно вставить в заголовок одно ключевое слово, указывающее на категорию товара и аудиторию пользователей продукта.

В рекламном сообщении на довольно «ограниченном пространстве» (поскольку особенностью рекламного текста является его краткость) можно проследить очень высокую концентрацию разнообразных лингвистических приемов. Подобная особенность рекламных текстов является чертой интернациональной.

Присутствие мировых компаний на рынке диктует присутствие рекламных текстов с одинаковой смысловой нагрузкой в разных странах и на разных языках. Однако стилистические особенности не всегда сохраняются, что зависит от менталитета принимающей рекламу страны.

Например, достаточно часто рекламные тексты созданы в такой форме, чтобы их звучание напоминало звучание устной разговорной речи. Проанализируем несколько примеров, которые практически совпадают в русском и турецком языках:

1) «*Тейкс*» – *на чьей стороне ты?*» Ту же особенность использует турецкий эквивалент: «*ikisini de dene tarafını seç (Попробуй, выбери свою сторону)*»;

2) «*Сникерс*» – *ты не ты, когда голоден*» и прямой перевод в турецком языке «*Snickers " – açkensendeğilsin*»;

3) «*Адидас – футболу нужны те, кто создает себя*» и прямой перевод на турецкий «*Adidasfutbolukendileriniyaratırlaraihtiyaçduyuyor*»;

4) «*Рено Дастер*» – *моя страна! Мои приключения!*» на турецком: «*benim şehrim benim kurallarım*» («*Мой город, мои законы*»).

5) «*Турецкие авиалинии*»: *если мечтаешь!*» – «*hayal edince – Türk hava yolları*» («*Мечтай – Турецкие авиалинии*»).

Чтобы понять причину того, почему рекламные слоганы отличаются, необходимо проследить ситуацию в обществах тех стран, где данный товар будет продаваться. В российской версии сделан акцент на то, что данный товар обладает таким набором функций, которыми не обладает ни один из продающихся товаров в России на данный момент, поскольку в настоящее время жители России усиленно пытаются не отставать в технологическом вопросе, эта реклама является актуальной. Турецкий вариант делает акцент на новые ощущения по причине того, что жители Турции постоянно меняют свои товары и покупают новые, технологии устаревают уже через полгода. Потребителя трудно удивить, но именно на это делается акцент, следовательно, реклама является также актуальной.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующий вывод: тема трансформации рекламного текста с одного языка на другой до сих пор остается малоизученной, необходимо найти новые методы и подходы ее изучения, в связи с непрекращающимся потоком поступления нового материала. Разнообразные средства массовой информации играют все более и более важную роль в жизни современного человека, поэтому изучение особенностей их языка столь важно.

Литература

Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. Монография / Т. Г. Добросклонская. – М.: УПС Эдиториал, 2005. – 288 с.

Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов // URL: <http://slovariки.org/tolkovyj-clovar-ozegova/29905>.

**Л. Н. Толстой и А. Еники: типологические параллели
и межлитературные диалоги**

*русская литература, татарская литература, сопоставление, автобиографическое
начало, принципы и приемы психологизма*

Тема «А. Еники и русская литература» привлекала внимание исследователей. Предметом анализа становились, как правило, типологические схождения между творчеством татарского писателя и И. С. Тургенева, И. А. Гончарова [Карамова 2005; Ибатуллина 1993], В. Г. Распутина [Ибрагимов 2003; Аминова 2017] и др. Одним из важнейших аспектов данной темы являются типологические параллели между творчеством Л. Н. Толстого и А. Еники, которые обнаруживаются на разных уровнях художественной системы писателей: в концепции личности, принципах и приемах художественного обобщения, формах психологизма, эпической ориентации повествования. Типологические схождения между произведениями русского и татарского писателей служат основанием для постановки вопроса о разных типах диалогических отношений между ними.

Сферой проявления типологической близости творчества писателей являются особенности функционирования автобиографического начала в их произведениях. В трилогии Л. Н. Толстого «Детство» (1852), «Отрочество» (1854), «Юность» (1857) и в «Соңгы китап» («Последней книге», 1986) А. Еники есть событие, организующее сюжет и придающее ему захватывающий интерес, – это непрерывно совершающееся становление характера автобиографического героя. Оба писателя прослеживают историю духовно-нравственного формирования своей личности, вспоминают те события и обстоятельства, которые сыграли важную роль в этом процессе. Сближает сопоставляемые произведения и тип повествования: рассказ ведется от первого лица, рассказчик, уже взрослый человек, вспоминает о своем детстве и юности, воспроизводит факты своей жизни. Таким образом, совмещаются два угла зрения: ребенка и взрослого человека. Рассказчик, пребывающий в двух временных пластах – в прошлом и настоящем, постоянно переступает из одного в другой: в потоке непосредственно запечатленных переживаний, стихийного движения чувств выделяется созерцающий их субъект, которому принадлежит итоговое объемное видение событий. Доминирующая в текстах сопоставляемых произведений лирическая тональность выделяет голос героя-рассказчика и его ведущее монологическое слово.

В то же время каждой национальной литературе присущи свои, отражающие процессы национально-культурной идентификации, формы синтеза документального и художественного, индивидуального и типического в характерах героев. Если социально-бытовой уклад жизни, воссозданный Л. Н. Толстым, порождает в душе Николенки Иртеньева внутреннее противоречия и душевные конфликты, которые он не в силах преодолеть, то

для А. Еники важно передать другое – прежде всего присущее его герою чувство родины, с которым связаны основы мировоззрения писателя. Повествование сосредоточено на обнаружении того, что автор считает в себе коренным и основным, в чем проявляется его неповторимая индивидуальность.

Автобиографическое начало в произведениях Л. Н. Толстого объясняется литературоведами исповедальным характером его творчества. А. П. Тусичишный подчеркивает: «Трилогия Толстого не автобиография, а художественное произведение, в котором присутствует автобиографическое начало. <...> в процессе работы черты автобиографические постепенно уходили, устранялись автором» [Тусичишный 2009: 731]. «Последняя книга» А. Еники – произведение синтетического жанра: оно имеет автобиографическую документальную основу и находится на стыке дневниковых записей и мемуаров, беллетризованной истории развития личности и эстетического трактата. Татарский писатель уделяет большое внимание эстетическим и литературным темам, размышляет о свободе творчества и требованиях времени, подробно и обстоятельно излагает свое творческое кредо. Таким образом, сопоставление автобиографической трилогии Л. Н. Толстого и «Последней книги» А. Еники позволяет говорить о диалогической системе, создаваемой по модели «свое», отличающееся от «чужого».

Иной тип диалогических отношений – «свое», сходное с «чужим» – формируют используемые русским и татарским писателями принципы и приемы психологического анализа. В изображении динамики характера Л. Н. Толстой и А. Еники придают особое значение моментам нравственно-психологических переломов. У князя Андрея на поле Аустерлица, у подавленного и смятенного после проигрыша в карты Николая Ростова во время пения Наташи, у Пьера в плену мгновенно рождается качественно новое отношение к миру, подготовленное предшествующим жизненным опытом героев. Так, Пьер, испытавший в плену «крайние пределы лишений», обретает внутреннюю свободу: «Не пустил меня солдат. Поймали меня, заперли меня. В плену держат меня. Кого меня? Меня? Меня — мою бессмертную душу! Ха, ха, ха!.. Ха, ха, ха!.. — смеялся он с выступившими на глаза слезами» [Толстой 1981: 115]. Психологический анализ Л. Н. Толстого, по Л. Гинзбург, предполагает «прослеживание причинно-следственных сцеплений, все более утонченных, в той сети обусловленности, которая заброшена на все сущее; явление, возведенное к общим формулам (толстовская «генерализация») и одновременно разложенное на составные части, переменные и текучие, образующие ряды ситуаций, процесс» [Гинзбург 1999: 284].

А. Еники, как и Л. Н. Толстой, показывает коренное изменение образа мыслей, мироощущения и миропонимания персонажа. Например, в хикая «Тауларга карап» («Глядя на горы», 1948) старик Лукман, переживший смерть сына Тимерджана, снохи Зайтуны, внука Батырджана, который не вернулся с Великой Отечественной войны, преодолевает мучительный духовный кризис и возрождается к жизни, когда к нему приезжает Саня с ребенком

Батырджана. Долго подавлявшиеся чувства, давно томившая его душевная боль и вместе с тем радость при виде правнука вырываются потоком слез: «Локман карт та нидер айтмәкче булып, иреннәрен кыймылдатты, каты, көкрә бармаклары белән баланың битенә сак кына орынмакчы булды, ләкин кинәт хәлсезләнәп, сыгылып төштә дә аюдай гәүдәсә белән калтырана-калтырана елап та жибарде» [Еники 2000: 107]. «Его твердые, узловатые пальцы осторожно потянулись к личику ребенка. Он хотел прикоснуться... Но вдруг плечи его задрожали, – он плакал» [Еникеев 1974: 195]. Слезы несут в себе примирение, снятие противоречий между прошлым и настоящим, минутным и вечным, частным и общим, универсальным. Ощущение невосполнимости потерь дополняется осознанием бесконечности бытия и обретением новых ценностей. Так достигается давно назревающий в герое произведения эмоциональный и духовный катарсис. Внутреннему преодолению глубокого душевного кризиса способствуют воспоминания, которые вторгаются в настоящее. Воскреснув в памяти, прошлое выводится за пределы времени и утверждается в своем абсолютном и вечном значении, примеряя Лукмана с настоящим. Охватывая одним взором весь свой жизненный путь – прошлое и настоящее, герой принимает их такими, какими видит, с их радостями и страданиями. Такой же переход из одного жизненно-идеологического статуса в другой совершает и Клара (хикая «Туган туфрак» («Родная земля», 1959)), осознав на вершине горы, что у человека есть дорогая ему земля, называемая «родной»: «... Юк, алай гына түгел, туган туфрак төтенә бу... Бар икән ул туган туфрак дигән кадерле жир! һәм Клара үз гомерендә беренче тапкыр моның буш сүз генә булмавын аңлап, шуңа искиткеч сөендә» [Еники 2000: 165]. «... Дымок родной земли. ... Есть, есть на свете земля, которую называют родимой! Есть дорогие сердцу люди, которых зовут родными! Клара теперь знала, что это не пустые слова» [Еникеев 1974: 218]. Этот процесс самоопределения подготовлен освоением пространства родной земли, приобщением к деревенскому быту, национальному укладу жизни, добрым и заботливым отношением к госте деревенских родственников. Художественный метод А. Еники, и в этом он близок Л. Н. Толстому, предполагает причинно-следственное объяснение душевной жизни человека, рассмотрение обусловленности, действующей на разных уровнях душевной жизни персонажа.

Вместе с тем сходное по эстетическим функциям не является таковым по своему содержанию и внутренней природе. Различны у Л. Н. Толстого и А. Еники принципы организации субъектной сферы произведений и вытекающие из этого конкретные приемы психологического анализа. Исследуя динамику субъектных структур в романах русского писателя, Н. Д. Тамарченко приходит к выводу, что в них «мы видим абсолютное равноправие автора и героев как субъектов познания мира, ибо это познание в обоих случаях дано как самосознание бытия» [Тамарченко 1988: 33]. В произведениях А. Еники складываются иные субъектные формы, основой которых становится не аналитическое различие «я» и «другого», а «нераздельность и неслиянность» (М. М. Бахтин) автора и героя. Поэтому одним из основных способов художественного познания внутреннего мира

персонажа у А. Еники является не несобственно-прямая речь, широко применяемая Л. Н. Толстым, а замещенная прямая речь, отличающаяся высокой степенью синкретизма речевых перспектив автора и героя, отсутствием четких границ между ними.

Различные формы взаимодействия «голоса» автора и «голоса» персонажа в романах и повестях Л. Н. Толстого обусловлены тем, насколько герой из «внешнего» человека становится «внутренним» и приближается к последним, коренным инстанциям самосознания и самоощущения. Так, в тот момент, когда герою повести «Смерть Ивана Ильича» открывается, что вся его сознательная жизнь была «не то», точка зрения персонажа сближается и уравнивается с авторской: «Ему пришло в голову, что то, что ему представлялось прежде совершенной невозможностью, то, что он прожил свою жизнь не так, как должно было, что это могло быть правда {...}. И его служба, и его устройства жизни, и его семья, и эти интересы общества и службы – все это могло быть не то. Он попытался защитить пред собой все это. И вдруг почувствовал всю слабость того, что он защищает. И защищать нечего было» [Толстой 1982: 104].

В произведениях А. Еники различные типы замещенной прямой речи отражают авторское отношение к героям и изображаемым событиям и связаны с реализацией учительной, дидактически-назидательной интенции повествования. Например, в повести «Эйтелмэгэн васыять» («Невысказанное завещание», 1965) пространственные внутренние монологи Акэби, обращенные к сыну Суфияну и дочери Гульбике, переходят в речь, формально отграниченную от слов повествователя, но ориентированную на его точку зрения, передающую его мироощущение, взгляды, оценки. Интонационно-ритмической строй этих высказываний характеризуется обилием разнообразных «риторических» приемов выразительности: обращений, повторов, вопросов, восклицаний, звучащих в речевой зоне повествователя и соответствующих риторико-публицистической тенденции произведения: «Ике сүзнөң берендә «туган ил» дисез, ә Юлкотлы нәрсә соң? Туган илнең сезгә иң яқын, иң қадерле бер өлеше түгелмени ул?... Сез бик еш қына «халық» дисез, ләкин Юлкотлыдағы кешеләр дә халықтыр бит инде. Бер тамырдан чыққан, бер ыругтан үрчегән халық, шуңа күрә ул сезгә яқынрак та, туганрак та булырга тиештер ләбаса!..» [Еники 2002: 35]. «Через каждые два слова повторяете «родина», а что же, по-вашему, Юлкотлы? Разве она для вас не самый близкий, не самый дорогой уголок родины?.. Часто вы говорите «народ», разве не тот же народ люди Юлкотлы? Одного с вами корня, одного рода, поэтому должны бы быть вам и ближе, и роднее...» [Еникеев 1974: 166]. Слова героини и повествователя объединяются в форме обобщенно-личного сознания – сознания людей, резко осуждающих забвение детьми своего долга перед родителями. Безответственность и пренебрежение сыновними обязанностями становятся показателем нравственных качеств человека – личных, семейных, гражданских. Отсюда – обличительный пафос и соответствующие ему эмоциональная напряженность речи, ее страстная публицистичность.

Характерная черта таланта Л. Н. Толстого, наиболее ярко проявившаяся в трилогии о Севастополе, «Воине и мире», «Анне Карениной», «Воскресенье», – сопряжение эпического и романного начал, их взаимопроникновение и включенность друг в друга, отражающие представление писателя о мире как динамическом и внутренне противоречивом целом и разрушающие традиционное деление жизни на «частную» и «историческую». В произведениях А. Еники между этими сферами бытия устанавливаются взаимно-однозначные соответствия и взаимопереходы. В прозе татарского писателя сильна лирическая ориентация повествования, достигаемая различными способами: особым типом субъектной архитектоники, формальными признаками лирического преображения переживаний, формированием лирико-философского подтекста эмпирической фабулы, использованием характерных для лирики способов художественного завершения.

Таким образом, разные типы диалогических отношений между произведениями Л. Н. Толстого и А. Еники, с одной стороны, выявляют уникальные создаваемых ими художественных ценностей, подчеркивают роль национальных традиций в мировом литературном процессе; с другой – показывают соотносимость двух целостных национальных и индивидуально-авторских художественных систем, обнаруживая в них черты эстетического сходства. При этом «чужая» словесная практика трансформируется в «иную», а «своя» обогащается дополнительными смыслами, которые рождаются диалогическими отношениями с «чужим / иным».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 17-14-16004 а(р).

Литература

- Аминова В. Р. А. Еники и В. Распутин: межлитературные диалоги / В. Р. Аминова, Л. И. Фахрутдинова // Восток – Запад: литература и художественная культура: сборник материалов Международной научно-практической конференции (17-18 ноября 2017 г.). – Казань: Отечество, 2017. – С.22-25.
- Гинзбург Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – М.: INTRADA, 1999. – 415с.
- Еникеев А. Н. Глядя на горы. Повесть и рассказы. Пер. с тат. / А. Н. Еникеев. – М.: Современник, 1974. – 380 с.
- Еники А. Әсәрләр: 5 т. Т. 1 / А. Еники. – Казан: Татар. кит нәшр., 2000. – 447 б.
- Еники А. Әсәрләр: 5 т. Т. 3 / А. Еники. – Казан: Татар. кит нәшр., 2002. – 400 б.
- Ибатуллина Д. Э. Поэтика прозы Амирхана Еники. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / Д. Э. Ибатуллина. – Казань, 1993. – 22 с.
- Ибрагимов М. И. Миф в татарской литературе XX века: проблемы поэтики / М. И. Ибрагимов. – Казань: Gumanitara, 2003. – 65 с.
- Карамова А. З. Психологизм в творчестве А. Еники. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук / А. З. Карамова. – Казань, 2005. – 20 с.
- Тамарченко Н. Д. Типология реалистического романа / Н. Д. Тамарченко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. унта, 1988 – 195 с.
- Толстой Л. Н. Собрание сочинений: В 22-х т. Т. 7 / Л. Н. Толстой. – М.: Худож. лит., 1981. – 431 с.
- Толстой Л. Н. Собрание сочинений: В 22-х т. Т. 12. / Л. Н. Толстой. – М.: Худож. лит., 1982. – 478 с.
- Тусичишный А. П. Автобиографическое начало / А. П. Тусичишный // Л. Н. Толстой: энциклопедия. – М.: Просвещение, 2009. – С.731-732.

**Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» и трилогия Ба Цзиня
«Стремительное течение»: проблема отцов и детей**
*русская литература, китайская литература, сопоставление,
идентичность жанр, творческий метод*

Предметом исследования стали роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» (1880) и трилогия китайского писателя Ба Цзиня «Стремительное течение», в которую входят романы «Семья» (1933), «Весна» (1938) и «Осень» (1940), до этого не привлекавшие внимание исследователей в компаративистском аспекте. Возможность сопоставления произведений Достоевского и Ба Цзиня может быть обоснована существующими между ними типологическими схождениями.

Типологические схождения между творчеством Ф. М. Достоевского и Ба Цзиня устанавливаются нами на уровне жанрового своеобразия их произведений. В них ярко выражена романная проблематика: в личном самосознании человека писатели выделяют экзистенциальный компонент, связанный с ситуацией выбора. Как отмечает В. В. Заманская, именно с Ф. М. Достоевского начинается экзистенциальная традиция в русской литературе, когда человек стоит перед бездной, в эпицентре катастрофы, один на один со стихией космоса и т. д. [Заманская 2002: 57]. В произведениях Ба Цзиня герои так же оказываются в ситуации выбора, в которой актуализируются такие проблемы, как конфликт старого и нового, разрыв связей между поколениями, поиск «детьми» путей самоопределения.

Жанровое своеобразие романов Ф. М. Достоевского определяется исследователями по-разному: В. Иванов называет их «романами-трагедиями», Б. Энгельгардт – «идеологическими романами», М. М. Бахтин – «полифоническими». К этим определениям добавляют эпитеты философский и социальный. А. Я. Эсалнек утверждает, что большинство таких классификаций не могут быть признаны романной типологией, поскольку основываются не на жанровых признаках [Эсалнек 1991: 103]. А. Я. Эсалнек вступает в полемику с М. М. Бахтиным, считая, что романы Ф. М. Достоевского имеют монологический характер. Она оспаривает тезисы М. М. Бахтина о незавершенности произведений Ф. М. Достоевского и исключительной самостоятельности героя в структуре произведения, его независимости от автора. Во-первых, по ее мнению, «завершенность» в романах Достоевского все же есть: герои приводятся к какому-нибудь итогу. Во-вторых, А. Я. Эсалнек присоединяется к мнению Д. Кирая о том, что «без дистанции между видением мира героями и авторским видением вообще не может быть эпикки» [Там же: 138], поэтому и в произведениях Достоевского эта дистанция также должна быть.

В произведениях Ба Цзиня, как мы полагаем, доминирует «монологическое» начало: герои являются не столько субъектами равноправного с авторским сознанием, сколько объектами изображения (автор описывает нам их биографию, поступки, переживания, но следует отметить,

что в самые напряженные моменты жизни голос героя обретает особую самостоятельность и выходит на первый план); есть идейная завершенность произведения: каждый из братьев приходит либо к капитуляции перед конфуцианскими традициями и канонами (путь старшего брата Цзэсиня), либо к позиции жизненного компромисса (путь среднего брата Цзэминя), либо полностью порывает со своей средой и ищет свой путь в жизни (младший брат Цзэхуэй).

Типологические схождения устанавливаются также на уровне художественных принципов писателей. Творчество Ф. М. Достоевского рассматривается в литературоведении как «реализм в высшем смысле». М. М. Бахтин уточняет это определение – «фантастический реализм». Ф. М. Достоевский ставит своих героев в неожиданные для них и «невозможные» ситуации, чтобы как можно глубже раскрыть внутренний мир человека, изобразить движение мысли. Р. Г. Назиров приходит к выводу: «Фантазия писателя выростала из действительности, в которой содержатся тенденции развития человеческой нравственности» [Назиров 1982: 129]. Как считает ученый, психологизм Ф. М. Достоевского основан на предугадывании этих тенденций и их результатов. По мнению О. Н. Осмоловского, особенностью изображения человека Ф. М. Достоевским является то, что писатель раскрывает его полярность, тяготение одновременно и к добру, и к злу, описывает проявление темных стихий в человеке [Осмоловский 1981: 48]. «Он типизирует хаотические процессы сознания, патологические явления человеческой психики» [Там же: 68].

Человек изображен в единстве с окружающей средой; причем изображен он не статично, а в процессе духовно-нравственного развития. Л. Я. Гинзбург выявляет особенности психологического детерминизма в произведениях Достоевского: «Многозначительность и многозначность романа тайны Достоевский перенес на психологическую характеристику своих героев. Истолкование мотивов поведения персонажа неоднократно меняется по ходу романа, и каждая новая разгадка отнюдь не является окончательной» [Гинзбург 1977: 318]. Его герои не офицеры, не помещики, а, наоборот, все «не у дел» – не служат, не учатся, не ведут хозяйства, поэтому все они располагают неограниченным временем и возможностями для своих идеологических поисков.

Ф. М. Достоевского интересуют коренные загадки человеческого бытия, «последние вопросы». В его произведениях «душевная жизнь изображается в ее крайних проявлениях, в моменты наибольшей психологической напряженности» [Есин 1988: 143-144]. Ф. М. Достоевский проникает в самые глубинные пласты человеческой психики, обнаруживает неисчерпаемую сложность природы человека, у него «нет ни одной детали, ни одного слова, которые не работали бы на психологизм» [Там же].

В творчестве Ба Цзиня доминируют принципы реалистического изображения действительности, внимание к внутреннему миру героев, сильна бытописательная тенденция. В первом романе трилогии «Семья» представлен уклад жизни в патриархальной семье, основанной на абсолютной власти отца, решения которого не обсуждаются и не пересматриваются, являются обязательными для всех членов семьи. Противоречия вначале предстают скрытыми, так как молодое поколение не

смеет «ослушаться» старшее, находится в полной зависимости от него, смиряется с тем, что ему суждено. Цзэсинь, мечтавший продолжить обучение, но вынужденный жениться по брачному договору, размышляет о трагизме своего существования, источник которого – в зависимости от неумолимой силы судьбы, исконного, воплощенного в традиционном укладе жизни миропорядка. Перед ними человек со своими стремлениями и жаждой счастья бессилён: «他突然明白了, 这两扇小门并没有力量, 真正夺去了 他的妻子的还是另一种东西, 是整个制度, 整个礼教, 整个迷信. 这一切全压在他的肩上, 把他压了这许多年, 给他夺去了青春, 夺去了幸福, 夺去了前途, 夺去了他所最爱的两个女人. 他现在开始觉得这个担子太重了. 他想把它摔掉. 他在挣扎...» («... у этой двустворчатой двери нет никакой силы, и в смерти жены она не повинна, тут дело в другом — виной всему конфуцианская мораль, традиция, суеверия. Они много лет давили ему на плечи, отняли у него молодость, счастье, будущее, отняли двух любимых им женщин. Только теперь он почувствовал, как тяжела эта ноша. Ему хотелось сбросить ее...») [Ба Цзынь 1956: 373].

Таким образом, конфликт в произведениях китайского писателя связан с решением проблемы соотношения личной воли человека и объективной логики миропорядка. Этот конфликт объясняется влиянием на развитие духовной культуры, политической жизни и общественного строя Китая конфуцианского учения: «По представлениям конфуцианцев, человек в своих действиях не должен исходить из собственных моральных позиций, не должен поддаваться естественным порывам: гневу или радости, любви или ненависти. Он обязан неизменно исходить из предписанных Конфуцием моральных догм, какие бы страдания это ему ни доставляло. Под конфуцианским девизом «преодолей себя, восстанови ритуалы» 克己复礼 (kèjǐ fùlǐ «кэ цзи фу ли») личность растворялась в обществе: человек лишался индивидуальности, во всем следуя морально-этическим нормам, выработанным еще в древности. Не имея самостоятельной моральной ценности, человек рассматривался, как безликий винтик системы общественных отношений» [Мыцик 2013].

В младшем сыне Цзэхуэе и среднем брате Цзэине пробуждаются чувство личности, индивидуальное начало, которые принимают форму противостояния устоявшимся традициям патриархальной семьи. Через социально-бытовую коллизию китайский писатель показал эпохальный перелом, происходящий в народном сознании. Просыпающееся чувство личности и новое отношение к миру, основанное на индивидуальном волеизъявлении, оказались в непримиримом противоречии не только с реальным состоянием патриархального уклада, но и с духовно-нравственными представлениями и идеалами.

Таким образом, проблема отцов и детей может рассматриваться в качестве параметра сопоставительного изучения произведений, принадлежащих к разным национальным литературам. Эта тема подключает разнообразные культурные, философские, религиозные, мифологические контексты, которые позволяют реконструировать континуальное пространство каждой национальной культуры. В то же время данная категория предполагает анализ произведения искусства в адекватной ему системе эстетических координат: с точки зрения развития сюжета, своеобразия конфликта, пространственно-временной организации текста.

Во-первых, проблема отцов и детей и ее художественное решение в романах Ф. М. Достоевского и Ба Цзыня выявляет то общее, что объединяет писателей, принадлежащих к разным национальным литературам. Писатели изображают кризисное состояние современного им общества и распад естественной связи поколений, которыми этот кризис сопровождается. Конфликт между разными тенденциями национально-исторического развития и связанными с ними противоположными социально-бытовыми сферами и идеологическими позициями формирует конфликт как структуру, сочетающую в себе эпические и драматические начала.

Во-вторых, жанрово-стилистическое и сюжетно-композиционное решение данной проблемы обнаруживает в сопоставляемых произведениях процессы национально-культурной идентификации. Динамическая конфликтная модель характера, активность событийных и диалогических рядов в романе Ф. М. Достоевского противоположна монологической сосредоточенности героев Ба Цзыня на своих переживаниях, эмоциональном самосознании и самоопределении. Для Ф. М. Достоевского значима христианская традиция, в диалог с которой писатель вступает, выстраивая художественную аргументацию одновременно и как теодицию и как ее опровержение [см.: Шмид 1998: 171-193]. Создаваемый в трилогии Ба Цзыня культ семьи опирается на философскую систему конфуцианства.

В-третьих, исследование данной темы позволяет определить своеобразие творческой индивидуальности писателей, прежде всего свойственные им принципы художественного обобщения. Характерный для Ф. М. Достоевского «реализм в высшем смысле» предполагает изображение всей полноты бытия, эмпирической и метафизической реальности, моментов соприкосновения с иными мирами, возможных в состояниях, когда обостряются сверхчувствительные способности человека. В романах Ба Цзынь доминирует хронологическая последовательность повествования, устремленность к постижению социально-психологической детерминированности происходящего.

Литература

Ба Цзынь. Семья. Перевод В. Петрова / Цзынь Ба. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – 406 с.

Гинзбург Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – Л.: Художественная литература, 1977. – 450 с.

Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы / А. Б. Есин. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

Заманская В. В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий / В. В. Заманская. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 304 с.

Мыцик Ю. С. Культ семьи в конфуцианском учении на примере романа Ба Цзынь «Семья» / Ю. С. Мыцик // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 824–826. URL: <https://moluch.ru/archive/58/8197/> (дата обращения: 01.10.2018).

Назирова Р. Г. Творческие принципы Ф. М. Достоевского / Р. Г. Назирова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1962. – 160 с.

Осмоловский О. Н. Достоевский и русский психологический роман / О. Н. Осмоловский. – Кишинев: «ШТИИИИЦА», 1981. – 168 с.

Шмид В. Проза как поэзия. Пушкин, Достоевский, Чехов, авангард / В. Шмид. – СПб.: ИНАПРЕСС, 1998. – 352 с.

Эсалнек А. Я. Типология романа (теоретический и историко-литературный аспекты) / А. Я. Эсалнек. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 159 с.

**К вопросу об адаптации и воспитании иностранных студентов
в российском вузе**

адаптация, русский язык как иностранный

В современных условиях глобализации общества и в связи с актуальностью требований реформы российского образования, нацеленной на интернационализацию, значительно возросло количество иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ, в том числе региональных, примером чему служит Чувашский государственный университет. Поступив в вузы, студенты-иностранцы сталкиваются с многочисленными проблемами адаптации. Решением этих проблем в первую очередь занимаются преподаватели русского языка как иностранного на подготовительном отделении. Адаптация предполагает подготовку иностранных студентов к тем жизненным ситуациям и учебным процессам, с которыми они будут встречаться в условиях русской языковой среды. Овладение иностранным языком как средством общения – очень сложный процесс, но именно он способствует эффективной адаптации личности к иной социальной среде [Бахтина 2015: 228].

Социокультурное, социокоммуникативное, социобытовое привыкание должен преодолеть иностранный студент, приехавший в Чебоксары России. Чем быстрее он сможет пройти этот процесс привыкания, тем успешнее будет дальнейшее его обучение. Некоторые особенности поведения русских людей, местные традиции, условия проживания, даже климат, как правило, более холодный, чем на родине – всё это способно вызвать резкую неприязнь иностранцев, обычно людей совсем юных, неопытных, впервые оказавшихся без родителей вдали от дома. Все эти причины нередко способствуют возвращению студентов на родину.

Как известно, количество иностранных студентов – это один из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг. Студенты выбирают вузы в Чебоксарах из-за сравнительной дешевизны обучения и ощущения спокойствия в городе. На наш взгляд, культурная среда Чувашской Республики в составе РФ достаточно благоприятна по отношению к иностранным студентам, в особенности тюркоязычным [Анисимова 2017: 15].

Первые студенты-иностранцы поступили в Чувашский государственный университет в 1991 году. Их было всего 25 человек. Но уже в 2013 г. в вузе обучалось около 350 иностранных студентов из 34 стран, в 2015-2016 учебном году их стало более 600 из 40 стран Азии, Африки, Европы и 8 стран СНГ, а в 2017-2018 учебном году обучалось почти 1500 иностранных граждан из 49 стран Азии, Африки, Латинской Америки, Европы.

На подготовительном отделении учатся как студенты из стран ближнего зарубежья (Туркменистана, Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана), так и

представители дальнего зарубежья, например, из Марокко, Сирии, Египта, Израиля, Габона, Ганы, Экваториальной Гвинеи, Алжира, Анголы, Конго, Ирака, Туниса и др. Это ставит перед преподавателями русского языка как иностранного новые задачи, в частности, необходимо дифференцировать группы слушателей подготовительного отделения по уровню владения русским языком. Следует отметить, что большинство иностранцев выбирают для обучения медицинское направление.

Слушатели, приезжающие к нам, должны с первых дней пребывания в России адаптироваться к вузу, к особенностям проживания в общежитии, к жизни в другой стране: к ее культуре, традициям, существующей общепринятой системе норм и ценностей. В Чувашском государственном университете в качестве первоочередной ставится задача помочь адаптироваться иностранным студентам к новой образовательной и культурной среде.

Большую помощь в адаптации и воспитании слушателей подготовительного отделения оказывают преподаватели кафедры русского языка как иностранного, вербализуя основные моменты. Студенты не только изучают русский язык, но и знакомятся с культурой и традициями русского народа, особенностями поведения и менталитета русских. Преподавателями используется лингвокультурологический подход исследования в раскрытии культурных ценностей, созданных носителями определенного языка, который даст разгадку многих устойчивых языковых выражений, словесных и художественных образов, важной особенностью которых является «способность к репрезентации национальной языковой картины мира» [Петрова 2017: 117]: поможет овладеть глубинными смыслами и знаниями, которые стоят «за языком» и понять «национальное звучание» слов и выражений, целых понятий, которые остаются скрытыми для иностранцев, изучающих язык и традиции другого народа. При этом необходимо подчеркнуть, что иностранные студенты, обучающиеся в Чувашском государственном университете, соприкасаются с представителями не только русской, но и чувашской культуры [Игнатьева 2016: 107].

Для более быстрой адаптации преподаватели посещают со студентами театры, организуют экскурсии в музеи и библиотеки, ознакомительные поездки в Казань с обязательным посещением мечети, так как многие студенты являются представителями мусульманских стран. Также студенты участвуют во всевозможных конкурсах, посвященных творчеству русских писателей и поэтов. Особенно интересно проходят новогодние праздники с участием Деда Мороза и Снегурочки. Студентов также знакомят с веселым праздником Масленицы, угощают вкусными русскими блинами.

Преподаватели наглядно знакомят студентов с зимними забавами россиян: ходят кататься с ними на коньках, лыжах и санках. В целях адаптации и воспитания студентов-иностранцев активно привлекают к общественным, культурно-массовым, спортивным мероприятиям факультета, университета и города.

Программы подготовительного отделения включают в себя практический курс русского языка, научный стиль русского языка по выбранной специальности и курсы по дисциплинам гуманитарной, экономической,

медико-биологической, инженерно-технической, естественнонаучной направленности. Обучение на подготовительном отделении длится один учебный год, итоговым контролем является экзамен по всем прослушанным дисциплинам.

С первых дней в России студенты ощущают языковой барьер, который мешает им в быту, в общении с людьми на улице, в транспорте, в магазине и т. д. Поэтому нередко иностранцы прибегают к языку жестов.

Бесспорно, быстрое и эффективное овладение русским языком является залогом успешной учебы студентов-иностранцев в вузах России. Именно языковой барьер становится главным препятствием на начальном этапе, поскольку большая часть иностранцев, приехавших поступать в вуз, совершенно не подготовлены к обучению на русском языке. Особая трудность возникает, когда студенты начинают ходить на предметы по избранной специализации. Они еще недостаточно хорошо понимают русскую речь, да и преподаватели-предметники далеко не всегда «подстраиваются» под слушателей подготовительного отделения, читая лекции как для русскоговорящей аудитории, кроме того им не всегда удается найти опору в базовых знаниях студента, его предыдущем образовании.

Замечено, что если группа интернациональная, то значительно повышается мотивация для овладения языком, так как для коммуникации обучающиеся просто вынуждены прибегать к русскому языку, особенно эффективно проходит обучение в среде, где русский выступает единственным языком-посредником.

Трудно адаптируются иностранцы к климатическим условиям в России: дождливая осенняя погода, низкая зимняя температура, сильные и продолжительные морозы. Часто у студентов возникает желание покинуть Россию, уехать в свою страну. Особенно это касается студентов, которые приехали к нам из жарких стран, где никогда не бывает снега. Чтобы помочь им адаптироваться и полюбить русскую зиму, преподаватели кафедры русского языка как иностранного демонстрируют любимые зимние развлечения детей и взрослых в России, организуются совместные катания с группой слушателей на коньках, на лыжах и санках, игра в снежки и т. д.

Преподаватели кафедры русского языка как иностранного через изучение русского языка ставят задачи повышения уровня знаний в области избранной студентом специальности, расширения кругозора слушателей, развития чувства эстетического восприятия окружающего мира, формирования позитивного отношения к России и её гражданам, повышения уровня познавательной деятельности, мотивирования обучающихся на дальнейшее получение образования, а также освоения лингвокультурологических и лингвокраеведческих знаний [Анисимова 2015: 223]. При этом важную роль в социокультурной адаптации студентов играет чтение на занятиях русского языка текстов, посвященных жизни и деятельности великих представителей русского народа: писателей и поэтов, ученых, космонавтов и т. п.

Наряду с решением проблемы адаптации студентов-иностранцев в вузе уделяется большое внимание и воспитательной работе. Следует отметить, что проблемы совершенствования воспитательной работы среди иностранцев имеют свои особенности.

Во-первых, студенты-иностранцы приезжают на учебу из разных стран, а значит, они разных национальностей, с разными религиозными убеждениями, их формирование как личности проходило в разных социально-экономических, духовно-нравственных, природно-климатических условиях, а также общественно-политическом строе.

Во-вторых, система образования в странах, откуда прибывают к нам на обучение иностранцы, отличается по своим методам, целям, задачам и направлениям работы от системы образования в России.

Все это накладывает на каждого студента-иностранца свой отпечаток и требует особого внимания и подхода при проведении учебно-воспитательной работы с ними в университете.

Мероприятия по совершенствованию учебно-воспитательного процесса среди студентов-иностранцев проводятся под руководством замдекана, кураторов групп, а также при активном участии преподавателей. На наш взгляд, преподаватели, работающие с иностранными студентами, должны владеть информацией, из какой страны прибыли студенты, ознакомиться с историей развития данной страны, политическим строем, культурно-духовными ценностями того или иного государства. Куратор проводит воспитательные беседы со студентами, знакомится с их интересами, определяет круг общения, организацию досуга. При таком подходе, несомненно, будут достигнуты положительные результаты воспитательной работы со студентами.

Однако, как показывает практика, результаты учебно-воспитательной работы в вузе не всегда удовлетворительны. К сожалению, нередко наблюдаются негативные моменты в поведении и поступках студентов-иностранцев. Это обусловлено не столько уровнем учебно-воспитательной работы в университете, сколько обстановкой в обществе в целом, правовой дисциплиной в регионах. Проявляющиеся в последние годы тенденции к нарушению общественных правил и разрушению общечеловеческих ценностей как среди студентов-иностранцев, так и студентов российских вузов требуют коренных изменений в подходах и методах воспитательной работы.

Нам представляется, что воспитательную работу студентов-иностранцев невозможно рассматривать в отрыве от общего процесса воспитания в вузовском коллективе. Эта работа должна быть комплексной и непрерывной. В ней должны принимать участие не только те, кто непосредственно работает со студентами-иностранцами, но и те, чья деятельность напрямую не касается студентов на занятиях. В отличие от российских студентов иностранные граждане оказываются без родителей и близких, поэтому на кураторов возлагается забота о том, где и как проводит свое внеучебное время каждый студент. Практически каждый иностранный студент требует особого подхода. Например, молодые люди из провинциальных сельскохозяйственных районов мусульманских стран и жители крупных городов, как и представители африканских государств, организуют свой досуг совершенно по-разному. Первые придерживаются строгих религиозных ограничений в поведении, вторые же ведут себя очень раскованно и свободно.

Бесспорно, на обучающегося в университете студента преподаватель оказывает непосредственное влияние в ходе общения с ним на лекциях,

практических занятиях, семинарах. Однако студент большую часть своего времени проводит вне учебного заведения. Это обстоятельство требует вовлечения студентов-иностранцев в активную студенческую жизнь, проведения спортивных и культурно-массовых мероприятий, организацию различных экскурсий по историческим и культурным местам, а также встреч с местной молодежью. В центре внимания таких мероприятий должны быть вопросы укрепления дружбы между народами всех стран, независимо от их национальной принадлежности и вероисповедания.

Работа по адаптации и воспитанию студентов-иностранцев не заканчивается на подготовительном отделении. Она продолжается и на старших курсах, где преподаватели помогают адаптироваться студентам к профессиональной сфере деятельности [Игнатъева 2017: 162].

Таким образом, решение задач по адаптации и совершенствованию воспитательной работы среди студентов-иностранцев возможно лишь при условии, когда проводится систематическая воспитательная работа в неразрывной связи с учебным процессом, совместно со всеми общественными институтами, функционирующими в университете.

Литература

Анисимова И. Н. Трудности освоения русского языка узбекскими студентами (из опыта работы на подготовительном отделении Чувашского государственного университета) / И. Н. Анисимова, Е. А. Игнатъева // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 4 (28). – С. 13-19.

Анисимова И. Н. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному (из опыта использования элементарного лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка слушателям подготовительного отделения Чувашского государственного университета) / И. Н. Анисимова, О. А. Петрова // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 223-227.

Бахтина С. И. Обучение грамматическим явлениям русского языка как иностранного в условиях начального билингвизма (грамматическая категория рода) / С. И. Бахтина, Т. Н. Павлова // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 228-232.

Игнатъева Е. А. Обучение русскому языку как иностранному в национально-региональном лингвокультурологическом компоненте / Е. А. Игнатъева // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории как механизм эффективного развития в условиях кризиса: сборник науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 25-26 марта 2016 года, г. Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2016. – С. 107-109.

Игнатъева Е. А. Языковая подготовка студентов-иностранцев медицинских специальностей как фактор повышения эффективности их профессиональной адаптации / Е. А. Игнатъева, И. Н. Анисимова // Русский язык в диалоге культур: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Саранск, 2017. – С. 161-167.

Петрова О. А. Анекдот как средство речевой диагностики при обучении и контроле знаний в целях подтверждения уровня владения русским языком как иностранным / О. А. Петрова, А. Ю. Никитина, Е. А. Игнатъева // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара. – Курск, 2017. – С. 112-123.

**Коммуникативное пространство художественного текста с позиции
проблемы формирования читательской грамотности
современного школьника**

межкультурная коммуникация, художественный текст, читательская грамотность

В настоящее время в России, как и во всем мире, в системе школьного образования плодотворно развиваются идеи межкультурного диалога. «В современном мире воспитание происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Этот процесс, наряду с развитием общенациональной культуры, обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурно-национального пространства, где каждый человек обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам» [Джуринский 2010: 5].

В наибольшей степени формирование умений межкультурного диалога в школьном образовании затрагивает изучение языка и литературы. При этом успешность осуществления межкультурной коммуникации тесно увязывается с проблемами чтения и читательской грамотности современного школьника. Базируясь на концепции М. М. Бахтина о диалогической природе художественного текста, следует учитывать, что сам процесс чтения, который ученый называл «сотворчеством понимающих» [Бахтин 1979: 346], требует от ученика весьма специфических коммуникативных умений, позволяющих проникать в сложно организованное художественное пространство произведения и видеть автора как участника своеобразного культурно-исторического диалога с читателем.

Вместе с тем современный подросток зачастую воспринимает книгу не как феномен культуры, а как один из источников информации, взаимодействие с которым осложняется многими факторами. Литературные произведения, написанные в прошлом, позапрошлом веке и даже ранее, сложны для него не только в языковом отношении, но и с точки зрения привычной читательской практики. «Современный читатель с клиповым сознанием и мозаичным восприятием мира стремится прочитать художественный текст быстро, подчас улавливая только поверхностный смысл» [Аристова 2017: 415]. При этом остаются вне поля зрения те связи и взаимодействия внутри текста, с помощью которых автор направляет читательское восприятие и позволяет осознать идею произведения, а значит, вступить в диалогические отношения.

«Для чего художник, не довольствуясь простой хронологической последовательностью событий, отступает от прямолинейного развертывания рассказа и предпочитает описывать кривую линию, вместо того чтобы продвигаться по кратчайшему расстоянию между двумя точками вперед. Это легко может показаться причудой или капризом писателя, лишенными всякого

основания и смысла. И в самом деле, эти сюжетные кривые вызывали всегда непонимание и ложное толкование...» [Выготский 2016: 237].

Необходимо формировать у школьников особые читательские умения, чтобы научить их понимать логику развития авторской идеи даже в том случае, если она выражена не линейно и, как может показаться неуклюжему читателю, непоследовательно, с нарушением обычных для текстов информативного или научного типа причинно-следственных связей. Такое читательское умение функционально и важно для осуществления межкультурного диалога на любом уровне.

Ведь с такими «текстами» – в самом широком понимании – чаще всего приходится встречаться в различных жизненных ситуациях, что создает, порой, существенные проблемы для адекватного понимания высказывания, затрудняя процесс коммуникации. Более того, одним из важнейших качеств современного человека, находящегося в постоянно расширяющемся коммуникативном пространстве, является умение понять логику развития мысли собеседника, зачастую не совсем привычную. Отсутствие такого умения может привести к крайне негативным последствиям как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Следует отметить, что отсутствие этого умения крайне негативно действует на мотивационную составляющую процесса чтения: нет ничего удивительного в том, что у человека не возникает желания читать нечто, совершенно ему непонятное, запутанное, а потому неинтересное. Еще сложнее обстоит дело с чтением произведений современных авторов, для которых характерно использование усложненных композиционных структур, разветвленная система «точек зрения», неоднородность текста. Причем к таким формам зачастую тяготеют наиболее талантливые, признанные современные мастера художественного слова.

Вместе с тем, по данным социологов, именно современная, правда, не отечественная, а зарубежная литература составляет основной массив самостоятельного досугового чтения подростков, а ее выбор далеко не всегда определяется с позиций художественной значимости – скорее, интересует то, что понятнее и очевидно ближе к проблемам современной молодежи.

Все это подчеркивает, что рассматриваемое умение имеет также большую значимость в отношении развития мотивации к чтению и выработке адекватных критериев оценки произведения, а значит, функционально и с позиции развития общей культуры подростков. Ведь воздействие произведения искусства возникает на пересечении «горизонта ожидания произведения и горизонта ожидания читателя, реализующемся в виде имеющегося у него эстетического и жизненно-практического опыта» [Яусс 1995].

Рассмотрим, как формируется это читательское умение на разных этапах изучения литературы в школе. С задачей определения последовательности развития событий в произведении (сюжета) ученики встречаются еще в начальной школе, в основной – это уже достаточно хорошо отработанный алгоритм действий. Следуя общедидактическим принципам доступности и соответствия возрастным особенностям учащихся, программа по литературе для 5-6 классов, как правило, включает небольшие по объему произведения с

ярко выраженным сюжетным началом. Для учащихся этого возраста характерно наивно-реалистическое восприятие произведения, их внимание сосредоточено на героях и развитии сюжета.

Но постепенно художественный материал усложняется, и в 7-8 классе предлагаются уже весьма объемные и сложные в идейно-художественном отношении произведения (например, повесть Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» – 7 класс; роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка» – 8 класс), для понимания которых требуются умения не просто «пересказать» сюжет, но и установить последовательность его элементов, возвращаясь к прочитанному или же восстанавливая его по памяти. На этом этапе часто используется хорошо известный методический прием: составление сюжетной схемы.

Задачу упрощает то, что программа включает, в основном, произведения с линейным хронологическим сюжетом, хотя уже и на этом этапе может возникнуть серьезная проблема определения «точки зрения» (например, при изучении «Капитанской дочки»), но пока она еще не находится в центре внимания. Учащиеся к этому времени хорошо знакомы с понятиями «герой», «рассказчик», «повествователь», они понимают, что любое произведение создано автором, а значит, все в нем, в том числе и сюжетно-композиционные особенности, направлено на выражение авторской идеи. Но разобраться в сложностях соотношения структуры произведения и авторской интенции наиболее полно и эстетически совершенно воплотить свой художественный замысел им еще не под силу.

Такая задача стоит на завершающем основную школу этапе – в 9 классе. Именно здесь основу программы составляют сложные во всех отношениях вершинные произведения русской классики, по праву входящие в национальный литературный канон и занимающие законное место в мировом литературном процессе: романы А. С. Пушкина «Евгений Онегин», М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Их чтение для современного школьника связано с целым рядом трудностей, начиная с языковых «шумов и помех» (все они написаны в позапрошлом веке), сложностью проблематики и характеров героев и заканчивая художественными особенностями, включая усложненность конструктивных принципов, использованных каждым из авторов.

Нередко, сосредотачиваясь на содержательной основе произведений, учитель лишь декларативно знакомит учеников с художественной составляющей произведений. Но художественная идея, лежащая в основе произведения, никогда не может быть по-настоящему понята и оценена вне контекста ее воплощения, тот диалог с автором, в который юный читатель призван научиться вступать, оказывается, таким образом, разрушен.

Не в этом ли кроется причина того, что, как утверждают некоторые, классика стала неинтересна, сложна, да и просто не нужна современному молодому поколению? А может быть, все дело в том, что это поколение не приобретает – в силу целого ряда обстоятельств – необходимых читательских умений?

Конечно, сейчас можно легко найти информацию (и не только в учебнике) для ответа на вопросы о лирических отступлениях в «Евгении Онегине», композиционных особенностях «Героя нашего времени», жанровом

своеобразии «Мертвых душ». Для этого вообще не потребуется чтение этих произведений: достаточно кратких пересказов содержания, коими наполнен интернет, и готовых ответов на стандартные вопросы. Формально предметная задача будет выполнена, но это никак не отразится на развитии необходимых читательских умений, в результате чего путь к постижению этих поистине великих произведений, как и многих других, окажется закрыт, по крайней мере, в школьном изучении.

Но попробуем поставить задачу иначе: пусть наши ученики попробуют сами понять, почему автор именно так, а не по-другому построил свое произведение, какой логикой он руководствовался, что он стремился таким образом передать своим читателям и как ты, сегодняшний читатель, воспринял это авторское послание, что оно говорит именно тебе. И даже если юные читатели не смогут самостоятельно разобраться во всех тонкостях, поиск ответов сам по себе важнее для формирования их читательской грамотности, чем правильное, но уже готовое, кем-то (даже очень авторитетным) найденное решение.

Можно на это возразить, что современный школьник и так с трудом осиливает чтение такого объемного произведения, как, например, «Мертвые души», без особого интереса следит за похождениями Чичикова и уж тем более не станет по собственной воле задумываться, как автор выстраивает эту художественную конструкцию. Но попробуем озадачить нашего юного читателя вопросом: в каком месте произведения находится рассказ о биографии героя? Ответ найдется легко: это 11 – заключительная - глава. Разве это логично? Ведь, как правило, в произведениях сначала идет рассказ о детстве, юности героя, автор знакомит с ним читателя, а потом следуют события, которые составляют сюжетную основу. Почему же Гоголь выбрал такую странную последовательность?

На этот вопрос найти ответ в интернете или других источниках будет уже не так просто, тем более – что однозначного ответа не существует в принципе. Сделав такое «открытие», ученик-читатель вынужден будет сам задуматься и попытаться дать свое решение. Конечно, оно должно быть аргументировано (пусть и не очень квалифицированно), причем при обсуждении на уроке могут прозвучать разные ответы. Более вескими окажутся аргументы тех учеников, которые поймут, что требуется дополнительная информация (ее может дать учитель, а можно и самостоятельно найти и в учебнике, и в интернете) о замысле писателя. Да, этот замысел не воплотился полностью, но первый том поэмы Гоголь писал, рассчитывая, что вскоре познакомит читателя с продолжением истории Чичикова. С этой позиции биография героя в конце первой части уже не выглядит такой уж странной конструктивной особенностью: проследив за событиями, которые произошли в некоем губернском городе и его окрестностях, читатель знакомится с героем более обстоятельно, чтобы затем узнать о его новых приключениях, которые, в конечном итоге, должны были в корне изменить жизнь «подлеца-приобретателя».

Это один из возможных ответов, могут быть и другие, но очень важная читательская задача в любом случае уже выполнена: внимание учеников привлечено к особенностям воплощения и логике развития авторской идеи. А

вместе с этим они оказываются вовлечены в тот особый межкультурный диалог, который позволяет найти точки пересечения и взаимосвязи между временами и народами, писателями и читателями, живущими сейчас и в самые отдаленные эпохи.

«Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и безграничное будущее). Даже *прошлые*, то есть рожденные в диалоге прошлых веков смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конечными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» [Бахтин 1979: 373].

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017-2019 гг. Шифр проекта 27.7948.2017/БЧ.

Литература

Аристова М. А., Бердышева Л. Р., Критарова Ж. Н., Стрижекурова Ж. И. Межкультурный диалог в образовательном пространстве информационной эпохи. // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2017): Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 411–417.

Бахтин М. М. Из записей 1970-1971 годов / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с. (346)

Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб: Азбука, 2016. – 448 с.

Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джуринский. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 240 с.

Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / Х.-Р. Яусс // Новое литературное обозрение, 1995. – № 23. – С. 23-30.

«Языковое недоумение» Д. Хармса
лингвистическая игра, языковое бегство, алогичные образования

При прочтении небольших по объему произведений Даниила Хармса создается первое впечатление о тотальной «неразберихе» как в плане содержательном, так в плане формальном. Однако, при более чутком подходе к творчеству этого писателя становится понятным и вполне осмысленным тот всеобъемлюще эксцентрический, временами упаднический, лингвистически преобразованный формат текстового наследия Д. Хармса. Рассуждая о «языковом недоумении», мы, конечно же, не упустим тот факт из его биографии, который напрямую связан со спецификой идиостиля писателя – участие в необыкновенно-театрально-лингвистически переосмысленной литературной группе ОБЭРИУ, чьи установки стали непреложной истиной для Хармса как человека и творческой личности.

Даниил Хармс стремился создать художественное пространство для своих читателей, которое можно было трактовать абсолютно по-разному, отсюда проникновение в текст разного рода лингвистических приемов, будь то замена одной или нескольких букв в имени (или в слове: «Скавка», «Казачья смерть» – *умирать / умерать*) так называемого действующего героя текста, как, например, происходит с именем в текстах разной редакции: «Иван Топорышкин пошел на охоту» / «Иван Тапорыжкин пошел на охоту», или забавный набор букв, из которых складываются подобного же рода слова и словосочетания, как, в частности, можем наблюдать в следующем примере:

Один англичанин никак не мог вспомнить, как эта птица называется.
– Это, – говорит, – крьюкица. Ах нет, не крьюкица, а кирюкица. Или нет, не кирюкица, а курякица. Фу ты! Не курякица, а кукрикица. Да и не кукрикица, а кирикрюкица. Хотите я вам расскажу рассказ про эту крьюкицу? То есть не крьюкицу, а кирюкицу. Или нет, не кирюкицу, а курякицу. Фу ты! Не курякицу, а кукрикицу. Да не кукрикицу, а кирикрюкицу! Нет, опять не так! Курикрятюцу? Нет, не курикрятюцу! Кирикрюкицу? Нет опять не так! Забыл я, как эта птица называется. А уж если б не забыл, то рассказал бы вам рассказ про эту кирикуркукрекицу.

[Хармс 2000, т. 2: 188]

Наблюдаемое языковое бегство от нормированного до заумного, хаотичного, зачастую трагикомичного словотворчества подводит нас к лингвопоэтической концепции Д. Хармса – алогизму, или «зауми», выводящей на основные установки или принципы этой, по праву неординарной личности:

1. Прежде всего Хармс пытается увидеть окружающий мир в ином ключе, постичь то, что скрыто взгляду «замыленному», тем самым создавая «мир-перевертыш», мир наизнанку, свободный от рамок и правил.

2. Таким образом появляются в мире без границ и рамок сообразные герои-перевертыши, антигерои, позволяющие сюжетной канве завершиться, так и не успев начаться. Персонажи-антигерои не только наносят друг другу

физические увечья, но и пропадают бесследно, исчезают, словно их никогда и не существовало. Проследим на примере как это происходит:

ЖИЛ один рыжий человек, у которого не было глаз и ушей. У него не было и волос, так что рыжим его называли условно.

Говорить он не мог, так как у него не было рта. Носа тоже у него не было.

У него не было даже рук и ног. И живота у него не было, и спины у него не было, и хребта у него не было, и никаких внутренностей у него не было. Ничего не было! Так что не понятно, о ком идет речь.

Уж лучше мы о нем не будем больше говорить.

[Хармс 2000, т. 2: 308]

3. Представление парадоксального мира и персонажей в языковой реализации становится возможным путем ухода от принципов нормальной коммуникации, тем самым разрешая создавать необычные языковые элементы, конструкции, отходящие от образцов фонетических, словообразовательных и грамматических. Д. Хармс подвергает делению и сплавлению лексические единицы и словосочетания семантически абстрактно, при этом либо частично сохраняя семантическое ядро, либо полностью его разрушая, как, к примеру, происходит в тексте «Мы лежали на кровати»:

I. Мы лежали на кровати. Она к стенке на горке лежала, а я к столу лежал. Обо мне можно сказать только два слова: торчат уши. Она знала всё.

II. Вилка это? или¹ ангел? или сто рублей? Нона это. Вилка мала. Ангел высок. Деньги давно кончились. А Нона — это она. Она одна Нона. Было шесть Нон, и она одна из них.

III. Подошла собака в маленькой шапочке. Шаги раздавались и купались. Муха открывала окна. Давайте посмотрим в окно!

[Хармс 2000, т. 2: 37]

4. Коммуникативный мир Д. Хармса населен огромным количеством имен собственных, которыми наделяются персонажи, функционирующие в рамках алогичной поэтики Д. Хармса. Здесь мы наблюдаем и фонетически обыгранные имена типа *Тут-Анх-Атон* в «Бог Подарил Покой. Мистерия времени и покоя», *Чин-гак-хук* в «Перо Золотого Орла», и авторские звуковые решения типа: *Елабонин, Мркоков, Укивакин, Акинтетерь* и др., и реальные (исторические) имена типа: Пушкин, Достоевский, Толстой, Иван Сусанин и др., и даже имя *Ам гам глам Каба Лаба Саба лаба Самба гиб чип либ Чики кики Кюки люки Чух шух Сдуер пуэр Оф оф Прр* в детском рассказе «Цирк Шардам». Хармс любил использовать имена, однако, чаще всего, антропонимы всего лишь знаки, лишенные содержания, что, в целом, соответствует модели «имя-знак=персонаж-знак=0» (модель предложена автором статьи), где имя и персонаж присутствуют только формально без намёка на смысловое наполнение:

¹ Здесь и далее орфографические и пунктуационные неточности авторские (Д. Хармса).

*иван иваныч расскажи
кíку с кóкой расскажи
на заборе расскажи
ты расскажешь паровоз
почему же паровоз?
мы не хотим паровоз.
лучше шпилька, беренда
с хи ка ку гой беренда
завертёла беренда*

[Хармс 2000, т. 1: 22]

5. Алогичные образования (вариативность слов, деление слова на слоги, комбинации слов, языковая неоднозначность, разрушение пунктуации, отход от норм грамматики) Д. Хармса – это прежде всего заявление о том, что язык – это живой организм, способный меняться и менять: «слово, написанное в соответствии с правилами, есть слово мертвое, неподвижное [Токарев 2002: 152].

*ахи глели на меня
сынды плавали во мне
где ты мама, мама Няма
мама дома мамамед!
Во болото во овраг
во летает тетервак
тертый тетер на току
твердый пламень едока
ложки вилки. Рот развей.
Стяга строже. Но пока
звительн зветен соловей {...}*

[Хармс 2000, т. 1: 88]

В заключение следует отметить, что при всей лингвистической аномалии Хармс строит новую семантическую систему языка со своей особой коммуникацией.

Литература

- Токарев Д. В. Курс на худшее: абсурд как категория текста у Даниила Хармса и Сэмюэля Беккета / Д. В. Токарев. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 336 с.
Хармс Д. Собрание сочинений: в 3-х т. / Д. Хармс. – СПб.: Азбука, 2000. – Т. 1. – 576 с.
Хармс Д. Собрание сочинений: в 3-х т. / Д. Хармс. – СПб.: Азбука, 2000. – Т. 2. – 416 с.

**История исследований заимствованной лексики как результата
межкультурного взаимодействия языков**

*заимствованная лексика, терминология, история исследования заимствований,
взаимодействие языков*

Проблема взаимодействия языков, тесно связанная со всей совокупностью экономических, политических, культурных условий, в которых осуществляется соприкосновение их носителей, является одним из основных аспектов не только лингвистического, но и социологического изучения языка. Так как чисто лингвистическое рассмотрение различных типов контактов языков не может в полной мере раскрыть и объяснить те конкретные следствия контактов языков, специфические на разных этапах исторического развития и в разных общественных условиях.

В лексике любого языка как один из способов осуществления номинации новых понятий, возникающих в связи с изменениями в социальной действительности, определенное место занимает заимствование иноязычных слов.

Обычно изучение заимствований в том или ином языке сводится к перечислению слов, перешедших из других языков. Существует много различных классификаций заимствованных слов, отмечающих время или характер (предметные группы), способ проникновения из языка в язык (устные и письменные заимствования), происхождение (из каких языков перешло), социальную и профессиональную дифференциацию, структурные особенности (кальки, случаи конверсии, заимствование значений, деление по частям речи и т.д.). Это можно увидеть в работах Крысина Л. П., Брейтер М. А., Дьякова А. И., Ермоленко Г. М. [Крысин 1991: 89, 1996: 56].

В отдельных работах последних лет наблюдается несколько иное понимание термина «заимствование», чем в традиционном языкознании, в котором под заимствованием в основном понималось перемещение слов и отдельных морфем из одного языка в другой. В этом значении термин «заимствование» употребляется в подавляющем большинстве работ [Лотте 1982: 12].

В некоторых зарубежных исследованиях лексическое заимствование не выделяется как особый процесс, а рассматривается в совокупности с перемещением или интерференцией других языковых элементов. Теоретико-методологической базой исследования этому послужили научные положения, разработанные в трудах зарубежных исследователей Фридриха и Августа Шлегелей, В. Фон Гумбольдта, А. Шлейхера, Х. Штейнтала, Э. Сепира, Ф. Финка, Д. Гринберга и др. Представители американской дескриптивной лингвистики, кроме того, различают еще внутреннее и внешнее заимствование. Под внутренним заимствованием (*intimate borrowing*)

понимается заимствование из соседнего контактирующего языка, в отличие от всех других видов заимствования.

Взаимопроникновения в области языков коснулись, прежде всего, развития лексических систем неблизкородственных языков. Обновление лексики с помощью заимствований и иностранных слов отразилось и в совершенствовании словарного состава татарского языка, начиная с древнейших времен его формирования и развития. В этой связи можно обратиться к периоду древнебулгарского государства с его древнебулгарско-кипчакско-татарским или же древнебулгарско-тюркским языком.

Древнебулгарское государство в Среднем Поволжье уже с VII века установило экономические и торговые отношения со многими цивилизованными государствами Среднего и Центрального Востока, Западной и Восточной Европы. При этом древнебулгарско-тюркский наряду с международными арабским и персидским языками испокон веков функционировал как язык международного общения между Западом и Востоком, так как его носители – наши предки – находились на высоком уровне общественного, экономического и культурного развития [Абдуллин, Закиев 1975: 52].

Лексика татарского языка в основном представляет собою исконно тюркскую лексику, но в процессе установления различных отношений между Западом и Востоком в татарский язык проникли восточные и западноевропейские заимствования.

Наши предки - древние болгары – уже в VI – VII веках были в тесном контакте с византийскими и восточнославянскими племенами. В этот период непосредственно из западноевропейских языков в болгарско-татарский язык были заимствованы отдельные слова [Закиев 1986: 156].

Западноевропейские слова (из германских, романских, скандинавских и др. языков) заимствовались татарским языком через русский язык, начиная с XVI века, но многие из них активизировались в русском частично в татарском языке в XVII – XVIII веках в связи с реформами Петра I.

Из западноевропейских заимствований большей частью в татарский и русский языки проникли латинские, греческие, немецкие, голландские, английские, французские, итальянские, финские, венгерские и др. слова [Гатиятуллина 1979: 48].

Из английского языка, начиная с XVIII века, в русский и татарский языки проникали слова из области морского дела: мачта, капитан, шток, юнга, шкипер, киль и т.д., а в XIX-XX в.в. в связи с влиянием развития общественной жизни проникли слова из области техники, спорта и бытовой жизни: машина, акселератор, спидометр, карбюратор, диск, аэроплан, танк, катод, анод, спирт, спорт, спринт, футбол, волейбол, баскетбол, хоккей, бокс, гандбол, бейсбол, голкипер, миксер, комбайн, тостер, блендер, компьютер, телефон, SMS, микрофон, факс, кассета, чек, кекс, бифштекс, торт и т.д. Язык публицистики включает в себя понятия и термины из разных сфер нашей жизни:

1. Социально-политическая.
2. Общественная.
3. Экономическая.

4. Естественно научная.
5. Научно-техническая.
6. Культурная.
7. Образовательная.
8. Профессиональная и т.д.

Терминологическая система многих языков, в том числе русского и татарского языков, состоит из большого количества национальных слов, а также из необходимых отдельных заимствований интернациональных слов и терминов.

Терминология, прежде всего, развивается в распространенных мировых, международных языках, в языках межнационального общения. И английский язык без сомнения может считаться таковым [Азимов 1975: 3].

Заимствования, интернационализмы занимают достойное место в обогащении татарской лексики. Особенно когда язык газет и журналов, радиотелевизионных передач должен быть актуальным, идти со временем.

Несмотря на то, что и в татарской, русской и зарубежной лингвистической литературе накопилось значительное число работ, посвященных исследованию вопросов заимствования, в этой области еще очень много неясного, и прежде всего – в теоретическом освещении процессов миграции слов, в лингвистической интерпретации сущности и причин лексического заимствования.

В конце прошлого века Г. Пауль под заимствованием понимал процесс смещения языков, возникающий в результате двуязычия.

Наиболее широкого взгляда на заимствование придерживается С.О. Карцевский, который под этим термином понимал не только вхождение в язык иноязычных слов, но и проникновение слова из какого-нибудь жаргона социальной группы, областного языка и т.п. в общий язык.

Опираясь на достижения современной отечественной и зарубежной лингвистики, Э.М. Ахунзянов выдвигает целостную и аргументированную концепцию о том, что состав и характер словарных заимствований определяются языковой ситуацией и тенденцией ее развития и непосредственно связаны с выделением наиболее перспективных языковых образований. Детально разра

батывается вопрос о роли лингвистических и экстралингвистических факторов, о соотношении стихийных и сознательно регулируемых процессов во взаимодействии языков.

Данная проблема находит отражение также в трудах М.З. Закиева, Ф.С. Фасеева.

В монографии Хайруллина М.Б. «Возрождение и развитие лексики татарского языка в современных условиях» рассматриваются вопросы развития татарской лексики на основе единства исконно национальных и иноязычных языковых ресурсов. Рассматриваются отдельные вопросы освоения западноевропейских и восточных заимствований, международных и иностранных слов.

Объективные и субъективные факторы заимствования новых слов неоднократно становились объектом научных исследований как отечественных социолингвистов, так и лингвистов из стран дальнего и ближнего зарубежья.

Общее мнение вышеназванных ученых по поводу принятия терминов, новых слов в язык сводится к тому, что в любой языковой ситуации сначала следует пользоваться лексико-семантическими, морфологическими, синтаксическими возможностями национального языка, потом только обращаться к калькам, заимствованиям и иностранным словам. Однако этот тезис не означает, что нужно вытеснять освоенные языком и одобренные народом иностранные и русские слова, проникшие к нам на основе различных взаимоотношений и успешно функционирующие в языке в течение многих столетий или десятилетий.

Литература

Абдуллин И. А., Закиев М. З. Каюм Насыри – основоположник национального литературного языка / И. А. Абдуллин, Закиев М. З. // Советская тюркология. – Баку, 1975. – № 3. – С. 52-67.

Азимов Т. А. Современное общественное развитие, научно-техническая революция и язык / Т. А. Азимов // Вопросы языкознания. – М. 1975. - № 12. – С. 3-11.

Гатиятуллина З. З. Сравнительная типология родного и английского языков / З. З. Гатиятуллина. – Казань: изд.-во КГПИ, 1979. – 107 с.

Закиев М. З. Проблемы языка и происхождение волжских татар / М. З. Закиев. – Казань, 1986. – 302 с.

Крысин И. П. Этапы освоения иноязычного слова / И. П. Крысин // РЯШ, 1991, – №2. – С. 89-92.

Крысин И. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни / И. П. Крысин // РЯШ, 1996., № 6. – С.56-61.

Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 149 с.

**О прагматическом потенциале неопределенных местоимений
в современном медийном дискурсе**

*категория неопределенности, семантическая доминанта, язык СМИ,
интервью, интенциональность*

Категорию неопределенности относят к специфическим свойствам современного информационно-коммуникативного поля: в неопределенности видят основу «ухода от ответственности за информацию». Эту категорию рассматривают и в качестве одной из «семантических доминант в русском языке». В. В. Колесов среди характерных особенностей русского языка, отражающих ментальные признаки сознания, называет неопределенность высказывания ⟨...⟩, что «повышает степень уклончивости и размытость русской мысли, которая как бы скользит по яркости образа и пугливо сторонится определенности понятия. Сказать до конца ясно – прямо – значит открыться до времени и тем самым обезоружить себя ⟨...⟩» [Колесов 2004: 27].

Н. Д. Арутюнова, отмечая возрастание удельного веса категорий безличности и неопределенности в ходе развития русского языка, обращает внимание на то, что они использовались «для обозначения действий, обычно осуществляемых человеком сознательно и под контролем воли ⟨...⟩». «Не язык навязывает их говорящим, а говорящие навязывают их языку [Арутюнова 1999: 794].

Стало общим местом, вслед за Н. Д. Арутюновой, утверждать, что «неопределенность в языке и речи – отзвук неопределенности в суждениях человека» [Там же: 815]. Она включает показатели неопределенности, которые, по ее мнению, «значимы, но не необходимы», в фонд «свободной грамматики». «Более того, они часто избыточны» и «квалифицируются как речевой мусор» [Там же: 794-795].

Среди показателей неопределенности», относящихся к разноуровневым языковым средствам, неопределенные местоимения являются, пожалуй, наиболее востребованными в русском языке. Н. Д. Арутюнова характеризует это лексическое средство выражения семантики неопределенности как «знаки невыраженных или невыразимых смысловых компонентов: нескрытых причин событий, неясных мотивов поступков, неопределимых и неопределенных вариантов признаков, следы действия неведомых сил» [Там же: 823].

Как и в повседневной речи, в медийном дискурсе через использование неопределенных местоимений отражается уровень знаний носителей языка о предметах и явлениях действительности, их свойствах и качествах. Специально подчеркнем, что язык СМИ относят к одной из основных форм существования языка: язык СМИ, «обладающий огромной аудиторией, многообразными средствами информирования и воздействия, выдвигается в центр национального языка» [Солганек 2012: 8].

По нашим наблюдениям, в медийном дискурсе к неопределенным местоимениям обращаются не только из-за невозможности точно сформулировать ту или иную мысль, подобрать необходимое оценочное слово, но не менее часто – из-за отказа от точных формулировок в силу определенных коммуникативных задач. Говорящий, обладая знанием о референте, стоящем за неопределенным местоимением, не проявляет этого знания в коммуникации по вполне осозанным причинам. Для медийной сферы такими причинами являются вуалирование определенной позиции, того или иного мнения, а также намеренное сокрытие истины, сознательное введение в заблуждение, снятие ответственности за сообщаемое.

Способ оформления информации, определённый или неопределённый, зависит в конечном счете от коммуникативной интенции, которая задается «целью коммуникации в массмедиа – информирующим воздействием». Интенциональность, выступающая основой речевого поведения в массмедиа, «определяет содержание информации, речевую организацию и речедейственную силу высказывания» [Дускаева 2012: 15].

Наблюдение за функционированием неопределенных местоимений заставляет вспомнить замечание Е. В. Падучевой о том, что «будучи навязано говорящему языковой картиной мира, значение неопределенности не всегда должно приниматься за чистую монету» [Падучева 1996]. Действительно семантика неопределенных местоимений далеко не всегда исчерпывается значением неопределенности. Этот вывод находит подтверждение при анализе такого медийного жанра как интервью.

Материалом исследования явились тексты интервью с Диной Рубиной, занимающие значительное место в публичной коммуникации одного из самых читаемых современных писателей, человека, которого с полным правом можно отнести к поликультурной личности. О себе Дина Рубина говорит: «*Но вообще-то, я – странная птица, непонятная. Кто я – русский писатель, живущий в Израиле? Израильский писатель, пишущий по-русски? В любом случае, я – маргинал. Боюсь, что мой вечный удел – обочина. Но на ней-то, как правило, самые интересные сценки и происходят*» (<http://chitaemvmeste.ru/interviews/ya-strannaya-ptitsa-intervyu>).

Во всех интервью Дина Рубина предстает как личность с отчетливо выраженной авторской позицией, без ее вуалирования, с проявлением авторского «Я», что можно считать реализацией стратегии самопрезентации как одного из признаков этого жанра и расценить как тактический прием аргументации. Такие конкретно-индивидуальные особенности ее личности, как умение четко представлять и отстаивать свою позицию, можно считать сознательным выбором именно подобной стратегии общения в форме публичного диалога.

Этой же цели реализации интенции убеждения служат и используемые Д. Рубиной модальные предикаты *необходимо, надо, должен, следует* со значением долженствования и необходимости, вводно-модальные слова со значением высокой степени уверенности, как и некоторые глаголы позиционального отношения.

Однако при этом в публичной коммуникации Д. Рубиной, если судить по интервью с ней, активно используются неопределенные местоимения,

наличие которых никак не свидетельствует о неопределенности позиции Д. Рубиной по отношению к обсуждаемым вопросам.

В исследуемых интервью представлены неопределенные местоимения различных серий, среди них местоимения на *-то*, которые Е. В. Падучева относит к «местоимениям неизвестности, то есть неопределенным для говорящего» [Падучева 2008: 210]. Однако в большинстве случаев Д. Рубина использует их не потому, что и *кто-то*, и *что-то* обозначают объект, который не может быть идентифицирован, а скорее всего, потому, что она и не ставит перед собой такую цель, как, например: *И непременно ко мне подходит кто-то из бывших ташкентцев, или пишет записку из зала. И я поддерживаю отношения с многими* (http://www.kultura.uz/view_9_r_6593.html). *Я приезжаю, и когда у меня есть три-четыре свободных дня, что-то записываю. (...), но затем к ней снова возвращаешься, и опять что-то добавляется. Бывает, с чем-то не соглашаешься, тогда текст остается таким, каким я считаю нужным его оставить* (<http://журнальныймир.рф/content/intervyu-s-dinoy-rubinou>). Представляется, что для Д. Рубиной значимой является сама сообщаемая информация, поэтому гораздо более важным является адекватное ее представление, конкретизация же отдельных ее составляющих не входит в намерение автора.

В ряде случаев вообще отсутствует необходимость в идентификации объекта, с помощью неопределенных местоимений подчеркивается отношение в целом к ситуации: *Он использует какие-то приметы, какие-то детали, какие-то внешние факты жизни, – это да, но при этом создает из них же совсем иную художественную реальность* (http://mignews.com/news/interview/world/231204_165406_72190.html).

В исследуемых интервью обращает на себя внимание достаточно широкое использование местоимений признаковой неопределенности *какой-то* и *какой-нибудь*: в составе именной группы они участвуют как в ситуациях с непрявленностью предмета (референции), так и в ситуациях, когда нужно подчеркнуть неопределенность признака. Например: *Вот если есть какой-то кусочек спокойной жизни, то мне хорошо работается. Возможно, еще придут какие-то плодотворные идеи в будущем* (<http://журнальныймир.рф/content/intervyu-s-dinoy-rubinou>).

Одна из причин обращения к неопределенным местоимениям как выразителям признаковой неопределенности была охарактеризована Н. Д. Арутюновой следующим образом: «Недоопределенность признаков вызвана ограниченностью семантических ресурсов языка или неумением ими пользоваться» [Арутюнова 1999: 820]. Думаю, что последнее замечание не имеет отношения к такому автору, как Дина Рубина.

Действительно в ряде случаев использование неопределенных местоимений объясняется затруднениями определенно охарактеризовать признак упоминаемого объекта информации в связи со сложностью его идентификации: *Если он (комплекс) – «неполноценности», то уж вовсе не «комплекс», а скорее отсутствие какой-то кардинальной черты в характере, невозможность почувствовать себя полноценной личностью* (<https://snob.ru/profile/25310/blog/51054>).

Кроме того, *какой-то* в дискурсе интервью используется в качестве средства актуализации признака как «отклонение от нормы, от стандарта»: «ощущение какой-то страшной несправедливости и обиды»; «каким-то невероятным вещам»; «о каком-то особом русском языке в диаспорах». Как видим, неопределенность значения определений-прилагательных никак не конкретизируется сочетающимися с ними неопределенными местоимениями, которые, подчеркивая значение «отклонения от определенного стандарта», указывают не столько на необычность самого признака, сколько на невозможность определить причины появления подобного признака. Назначение неопределенных местоимений заключается в оценивании объекта или в целом явления как трудно определимого, несколько необычного, причины возникновения которого не поддаются точному обоснованию.

Однако представляется, что столь распространенные в текстах интервью высказывания с *какой-то* часто преследуют иную цель – а именно отказать от пространного объяснения, имеющего отношение к свойствам обсуждаемого объекта: автор вполне обходится без «избыточных сведений» и надеется на подобное отношение со стороны адресата, как, например: *Давайте назовем вещи своими именами, что бы мы там не говорили о какой-то обетованной земле, о какой-то там родине народа, но это страна, говорящая на другом языке, это страна другой культуры* (<https://www.svoboda.org/a/27444730.html>).

В информационной среде формально выраженная смысловая неопределенность часто объясняется нежеланием использовать соответствующий определенный атрибут с тем, чтобы выразить свое, обычно негативное отношение, как, например: *ему непременно нужен был какой-то скандал политический. Такое впечатление, что он даже выращивал эти скандалы. (...) для четвертого – какие-то литературные премии*. В рассмотренных высказываниях с формальным показателем неопределенности признака неопределенное местоимение выделяет из класса признаков некую разновидность, которая никак не охарактеризована, причем в большинстве случаев не охарактеризована в силу вполне определенных интенциональных установок говорящего.

Д. Рубина обращается и к местоимениям серии *нибудь*, которые, как известно, востребованы в нереферентных ситуациях, когда нужно подчеркнуть, что «участвующий в событии элемент еще не выбран» [Падучева 2008: 215], как, например: *Я не считаю, что интеллигентом можно какого-нибудь тюленя назвать, который лежит, телевизор с одной программы на другую переключая, – для меня это всегда живой, как ртуть, человек беспокойный, иногда невыносимый, он свободен в своих суждениях, уважает себя и других, печалится, ему этот мир не нравится...* http://bulvar.com.ua/gazeta/archive/s55_67083/8966.html.

Однако прагматически обусловленная смысловая неопределенность приводит к снятию существующих в семантике неопределенных местоимений различий. Так, местоимения *какой-то* и *какой-нибудь* начинают выражать семантику «безразличия к выбору объекта». В дискурсе интервью

они употребляются в ситуациях, когда актуализируется признак несущественности, безразличия для говорящего при указании как на сам предмет, так и на его характерологические особенности. Семантика неопределенности приобретает оценочную коннотацию, причем доминирующим над значением неопределенности является именно аксиологический компонент, нередко негативный: *Проследите все кампании национальных конфликтов, причины и рычаги создания боевых организаций, покопайтесь... Непременно обнаружите в зародыше какой-нибудь ненавистнический миф, вокруг которого сплачивается зло и ненависть* (<https://www.liveinternet.ru/users/4676123/post304884057/>). *Но об этом лучше скажет какой-нибудь политолог* (<https://www.znak.com/2017-05-29/>). *Не могу перечислить какие-то имена, которые читаю непременно; как правило, это случается, когда меня просят прочитать какую-то рукопись* (<https://eksmo.ru/interview/dina-rubina>).

Наряду с отмеченным значением несущественности, безразличия актуализируется значение «умаление значимости». Тимиологическая составляющая обоих признаков групп одинаковая: *какой-то и какой-нибудь*, являясь показателями «умаления значимости», относятся к идентификаторам нижнего уровня тимиологической оценки (всякие, разные). Е. И. Шейгал, вслед за А. Б. Пеньковским, называет значение, выражаемое этими местоимениями, как «обезразличивающее обобщение» и «обезразличивающая неопределенность». Эти значения выводят референт за пределы круга «своих» и тем самым индуцируют коннотацию пейоративного отчуждения» [Шейгал 2004: 121–122]. Например: *Можете вообразить чувства писателя, вынесшего на горбу, как бурлак, пятисотстраничный роман, когда он читает «прикольное мнение» какого-нибудь резвого журналиста, или выслушивает суждение какого-нибудь читателя, который «полистал тут вашу книжку, и считаю, что...»* (<http://chitaem-vmeste.ru/interviews/ya-strannaya-ptitsa-intervyu-s-dinoj>). *Ведь когда ты живешь в какой-нибудь Франции, Дании, да хоть даже и в Израиле, где живут люди под сводом законов, ты себе и не представляешь, что происходит в какой-нибудь Кении. А там происходит издевательство над женщиной* (<https://style.rbc.ru/impressions/58dd08779a79472dd3d26f52>).

С целью подчеркнуть неважность, незначительность предмета речи Д. Рубина использует, хотя и довольно редко, местоимения серии кое-, относящиеся к разряду слабоопределенных, например: *Ну и читаю кое-что, рассказываю, отвечаю на вопросы. Ничего официального, никаких торжеств и регалий* (<https://fakty.ua/196943-rubina>).

Более востребованным оказалось местоимение *некий*, которое, в отличие от разговорных *кое-кто/что/какой*, напротив, выступает как средство интеллектуализации текста. Это и *некий симбиоз темы любви в живописи и в литературе; в некой чувственной форме; это некий проект, который я осуществляю; это некий гигантский проспект; некую школу осознания того пройти*. Представляется, что востребованность этого местоимения объясняется сложностью и тем самым невозможностью однозначной квалификации объекта, а не его неопределенностью.

Как видим, вторичные, то есть прагматически обусловленные значения, стирая семантические различия между разными сериями местоимений, редуцируют и значение неопределенности как инвариантное для этой группы местоимений.

Литература

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

Дускаева Л. Р. Интенциональность медиаречи: онтология и структура / Л. Р. Дускаева // Медиатекст как полиинтенциональная система. – СПб.: С.- Петерб. гос. ун-т, 2012. – С. 10–16.

Колесов В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. – СПб: Петербургское востоковедение, 2004. – 240 с.

Падучева Е. В. Неопределенность как семантическая доминанта русской языковой картины мира / Е. В. Падучева // [Электронный ресурс]. URL: http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf/dominanta1_1996.pdf (дата обращения 11.09.2018).

Падучева Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений / Е. В. Падучева. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 296 с.

Солганик Г. Я. Введение / Г. Я. Солганик // Язык СМИ и политика. – М.: Изд. Московского университета, 2012. – С. 8-26.

Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.

**К вопросу о межлитературных
связях в обучении иностранных учащихся**

литература, стихотворение, иностранные студенты, образы, наследие

В практике изучения русской литературы иностранными студентами нередко возникают проблемы, связанные с национальным своеобразием русской литературы и восприятием русских произведений иностранными студентами. Как показывает практика, студентам трудно дается понимание инационального художественного мира, другой образной системы. Это необходимо учитывать в практике преподавания иностранным учащимся с целью вызова эмоционального отклика у обучающихся при изучении русских произведений. В связи с этим перед преподавателем встает сложнейшая задача выявления национальных особенностей восприятия иностранными студентами произведений русской литературы, помощи в усвоении русских произведений. Для осуществления этих задач необходимо провести сопоставительный анализ художественных произведений, сходных тематически, но различающихся принадлежностью к языковым культурам.

Часто для сопоставления неудачно подбираются факты из родной литературы. Сопоставляемые произведения, образы должны быть близки по идейному содержанию. Нужно применять такие факты, которые знакомы обучающим по курсу родной литературы и доступны им по содержанию. Должны учитываться читательские интересы студентов относительно родной литературы. Учитывая широту и актуальность данного вопроса, хочется продолжить разговор на эту тему, опираясь на свой опыт преподавания русской литературы иностранным студентам.

Попытаемся изложить примерный путь реализации рассматриваемого принципа на основных этапах изучения стихотворения А. С. Пушкина «Памятник». Иностранные студенты при изучении русской литературы знакомятся с творчеством А. С. Пушкина. После чтения сказок поэта, стихотворений «Осень», «В Сибирь», повести «Капитанская дочка» (в отрывках), знакомство с творчеством поэта завершается стихотворением «Памятник». Это стихотворение занимает особое место в творчестве Пушкина потому, что в нем создан обобщенный образ творческого наследия поэта, выражены главные идеи его произведений. Усвоению этих фактов должны быть подчинены все этапы работы над стихотворением. На занятии должны быть представлены произведения Пушкина, портреты поэта в исполнении разных художников.

Назвав тему «Изучение стихотворения А. С. Пушкина «Памятник», преподаватель обращает внимание на время его создания – август 1836 года, всего за шесть месяцев до трагической гибели поэта. Преподаватель рассказывает студентам об особых обстоятельствах, сложившихся вокруг Пушкина в это время, а именно усиление негативного воздействия на поэта со стороны самодержавия, излагает мысли Пушкина о безнадежности своего положения, факты из биографии поэта и воспоминания его современников.

Далее преподаватель говорит о том, что в этих условиях у поэта стало возникать беспокойство о судьбе своих произведений, своего наследия. Свои мысли о значении творческого наследия в жизни народа поэт излагает в стихотворении «Памятник». Работая со студентами из Туркменистана, аналогичные примеры анализа творческого пути писателей можно привести из туркменской литературы. Так, поэты-классики Махтумкули в стихотворении «Будет» («Зор болар» в заключительной строфе), Молланегес в стихотворении «Моя душа» («Конлум») выразили мысли о значении своего творческого наследия для народа. Все же целесообразнее в этом отношении обратить внимание иностранных студентов на стихотворение К. Эзизова «Подарок», («Серпай»), так как оно изучается в школе. Обучающиеся знают, что стихотворение «Подарок» было обнаружено в рабочем кабинете Эзизова после его трагической гибели. Юные читатели легко разгадывают суть его названия: подарок – это обобщенный образ произведений поэта, которые он дарит людям. Тут же преподаватель обращает внимание ребят на название пушкинского стихотворения и объясняет, что в образе памятника Пушкин имел в виду свое творческое наследие. Интересно выявить причины выражения одинаковой мысли – мысли о своем творческом наследии в разных образах: в образе памятника у русского поэта и в образе подарка у туркменского. Этот вопрос связан с национальными традициями двух народов. У русских издавна принята традиция увековечивать имена и дела прославленных соотечественников в виде памятников. В эпоху Пушкина их существовало несколько. Преподаватель показывает студентам картинку с изображением Петру I, Александру I, комментирует их. Эти памятники напоминают новым поколениям о славе изображенных на них людей. Туркмены же в знак памяти о себе обычно дарят ценные подарки. Национальные обычаи и обусловили соответствующие образы пушкинского «Памятника» и эзизовского «Подарка».

При комментированном чтении стихотворения «Памятник» преподаватель руководствуется мыслями поэта о бессмертии его произведений и об идейной направленности творчества: призыв к гуманности и милосердию, свободолюбие и верность правде жизни. Следует обратить особое внимание учащихся на выражения: *нерукотворный памятник, не зарастет народная тропа, глава непокорная, заветная лира, душа переживает прах (тленья избежит), слух пройдет по всей Руси, назовет всяк сущий язык, гордый внук славян, чувства добрые я лирой пробуждал, жестокий век, восславил я свободу, милость к падшим призывал*. Несколько наиболее актуальных для практической речи слов, как *зараста, заветный, пережить, гордый, жестокий, милость* вносятся в словарь студентов, разъясняется их значение в тексте стихотворения. В целях более полного усвоения идейного содержания стихотворения можно перевести текст стихотворения на туркменский язык и сопоставить его с оригиналом.

Для закрепления изученного выполняются специальные задания, например, иностранные студенты, прочитав каждую строфу, комментируют мысли поэта, вложенные в нее. Более способным студентам можно предложить аргументировать произведения А.С. Пушкина. Анализ

художественных образов стихотворения «Памятник» можно провести в параллели со стихотворением «Подарок».

«Памятник»	«Подарок»
<p>1. Образ творческого наследия поэта</p> <ul style="list-style-type: none"> – памятник нерукотворный – подарок памятник, выше Александрийского столпа – заветная лира <p>2. Связь поэта с народом</p> <ul style="list-style-type: none"> – народная тропа к памятнику поэту, которая никогда не зарастет – буду любезен я народу... 	<ul style="list-style-type: none"> – подарок – ценнее царских подарков – моя лира. – путь, проложенный поэтом к сердцам людей. – верный ваш слуга.

Изучение стихотворения «Памятник» в параллели со стихотворением «Подарок» позволяет глубже понять мысли Пушкина, ведь у этих стихотворений много общего: оба они являются поэтическим итогом творчества двух поэтов, их завещанием, обращенным к современникам и потомкам. Эти факты и позволяют рассмотреть их в соотношении друг с другом.

Кроме того, студентам предлагается несколько произведений Пушкина на самостоятельное чтение: сказки поэта, «Повести Белкина», поэмы: «Полтава», «Цыганы», «Бахчисарайский фонтан», повесть «Дубровский». Студенты смогут читать их в переводе на родной язык. В заключение преподаватель рассказывает о первом памятнике Пушкину, воздвигнутом в 1880 году в Москве, показывает фотографию этого памятника, рассказывает о значении творчества поэта в мировой литературе.

Для самостоятельного изучения студентам дается задание прочитать и проанализировать стихотворение «Эхо» А. С. Пушкина и «Сердце поэта» К. Эзизова. Изложим свои мысли по этому поводу при изучении стихотворения А. С. Пушкина «Эхо». В этом небольшом стихотворении Пушкин сумел выразить мысли о громадном труде поэта. Именно это роднит его со стихотворением К. Эзизова «Сердце поэта». В нем, таком же небольшом, как и пушкинское стихотворение, автор делится своими мыслями о поэтическом творчестве. Бескорыстное служение поэта людям – вот общая мысль, выраженная в этих двух стихотворениях. Студенты смогут самостоятельно сравнить художественные средства и приемы, использованные в стихотворениях «Эхо» и «Сердце поэта».

Так, А. С. Пушкин в своем стихотворении описывает эхо как живое существо, которое откликается и на звуки в природе (*ревет ли зверь, гремит ли гром...*), и на голоса людей (*поет ли дева*), но ответа ему нет. Творческий труд поэта сравнивается с эхом: ничто в природе и в жизни людей не оставляет поэта равнодушным, и он откликается на происходящие вокруг

события. В эзизовском стихотворении сердце поэта сравнивается с плодородной почвой. В отличие от почвы, на которой может произрастать все: и цветы, и колючка – сердце поэта похоже на землю, на которой растут только цветы.

Необходимо обратить внимание студентов на концовку этих стихотворений, где заключена мысль о бескорыстном служении поэтов народу: эхо откликается на всякий звук, но ему нет отзвука; что бы ни бросили в сердце поэта, оно в ответ на все создает только цветы (творит добро). Преподаватель предлагает подтвердить эти идеи примерами из истории русской и родной литературы.

В заключение преподаватель рассказывает о смерти Пушкина, насколько это было тяжелой потерей для России, для всей мировой литературы. По поводу гибели Пушкина высказывались писатели разных стран. О его смерти написал стихотворение и туркменский поэт, наш современник К. Эзизов. Оно называется «Дантес». Студенты рассказывают все известное им о Дантесе, затем зачитывают выборочно строки из стихотворения «Смерть поэта», в которых говорится о нем, и указывают на образные выражения при описании его: *убийца, пустое сердце, беглец*. Лермонтов выразил в своих стихах ненависть к Дантесу как к убийце Пушкина. Стихотворение К. Эзизова «Дантес», написанное спустя несколько десятилетий после тех событий, углубляет образ убийцы поэта. Если Пушкин утверждал красоту и любовь, то Дантес явился воплощением зла. В третьей строфе К. Эзизов расширяет эту тему, указывая на вечную борьбу добра и зла, красоты и безобразия, правды и лжи. Сравнивая оба стихотворения, студенты делают вывод о том, что Лермонтов обращается к представителям светского общества, обличая их преступления, а К. Эзизов в стихотворении обращается к России с призывом защитить своего поэта.

Таким образом, изучение стихотворений в сопоставлении с тематически родственными произведениями не только способствует широкому усвоению содержания этих произведений, но и расширяет кругозор студентов.

Литература

Бельчиков Н. Ф. Пути и навыки литературоведческого труда: учебное пособие для студентов филологических специальностей университетов и педагогических институтов / Н. Ф. Бельчиков. – Изд. 2-е, доп. – Москва: Высш. шк., 1975. – 237 с.

Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Индрик, 2005. – 1038 с.

Харитонова З. Г. История русской литературы XIX–XX веков: учебное пособие для иностранных учащихся / З. Г. Харитонова – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 144 с.

**Профессиональная профилизация обучения в условиях
эффективного использования образовательных ресурсов вуза**

*профессиональная профилизация, модели образовательной программы,
критлингвистическая экспертиза*

К началу XXI века многие из феноменов научной парадигмы «человек – язык», которые рассматривались либо на периферии лингвистической теории, либо вообще за ее пределами, оказываются в центре исследовательского внимания языковедов. Это приводит к тому, что на передний план в системе современного научного знания все более отчетливо выдвигается тенденция к осознанию речевого профессионализма как некоей доминанты, необходимой при решении задач в любой сфере деятельности. «Повышенная речевая ответственность» представителей многих «лингвоинтенсивных» специальностей требует нового подхода к организации профессиональной коммуникативной подготовки будущих специалистов, умеющих успешно реализовывать свои знания в профессионально точной речевой форме.

Актуальность данной проблемы обусловлена социальным заказом нашего общества на подготовку квалифицированных, конкурентоспособных на отечественном рынке труда специалистов, назревшей необходимостью поиска отвечающих требованиям современности педагогических технологий. Важность эффективной подготовки к профессиональной лингвистической деятельности в условиях быстро развивающегося общества и его правовой системы, широкого международного сотрудничества нацеливает усилия исследователей на изучение проблемы становления и развития профессиональных компетенций будущих специалистов. Профессиональную компетенцию определяют как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. В современной практике термин «профессиональная компетенция» определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами.

Филология сегодня характеризуется расширением проблематики исследований, развитием междисциплинарных, пограничных и прикладных исследований. Современные аспекты развития фундаментальных и прикладных научных исследований, осуществляемые в лингвистических и литературоведческих направлениях, находят применение в различных отраслях гуманитарной науки в целом. Следовательно, в целях совершенствования филологического образования стало необходимым изучение вопросов филологии в целостной системе их практического освоения, рассмотрения в новых аспектах гуманитарных наук. Это предполагает активный поиск конкретных механизмов и способов их совместимости в соответствии с мировыми тенденциями развития и сохранением национальных приоритетов. Так возникала необходимость разработки и внедрения новых курсов в вузах, направленных на профессиональную профилизацию обучения, на подготовку кадров современных филологов нового поколения, умеющих проводить

лингвистическую экспертизу конфликтных текстов, в соответствии с потребностями сегодняшнего дня. В связи с этим важным является создание научно-методологических основ новых филологических дисциплин («Политическая лингвистика» / «Қазақ саяси лингвистикасы», «Юридическая лингвистика» / «Қазақ заң лингвистикасы», «Экологическая лингвистика» / «Қазақ экологиялық лингвистикасы»), усвоение которых позволит овладеть необходимыми более конкретными (профессиональными) разносторонними компетенциями и навыками, расширить прикладные основы филологического знания, определить границы сфер будущих профессиональных действий. Содержание данной целевой установки отражает интеграцию множества подходов и направлений в исследовании для внедрения их в учебный процесс на филологических специальностях высших учебных заведений РК. Такая целевая установка основана на гипотезе, что оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов-филологов есть многомерный феномен, проявляющийся как универсальное средство системного познания и системного преобразования личности, способствует реализации образовательных стандартов нового поколения, служит основой для проектирования моделей образовательного процесса в вузе с учетом критерия оптимальности, обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях эффективного использования образовательных ресурсов вуза.

Объектом исследования стал процесс профессионально-ориентированного обучения студентов и магистрантов в рамках прикладных направлений. Предмет исследования – методика и методология формирования профессиональных компетенций обучающихся с учетом инновационных технологий при выполнении юрлингвистической экспертизы (далее – ЮЛЭ).

Разработка методов формирования общекультурных, учебно-познавательных и социально-личностных компетенций посредством изучения современных филологических дисциплин, изучение способов развития лингвистического мировоззрения личности и сознательного взгляда на мир и структуру деятельности через призму языка, выработка ценностного отношения к изучаемым языкам, и, в первую очередь, – к родному, повышает внутреннюю мотивацию изучения родного языка.

В процессе исследовательской работы использовались методы дискурсивных и политических технологий:

- основным методом исследования при анализе текстов стал критический дискурс-анализ, который представляет собой синтез существующих правил анализа дискурса, отобранных исходя из цели и задач работы;
- информационно-аналитическая методика контент-анализа, метод когнитивного картирования;
- элементы компонентного анализа лексических единиц, лексико-семантический анализ фрагментов текстов.

На основе изученной литературы по данной проблематике [Бурков 2010: 17-21; Галяшина 2002: 45-48] сформулированы семь базовых принципов:

- принцип определенного объекта экспертизы;
- принцип комплексного анализа текста;
- принцип персональной ответственности эксперта за результат экспертизы;
- принцип научной обоснованности и аргументированности экспертизы;
- принцип компетентности самого лингвиста-эксперта;
- принцип однозначного понятия для формулирования определенного вывода;

– принцип качества и доступности изложения экспертного заключения.

Основной акцент был сделан на вопросах реализации методологических основ выявления принципиальных концептуальных линий изучения ЮЛЭ.

Юридическая лингвистика (далее – ЮЛ) представляет собой такую отрасль прикладной лингвистики, предметом изучения которой является область пересечения языка и права. Поэтому ЮЛ организуется тремя видами отношений языка и права: 1) язык как объект правового регулирования; 2) язык как средство регулирования; 3) язык как предмет исследования (лингвистическая экспертиология) [Голев 1998: 49; Кузнецов 2006: 54].

Почему возникла ЮЛ? Какие актуальные вопросы этой области знания встают перед лингвистами нашей страны? Прежде всего, это социальная, политическая и коммуникативно-языковая актуальность теоретического и практического характера. Вместе с тем, актуализация и расширение сфер изучения ЮЛ в зарубежных странах способствовали выдвижению данной проблематики на передний план в Республике Казахстан. Кроме того, развитие самой дисциплины «Юриспруденция», провозгласившей в качестве основного постулата сегодняшней правовой доктрины – «право есть язык», отсутствие новых познавательных подходов к самому понятию права, способствовало актуализации исследования лингвистических аспектов права [Бринев 2010: 181-183; Ивакина 1997: 23-26].

Основы изучения юрлингвистики в Казахстане были заложены еще в XVI веке. Уже тогда многие мыслители задумывались над вопросами создания рекомендаций по разработке текстов законов и иных нормативно-правовых актов для того, чтобы сделать юридический текст точным по своему содержанию и в то же время понятным. В последующие века основной акцент был направлен на изучение теории функционального стиля, когда были исследованы общие правила, связанные с созданием нормативного правового текста: изучались правила о порядке слов в нормативном тексте, синтаксическая глубина предложения, а также вопросы количества определений после определяемого слова и т.д.

На рубеже XX – начала XXI веков особенно актуальным для нашего государства становится вопрос о расширении многих методологических и теоретических основ лингвистической экспертизы законопроектов как прикладной области языкознания, в связи с чем данная проблема переходит в плоскость междисциплинарных научных исследований, что в настоящее время является основой для ЮЛЭ нормативных актов. Вместе с тем происходит расширение теоретических сведений с применением логических и нормативно-стилистических критериев оценки текста, положения общего языкознания о референции, данные психолингвистики и теории коммуникации о закономерностях смыслового восприятия текстов.

Важным, например, в зарубежной ЮЛ является вопрос о роли ЮЛЭ в судебном процессе, проблемы коммуникации на стадии дознания в полиции, когда часто используются противоположные коммуникативные стратегии, роль юридического переводчика на судебной и досудебной стадиях в процессе, проблемы понимания речи судей и инструкций судьи присяжными. Особое внимание уделяется также роли переводчика, на которого ложится ответственность одновременно знания двух культур и двух социальных сфер.

На современном этапе в Казахстане основное внимание уделяется описанию высоких лингвистических стандартов в сфере языка законодательства с целью создания «понятого» текста закона, корректной его интерпретации, для

чего используются коммуникативный и функционально-деятельностный подходы. В связи с этим ЮЛ становится особым видом лингвистического исследования в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию в рамках арбитражного, гражданского или уголовного процесса. Отметим, что все исследователи единодушны во мнении, что объект экспертизы – это продукты речевой деятельности, которые могут быть зафиксированы в прямых и косвенных источниках информации.

Источниками информации для проведения ЮЛЭ могут быть как прямые (первичные) – печатные, рукописные, видео- и аудиосредства, в которых с различной степенью полноты зафиксирован/отражен спорный текст (высказывание, слово), порожденный конкретным автором, так и косвенные (вторичные) – сведения, которые сообщают информацию о спорном тексте (высказывании, слове). Это могут быть свидетельские показания, материалы допросов подозреваемых (обвиняемых) и потерпевших, протоколы судебных заседаний и т.п. Все вышесказанное говорит о том, что состояние ЮЛ как науки находится на стадии активных научных исследований языка права во всем мире.

Разработанные научно-образовательные курсы «Политическая лингвистика» / «Қазақ саяси лингвистикасы», «Юридическая лингвистика» / «Қазақ заң лингвистикасы», «Экологическая лингвистика» / «Қазақ экологиялық лингвистикасы», были составлены с учетом казахстанской действительности для создания образовательных программ по основным модулям филологических специальностей для студентов казахстанских вузов, что создает предпосылки для технологических решений по внедрению новых казахстанских лингвистических дисциплин с учетом национально-ментальных особенностей.

Разработка теоретико-методологических основ дисциплин «Политическая лингвистика» / «Қазақ саяси лингвистикасы», «Юридическая лингвистика» / «Қазақ заң лингвистикасы», «Экологическая лингвистика» / «Қазақ экологиялық лингвистикасы» стала базой для формирования профессиональных компетенций, что позволит усовершенствовать квалификацию выпускника-филолога, особенно их основную практическую деятельность.

Литература

Бурков И. В. Заключение и показания эксперта в уголовном процессе / И. В. Бурков. – М.: Юрлитинформ, 2010. – 144 с.

Галяшина Е. И. Назначение, производство и оценка заключения судебной лингвистической экспертизы (методические рекомендации) / Е. И. Галяшина // Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ / Под ред. проф. М. В. Горбаневского. – Изд-е 3-е, испр. и доп. – М.: Галерея, 2002. – 424 с.

Голев Н. Д. На стыке языка и права (несколько тезисов по юрислингвистике) / Н. Д. Голев // Актуальные проблемы филологии: тез. докл. / Под ред. В. А. Пищальниковой. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – С. 48-51.

Кузнецов А. М. Юрислингвистика: Язык и право: научно-аналитический обзор / А. М. Кузнецов, Л. С. Бурдин, Н. В. Солнцева. – М.: ИНИОН, 2006. – 70 с.

Бринев К. И. Лингвистические теории и лингвистические экспертные исследования: проблема взаимосвязи юридической и теоретической лингвистики / К. И. Бринев // Юрислингвистика-10: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Н.Д. Голева и Т.В. Чернышовой. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2010. – С. 181-190.

Ивакина Н. Н. Профессиональная речь юриста: учеб. пос. / Н. Н. Ивакина. – М.: БЕК, 1997. – 339 с.

Использование военной лексики в художественной литературе

военная лексика, художественная литература, военные термины

Военная лексика является важной составляющей лексики русского языка, в том числе и в связи с ее активным использованием в художественной литературе. Причины популярности военной лексики объясняются неязыковыми факторами – это распространение военных конфликтов, развитие военного дела и продвижение военных технологий. Чем больше люди интересуются военной деятельностью, тем чаще используется военная лексика. Журналисты, политики, спортсмены, писатели и разные группы людей обращаются к данному пласту лексики в разных аспектах, особенно в художественных текстах и в текстах СМИ (средствах массовой информации).

«Военная терминология – это система лексических средств, обозначающих понятия военной науки и употребляющихся в сфере специального общения» [Очирова 2010: 85]. Военная наука в современную эпоху – очень динамичная, быстро развивающаяся отрасль знаний, словарный состав этой области постоянно расширяется и развивается.

Состав военной лексики в свою очередь можно разделить на две группы: специальную лексику и профессионализмы (жаргонизмы). Специальная лексика в основном используется в официальном литературном языке в письменной форме, а профессионализмы (жаргонизмы) – специальные слова, служащие для коммуникации между военными в устной форме. «В отличие от специальной лексики профессионализмы мало изучены. Это зависит от сложности сбора материала: эти языковые единицы характерны для устной речи и редко встречаются в письменных источниках» [Сердобинцева 2011: 4].

«Всплеск» обращений к военной лексике приходится на время Великой Отечественной войны. С началом Великой Отечественной войны меняются социальные условия существования русского литературного языка в связи с возникновением нового фактора, ставшего главным в жизни советского общества тех лет: все стороны жизни определяются тем, что идет война, поэтому функционально-стилистическая роль военной лексики становится весьма разнообразной. Прежде всего, все слова этой группы выполняют основную номинативную функцию, поскольку они связаны с определенным понятием. Они пополняют терминологические системы, используются как жаргонизмы, выполняют эмоционально-экспрессивную функцию.

Целью представленного исследования является анализ функционирования военной лексики в художественной литературе на русском языке после Великой Отечественной войны. Исследование проводилось на материале повестей Ильиной Е. М. (1954), Некрасова В. П. (1971), Бакланова Г. Я. (1980). Эмоциональная напряженность жизни советского народа во время Великой Отечественной войны не могла не

оказывать влияния на лексику, употребляемую в художественных произведениях, описывающих этот период. Было выделено большое количество примеров общенародных разговорно-бытовых «военных» единиц, включающих в свой состав [Демидович 2013: 38]:

а) разговорно-литературную лексику: *всыпать* в значении «побить» (*всыпали немцам*) [Ильина 1954: 151], *засесть* в значении «укрепиться» (*крепко там немец засел*) [Там же: 170].

б) просторечную лексику: *лупить* в значении «сильно бить (здесь: стрелять)» (*немец лупит из миномета*) [Некрасов 1971: 75], *драпать* в значении «поспешно отступать, бежать» (*Ну а как там, на фронте... здорово драпают?*) [Там же: 48].

Встречаются общеупотребительные слова с особыми, разговорно-литературными и просторечными значениями (часто метафорического происхождения): *жарить* в значении «стрелять» (*Две мины, одна за другой, свистя, медленно пролетают над нами и разрываются где-то далеко позади. Ширяев ухмыляется: – Все по круглой роще жарит*) [Там же: 17].

Среди книжной лексики можно выделить слова, служащие единственной номинацией соответствующих предметов и явлений: *бронетранспортер (прорвавшийся вперед бронетранспортер)* [Бакланов 1980: 62] и слова, имеющие синонимы в общеупотребительной лексике, но с другой эмоционально-стилистической окраской: *сражение – бой (сражение шло не первый час)* [Там же: 19]. Сюда же можно отнести слова официально-делового стиля: *устав, распоряжение (он у нас все уставы наизусть знает)* [Там же: 48] и поэтическую лексику: *отпрянуть* в значении «отступить» [Ильина 1954: 170].

Отмечены следующие однословные термины:

Атака – «стремительное движение в боевом порядке подразделений, частей, соединений, а также самолётов, вертолётов, кораблей и их групп в сочетании с огнём наивысшего напряжения с целью уничтожения противника; наиболее решительный период наступательных действий» [Горкин 2001: 114].

Аттестат – «документ на право получения соответствующих видов довольствия (вещевой, денежный, продовольственный А. и др.), выдаваемый по установленной форме военнослужащему (группе) при переводах по службе, командировках и пр., а также воинской части (соединению) при убытии ее в другое соединение (объединение)» [Там же: 116].

Блиндаж – «полевое фортификационное сооружение закрытого типа из 4–8 человек, защищающее личный состав от пуль, осколков снарядов, мин, зажигательных средств, а также поражающих факторов ядерного взрыва» [Там же: 184].

Гардия – «отборная привилегированная часть войск. Появилась в рабовладельческую эпоху в виде отрядов телохранителей монархов и полководцев. На эту часть войск возлагались также наиболее сложные задачи в ходе военных действий» [Там же: 396].

Десант – «войска, специально подготовленные и высаженные (выброшенные) или предназначенные для высадки (выброски) на территорию противника в целях ведения боевых действий» [Там же: 505].

Лафет – «станок, на котором закрепляется ствол артиллерийского орудия» [Там же: 821].

Маневр – «перегруппировка и перемещение воинских формирований для нанесения удара по противнику, марш – способ движения и перемещения войск, наряд – группа военнослужащих, выполняющая обязанности по линии караульной или гарнизонной службы» [Там же: 21].

В процессе исследования выявлено, что в разговорной и книжной речи обрели значительно широкое распространение определенные группы слов и словосочетаний, в частности такие, как:

1. Имена существительные, имеющие оттенки отрицательной экспрессии: *враг, захватчик, изувер, изверг, орда, налетчик, разбойник, фашист*. Данные слова с негативной окраской отражали отношение к оккупантам, к врагам. В речевом обиходе той поры появились слова с иным характером предметной отнесенности: *охотник* – мастер сверхметкого огня, *фрицелов* – разведчик, *зверобой* – самоходная пушка, *истребительный сезон* – активные действия снайперов;

2. Существительные с отрицательным значением из сферы обиходно-разговорной и бранно-фамильярной речи: *выродок, выкормыш, громила, душегуб, головорез, людоед, мародер, мразь, шкурник*.

Итак, после Великой Отечественной войны в художественной литературе динамично используется военная лексика. Исследуя военную терминологию, мы пришли к выводу, что таким образом эпоха войн содействует активизации военной лексики в различных типах разговорной и книжной речи.

Литература

Бакланов Г. Я. Навеки – двадцатилетние: повесть / Г. Я. Бакланов. – М.: Советский писатель, 1980 – 240 с.

Горкин А. П. Военный энциклопедический словарь / А. П. Горкин, В. А. Золотарев, В. М. Карев, В. Л. Манилов. – М.: Большая российская энциклопедия; РИПОЛ КЛАССИК, 2001 – 1662 с.

Демидович Т. В. Особенности использования «военной» экспрессивно и стилистически окрашенной лексики в языке художественной литературы о великой отечественной войне / Т. В. Демидович // Вестник Челябинского университета. – № 10 (301). – 2013. – С.38–40.

Ильина Е. Я. Четвертая высота: повесть / Е. Я. Ильина. – М.: АСТ.: Астрель, 2008. – 317 с.

Некрасов В. П. В окопах Сталинграда: повесть / В. П. Некрасов. – Волгоград, 1971. – 368 с.

Очирова Н. Ч. Русские лексические заимствования. В военной терминологии калмыцкого языка / Н. Ч. Очирова // Вестник калмыцкого института гуманитарных исследований. – РАН, 2010. – С.84-87.

Сердобинцева Е. Н. Профессиональная лексика русского языка: структурно-семантический, функционально-стилистический и когнитивный аспекты. Диссертация ... доктора филологических наук / Сердобинцева Е. Н. – Москва, 2011. – 549 с.

Грамматические особенности наименований заведений общественного питания (на примере г. Астаны, Казахстан)
пищевой код, номинация, глуттонический дискурс

Современная лингвистика занимается изучением языковых реалий с позиции триединства языка, культуры и мышления. Как справедливо отмечает С. Г. Тер-Минасова, каждый компонент в такой цепи представляет собой равноправное звено, поэтому функционирование одного без двух других невозможно [Тер-Минасова 2000: 40].

На наш взгляд, особый интерес вызывает изучение пищевого кода культуры, поскольку его формирование тесно связано как с факторами внешними (историко-географическими, общественно-политическими, экономическими), так и с факторами внутренними (особенностями мышления носителей языка).

Согласно В. А. Масловой, понятие кода перешло в научную терминологию языкознания из семиотики и основывается на соответствии плана содержания плану выражения. Код придает некую значимость знаку, а задачей интерпретатора представляется расшифровка закодированной информации. При этом прочтение кода должно соответствовать культурным особенностям носителей языка [Маслова 2011: 137].

Наименование объектов общественного питания (столовых, ресторанов, кафе и др.) является неотъемлемой составляющей презентационной функции глуттонимов. Посетитель ресторана может преследовать, помимо основной цели (удовлетворения потребности в пище), цели второстепенной значимости: получение удовольствия, эстетического наслаждения и следование модным тенденциям; поэтому презентационная функция выполняет важную роль в глуттоническом дискурсе.

В рамках комплексного изучения глуттонического дискурса, функционирующего на территории современной Республики Казахстан, нами было рассмотрено 275 наименований заведений общественного питания г. Астаны, среди которых встречаются: рестораны, кафе, рестораны быстрого питания, бары, суши-бары, гастробары, кофейни, столовые, пиццерии, кулинарии. Под *глуттонимами*, вслед за А. В. Оляничем, понимаем «собственно знаки пищи и ее компонентов» [Олянич 2014: 401]. Таким образом, наименования заведений питания выступают своего рода знаком, сигнализирующим о возможности удовлетворения потребности в пище.

В данной работе приведем классификацию наименований предприятий общественного питания по грамматическим параметрам.

По количеству структурных компонентов все номинации можно разделить на монокомпонентные и поликомпонентные. Под монокомпонентными мы понимаем односложные лексические единицы, под поликомпонентными – синтаксические конструкции.

Так, нами было выявлено 133 ед. однокомпонентных наименований, напр.: кофейня «*Saramel*», бар «*Brooklyn*», кафе «*Dami*», ресторан «*Divan*», кафе «*Giraffe*», ресторан «*Mumtaz*», кафе «*Ac*», кафе «*Пиала*» и др.

Стоит отметить, что чаще всего в названии содержится:

1. Имя или фамилия: ресторан «*Багратиони*», ресторан «*Rabiya*», кафе «*Мария*», ресторан «*Томирис*», ресторан «*Дареджани*», рестобар «*Emil*» и др.

2. Топографическое наименование: кафе «*Vadr*», кафе «*Кашгар*», кафе «*Бухара*», ресторан «*Хива*», ресторан «*Фергана*», кафе «*Шымкент*».

Большее количество наименований – 142 ед. – представляют собой синтаксические конструкции, которые могут:

1. Передавать какое-либо сообщение: ресторан «*На крыше*», кафе «*One more burger*» (с англ. 'еще один бургер'), кафе «*В дрова*», ресторан «*Кафе Целинников*», кафе «*Ресторан блюд*», ресторан «*Del papa*» (с ит. 'у папы'), кафе «*Boom Boom Room*» и др.

2. Указывать на тип заведения и основное блюдо: ресторан «*Aura Verdi Restaurant*», кофейня «*Discovery Coffee*», кафе «*Ferrum Cafe*», ресторан «*Olivier Restaurant*», бар «*Shashlykbar*», пиццерия «*Pizza Red*» и др.

3. Содержать приветствие: кафе «*Саламалейкум*» (с каз. 'здравстуйте'), кафе «*Come inn bistro*» (с англ. 'добро пожаловать').

4. Передавать эмоции, давать оценку: кафе «*Sochno Vkusno*», кондитерская «*Тэп-тэтти*» (с каз. 'очень вкусно'), столовая «*Рахат*» (с каз. 'удовольствие'), ресторан «*Mamma Mia*», бар «*Райский уголок*».

5. Выражать пожелания: столовая «*Ac болсын*» (с каз. 'приятного аппетита').

Использование поликомпонентных конструкций позволяет сообщить какую-либо дополнительную информацию в названии заведения, что способствует привлечению внимания потенциальных посетителей. В то время как однокомпонентные конструкции кратки и лаконичны, удобны в запоминании.

Графическое оформление наименований заведений общественного питания также представляет большой интерес для изучения. Как видно из представленного графика (см. рис. 1), незначительно, но преобладают названия с использованием латинской графики. В ходе исследования было выявлено 7 % наименований заведений, в которых наблюдается смешение двух типов графики и использование цифр и символов. Приведем примеры: бар «*Gaz Мяс*», ресторан «*ПРЯНИК*», рестобар «*VЗлетный*», ресторан «*Восток Story*», гастробар «*ЗаграВка*», ресторан «*M&D*», бар «*МужикоFF*», кафе «*ПельМен*», гриль-бар «*ШашлыкоFF*», ресторан «*ШЕFF Bar & Kitchen*», ресторан «*#Тепло*», бар «*Beef & Beer*», кафе «*Cloud 9*», кафе «*Corner 57*», кафе «*Шашлычная № 1*» и др.

Использование и латиницы, и кириллицы (явление диграфии) придает наименованию и заведению, соответственно, оригинальность, вызывает интерес у жителей столицы. Цифры в наименовании позволяют владельцам указать на безусловное лидерство своего заведения в обозначенной сфере (кафе «*Шашлычная № 1*» – лучшая шашлычная в городе), либо являются неотъемлемой частью идиомы (английское название кафе «*Cloud 9*» –

соответствует русскому выражению «(быть) на седьмом небе»). Символ «&» – амперсанд – заменяет союз «и» (ресторан «Turandot & Bolognese»), знак «#» – хэштэг – обозначает ключевое слово, отсылку на что-либо (ресторан «#Терло») и отражает состояние современной семиотики как системы знаков.

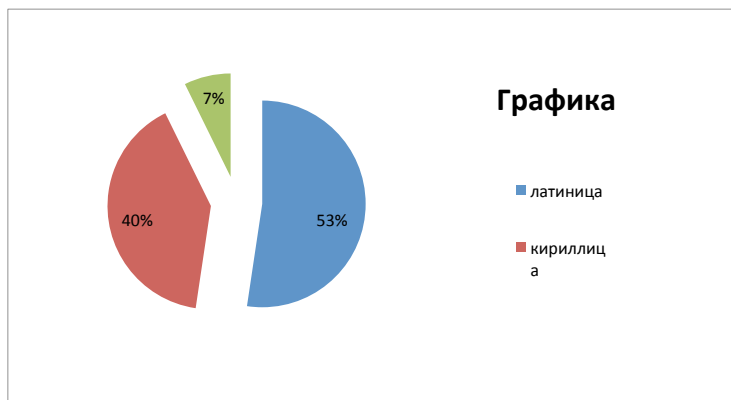


Рис. 1. Классификация номинаций по графическому оформлению

Графическое разнообразие наблюдается в связи с такими лингвистическими явлениями, как:

1. Транслитерация: *ресторан «Halva», гриль-бар «Lafa», ресторан «Svoу», ресторан «Sunduk», ресторан «Vinograd» и др.*

2. Использование специфических знаков разных языков: *кафе «CaféLa» (фр.), ресторан «Butcher's street» (англ.), ресторан «Жеті қазына» (каз.), ресторан «Тифлисъ» (древнерусск.).*

3. Аббревиация: *ресторан быстрого питания «KFC», бар «WTV», ресторан «AAA Resto Hall».*

4. Использование разных регистров письма: *кафе «ДоДо пицца», бар «ПИВкО», кулинария «БуфетЪ», ресторан «МёD», кафе «АндерСон».*

5. Сочетания слов из разных языков: *кафе «Pchelkin Good Food», ресторан «ЛАПША bar & wok», кафе «Tagam plus».*

Как было видно из рассмотренных выше примеров, на территории г. Астаны функционируют заведения общественного питания с казахскими, русскими, итальянскими, английскими, турецкими наименованиями, в которых, соответственно представлена традиционная кухня различных этносов.

Поддержанию традиционной казахской пищевой культуры придается большое значение. Так, в г. Астане в рамках программы «Рухани жаңғыру» в институте «Қазақ қызы» педагоги-этнографы провели мастер-классы, основным из которых был процесс приготовления мяса, умение его правильно подать и накрыть праздничный стол – дастархан [Аменова].

Такие наименования заведений, как *ресторан «Qazaq Gourmet»*, *ресторан «Томирис»*, *ресторан «Жібек жолы»*, *кафе «Damdes»* – сигнализируют о принадлежности к казахской кухне. Изучив меню *ресторана «Qazaq Gourmet»*, мы выявили особенность глуттонимов-наименований готовых блюд – использование казахского названия вне зависимости от выбора языка меню. Так, глуттонимы «*қазақ еті*», «*құрт*», «*құйырықбауыр*», «*тоқты*», «*жілік*» не переводятся ни на русский, ни на английский язык, а записываются на латинице или кириллице без специфических для казахского языка символов. Стоит отметить способ образования глуттонима «*фишбармақ*». Наблюдаем следующие особенности:

1. сложение основ, принадлежащих к разным языкам – сложение основ «*фиш*» (с англ. 'рыба') и «*бармақ*» (с каз. 'палец').

2. использование кириллицы для записи английского слова *fish*.

Таким образом, выявленные нами грамматические особенности презентационной функции глуттонимов отражают языковые процессы на территории Республики Казахстан. Во-первых, это функционирование и взаимодействие нескольких языков: казахского, русского, английского. По мнению Е. А. Журавлевой, «интерференция между языками, функционирующими в ситуации двуязычия (многоязычия) и пребывающими в состоянии перманентного контакта, может охватывать практически все языковые уровни» [Журавлева 2013: 34]. Нами же были рассмотрены особенности взаимодействия нескольких языков на уровне грамматическом. Во-вторых, использование разнообразных способов графического оформления для привлечения интереса к заведению общественного питания. В-третьих, сосуществование различных национальных кухонь подтверждает специфику полиэтничного социума Казахстана и во многом определяет пищевую культуру современного населения, в частности, г. Астаны.

Литература

Аменова Д. Возрождение традиций / Д. Аменова. URL: <http://vechastana.kz/vozrozhdenie-tradicij/> (дата обращения: 20.09.2018).

Журавлева Е. А. Активные процессы в русском языке стран СНГ (на примере Казахстана) / Е. А. Журавлева // Русская словесность в России и Казахстане: аспекты интеграции. – Барнаул, 2013. – С. 31-38.

Маслова В. А. Русский язык как совокупность кодов: растительного, архитектурного, духовного / В. А. Маслова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 24. – № 1. – Ч.1 – Симферополь, 2011. – С. 137-140.

Олянич А. В. Потребности – дискурс – коммуникация: монография / А. В. Олянич. – Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014. – 216 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Об изучении лексических норм в старшей школе

лексические нормы, ЕГЭ по русскому языку, лабораторная работа на уроке русского языка в старших классах

Несмотря на то что школьники успешно проходят государственную итоговую аттестацию в 9 классе, весьма актуальной для старшей школы остаётся проблема формирования языковой компетенции, в частности овладения лексическими нормами литературного языка. Это подтверждается и тем, что в вариантах ЕГЭ последних лет увеличивается количество заданий, связанных именно с лексическими нормами. Чтобы справиться с подобными заданиями, экзаменуемому нужно иметь достаточно большой лексический запас слов, уметь правильно употреблять слова с учётом их лексического значения.

Анализ результатов ЕГЭ-2018 показал, что задания, ориентированные на проверку умения экзаменуемых проводить лексический анализ слова в микротексте (задание 3), затруднений у экзаменуемых не вызвали (с ними справились почти 90% учащихся). Менее успешно (в 70% случаев) выпускники справились с заданием, связанным с умением разграничивать паронимы. Так, например, 30% участников ЕГЭ смешивают паронимы *представить* и *предоставить*.

Нельзя не упомянуть о том, что в экзаменационную работу 2018 г. было включено новое задание (20), проверяющее знание лексических норм современного русского литературного языка (кроме паронимов). Задание 20 в экзаменационных материалах 2018 г. проверяло сформированность умений по стилистической правке (неуместность употребления слов, форм или конструкций) в связанных текстах. Выполняя задание 20, экзаменуемый должен был отредактировать текст: исключить лишнее слово или исправить лексическую ошибку, заменив неверно употребленное слово. В качестве лингвистического материала для задания 20 были взяты основные виды речевых ошибок. Обработка статистических данных показала достаточно высокий процент выполнения этого задания (71,8). Это дало основание разработчикам КИМ ЕГЭ по русскому языку утверждать, что экзаменуемые в целом распознают плеоназм, тавтологию, неправильное употребление фразеологизмов [Цыбулько 2018: 6].

Тем не менее в процессе создания собственных текстов успешно справившиеся с заданием 20 выпускники очень часто допускают все вышеупомянутые лексические ошибки. А соответствие речи учащихся нормам литературного языка в повседневной жизни отличается ещё более низким уровнем. Таким образом, систематическое решение заданий ЕГЭ, ориентированных на знание лексических норм русского языка, всё же не обеспечивает овладение этими нормами.

На наш взгляд, наиболее целесообразными видами работы, направленными на формирование навыка употребления лексических норм, на

этапе среднего (полного) общего образования являются, помимо написания сочинений, комплексный анализ текста, редактирование чужих и собственных текстов, лабораторная работа и лингвистическое исследование.

Остановимся на лабораторной работе. Как особый вид самостоятельной работы учащихся, лабораторные работы формируют умения анализировать факты, фиксировать закономерности, исследовать языковой материал, обобщать результаты исследования, делать выводы, а потому могут включать следующие этапы исследования: 1) наблюдение и изучение фактов и явлений; 2) выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию; 3) выдвижение гипотезы; 4) построение плана исследования; 5) выяснение связи изучаемого явления с другими; 6) проведение лингвистического эксперимента; 7) решение лингвистической задачи; 8) обобщение результатов и формулировка выводов [Худякова 2005: 31], но могут быть и более простыми по структуре.

«В силу своей практической направленности, лабораторные занятия всегда имеют исследовательский, поисковый характер, предполагают применение различных методов и приёмов исследования (описательного, сопоставительного, статистического), использование научной литературы, словарей, справочников» [Бураева 2005: 34]. Лабораторная работа может занимать как весь урок, так и часть урока, а также может являться домашним заданием.

Общеизвестно, что негативное влияние на речь современного подростка оказывает низкая языковая культура СМИ и Интернета. Поэтому в основу лабораторной работы может лечь разбор и переработка текста популярной в молодёжной среде песни. В этом случае видятся возможными следующие этапы деятельности обучающихся: 1) общее ознакомление с текстом произведения; 2) распределение по группам с целью поиска лексических ошибок в том или ином куплете песни; 3) составление по результатам поиска с помощью словаря и справочной литературы аналитической справки о недочётах текста; 4) коллективные попытки (в рамках работы творческой группы) корректирования не соответствующего нормам русского литературного языка текста определённого куплета или создания новой (грамматной) его версии.

Лабораторные работы такого типа позволяют сформировать способность проводить языковой анализ с учётом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей, работать со словарями и справочной литературой, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и верно, стилистически уместно, выразительно употреблять их, а также внимательно следить за правильностью чужой и собственной речи в целом, что, несомненно, способствует совершенствованию языковой культуры выпускника.

Литература

Бураева Н. Н. Лабораторные работы на уроках русского языка в X классе / Н. Н. Бураева // Русский язык в школе. – 2005. – № 1. – С. 34-42.

Худякова Л. А. Уроки русского языка в форме лабораторной работы / Л. А. Худякова // Русский язык в школе. – 2005. – № 1. – С. 30-34.

Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку / И. П. Цыбулько. – М.: ФИПИ, 2018. – 27 с.

**Современные стратегии обучения русскому языку
в условиях полиязычия**

стратегии, полиязычие, русский язык, обучение

Важнейшей стратегической задачей образования Казахстана является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой, обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого – овладение государственным, родным и иностранными языками.

Что же может сделать учитель русского языка для развития полиязычия? Какую стратегию выбрать, чтобы обеспечить освоение и функционирование трех языков без утраты языковой и национально-культурной идентичности полиязычной языковой личности? Какие стратегии обладают наибольшим мотивирующим потенциалом?

Как отмечается в ряде исследований, «необходимо объединить возможности предметов лингвистического цикла в поисках общих путей, методов интеграции учебных предметов, так как проблема формирования полилингвальной личности не только межъязыковая, предполагающая диалог культур (иностранной и родной), но и шире – межпредметная, предполагающая комплексный подход к обучению» [Жумадилова 2014: 37-40].

К числу преимуществ изучения русского языка как учебной дисциплины по сравнению с английским языком следует отнести доступность понятийной сферы конкретной предметной области; отсутствие затруднений при аудировании и восприятии научной речи на слух; возможность обращаться к сложившимся лингвистическим представлениям на основе родного/второго языка, что является одним из мотивирующих факторов.

Целесообразно выделить две группы стратегий:

1. Стратегии по овладению русским языком/учебные стратегии.
2. Стратегии стимулирования развития речевых навыков.

Учебные стратегии являются основным компонентом стратегической компетенции, представляющей собой одну из частей коммуникативной компетенции, являющейся целью обучения языкам. Вопросом учебных стратегий (learning strategies) в XX веке занимались такие ученые, как Madeline Ehrman, Rebecca Oxford, Michael O'Malley, A. L. Wenden, P. Bimmel.

Учебные стратегии – это набор действий, которые предпринимает обучающийся для того, чтобы облегчить обучение, сделать его эффективнее, быстрее, приятнее, результативнее, нацелить и приблизить деятельность учения к своим собственным целям [Сметанникова 2007: 67].

В настоящее время существует целый ряд классификаций учебных стратегий. Наиболее полной и логичной является классификация М. Эрман и Р. Оксфорд (1990), которую можно использовать не только на занятиях по русскому языку, но и на других предметах. В соответствии с данной классификацией учебные стратегии делятся на две группы: прямые и

косвенные. Прямые стратегии, как правило, непосредственно применяются в учебном процессе, косвенные, способствуют его организации [Колесникова 2007: 336].

В зависимости от того, относятся ли стратегии к познавательным или социальным процессам, они далее группируются в подгруппы: мнемоническую, когнитивную, компенсаторную и метакогнитивную, социальную, эмоционально-аффективную.

Прямые стратегии обучения	Содержание
Мнемонические стратегии	Стратегии, базирующиеся на механизмах памяти человека: группировка частей речи; структурирование, создание логических связей; синонимические ряды; использование звука: метод фонетических ассоциаций; образов: метод ключевых слов, семантическая, понятийная карта; движений: метод полной физической реакции и др. Повтор слов в течение 10-20 минутных, часовых, недельных интервалов.
Когнитивные стратегии	Основные при обучении языку. Приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа слов в русском и иностранных языках, подведение итогов, аннотаций и др. Применение старых правил для усвоения новых слов. Использование фразеологических словосочетаний.
Компенсаторные стратегии	Языковая догадка о значении слов, фразеологизмов, использование синонимов и перифраз, невербальных средств для передачи сообщения; лингвистических подсказок. Уклонение от использования языковых явлений, в правильности которых учащийся не уверен; прямое обращение за помощью к учителю, выбор темы.

Учитель может знакомить обучаемых с учебными стратегиями при помощи следующих заданий:

– вниманию учеников предлагаются два/три определения правила к одному и тому же грамматическому явлению. Задача: самостоятельно выбрать одно из них, которое больше всего им нравится, подходит/лучше понимают;

– письменно сравнить свои приемы учения с приемами и методами одноклассников (пишу диктанты, списываю тексты, слушаю аудиокниги, пишу эссе, редактирую, составляю кластеры, синквейны и т.д.);

– рассказать своему однокласснику, как ты учишь правила, что помогает тебе их запомнить, составление вопросов;

– подумать, проанализировать, какие у вас проблемы при изучении русского языка, предложить решения: старшеклассники могут создавать план по улучшению знаний, оценивать изменения и прогресс и предлагать другие шаги: каждый получит карточку, на которую ученик напишет самое главное и расскажет об этом другим. Карточки можно поместить на один баннер и повесить его в классе и дополнять его новыми предложениями.

Данные приемы способствуют постепенной поддержке саморегулирования учеников при обучении русскому языку.

Косвенные учебные стратегии – имплицитное использование в оптимально подготовленных дидактических ситуациях, в которых учащиеся сами решают проблемы).

Косвенные стратегии обучения	Содержание
Метакогнитивные стратегии	Планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация своего рабочего места и др.
Эмоциональные, аффективные стратегии	Умение владеть собой, успокаиваться, освободиться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль и т.д.
Социальные стратегии	Кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника.

Косвенная поддержка учебных стратегий заключается в том, что учитель косвенно влияет на формирование учебных стратегий посредством методов обучения, заданий, способов оценки. Основой считаются метакогнитивные стратегии, так как служат для формирования когнитивных и социальных стратегий, определяют порядок использования когнитивных стратегий, способность к самостоятельной организации учебной деятельности обучаемого, умение контролировать свои действия [Oxford 1990: 67–125].

Пример использования косвенных стратегий:

– составление учебного плана на неделю, на месяц вместе с учениками: отметить число, день, тему, средства, результаты, оценку. План пишется на баннере, который висит в классе. После определенного времени (четверть)

можно подвести итоги вместе с учениками: что удалось выучить, усвоить и как это ученики достигли;

- самостоятельно исправьте данное предложение, упражнение, текст, проверьте по ключу, отредактируйте;
- подготовьте задания к данному тексту;
- При помощи эмоциональных карточек определите, как вы научились определять стиль речи 😞 😊 😊 ;
- напишите дома вопросы к тексту;
- сделайте дома конспект текста для тех учеников, которые не имели возможность его прочитать (например, по причине болезни).

На основе стратегий можно выделить набор (кластер) стратегий обучения русскому языку. В дидактическом контексте можно говорить о кластере учебных стратегий.

Обучение стратегиям может осуществляться в трех формах:

1. Информирование обучаемых о существующих стратегиях;
2. Краткосрочное обучение определенным стратегиям: при конкретных языковых заданиях, когда обучаемым нужно начать пользоваться стратегией или совершенствовать её применение;
3. Долгосрочное обучение стратегиям: учащиеся получают необходимую информацию и используют широкий диапазон стратегий, а также переносят на другие нестандартные ситуации.

Собственно обучение учебным стратегиям включает несколько этапов, которые учитель может модифицировать [Там же].

Образцы стратегий из набора учебных стратегий при обучении языкам:

1. Если я изучаю что-то новое, то сравниваю с тем, что я уже знаю.
2. Новое слово или правило я запоминаю или вспомню с помощью воображения, а также с помощью мнемонических приемов.
3. Я стараюсь подражать тому, как говорит и/или пишет носитель языка.
4. Знакомые слова я использую в самых разных комбинациях.
5. Использую уже знакомые общие правила и образцы в новых предложениях и нестандартных ситуациях.
6. Значение сложного слова стараюсь понять при разделении его на части, которые я понимаю, создаю портрет слова.
7. Если не знаю, как написать какое-то слово, воспользуюсь другим словом с тем же значением или перефразирую./опишу по-другому.
8. Имею тетрадь, куда записываю важную языковую информацию, например, лексику, фразеологию, новый учебный материал или задания.
9. Планирую программу таким образом, чтобы у меня постоянно было достаточно времени для занятий и упражнений, не только перед письменной работой/экзаменом.
10. Обращаю внимание на ошибки, которые я делаю, и стараюсь учиться на них, возвращаясь к этим ошибкам периодически.
11. Прошу других, чтобы исправляли мои ошибки, когда говорю или пишу.
12. Обращаю внимание на эмоции, поведение людей, с которыми общаюсь.

Стратегии стимулирования развития речевых навыков определяют как «методы обучения языку, относящиеся к специфическим областям языковой компетенции» [Cohen 2006: 41].

Пример наиболее распространенных стратегий:

Предчтение – чтение – постчтение	Обзор. Вопросы. Чтение. Изложение. Повторение. Рефлексивные размышления. Знаю. Хочу узнать. Узнал. Театр у микрофона
Чтение вслух	Попеременное чтение (чтение, чередующееся вопросами).
Чтение и слушание	Попеременное чтение и слушание.
Чтение и письмо	РАФТ (роль, аудитория, формат, тема). Дневник/журнал чтения.

Задача учителя русского языка состоит в том, чтобы помочь учащимся определить для себя эффективные стратегии обучения, которые они будут использовать сами и после завершения обучения.

Литература

Жумадилова Г. А. Обучение русскому языку на основе полилингвального подхода: материалы X международной научно-практической конференции «Будущее науки-2014» / Г. А. Жумадилова // Педагогические науки. – Т. 20. – София, 2014. – С.37-40.

Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

Сметанникова Н. Н. Стратегия воспитания читателя в культуросозидающей модели образования / Н. Н. Сметанникова // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России. Сборник научно-практических работ. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2007. – С.65-74.

Cohen A. D. Styles – and Strategies-Based Instruction. A. Neachers' Guide / A. D. Cohen, J. S. Weaver. – Minneapolis, 2006. – P. 41.

Oxford R. L. Styles, strategies, and aptitude: Important connections for language learners // R. L. Oxford // Language Aptitude Reconsidered Englewood Cliffs. – New Jersey, 1990. – P.67– 125.

Язык специальности на занятиях с иностранными студентами
(направление «Международные отношения»)

язык специальности, научный стиль, обучение иностранных студентов

Учёные отмечают особую значимость обучения студентов-иностранцев языку специальности. Так, будущие специалисты должны научиться работать с профессиональными текстами, высказывать собственное мнение при обсуждении различных проблем, представляющих профессиональный интерес. Ряд учёных (Э. О. Балтабаева, Л. С. Бекпентаева, К. А. Байбурина и др.) считают, что для освоения языков конкретных специальностей оказываются ключевыми аспекты обучения научной речи.

С целью создания нового оптимального учебного материала по обучению языку определённой специальности мы проанализировали учебно-методическую литературу для иностранных студентов-нефилологов по обучению научному стилю речи в соответствии с их специальностью; выделили принципы и методы обучения научному стилю речи, а также общие черты материалов по языку специальности; изучили требования к овладению русским языком на разных этапах обучения в вузе. В результате анализа был сделан вывод, что знания русского языка на лексическом и грамматическом уровнях, а также умения осуществлять речевую деятельность у студентов с 1-го по 4-ый курс могут совершенствоваться только с помощью комплексного подхода к обучению.

Кроме того, в методической литературе имеется значительное количество работ, посвящённых профессиональному обучению иностранных студентов языку специальности. В рамках нашего исследования был сделан обзор соответствующих пособий для того, чтобы определить их положительные стороны и далее учитывать их при создании нового учебного материала по специальности «Международные отношения», рассмотрены учебники по смежным специальностям (дипломатия, социология, политология) и учебные пособия непосредственно по специальности «Международные отношения». Было определено, что у наиболее оптимального пособия для будущих международных должны иметься следующие черты:

- ✓ чёткая структура урока,
- ✓ разнообразие упражнений,
- ✓ наглядное представление материала,
- ✓ а главное – связь языковых материалов со специальностью учащихся.

С учётом вышеперечисленных моментов, а также выбранных принципов и отвечающих конкретной ситуации методов был составлен образец учебного материала, включающего в себя комплекс заданий по теме «Международные организации» из программы для иностранных студентов третьего курса

факультета «Международные отношения» (со знанием русского языка как иностранного, близкого к В2).

При разработке темы мы основывались на следующих принципах:

- принцип профессиональной направленности обучения;
- принцип системности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип наглядности.

В данном образце обучение иностранных студентов языковым явлениям научного стиля речи проводится на материале текстов по специальности. Тема состоит из трёх частей:

- 1) предтекстовые задания;
- 2) текст;
- 3) послетекстовые задания.

В разработанном образце особое внимание уделено заданиям по говорению и аудированию, чем и отличается наша работа от других имеющихся пособий. Был использован метод ролевых игр в процессе обучения монологической и диалогической речи. Безусловно, ролевая игра как тип задания способствует усилению не только заинтересованности, но и повышению успешности обучения, поскольку с её помощью преподаватель может смоделировать учебно-профессиональную ситуацию и создать оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения, а студенты – отрабатывать и закреплять языковой материал, совершенствовать речевые навыки.

Задания по аудированию размещены как в части предтекстовых заданий, так и в части послетекстовых заданий. Тексты для аудирования подбираются в связи с центральным текстом по содержанию, таким образом расширяются общие знания по специальности у студентов. Для обеспечения эффективной работы используются не только звучащие тексты, но и видео по теме образца.

Далее представлен фрагмент «Задание по говорению и аудированию» из разработанной темы «Международные отношения»:

Задание по аудированию.

А) Прослушайте текст «Возникновение международных организаций». Вставьте в текст пропущенные слова. Прочитайте и перескажите данный текст.

Международные организации – наиболее _____ и _____ механизмы упорядочения международной жизни. _____ повышение активности международных организаций, равно как и _____ увеличение их общего количества, является одним из _____ феноменов современного международного развития.

Прообразы современных международных организаций возникли уже и видоизменялись с развитием общества. _____ появились первые постоянные международные объединения в виде _____ или _____ (например, Дельфийско-Фермопильская амфикифия), которые сближали греческие государства.

_____ создавались международные экономические и таможенные объединения. Одним из первых был _____, который вывел из состояния средневековой раздробленности всю Северную Германию. Этот союз окончательно оформился _____.

_____ был создан _____. Все государства, вошедшие в него, подчинялись одним законам относительно ввоза, вывоза и транзита товара; все _____ признавались общими и распределялись между членами союза в соответствии с численностью населения.

Б) Прослушайте текст «Динамика роста международных организаций», вставьте пропущенную информацию. Составьте график роста международных организаций.

Международные организации становятся _____ международных отношений. В это время сотрудничество государств затрагивает многие сферы жизни общества: возникают Всемирный телеграфный союз (1865), Всемирный почтовый союз (1874), Международное бюро мер и весов (1875) и др.; все они имели органы управления, штаб-квартиры, фиксированное членство; их компетенция ограничивалась обсуждением.

_____ количество МПО начинает расти заметно более быстрыми темпами, прежде всего за счет _____, как Лига Наций и ООН. _____ существовало примерно МПО, а их стало около _____, затем их число сократилось примерно на треть и оставалось примерно одинаковым на протяжении _____, что, по-видимому, оптимально для современного состояния системы международных отношений.

_____ растёт и количество МНПО. Их прообразы также появились уже несколько столетий назад (масонские ложи), но как факторы международных отношений МНПО начали проявлять себя _____, например, Международный Красный Крест, появившийся в 1860-е гг. Бурный рост количества МНПО – в сотни раз – приходится _____.

В) Посмотрите видео «Выступление Владимира Путина на заседании Генассамблеи ООН». Ответьте на вопросы:

1. Для чего была создана ООН?
2. При каких обстоятельствах была основана ООН?
3. О каких актуальных проблемах говорит президент в своей речи?
4. Перескажите главное содержание данного выступления (8-10 предложений).

Задание по говорению.

А) Составьте монолог и выступите перед аудиторией.

Вы – представитель одной из международных организаций, остальные студенты вашей группы – выпускники университета. Вы работали уже пять лет в вашей организации. Сейчас перед вами стоит задача представить её выпускникам, чтобы пригласить на работу талантливых ребят. Составьте монологическую речь в научном стиле, потом выступите с составленной речью. В монолог входит обязательная информация:

1) К какому типу относится данная международная организация (характер членства, географическое измерение, функциональное измерение)?

2) Когда была создана данная международная организация и как она развивалась?

3) Зачем была создана данная международная организация?

Б) Составьте диалог и разыграйте его с вашими одноклассниками.

Вы и ваши одноклассники, которые вместе с вами учились на факультете международных отношений, сейчас работают в разных международных организациях. При встрече вы обмениваетесь информацией о своих местах работе. В диалог входят такие сведения:

1) Время и цель основания данной международной организации.

2) Имеющие основные органы управления, штаб-квартиры, фиксированное членство.

3) Основные функции данной международной организации.

4) Какую роль она играет на международной арене?

Тема заканчивается контрольным заданием в виде теста, с помощью которого преподаватель может контролировать понимание и усвоение студентами знания.

В связи с тем, что в практике преподавания иностранным русскому языка как иностранного ещё много нерешённых проблем, которые требуют внимания и соответствующих исследовательских шагов, работа в данном направлении должна продолжаться.

Литература

Дерягина С. И. Русский язык для международных: учебное пособие для иностранных учащихся / С. И. Дерягина. – М.: РУДН, 2013. – 65 с.

Каверина В. В. Русский язык для социологов / В. В. Каверина, Е. А. Филатова. – М.: Русский язык курсы, 2008. – 144 с.

Кумбашева Ю. А. Русский язык для работников консульств. Уровень А2 / Ю. А. Кумбашева. – М.: Русский язык курсы, 2014. – 168 с.

Мир-Багирзаде С. А. Русский язык: учебное пособие для студентов факультета международных отношений С. А. Мир-Багирзаде. – Баку: Журнал, 2006. – 490 с.

Перевозникова А. К. Русский язык для дипломатов / А. К. Перевозникова. – М.: Русский язык курсы, 2013. – 168 с.

Употребление видов глагола в форме инфинитива*глагол, совершенный вид, несовершенный вид, инфинитив*

В настоящее время существует большое количество литературы, посвященной глагольному виду, однако вопросы употребления видов глагола в речи изучены недостаточно, и ощущается потребность в систематизации конкретных случаев употребления глаголов разных видов в русском языке. Подход к анализу видов глагола с точки зрения задач речевого общения показывает, что употребление видов в речи имеет свои собственные закономерности и обуславливается не только значением категории вида, но и рядом языковых и речевых факторов, которые приобретают решающее значение при выяснении этих закономерностей. Цель нашего исследования – изучить случаи употребления русского глагола совершенного и несовершенного вида в форме инфинитива.

Закономерность употребления видов глагола зависит от семантики слова, с которым связан инфинитив. Инфинитивы используются в сочетании с доминирующими словами, чтобы сформировать целостное значение, поэтому во многих случаях использование глаголов в форме инфинитива зависит от лексического значения слова, с которым он связан. Например, модель **привыкнуть + инфинитив** связана с привычкой постоянно что-то делать, поэтому глагол в инфинитиве используется в форме несовершенного вида: *Я уже привык называть это имя.* Лексическое значение доминирующего слова влияет на использование инфинитива, потому что грамматическое значение формы инфинитива, выраженного в одном виде, должно быть согласовано с семантическими характеристиками доминирующего слова, в то время как грамматическое значение другой формы вида и семантические характеристики доминирующего слова противоречат, это требует использования определенной формы вида инфинитива.

Так как доминирующие слова имеют разные значения, они имеют разную степень ограничения на использование инфинитивов. Например, только инфинитив НСВ (несовершенного вида) используется после слова **начать**, тогда как НСВ, равно как и СВ (совершенный вид) могут употребляться после модального слова **мочь**. При представлении возможных действий люди часто обращают внимание на целостность действия, а не на процесс действия. Поэтому в большинстве случаев после слова **мочь** больше употребляется инфинитив СВ. Статистические материалы могут полностью подтвердить эту характеристику использования. Кроме того, при выборе видовой формы следует обращать внимание на семантические особенности структуры предложений, например, на отрицательные формы. Так, О. П. Рассудова полагает, что в отрицательных конструкциях отрицательная частица **не** имеет большое влияние на использование вида глагола, но зависит от

однократности или многократности действия [Рассудова 1982: 79]. Для различных модальных значений требуется инфинитив с использованием различных видов. Таким образом, конкретное использование глагола инфинитива зависит от того, как инфинитив связан с доминирующим словом, контекстом, выражающим мышление. В сочетании с доминирующим словом с различными семантическими характеристиками, в различных структурах, использование глагола инфинитива имеет различную регулярность, частоту его использования можно разделить на следующие случаи:

1. Только инфинитив НСВ употребляется:

а) в сочетании со словами, представляющими значение фазы действия. Фазы действия можно разделить на **начало**, **продолжение** и **завершение** действия. Доминирующее слово представляет определенную фазу действия, инфинитив представляет выполняемые действия, все словосочетание означает **начало**, **продолжение**, **завершение** определенного действия, отражающего значение процесса действия, поэтому в таких случаях употребляется только инфинитив НСВ. В русском языке основные лексические значения некоторых слов обозначают **начало**, **продолжение**, например: начать, продолжать, перестать и т. д.;

б) со словами, которыми обозначают значения **постоянно**, **повторение**;

в) в отрицательных конструкциях. После слов **не нужно**, **не надо**, **не должен**, **не стоит**, **не следует**, **нет необходимости** и т. д. используется инфинитив НСВ: *Студенты не должны опаздывать на лекции*. После глагола **хотеть** с отрицанием, конструкции **не хотел(-а, -и) бы** и слова **должен (должна, должны)** с отрицанием обычно используется инфинитив НСВ: *Я не хочу (не хотел бы, не должен) звонить Андрею*. Инфинитив НСВ после слова **нельзя** выражает **запрещение** или **нежелательность** действия: *Этот шкаф нельзя (запрещено) открывать, потому что там лежат секретные материалы. Ему нельзя (нежелательно) давать деньги, он не вернёт*.

2. Только инфинитив СВ используется в следующих случаях.

а) После глаголов **забыть**, **успеть**, **смочь**, **удаться**, **остаться** используется только инфинитив СВ: *Я забыл поздравить друга с днём рождения*. О. П. Рассудова полагает, что **успеть**, **удаться**, **забыть** являются ярко результативными глаголами, поэтому используется инфинитив СВ [Рассудова 1982: 75].

б) Инфинитив СВ после слова **нельзя** выражает **невозможность** действия: *Этот шкаф нельзя (невозможно) открыть, потому что у нас нет ключа*. В отрицательных конструкциях со словом **должен (должна, должны)** может использоваться инфинитив СВ – такая конструкция выражает абсолютную **уверенность** говорящего, что действия не будет: *Иван не должен опоздать, он знает, что мы встречаемся в 9:00* (я уверен, что Иван не опоздает).

в) После глагола **хотеть**, конструкции **хотел(-а, -и) бы** и слова **должен (должна, должны)** обычно используется инфинитив СВ: *Я хочу (хотел бы, должен) купить эти книги*. (одиночное действие) *Я хочу (хотел бы, должен) написать книгу и получить премию букера*. (акцент на результате).

3. Чаще всего инфинитив СВ употребляется в предложениях, где инфинитив связан с модальными словами и передает единичное действие. В

таких случаях глагол в инфинитиве выражает отношение говорящего к действию, но не само действие, и в своем лексическом значении глагол имеет иной оттенок. Инфинитив СВ очень часто употребляется в русском языке и поэтому имеет много различных лексических оттенков, но меньше других ощущается лексический оттенок в приставочных и бесприставочных глаголах. Семантика модальных слов в большей степени соответствует СВ, поэтому в сочетании инфинитива с модальными словами редко встречается НСВ, но инфинитив СВ может быть противопоставлен глаголу в НСВ в прошедшем времени. Например: Я *бежал* в парке. – Надо *бежать* в парк.

После слов **нужно, надо, можно, стоит** и **следует** обычно используется инфинитив СВ:

а) **Нужно (можно, надо, стоит, следует) открыть окно** (необходимость, совет, рекомендация, возможность или разрешение совершить действие **один раз**);

б) **Нужно (надо, стоит, следует) открыть окно осторожно: там разбито стекло** (необходимость, совет или рекомендация совершить действие определённым образом **не подчёркивается** видом глагола);

в) **Уже 12 часов! Нужно (надо, следует) открыть шампанское!** (необходимо начать действие немедленно особо **не подчёркивается**).

4. Чаще всего НСВ встречается в сложноподчиненных предложениях, а также в вопросительных предложениях. Основным оттенком НСВ является связь с моментом речи и приступа к действию, а также оттенок неотложности действия, эти оттенки сопровождают НСВ.

После слов **нужно, надо, можно, стоит** и **следует** в некоторых ситуациях может использоваться инфинитив НСВ:

а) **Нужно (можно, надо, стоит, следует) открывать окно каждый день** (необходимость, совет, рекомендация, возможность или разрешение совершать **повторяющееся** действие);

б) **Нужно (надо, стоит, следует) открывать окно осторожно: там разбито стекло** (выбор глагола НСВ особо **подчёркивает** необходимость, совет или рекомендацию совершить действие определённым образом);

в) **Уже 12 часов! Нужно (надо, следует) открывать шампанское!** (выбор глагола НСВ особо **подчёркивает** необходимость начать действие немедленно).

После глагола **хотеть**, конструкции **хотел(-а,-и) бы** и слова **должен (должна, должны)** без отрицания может использоваться инфинитив НСВ (для выражения **повторяющегося** действия или когда говорящий хочет сделать акцент **на процессе**, а не на результате действия):

а) **Я хочу (хотел бы, должен) покупать эти книги регулярно** (**повторяющееся** действие);

б) **Я хочу (хотел бы, должен) писать книгу и поэтому поеду на три месяца в деревню** (акцент на **процессе**).

5. В отдельных случаях может употребляться как НСВ, так и СВ. В основном вид глагола зависит от связи вида с синтаксической структурой. НСВ и СВ могут иметь одинаковую структуру предложения, но при этом предложения будут отличаться смысловой нагрузкой. За конструкцией, побуждающей к

действию, закрепился НСВ инфинитива, а за СВ – будущее время. Например: *Пойдем гулять в парк; Пойдем погуляем в парке*. Конструкция предложения одинакова, но при этом они имеют разную смысловую нагрузку. Как в случае с СВ, так и НСВ употребляется инфинитив с отрицанием; в таком случае вид зависит от того, связано ли отрицание со словом, от которого зависит инфинитив, либо отрицается действие, обозначенное инфинитивом. При повторяемости действий чаще всего используется НСВ, но когда повторяемость действия выражена лексически при помощи слова, с которым связан инфинитив, в таких случаях применяется СВ [Рассудова1982: 73]. При отрицании в инфинитиве могут употребляться разные виды глаголов; все зависит от того, находится инфинитив в отрицательной или утвердительной конструкции. Но это также зависит и от общего смысла предложения, вызывает ли данная конструкция вопрос о ненужности действия, либо задаёт вопрос о том, нужно ли данное действие.

Литература

Рассудова О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке / О. П. Рассудова – М., 1981. – С. 73-79.

Восточный Казахстан как «фольклорное гнездо»

русский фольклор, фольклорно-этнографический регион, «фольклорное гнездо», традиционная культура, старообрядцы, фольклорный репертуар, жанр, экспедиция, село

В результате этнокультурного и межкультурного общения этносов казахстанский текст представлен на «фольклорной карте» страны не только в разных жанрах, бытующих на территории современного Казахстана, но и в своеобразных «фольклорных гнездах» Прииртышья, Приуралья, Бухтармы, Семиречья и других. Фольклорно-этнографический регион может стать «культурным (фольклорным)» гнездом, при наличии феномена места (географического и культурного пространства), жители которого обладают фольклорно-этнографическим самосознанием, сохранили историческую и фольклорную память, а место стало объектом междисциплинарного изучения.

«Традиционная фольклорная культура, пронизывающая быт каждого человека, может стать одним из факторов появления «культурного гнезда», при условии осознания фольклора как феномена, украшающего жизнь, и появления исполнителей, у которых знание фольклора становится основой общественного авторитета» [Соболева 2010: 253-259].

Казахстан как фольклорно-этнографический регион стал в 1970-е годы объектом пристального внимания вузовских ученых. В Казахском национальном университете им. аль-Фараби был создан фольклорный кабинет, а в 1990 году – научная лаборатория «Региональное изучение русского фольклора в Казахстане» под руководством М. М. Багизбаевой, в основу которой был положен принцип сбора и систематизации русского фольклора. На базе университета создается Координационный совет по изучению фольклора народов Казахстана, проводятся научно-практические конференции и издаются сборники фольклорных текстов. М. М. Багизбаева организовала фольклорные экспедиции по следам знаменитых исследователей Семиречья.

Автор очерка о М. М. Багизбаевой О. Абишева подчеркивает, что этот регион выбран не случайно. «Первыми русскими переселенцами Семиречья были выходцы из казачьих поселений Сибири. Казаки Семиреченского края обороняли восточные границы Туркестана, несли сторожевую и охранную функции. Затем сюда потянулись русские крестьяне из разных губерний России, переселившиеся в годы реформ Столыпина. Они и составили генетическое ядро местного русского населения Семиречья» [Абишева 2012: 175]. Семиречье изучали П. П. Семенов-Тянь-Шанский, востоковед-тюрколог В. В. Бартольд, Н. Е. Леденев, Р. И. Аболин, В. В. Сапожников, Н. Я. Коншин. В путевых записках и трудах русского географа, этнографа, фольклориста Г. Н. Потанина, писателя и публициста, исследователя Сибири и Центральной Азии Н. М. Ядринцева, священника Б. Г. Герасимова, краеведов В. Н. и А. Н. Белослюдовых и других деятелей культуры содержится много этнографических, фольклорных и других сведений о казахских и русских поселениях [Абишева 2012: 175].

М. М. Багизбаева и ее ученики провели огромную поисковую экспедиционную и исследовательскую работу по сбору материала и выявлению региональных особенностей русского фольклора. Одним из предствительных в казахстанской фольклористике до настоящего времени является сборник «Русский фольклор Восточного Казахстана», изданный в 1991 году М. М. Багизбаевой [Багизбаева 1991].

Восточный Казахстан, в частности, Рудный Алтай явился классическим очагом старообрядчества, приютившим многие поколения староверов. В данном регионе имелись две наиболее крупных группы старообрядцев – «поляки» и «бухтарминцы» (или «каменщики»). «Каменщики» расселились по горным притокам Бухтармы и Нарыма, начиная с 20-х гг. XVIII века, составив основу оседлого русского населения в этом крае вплоть до 30-х годов XX века (деревни Быково, Берель, Сенная, Коробиха, Фыкалка, Печи, Малонарымская (Огневка), Язовая, Белая). В конфессиональном отношении большинство бухтарминцев изначально принадлежали к вере, которую сами называли стариковской. С течением времени стали доминировать беглопоповщина, поморский толк, австрийская вера. «Поляки», выселенные из Польши в 60-е годы XVIII века в Сибирь, расселились, главным образом, по течению и притокам рек Убы и Ульбы. На Рудном Алтае «поляками» были основаны первые шесть деревень – Шемонаиха, Лосиха, Староалейское, Екатерининка, Секисовка, Бобровка. К концу XIX века «польских» деревень было 21 в четырех основных волостях – Алейской, Александровской, Владимирской и Риддерской.

Долина Бухтармы и в целом Бухтарминский край с конца XVI века постоянно привлекал внимание многих беглецов и переселенцев. Об этом убедительно свидетельствуют многие исследователи, в частности, Николай Рерих в своей книге «Беловодье», новосибирские искусствоведы Татьяна Казанцева и Наталья Мурашова и другие [Казанцева, Мурашова]. Бухтарма была известна в народе под названием Камня, т. е. горной части края, поэтому ее жители именовались каменщиками. Позже эти земли стали называть Беловодьем, отождествляя вольный, лишенный правительственного надзора край с мифической сказочной страной. Старообрядцы считали и верили, что Беловодье – это святая земля, где живут русские люди, бежавшие от религиозных раздоров XVII века.

Таким образом, сформировался фольклорно-этнографический регион – Восточный Казахстан, куда входят своеобразные «фольклорные гнезда» – Семиречье и Бухтарма. Усилиями краеведов, путешественников и ученых Восточный Казахстан страны становится одним из наиболее изученных регионов.

Около 20 лет, прошедших после экспедиций КазНУ им. аль-Фараби, записи фольклора в регионе не велись. В 2009 году возобновилась собирательская работа студентов и преподавателей Павлодарского государственного университета, в 2010 году – студентов и преподавателей Казахстанского филиала МГУ им. М. В. Ломоносова. Записан разнообразный и интересный материал, который дает представление о современном состоянии фольклора в старожильческих поселениях Восточного Казахстана.

Фольклорные экспедиции Казахстанского филиала МГУ обследуют Восточный Казахстан «по следам» М. М. Багизбаевой. Экспедиции 2010-2011

гг. проводились в селах с богатой историей: Верх-Уба Шемонаихинского района, Черемшанка Глубоковского района. В 2012-2013 гг. обследованы город Зырянск, села, расположенные в долине реки Бухтармы – Парыгино, Снегирево, Тургусун, Первороссийское, Богатырево, Черкаин, Маяк и Соловьево Зырянского района. В каждом из обследованных сел Восточного Казахстана есть краеведческий музей, который обычно располагается в школе. Школьные учителя являются подвижниками, занимаются изучением истории села, говора, традиций и обрядов.

Село Верх-Уба Шемонаихинского района возникло как казачий форпост в первой половине XIX века, по некоторым данным в 1737 году. Между 1762 и 1766 гг. рядом с казачьим поселением обосновываются семьи старообрядцев – выходцев из Ветковской слободы на территории Речи Посполитой. К началу XX века Верх-Уба была уже по свидетельству современников довольно большим селом с населением около 5 тысяч жителей [Гребенщиков 1912].

Верх-Уба – оплот старообрядчества, недаром село прозвали Алтайской Москвой, в нем насчитывалось более десятка сект, все имели свои моленные дома, кроме того, было три церкви: православная, единоверческая и старообрядческая. Православные крестились тремя перстами, старообрядцы – двумя, а староверы-поморцы или, как их здесь называют, самодуры – вообще не имели священников, и все требы у них исполнялись выборными из числа мирян. Тут жили православные м старообрядцы – поморцы (самодуры) и федосеевцы. В школьном краеведческом музее села Верх-Уба собраны и хранятся предметы старины: иконы, кросна, наряд старообрядцев, вышитые полотенца и салфетки, утварь и т. д. В селе работают местные краеведы, писатели, художники, сохраняющие культурную память и формирующие фольклорно-этнографические самосознание жителей: Михаил Артемович Рыльский, автор автобиографической повести «Время, люди и судьбы»; библиотекарь Людмила Васильевна Синельникова, которая в течение десятков лет по крупицам собирала историю села и местности, литературное краеведение.

Село Черемшанка Глубоковского района – это старообрядческое старожильское село, история и культура которого представляет несомненный интерес для фольклорно-этнографического изучения. Учителя школы собирают историю села и местности, воссоздают костюмы, говор и кухню старообрядцев. Особенно плодотворными были встречи с такими информантами, как Мария Максимовна Горб, Василиса Сысоевна Колесникова, Людмила Сергеевна Одиноких, Зинаида Каллистратовна Гордеева, Евдокия Андроновна Рыльская, Лариса Петровна Кузьмина, Мария Венедиктовна Антропова, Трофим Григорьевич Антропов и многие другие жители села. Здесь живет и творит известный художник и писатель – Владимир Николаевич Нетесов, запечатлевший село в своих картинах и в книге «В край, где грохочут горные речки и звенят студеные ручьи!». Он много рассказал об истории края и села Черемшанка. «Заселение шло по реке Иртыш. Вначале были основаны крепости – Семипалатинская, Защитинская, в районе Усть-Каменогорска находилось две крепости. Казаки ставили свои станицы. В первую очередь, это Бобровка, которая находится недалеко от города Тамыка, и Секисовка. В наших краях первыми появились поселения Мало-Убинка и Быструха. Последняя была основана в 1790 году. Село

Черемшанка возникло в 1799 году. Обездоленные люди шли на поиски лучшей жизни. Первой среди них была женщина – Севериха-Соловьяха. С ней пришли пять ее сыновей. Вероятней всего, свое название деревня получила благодаря растению, произраставшему по реке Черемшаночка – черемша. Название дано Северихой-Соловьяхой. Если верить Петру Петровичу Семенову-Тянь-Шанскому, который еще в 1857 году писал об этой местности, то самые первые поселения находились за рекой Ульба, у самой подошвы горы Угловухи. В своих записях П. П. Семенов-Тянь-Шанский определяет размеры села Черемшанка, как «обширные».

Особый интерес для изучения представляет старообрядческая культура. С историей заселения Зырянновска и сел района, с культурой, обрядами и бытом старообрядцев члены экспедиции познакомили директор библиотеки Любовь Викторовна Аксенова и работники Зырянновского музея. Из материалов государственного архива Зырянновского района ВКО известно, что история Зырянновска началась в 1871 году. «На речке Березовка слесарный ученик Герасим Зырянов наткнулся на следы древних горных выработок. Собранные им раздробленные рудные куски со старых отвалов содержали пробы серебра и золота, меди и свинца. Спустя пять лет начинается интенсивное заселение прилегающих к Зырянновскому руднику местностей крестьянами. В долине реки Бухтармы появились села Снегирево, Тургусун, Парыгино, Богатырево, Крестовка» [Из материалов государственного архива Зырянновского района ВКО].

Село Тургусун было основано беглыми крестьянами, о которых царское правительство знало с середины 1740-х годов. Но найти их селения не удавалось. Лишь в 1761 году было обнаружено тайное поселение старообрядцев (бухтарминских каменщиков) близ реки Тургусун – притока Бухтармы. В 1781 году селение староверов было признано официальными властями. Из истории Тургусуна: «Село Тургусун имеет более чем двухвековую историю. Основано после 1764 года. Слово Тургусун – алтайское, что означает «дикая вода». Название село получило по реке Тургусун, на берегу которого и основано село. Первыми поселенцами были ссыльные революционеры и раскольники. Дома располагались по обеим берегам. В поселке был частный магазин А. С. Сергеева. Были разъездные лавочки, которые скупали мёд, воск и другую продукцию. В Тургусуне были построены две общественные часовни. Все праздники строго справлялись в каждой семье. Также строго соблюдались свадебные обряды и крещение детей. На Масленице устраивалась катания на лошадях. Тургусунцы в большинстве были старообрядцами. В свою веру кержаки могли принимать и из других вер. Были среди кержаков «чашечные» люди. Такой человек, где бы он ни был, дома ли это, в гостях ли, он носил с собой свою чашку, ел из неё и пил. Даже во время какого-нибудь торжества, наливали ему вина только в его чашку. Выпивает и чашку за пазуху положит» [Коробейникова, Минеев, Коробейников].

Александр Иванович Егоров, казахстанский журналист и писатель, редактор литературного объединения писателей Восточного Казахстана в своей повести «На крутых изворотах» описывает подробности заселения людей у реки Тургусун: «Предки мои переселились в Сибирь на вольные земли во второй половине XIX века. Однако переселенцев по среднему течению

Иртыша и Бухтармы было настолько много, что пахотной земли и сенокосных угодий на всех попросту не хватало. И тогда мой дед вместе со своей семьей стал искать новых благодатных, еще не обжитых угодий сказочного Беловодья. К семье деда присоединились и другие семьи земляков, приехавших за частью из Тамбовской, Орловской и Томской губерний. Нашли долинку, которая приглянулась мужикам: рядом невысокие горы, густо заросшие хвойным лесом и березняком, а ниже по речке тянутся пологие увалы и лога, пригодные под пашни и сенокосы...» [Егоров 2000: 187-235].

В обследованных селах работают известные в крае фольклорные коллективы. В селе Шемонаиха – фольклорный аутентичный ансамбль «Гарусинка» – творческий приемник фольклорного ансамбля, работавшего при Шемонаихинском историко-краеведческом музее с 1981 по 1986 гг., участники которого были подлинными носителями местного фольклора. Художественный руководитель Наталья Георгиевна Дубинчик. Название коллектива происходит от слова «гарус», – гарусом в старину вышивали мастерицы великолепные узоры, к тому же сами участники в названии подразумевают нить истории, связующую поколения. В 2005 году состав участников пополнился казаками станицы Убинской Верх-Иртышской казачьей общины, что определило дальнейший профиль ансамбля, он стал казачьим, хотя имеет место исполнение крестьянских песен. 40 песен освоены новым составом «Гарусинки», в числе которых старинные крестьянские, бытовавшие на территории края, казачьи, а также песни, заимствованные из репертуара других фольклорных ансамблей Алтая и Сибири – «Бастеньки» (г. Усть-Каменогорск), «Песнохорки» (г. Барнаул), «Звонница» (г. Омск), «Казачий круг» (г. Ставрополь). Главными задачами коллектива являются сбор, изучение, сохранение особенностей фольклора, овладение особенностями старинной манеры пения. Итогом этой работы становятся выступления на государственных и народных праздниках, фестивалях и педагогических семинарах, направленные на пропаганду истинного народного искусства.

Записан также репертуар и манера исполнения известных в Восточном Казахстане фольклорных коллективов «Кержачки» с. Черемшанка (рук. Е. И. Бабина); «Весёлые товарушки» с. Первогорское (рук. О. С. Логвинова); «Родные напевы» с. Тургусун (рук. Н. И. Евтушенко), «Сударушки» с. Черкакин (рук. Т. И. Макарова). Все эти коллективы отличаются творческим поиском новых возможностей подачи фольклорного первоисточника со сцены.

В Восточном Казахстане записан разнообразный материал – устные рассказы о старообрядцах, об истории села, о местных знахарях, приметы и поверья, топонимические предания и легенды, сказки, обрядовый фольклор, этнографические сведения о народных промыслах, кухне, медицине, песни и частушки, детский фольклор. В настоящее время материалы фольклорных экспедиций в села Восточного Казахстана расшифрованы, систематизированы и готовятся к публикации [Фольклорный архив Казахстанского филиала МГУ им. М. В. Ломоносова].

Сравнительно-типологический анализ фольклорных материалов, записываемых на территории Казахстана с 70-х годов прошлого столетия и до настоящего времени, хранящихся в фольклорных архивах вузов республики, а также частично опубликованных, позволяет утверждать, что решающим фактором формирования фольклорно-этнографических регионов являются

исторические обстоятельства, прежде всего, история заселения края, формирование разных типов славянских поселений.

Восточный Казахстан как фольклорно-этнографический регион имеет все признаки «фольклорного гнезда». Фольклорная культура яркая и самобытная. Она изучена и продолжает изучаться. Исследованием и пропагандой народной культуры занимаются музейные работники, сельские подвижники – учителя и библиотекари, писатели и краеведы. Фольклорные экспедиции вузов занимаются профессиональной фиксацией материала, который вводится в научный оборот. В регионе создаются механизмы культуры, фиксирующие, консервирующие и пропагандирующие местные традиции (музеи, архивы, краеведческие издания, сайты); функционируют фольклорные коллективы (детские и взрослые), деятельность которых курируют Дома творчества, национальные центры.

Своеобразными культурными гнездами являются Семиречье и долина Бухтармы, где доминируют фольклорные традиции казачества и старообрядчества. Наибольшей устойчивостью, однородностью и самобытностью отличается фольклорный репертуар старожильческих крестьянских поселений, бывших казачьих станиц и старообрядческих сел, где сохраняется генетическая и культурная память и формируется фольклорно-этнографическое самосознание жителей.

Литература

Абишева О. Ее судьба неразрывно связана с русским фольклором (к 80-летию М. М. Багизбаевой) / О. Абишева // Простор. Литературно-художественный ежемесячный журнал. 2012. – №4. – С. 174-177.

Багизбаева М. М. Русский фольклор Восточного Казахстана / М. М. Багизбаева. – Алма-Ата, 1991.

Гребенщиков Г. Река Уба и Убинские люди (литературно-этнографический очерк) / Г. Гребенщиков // Алтайский сборник: издание Алтайского подотдела Западно-Сибирского отдела Императорского Русского Географического Общества. Том XI. – Барнаул, 1912.

Егоров А. И. На крутых изворотах: повесть / А. И. Егоров // Восток, 2000. – №1. – С. 187-235.

Казанцева Т. Г., Мурашова Н. С. Старообрядцы Алтая / Т. Г. Казанцева, Н. С. Мурашова. [Электронный ресурс] Режим доступа: altaistarover.ru/articles/...копия (дата обращения 10.09.2018).

Коробейникова Л. М., Минеев А. Н., Коробейников К. Л. Тургусун / Л. М. Коробейникова, А. Н. Минеев, К. Л. Коробейников. [Электронный ресурс] Режим доступа: [материалыЦентральнойгородскойбиблиотекиг.Зырянска//zyryan.pushkinlibrary.kz/index.php?...](http://matериалыЦентральнойгородскойбиблиотекиг.Зырянска//zyryan.pushkinlibrary.kz/index.php?...) (дата обращения 10.09.2018).

Романова Н. И. Роль Восточно-Казахстанского областного архитектурно-этнографического и природно-ландшафтного музея-заповедника в сохранении культурного наследия старообрядчества Рудного Алтая / Н. И. Романова. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.borovskold.ru/content.php?page=lonuemcd_rus&id=1182 (дата обращения 10.09.2018).

Соболева Л. С. Концепт «культурное гнездо»: возврат из забвения / Л. С. Соболева // Регионы России для устойчивого развития: образование и культура народов Российской Федерации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 марта 2010 г.). – Новосибирск, 2010. – С. 253-259.

Из материалов государственного архива Зырянского района ВКО [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.arhiv.vko.gov.kz/ru/region1.htm> (дата обращения 10.10.2018).

Фольклорный архив Казахстанского филиала МГУ им. М. В. Ломоносова (записи 2010-2013 гг.).

**Методика изучения русского языка на основе
культурологического подхода**

человек культуры, культурологический подход, диалог культур

Концептуальной основой современного образования является культурологический подход, сущностью которого является объединение языка и культуры в процессе обучения и воспитания обучаемых. Культурологический подход к содержанию и методам обучения предполагает усвоение учащимися в процессе изучения различных дисциплин жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых. Необходимо развивать у обучаемых эмоционально-образное мышление, чему, как известно, способствует знакомство с произведениями искусства, которое обладает не заменимыми никакими другими средствами эстетического и эмоционально-нравственного воспитания учащихся [Волкова 2007: 170; 7]. В данном процессе большую роль играет русский язык как феномен национальной культуры. При изучении русского языка следует подчеркивать, что русский язык не только является средством выражения мыслей, но и служит источником сведений о национальной культуре, «поскольку язык как один из основных признаков нации выражает национальную культуру, а культура становится предметом изучения при обучении языку» [Ходякова 2012: 291; 8].

Рассмотрим особенности методики преподавания русского языка в аспекте культурологического подхода.

1. Основной целью занятий по русскому языку является воспитание человека культуры, формирование его культурологической компетенции, расширение знаний учащихся о национальной и мировой культуре. Человек культуры – это самостоятельная, творческая, нравственно автономная, общественно активная, свободная и ответственная личность [Волкова 2007: 3; 170].

2. Урок русского языка с использованием культурологического подхода базируется на следующих принципах: а) текстоориентированный принцип, б) принцип коммуникативной направленности, в) принцип диалога культур [Медведева 2016: 124; 167], г) принцип взаимосвязи уроков русского языка и уроков литературы Сокровищница жизни человека: русский язык, литература, культура 2010: 104-198; 193]. Несомненно, большое значение имеет общедидактический принцип наглядности. Проиллюстрируем реализацию текстоориентированного принципа на примере занятий спецкурса «Слово и культура» с использованием искусствоведческих текстов передписанием сочинения по картине, причем на занятиях моделировалась речевая ситуация «Я – экскурсовод», «Вот мы остановились у картины...» (пейзажная живопись).

В русском искусстве XIX века ведущее место занял пейзаж лирический. или. как его еще называют, пейзаж настроения. В 1871 году на Первой выставке товарищества художников-передвижников появилась картина А. Саврасова «Грачи прилетели». Маленькая, скромная, она приковала к себе внимание посетителей выставки, вызвала восторг у крупнейших художников и критиков. Приобретенная П. Третьяковым, она навеечно поселилась в стенах его галереи, стала хрестоматийно-известной, но от

этого не утратила своей притягательности. И поныне ни один посетитель Третьяковской галереи не может пройти мимо нее – такова сила ее воздействия.

3. Дидактическим материалом данных занятий (уроков) являются произведения культуры и искусства, такие как произведения декоративно-прикладного искусства, живописи, музыки, литературы, которые влияют на эмоциональную сферу человека. Именно эмоциональная сфера человеческой личности, те чувства, что составляют нравственную основу человека, должны стать объектом глубокого, осознанного и всестороннего изучения на уроках русского языка; прежде всего, необходимо обогащать словарный запас учащихся эмоционально-оценочной лексикой, способствующей созданию модального плана высказывания, в котором необходимо выразить свое внутреннее состояние, свое отношение к кому-либо или к чему-либо, дать оценку предметам и явлениям окружающей действительности.

В качестве яркого источника развития связной речи обучаемых можно использовать произведения народного искусства. Примером могут служить такие формы работы, как цикл занятий «Неувядаемая красота народного искусства», в ходе которых учащиеся знакомились с такими произведениями культуры, как золотая хохлома, гжель, палехские шкатулки, вологодские кружева, жостовские подносы. Инновационной формой воспитания человека культуры явились уроки-путешествия «Центры народных промыслов в России», на которых учащиеся «посещали» такие центры («остановки»), как «Ивановская строчевая вышивка» (г.Иваново), «Хохломская роспись» (Нижегородская область, г.Семенов), «Гжель» (Московская область, Раменский район, пл/о Ново-Харитоново, ЗАО объединение «Гжель»), «Вологодские кружева» (г.Вологда), «Жостовская декоративная роспись по металлу» (Московская область, Мытищенский район, пос. Жестово), «Искусство Палеха и Холуя» (пос. Палех, пос. Холуй Ивановской области) [Волкова 2015: 53-63; 98], на которых учащиеся работали с искусствоведческими текстами.

Частью культуры народа является живопись. Произведения русских художников являются мощным источником получения культурологической информации, духовного обогащения и эстетического воспитания. Живописное полотно воздействует на чувства учащихся яркими запоминающимися образами, способствуя развитию у них духовно-ориентированного мышления, обогащая их словарный запас. Поэтому весьма важен вопрос об отборе картин русских художников для проведения уроков в культурологическом аспекте. Русская живопись играет выдающуюся роль в мировой культуре. Полотна таких выдающихся художников, как Андрей Рублев, А. Г. Венецианов, М. П. Аргунов, В. Л. Боровиковский, Ф. С. Рокотов, В. А. Тропинин, К. П. Брюллов, П. А. Федотов, И. Е. Репин, А. К. Саврасов, И. И. Левитан, В. А. Серов восхищают любого ценителя живописи, поэтому перед учителем стоит очень важная задача - показать всю значимость и неповторимую прелесть произведений русских художников, научить обучаемых понимать живописное полотно. На подобных занятиях большое внимание следует уделять тексту, который рассматривается как средство воспитания эстетической культуры обучаемых при ведении диалога с произведениями искусства. Большое значение имеет искусствоведческий текст, определение которого предложено Л. А. Ходяковой: «Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описывается содержание той или иной картины и средства выражения замысла

художника, оцениваются достоинства и критикуются недостатки того или иного произведения» [Ходякова 2000: 42; 228].

Итак, использование произведений народного декоративно-прикладного искусства, живописи, искусствоведческих и поэтических текстов на уроках способствует воспитанию человека культуры, что является одной из важнейших задач при изучении русского языка.

4. Диалог культур.

Взаимодействие людей, представителей разных культур, говорящих на разных языках, получило название диалога культур. Современная лингводидактика рассматривает диалог культур в качестве важного методического принципа обучения, реализация которого способствует более глубокому изучению родного языка и родной культуры, но в то же время помогает учащимся постигать иную культуру, которая может повлиять на их взгляды на жизнь. Диалог культур является порождением глобализации. Особую значимость в системе современного общего и высшего образования приобретает идея о диалоге как всеобщем принципе процессов общения и познания, т. е. происходит переосмысление векторов в образовательной парадигме. Диалог культур возможен лишь при условии взаимопонимания и обоюдного согласия.

У учащихся необходимо формировать систему взглядов и принципов, определяющих отношение человека к культуре разных народов как к самоценности. Диалог культур – это содержание современного образования в рамках культурологического подхода, при котором необходимо учитывать принципы культурной равноценности, культурного самосознания, культурного разнообразия, культуросообразности. Таким образом, диалог культур следует рассматривать как специфическую форму взаимодействия разных культур, имеющее целью сближение, которое обогащает культуры, гармонизирует этнонациональные отношения. В русле диалога культур осуществляется межкультурное общение, которое базируется на принципе толерантности, который реализуется в процессе проявления уважения к иной культуре, ее признании равноправной и свободной. В процессе диалога культур расширяется духовный, культурный кругозор, осваиваются универсальные общечеловеческие ценности, развивается образное мышление, приобретает эмоциональный опыт.

Литература

Волкова Т. Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования: монография / Т. Н. Волкова. – Шуя : изд-во «Весть», ГОУ ВПО «ШГПУ», 2007. – 170 с.

Медведева В. В., Волкова Т. Н. Народное искусство в формировании культурологической компетенции учащихся общеобразовательных школ: монография / В. В. Медведева, Т. Н. Волкова. – Иваново: АУ «Институт развития образования Ивановской области», 2015. – 99 с.

Медведева В. В. Текст как единица культуры: монография / В. В. Медведева / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. Т. Н. Волковой. – Иваново: АУ «Институт развития образования Ивановской области», 2016. – 167 с.

Сокровищница жизни человека: русский язык, литература, культура: материалы межрегиональной научно-практической конференции / Отв. ред. Т. Н. Волкова. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2010. – 194 с.

Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка: Теория и методические разработки уроков: Учебное пособие / Л. А. Ходякова. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 228 с.

Ходякова Л. А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: моногр. / Л. А. Ходякова. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 292 с.

Информационные технологии при изучении русского языка как иностранного

*информационные технологии, русский язык как иностранный, среда Moodle,
лексический минимум, культура общения. самостоятельная работа*

В современном российском обществе существенной стороной его изменений стал переход к новой информационной цивилизации, которая делает запрос на личность будущего специалиста, ориентированного на свою будущую профессиональную деятельность. В образовательной системе вуза основной целью при подготовке специалистов является применение эффективных образовательных технологий, в т. ч. включение в методику преподавания русского языка современных информационных технологий.

В образовательном процессе вуза, используя современные обучающие средства и инструментальные среды, можно создавать прекрасно оформленные программные продукты, не вносящие ничего нового в развитии теории обучения. Поэтому можно говорить только об автоматизации тех или иных сторон процесса обучения, о переносе информации с бумажных носителей на магнитные и т. д. При составлении УМКД каждой учебной дисциплины нужно учитывать и эту особенность. Говорить же об информационной технологии обучения можно только в том случае, если:

- она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целеобразование, целостность);

- она решает задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически и/или практически решены;

- средством подготовки и передачи информации студенту является компьютер [Агапова 1994: 235-236].

В научно-методической литературе достаточно широко освещаются отдельные аспекты применения компьютерных технологий при обучении русскому языку, в то же время мало исследованным остается вопрос о функциях компьютерных технологий при обучении иностранных студентов русскому языку. В дидактической литературе рассматриваются возможности применения компьютера, т. е.:

- как дополнительное средство обучения для организации и контроля самостоятельной учебной деятельности студентов (использование программ тренировочного характера);

- как способ создания принципиально новой обучающей среды (использование программ моделирующего характера);

- как источник информации, средство ее хранения и обработки.

По мнению О. И. Агаповой, компьютерные технологии в методике преподавания – это «совокупность методов, форм и средств воздействия на человека в процессе его обучения и развития, которая строится на фундаменте определения содержания и предполагает использование

адекватных способов представления и усвоения различных видов знаний с помощью современной компьютерной техники» [Агапова 1994: 34].

При обучении русскому языку иностранных студентов, применяя компьютерные технологии на занятиях, можно выделить следующие функции:

– **мотивационная функция:** дидактическими средствами повышения учебной мотивации являются: актуальность содержания, нетрадиционность, соответствие учебных ситуаций будущей профессиональной деятельности. Новизна, динамичность визуального, цветного и звукового отображения фокусируют внимание студента на основных моментах, которые выделены другим цветом, шрифтом, курсивом, специальными пометками в материале; снижают утомляемость, вызывают интерес;

– **обучающая функция:** компьютер является средством обучения, самостоятельного поиска информации дидактического характера: актуальных аутентичных текстов, которыми можно без труда пользоваться, что способствует мотивации, развитию познавательной самостоятельности; и справочного характера: электронный словарь, грамматический справочник, электронная библиотека, Интернет;

– **развивающая функция:** развитие целеустремленности, воли, трудолюбия; стимулирование познавательной и интеллектуальной активности, навыков обучения, самообучения и самообразования;

– **контролирующая функция:** контроль является необходимым и завершающим компонентом каждого учебного модуля и все виды можно осуществлять при помощи компьютерных технологий.

Обучение русскому языку иностранных студентов в стенах технологического вуза, применение компьютерных технологий обеспечивает возможность личностно-ориентированного подхода на занятиях, и при этом создаются реальные предпосылки для:

– организации самостоятельной творческой деятельности студентов по поиску, обработке, систематизации и использованию информации;

– развития культуры общения в информационной среде;

– раскрытия природных способностей и таланта к изобретениям и созданию собственных моделей саморазвития и самоактуализации [Вьюгина 2014: 235].

Компьютер можно использовать при обучении всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению, письму. Более того, разнообразные формы и модификации компьютерных программ оказывают позитивное влияние на мотивацию студентов: стимулируется мыслительная активность студентов, способствующая усвоению изучаемого материала; развивается гибкость формируемых навыков; увеличивается количество и разнообразие учебных задач; развивается интеллектуальный потенциал.

Учебная дисциплина «Русский язык и культура профессиональной речи» освещает все основные вопросы, предусмотренные Федеральным образовательным стандартом высшего образования, формирование навыков и умений учебно-профессиональной коммуникации – базовый компонент коммуникативной подготовки иностранных студентов. Овладение этими навыками и умениями является важнейшим условием успешного усвоения иностранными студентами специальных предметов и получения

профессионального образования в стенах технологического вуза и стать конкурентоспособными специалистами [Вьюгина 2014: 238].

Анализ научно-методической литературы позволяет делать вывод о том, что на занятиях по русскому языку с применением компьютерных технологий реализуются следующие составляющие образовательной функции:

- свободный доступ к необходимой информации путем подключения к базам данных практически любого научного, информационного центра мира;
- формирование умения добывать информацию из разнообразных источников и обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на расстояния;
- создание подлинно языковой среды, способствующей удовлетворению естественной потребности в общении;
- формирование у партнеров коммуникативных навыков и культуры общения;
- оперативный обмен информацией;
- формирование навыков исследовательской деятельности, моделирование работы научной лаборатории, творческой мастерской.

Учитывая дефицит времени, отведенного на аудиторную работу при значительном объеме предназначенного для освоения языкового материала, а также в целях стимулирования развития самостоятельной работы студентов над совершенствованием лексики особое внимание следует уделять планированию внеаудиторной самостоятельной работы. Особую роль при самостоятельной деятельности студентов играют современные компьютерные технологии.

В образовательный процесс вуза внедрены интерактивные методы обучения посредством использования специализированных виртуальных сред и наиболее популярной стала среда Moodle, название которой можно дословно перевести как «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда». Благодаря концепции открытого программного обеспечения, особенностям технологической платформы и своим функциональным возможностям Moodle получает все большее распространение в мировом информационном образовательном пространстве [Вяткина 2018: 275].

При включении среды Moodle при работе с иностранными студентами расширяются возможности у преподавателя:

- иметь в структурированной форме учебно-методическое обеспечение дисциплины;
- иметь удобный инструмент для учета и контроля учебной деятельности студентов;
- устанавливать нужные сроки выполнения заданий;
- иметь программное обеспечение, которое соответствует европейским стандартам по организации учебного процесса по модульной системе в соответствии с Болонской декларацией;
- использовать текстовые, графические, аудио- и видеоматериалы при организации учебного процесса;
- быть включенным в Европейский реестр владельцев авторских курсов;
- быстро и удобно менять, расширять, дополнять и корректировать учебно-методические материалы дисциплины;

- организовывать компьютерное тестирование контроля знаний студентов, применяя различные по типу вопросы;
- иметь автоматизированную систему рейтинговой оценки самостоятельной работы студентов;
- привлекать студентов к формированию учебно-методических материалов по дисциплинам;
- иметь программное обеспечение, защищенное от несанкционированного доступа, изменений и повреждений (уничтожений);
- иметь программное обеспечение для выполнения научно-методических разработок по собственному выбору, устанавливая последовательность и темп.

При построении данного занятия у студентов появляется возможность:

- иметь доступ к логически структурированному и укомплектованному учебно-методическому материалу, улучшать условия для самостоятельного овладения содержанием дисциплины;
- иметь средства для самотестирования и выполнения задач и их оценки независимо от человеческого фактора (преподавателя);
- принимать непосредственное участие и получать помощь в силу компьютерного обеспечения учебного процесса;
- принимать реальное участие в научно-методической работе кафедр;
- иметь расширенный доступ к Internet-ресурсам;
- иметь возможность дистанционно овладевать учебным материалом;
- досрочно сдавать зачетно-экзаменационную сессию [Вяткина 2018: 277].

В учебном процессе, при работе с иностранными студентами, применяя вышеуказанный подход, при котором все последние учебно-методические разработки и образовательные новации по дисциплине «Русский язык как иностранный» переводятся в особый формат «электронного образования», преподаватель решает две важнейшие задачи:

- сделать образование качественным, конкурентоспособным, максимально эффективным и полным;
- сделать образование максимально доступным для самой широкой аудитории;
- организовать эффективную самостоятельную работу.

Нужно учитывать, что высокий дидактический потенциал электронных технологий будет осуществлен только при использовании ресурсов, имеющих четкое психолого-педагогическое обоснование. Современные информационные технологии не только создают благоприятные условия для передачи знаний, но и учат студентов приобретать их самостоятельно, работать с большим объемом информации. Нужно отметить, что использование созданной и внедренной в Казанском национальном исследовательском технологическом университете системы электронного обучения на базе Moodle является одним из реальных путей повышения качества профессиональной подготовки бакалавров из зарубежных стран по всем направлениям, активизации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов, раскрытие их творческого

потенциала, увеличение роли самостоятельной и индивидуальной работы, повышение их конкурентной способности на международном рынке интеллектуального труда.

Таким образом, включение в методику преподавания русского языка для иностранных студентов современных информационных технологий в образовательной системе вуза становится актуальной. Самостоятельный поиск нужной информации, прослушивание текстов на русском языке, выполнение тестовых заданий повышает их коммуникативную компетентность и способствует мотивацию к обучению.

Литература

Агапова О. И. О трех поколениях компьютерных технологий обучения. / О. И. Агапова. // Информатика и образование, 1994. – №2. – С. 34.

Вьюгина С. В. Образовательные технологии в информационной среде технического вуза. / С. В. Вьюгина // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2014. – Специальный выпуск (22). – С. 233-242

Вяткина И. В. Возможности использования инновационных технологий в учебном процессе вуза. / И. В. Вяткина, С. В. Вьюгина // Материалы международного симпозиума «Надежность и качество». – Пенза, 2018. – С. 274-277.

**Обучение устной монологической речи студентов-иностранцев
на основе логико-смысловых схем текста**

монологическая речь, коммуникативная компетентность, логико-смысловая схема

Проблема обучения студентов-иностранцев монологической речи на начальном этапе изучения русского языка является актуальной в методике обучения. С. Ф. Шатилов считает, что цель обучения монологической речи – формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически-последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме [Шатилов 1986].

При обучении монологической речи выделяют два этапа:

- овладение основами монологического высказывания – на нем монологические умения формируются в учебной монологической речи;
- этап совершенствования монологических умений [Шатилов 1986].

Обучение монологическому высказыванию начинается тогда, когда ставится задача высказать как минимум две связанные фразы, то есть когда начинается этап совершенствования навыков и этап развития речевого умения.

В содержании обучения монологической речи выделяются три компонента: лингвистический, психологический и методологический, который включает в себя:

- использование схем речевых образцов;
- использование различных видов опор;
- использование разного рода схем;
- использование разного рода памяток;
- использование тестов для самоконтроля [Методика 2005].

Рассмотрим логико-смысловые схемы. Они были введены представителями структурно-функционального направления (И. Л. Бим). Они обучали связному высказыванию и использовали для обучения монологической речи комплекс упражнений, включающий «подготовительные условно-коммуникативные и собственно-коммуникативные», с применением различных опор. Логико-смысловые схемы, как и структурные, предназначенные для построения высказывания, выражаются серией вопросительных слов или неполных вопросов [Попова 1985].

В научно-методической литературе, посвященной методике обучения русскому языку как иностранному, определены основные требования к учебным текстам: лексико-грамматическая доступность, учебно-методическая целесообразность, смысловая цельность, логичность изложения, законченность, интересность, актуальность, а также культурологическая и страноведческая ценность. Видов и жанров учебных текстов достаточно

много, и все они могут быть использованы для реализации разнообразных задач в процессе обучения неродному языку. Чаще всего письменный текст служит источником страноведческой информации, материалом для изучения лексико-грамматических конструкций, способом презентации речевых образцов. Кроме того, текст может быть использован в качестве основы для развития речевых навыков и умений. Для достижения этой цели преподаватели и методисты рекомендуют выбирать небольшие сюжетные тексты, в которых достаточно четко прослеживается логико-смысловое строение и имеется возможность творчески интерпретировать их содержание. Можно с сожалением констатировать, что таких текстов в практике преподавания существует не так много. Текст может быть интересным и занимательным с точки зрения носителя языка, вызывать у него множество эмоций и желание высказаться. Однако иностранный студент, недавно приступивший к изучению нового для него языка, как правило, не может участвовать в дискуссии, не умеет выразить свое отношение к проблеме, так как у него еще нет нужной грамматической компетенции, необходимых навыков говорения.

В практике преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» на начальном этапе обучения широко используются учебные тексты на стандартные темы: «О себе», «Моя семья», «Моя комната», «Мой родной город», «Моя страна», «Мой день», «Мой университет» и другие. Такие тексты имеют прозрачную логико-смысловую структуру, легко наполняются информацией персонального характера. Наличие таких текстов-образцов помогают студенту строить собственные высказывания достаточно большой протяженности. Подобные тексты дают возможность интерпретировать и расширять их внутреннее содержание при сохранении традиционной внешней формы. Тем не менее, необходимо отметить, что однообразие таких текстов, ограниченность их лексического наполнения, узкий набор лексико-синтаксических конструкций «сковывают» студента. Конечным итогом такой работы может стать снижение мотивационного компонента, потеря общего интереса к учебе у иностранного студента.

Очевидно, что для развития коммуникативной компетенции студента-иностранца нельзя ограничиваться текстами только такой стандартной тематики. Для полноценного формирования коммуникативной компетенции студента, развития его речевых навыков и умений необходимо использовать тексты иной тематики, а именно – сюжетные тексты небольшого объема, которые дают широкие возможности для творческой интерпретации их содержания. В основе сюжетных текстов всегда лежит какая-либо идейно-эстетическая проблема. Как правило, в таких текстах осуждаются или восхваляются различные моральные, мировоззренческие и волевые качества человека: зависть, скупость, алчность, гордыня, эгоизм, лень, страх, гнев; патриотизм, справедливость, честность, благородство, скромность, смелость, чуткость, трудолюбие, вежливость, долг.

Соглашаясь с точкой зрения известного ученого-методиста Е. И. Пассова и его коллег, которые считают, «что целью образования может считаться только *homo moralis* – человек моральный, духовный» [Пассов 2007], мы

позволим себе предположить, что рассматриваемый подход, то есть использование в учебном процессе сюжетных текстов, находится в русле утверждаемой ныне духовности в образовании. На начальном этапе овладения языком иностранными студентами одним из жанров, наиболее эффективно обеспечивающими обучение говорению, являются притчи и сказки. Тексты сказок, как правило, представляют собой «многослойное образование» и достаточно четко структурированы, что позволяет проводить многоаспектную интерпретацию их содержательной стороны.

Для демонстрации нашего подхода рассмотрим возможности интерпретации и расширения содержания текста при работе над широко известной сказкой «Вкусная рыба». Напомним ее сюжет. Мать каждый день работала в поле, а сын сидел дома, так как он был очень ленив. Однажды после работы мать приготовила рыбу, но сын отказался ее есть, заявив, что она невкусная. Тогда мать потребовала, чтобы сын тоже работал в поле. Весь следующий день они работали. Вечером мать дала сыну вчерашнюю рыбу, которую он быстро съел и сказал: «Какая сегодня вкусная рыба!» [Хавронина 1974].

Выделим основные смысловые блоки этого текста, поставив на первое место в блоке реалии оригинального текста, а затем – возможные расширители для творческого пересказа: персонажи: мать и сын (бабушка и внучка, муж и жена, брат и сестра); место, где происходит действие: деревня (город, столица, большой город, маленький город); место работы: поле (сад, огород, теплица, офис, магазин, ресторан, пиццерия); характеристика отрицательного героя: ленивый(-ая), лежать на кровати, смотреть в окно, курить (спать, играть на компьютере, играть на гитаре, сидеть в Интернете); характер работы: работать в поле (собирать овощи, фрукты, работать на компьютере, звонить по телефону, печатать документы, носить землю, поливать растения, собирать урожай, паковать продукты, ставить товары на полки, убирать, взвешивать товар, готовить разные блюда, мыть посуду, сервировать стол, готовить тесто, резать мясо, сыр, лук, чистить картошку, возить пиццу заказчикам); вчерашняя еда (блюдо): рыба (борщ, пицца, рис с мясом, грибы с картошкой, салат «Оливье», плов); качество еды: невкусная (горькая, кислая, несвежая, неаппетитная); характеристика положительного героя: трудолюбивый(-ая), находчивый(-ая), засмеяться (улыбнуться, хитро посмотреть, с мудрой улыбкой сказать).

После ввода и объяснения незнакомой лексики каждый студент предлагает свой вариант истории. Задача преподавателя – сохранять творческую, игровую атмосферу на уроке, создавать условия для творческой работы, стимулировать мыслительную деятельность учащихся. Отметим, что на первом этапе мы не меняем саму логическую структуру текста. Важно заставить студента «раскрепоститься» и создать свой вариант монологического высказывания.

Следующий этап работы может быть связан с созданием и новой сюжетной линии. Например, появление «provokatora», который пытается сбить с праведного пути нашего героя, заявляя, что только глупые люди работают, а умные потихоньку воруют урожай и продают его на рынке. Логико-

смысловая схема текста раскрывает в речевых единицах логическую и смысловую последовательность развития идеи сказки, направленной на решение основной нравственной проблемы – человек не должен быть ленивым; если он хорошо работает, то у него все будет хорошо [Вяткина 2017].

В данном подходе отражен один из основных принципов коммуникативно направленного обучения – принцип новизны, с помощью которого достигается поддержание интереса к занятиям, и пробуждает мотивацию к продолжению изучения русского языка как иностранного.

Литература

Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-в. – 2-е изд. / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

Методика преподавания иностранных языков. Общий курс – 2-е изд. / Отв. ред. А. Н. Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. – 299 с.

Попова Э. И. Опорная схема как средство обучения устному монологическому высказыванию в 7 классе средней школы (на материале английского языка) // Обучение основам говорения на иностранном языке в средней школе / Э. И. Попова. – Иркутск, 1985.

Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.

Хавронина С., Широченская А. Русский язык в упражнениях. Для говорящих на французском языке / С. Хавронин, А. Широченская. – М.: Рус. яз., 1974. – 344 с.

Вяткина И. В. Интерактивные методы обучения студентов-иностранцев при преподавании русского языка / И. В. Вяткина, Э. Р. Хайруллина // Материалы IV Международной конференции «Наука и образование – важнейший фактор развития общества в современных условиях». – Караганда, 2017. – С. 386-388.

Влияние литературы (русской и азербайджанской) на формирование личности

*Мир ради радости и счастья – не ради притеснений и нужды
Потворстуй преданным друзьям, их за поступки не гони.*

Как напоит тебя сосуд, тобой разбитый в черепки?

Слово, идущее от сердца, проникает в сердце.

(Низами Гянджеви)

С 2010 года в Азербайджане стартовала Новая Общеобразовательная Программа Куррикулум, которая подразумевает интерактивное обучение в среднеобразовательных школах. Куррикул предполагает подготовке учащихся к вступлению во взрослую жизнь с определенным жизненным опытом, умением вести активный образ жизни и приносить пользу государству.

Решению данных задач и отвечают уроки литературы. Уроки литературы строятся на изучении как национальной литературы, так и русской. Благодаря литературным связям и взаимодействию между многонациональными культурами, можно добиться целей претворения в жизнь Общеобразовательной Программы.

Изучая на уроках литературы творчество азербайджанского поэта Низами Гянджеви, мы говорим о творческом пути М. В. Ломоносова. На примере жизненного пути одного и другого поэтов можно воспитать замечательное поколение, неуклонно стремящееся к достижению своих целей.

Благодаря упорству, титаническому трудолюбию, невероятной силе воли добился известности и до сих пор живет в наших сердцах М. Ломоносов. Примером для подражания может служить и жизненный путь Низами, который пользовался большим авторитетом среди своего народа, потому как в своем творчестве воспевал вечные истины: нравственную чистоту, духовное богатство, труд, справедливость, стойкость, любовь и дружбу:

Мы имуществом нашим друг другу равны,

Равномерно богатства всем нам вручены,

В этой жизни мы все одинаково значим,

И у нас не смеются над чьим-либо плачем.

К нему шли за советом, за поддержкой, а он находил для каждого нужные слова, пытался помочь во всем. Его можно назвать истинным патриотом.

Чувство патриотизма учащимся можно привить и на основе творчества А. Т. Твардовского, Самеда Вургуня. В произведениях поэтов ярко представлены героические подвиги простых людей, которые ценой своей жизни пытались защитить землю своих отцов от фашистских захватчиков. Примером может служить образ Василия Теркина из одноименного произведения Твардовского. Василий Теркин заставляет читателя влюбиться в себя своей простотатостью, балагурством, озорством. А за всеми этими качествами скрываются нравственная чуткость и присущее ему чувство сыновнего долга перед Родиной, способность без высокопарных слов совершить в любой момент подвиг.

В герое сочетаются народная мудрость, оптимизм, стойкость, выносливость. Терпение и самоотверженность, житейская смекалка, умение и мастерство русского человека – труженика и воина, неиссякаемый юмор, который и помог пережить трудности жизни и одержать победу в Великой Отечественной войне. Образ Теркина созвучен образу героя стихотворения С. Вургуня «Сыну Азербайджана»

Исрафил – *«сын страны, родившей Низами»*. С детства Исрафил любовался красотами Гёйгёля, Хаджибулага, ледниками Гошкара, внимал песням ашыгов о подвигах Кёроглу. И когда разразилась война, он, не раздумывая, пошёл защищать своё Отечество, исполняя наказ матери: *«Будь смелым удалцом»*.

«Жизнь прожить – не поле перейти», – гласит народная пословица.

Какие только трудности не выпадают на долю человека, пытающегося прожить честную и достойную жизнь! А она бывает так полна несправедливостями, ошибками людей, влияющих на судьбы целого поколения.

Особым героизмом, стойкостью, желанием оградить свой народ от жестокостей судьбы отличается судьба Анны Ахматовой. Особенно врезается в память учащимся поэма «Реквием», рассказывающая о страшных годах ежовщины. Страшным приговором стал этот период в судьбе азербайджанского поэта Микаила Мушвига. Жизнь его оборвалась в период наивысшего творческого расцвета, но он успел создать новую форму стиха, называемую теперь «стихом Мушвига».

Занимаясь переводами произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, учась у них стихосложению, он создавал свой поэтический мир:

Мир, словно гимн, зазвучать готов,

Ты – его ритм и тон,

Из многоликих лучей и цветов

Ты, как венок, сплетён.

Давно ушло в небытие то страшное и незабываемое время, а молодого человека XXI века подстерегает опасность быть втянутым в секты. И умение разобраться в тлетворном влиянии различного рода теорий поможет произведение М. Ф. Достоевского «Преступление и наказание». Противостоять различным теориям помогут размышления главного героя Раскольникова.

Увлеченный наполеонизмом, как и Раскольников, герой трагедии Н. Везирова «Горе Фахредина» пытается разобраться в жизненных передрягах.

Разобраться в трудных жизненных ситуациях ребятам также помогут и произведения А. Алексина («Как ваше здоровье?», «Безумная Евдокия», «Мой брат играет на кларнете», «Раздел имущества» и т. д.) и М. Ибрагимбекова.

Богатый жизненный опыт, взятый из литературных произведений, поможет подрастающему поколению сделать правильный выбор профессии и уверенно идти по жизненному пути.

Таким образом, литературные связи России и Азербайджана благотворно влияют на формирование личности, что является основной задачей новой учебной программы Азербайджана.

**Использование интернет-ресурсов при изучении творчества
В. Высоцкого в рамках элективного курса**

современная литература, В. Высоцкий, бардовская песня, информационные технологии

Классический урок литературы никогда не терял и не теряет своей актуальности. Воспитание нравственных ценностей, развитие художественного и логического мышления, обучение основам литературоведения – основа, на которой строится урок. Но, следует отметить, что современность вносит свои коррективы в методику преподавания. И на сегодняшний день сложно представить образовательный процесс без использования компьютерных технологий.

Говоря об информатизации образовательного процесса, следует обратить внимание на то, что методика использования цифровых технологий используется уже достаточно давно в Америке и ряде Европейских стран. Американские ученые для обозначения таких методик используют метафору «классы без стен». Суть данной технологии заключается в том, что при использовании цифровых технологий дети оказываются в расширенном пространстве, они находятся уже вне класса. Иными словами, у класса исчезают границы, что позволяет стать учащимся частью мировой культуры, быть свидетелями событий, происходящих в реальности, или же перенестись в прошлое.

Практика работы школ последних лет показала, что информационные технологии используются на уроках достаточно часто, даже на каждом уроке. Но работе с новшествами, современными технологиями и разработке инновационных площадок и систем посвящено мало времени или не посвящено совсем. Зачастую урок ограничивается мультимедийными презентациями и воспроизведением готовых видео или флеш-роликов. При этом мотивация учащихся при использовании узкого набора мультимедийных технологий на уроке практически отсутствует. Повысить мотивацию учащихся и продуктивность урока могут помочь программы или контент, которые могут вызвать интерес учащихся (сайты, приложения, интерактивные проекты) или будут являться теми способами получения информации, которые привычны и удобны школьникам (социальные сети, блоги).

Говоря о преимуществах ИКТ, в первую очередь следует отметить активизацию познавательной и рефлексивной деятельности учащихся. Более того, на новый уровень выходит процесс самообразования учащихся. Исходя из опыта работы в образовательном учреждении, можем выделить несколько направлений использования информационных технологий:

Использование электронных учебников и методических материалов в рамках УМК:

- Работа с пакетом Microsoft Office.
- Создание презентаций.

- Создание буктрейлеров, работа с фото- и видеоредакторами.
- Использование готового программного обеспечения.
- Использование интернет-ресурсов.
- Участие в вебинарах.

Одним из наиболее востребованных видов работы с компьютерными технологиями стала работа с виртуальными музеями с последующим проектированием.

Виртуальный музей – это базы данных (собрание Web-страниц, расположенных на одном или нескольких Web-серверах), содержащих каталоги и фотографии экспонатов из различных художественных собраний.

Одной из ведущих форм представления информации в современном виртуальном музее выступает технология виртуального тура – совокупность нескольких виртуальных панорам. Виртуальный тур, как и отдельные 3D-панорамы, может включать в себя анимационные объекты, звуковое сопровождение и другие мультимедийные элементы.

К преимуществам виртуального музея можно отнести: 1) доступность (возможность доступа независимо от места жительства); 2) многогранное «участие» в экскурсии, просмотр прилагаемой информации; 3) экономичность.

Использование виртуального музея на уроках литературы можно проводить в различных формах. Наиболее частотной является заочная экскурсия. Эта форма организации обучения предполагает виртуальное посещение залов музея и знакомство с их экспонатами. Ее может проводить как сам учитель, так и подготовленные ученики. Также к экскурсии можно придумывать коллективные, групповые и индивидуальные задания. Другой формой работы с учениками является проектная деятельность. Школьникам предлагаются темы проектов, разработка которых включает ознакомление с экспонатами музея, анализ и обобщение полученных знаний при их изучении; создание, например, плана экскурсии, путеводителя, рассказа об экспонате и др.

Приведем пример использования виртуального музея на занятии элективного курса «Современная русская литература», посвященном творчеству Владимира Высоцкого.

Основной задачей урока стало знакомство учащихся с жизнью и творчеством Владимира Высоцкого.

На начальном этапе урока учитель ставит проблемные вопросы, на которые необходимо найти ответ к концу урока. Например, это вопросы: чем Высоцкий дорог нам сегодня? Какую роль играли «блатные» песни в его творчестве? Почему так важна была тема Великой Отечественной войны? С какими еще видами искусства была связана жизнь Высоцкого? Что оставил нам Высоцкий после себя?

После этого следует чтение одного из ключевых стихотворений в творчестве Высоцкого (Например, «Я не люблю»), затем предполагается краткий экскурс в биографию поэта, где рассказывается о самых главных событиях его жизни, связанных с творческой деятельностью.

Для дальнейшей работы класс можно разделить на три группы по удобному для учителя принципу: биографы, критики, современники.

Группа биографов будет готовить информацию о жизни поэта. Группа критиков старается выяснить основные мотивы в творчестве Высоцкого. Группа современников оценивает творчество поэта через призму современности.

После этого учитель предлагает учащимся погрузиться в эпоху Высоцкого и переходит с учащимися в виртуальный музей «Дом Высоцкого на Таганке».

При попадании в музей на фоне играют песни в исполнении самого барда, что помогает погрузить учащихся в атмосферу 60-х годов и почувствовать присутствие самого поэта.

Экскурсия представляет собой три самостоятельных зала, названия которым дали строки из его стихотворений. Первый зал - «Я весь в свету...». На этом этапе учитель рассказывает о творческом пути В. С. Высоцкого, о школе-студии МХАТ, его работе в театре, кино. Необходимо сделать акцент на фотографиях, документах, сценических костюмах, представленных в зале.

«Своя колея» рассказывает о личной жизни Владимира Высоцкого. Здесь можно увидеть его детские игрушки, письма, автографы стихотворений, книги с автографами, материалы о поездках и встречах. Отдельного внимания заслуживают экспонаты, рассказывающие о значении его творчества сегодня.

Третий зал – это кабинет Владимира Высоцкого.

Экскурсионный маршрут составляется учителем, исходя из целей и задач урока. Можно сделать акцент на биографии поэта, можно сосредоточить внимание учащихся на бардовской песне или на значении творчества Высоцкого в наши дни.

В ходе экскурсии по музею ученики, поделенные на группы, запоминают или конспектируют основные моменты, касающиеся их темы.

После экскурсионного маршрута по виртуальному музею учащимся предлагается создать свой маршрут по своему направлению (биография, критика, современники) и дать свою оценку творчеству Владимира Высоцкого. Для работы предлагается использовать виртуальный музей, учебник, критические статьи, воспоминания современников.

Дальнейшее развитие урока зависит от поставленных учителем целей. Это может быть просто обобщение учащимися полученных знаний, в контексте своей темы, защита проекта «Экскурсионный маршрут».

Преимуществом работы с виртуальным музеем является и то, что учащиеся могут зайти туда и со смартфонов, могут вернуться в музей с помощью домашнего компьютера или ноутбука, могут показать свою экскурсию родителям, родственникам, друзьям. Как показала практика, после использования виртуального музея впервые около 80% класса вернулись в этот музей, находясь дома. Это говорит о заинтересованности учащихся и о повышении уровня мотивации школьников при изучении предмета.

Сложностью использования такой технологии становится подготовка учителей. Для свободного передвижения в виртуальном пространстве необходимо точно знать, куда, зачем и в какой момент необходимо переместиться. Более того, нужно знать не только расположение экспонатов,

но и владеть информацией об их истории, обосновать причины обращения к данному экспонату в контексте урока.

Кроме виртуального музея, на уроке можно применить и технологию web-квестов. Квест – это решение логических задач в ходе поиска ответа на главный вопрос. Web-квест подразумевает использование интернет-пространства. Учащиеся получают карточки с заданиями и ссылку на конкретный источник в интернете. Технология web-квеста полностью отвечает требованиям современного урока, вбирая в себя наглядность, интерактивность и мультимедийность. Преимуществом такой технологии является возможность использования не только текстовой информации, но и музыкальных и видеофайлов.

Благодаря такой технологии представляется возможным пробудить интерес учащихся к образовательному процессу, повысить мотивацию к обучению, использовать удобный для учащихся формат для восприятия, воспитывать информационную культуру.

Главным преимуществом всех вышеперечисленных примеров становится их универсальность. Виртуальный музей, квест применимы не только к урокам русского языка и литературы, они применимы и к другим языкам, и к другим областям наук. Так, например, на уроках татарской литературы не применяются виртуальные экскурсии, так как они не созданы. Но, познакомившись с примером виртуальной экскурсии, можно разработать с учащимися свой проект экспозиции, зала, маршрута или музея в целом.

Подводя итог, хочется сказать о том, что наличие информационных технологий в кабинете учителя – это не главное. Наиболее важно то, как эти технологии применяются и зачем: решают ли они поставленные задачи, мотивируют ли учащихся на изучение темы или предмета в целом, появляется ли интерактивная среда ИТ – ученик? Только при выполнении этих условий мы можем говорить о расширении пространства класса, о выходе за рамки урока, о развитии метапредметности и о таком понятии, как «классы без стен».

Литература

Joshi A. Multimedia: A Technique in Teaching Process in the Classrooms. Curr World Environ 2012;7(1):33-36. Curr World Environ 2012; 7; 23-32. Available from: URL: <http://www.cwejournal.org/?p=1758> (дата обращения 10.10.2018).

Роман-эссе «Третий человек, или Небожитель»

Диаса Валеева: пространство диалога

Диас Валеев, русскоязычная литература, духовные искания, диалог культур

Диас Назихович Валеев (1938 – 2010) – известный русскоязычный драматург, писатель Республики Татарстан, заслуженный деятель искусств Республики Татарстан и России, лауреат Государственной премии РТ им. Г. Тукая (1976). Его пьесы «Дарю тебе жизнь» (1972), «Охота к умножению» (или «Суд совести», 1971), «Диалоги» (1976), «Пророк и черт» (1977), «1887» (1979), «Ищу человека» (1985) были успешно поставлены на профессиональных сценах Казани, Москвы и других городов Советского Союза. Драматические произведения Диаса Валеева были переведены на многие языки народов России и ближнего зарубежья: татарский, белорусский, украинский, азербайджанский и др. Д. Валеев – один из немногих казанских писателей, получивших всероссийскую известность. В частности, он три раза становился лауреатом Всероссийского и Всесоюзного конкурсов национальной драматургии (1973, 1979, 1981 годов). В то же время следует отметить, что философская проза Диаса Валеева еще не становилась предметом научного исследования. В данной статье мы попытаемся осмыслить своеобразие повествования в романе-эссе «Третий человек, или Небожитель» в соответствии с философскими размышлениями автора. Этот роман является первой частью своеобразного цикла «Уверенность в Невидимом», изданном в двухтомнике в 2002 году.

В первую очередь необходимо отметить авторское обозначение жанра сборника философских произведений автора как «трехкнижие», включающее роман-эссе «Третий человек, или Небожитель» (1994), проповедь «Истина одного человека, или Путь к Сверхбогу» (1993) и философские записки «Мысли о Едином» (1969 – 1999), в которых писатель излагает концепцию новой религии, которая созревала в творчестве писателя на протяжении более 30 лет. Определая жанр первого произведения сборника «Третий человек, или Небожитель» как роман-эссе, автор указывает на его художественную форму, представляющую собой эпическое повествование с элементами диалога, с литературными и философскими отступлениями. В то же время произведение Диаса Валеева имеет свободную композицию, передает индивидуальные впечатления, суждения автора о философских основах жизни, о сущности человека, личности, его месте в мироздании, содержит размышления о природе гениальности. Писатель ведет диалог с известными писателями и философами в синхроническом и диахроническом планах, осмысливает достижения социально-гуманитарных и физико-математических исследований. Роман Диаса Валеева имеет ярко выраженный диалогический характер. Такой же тип повествования характерен и другим произведениям данного цикла, хотя их жанровая природа определяется автором как «проповеди», «беседы», «изречения»,

«философские записки». В то же время все произведения трехкнижия объединены единой идеей, тесно взаимосвязаны между собой.

В книге мы находим авторское объяснение этому явлению: «Книга-собор – таким представляется мне мой замысел в идеале. Книга-собор, постройка которого, раз начавшись, идет непредсказуемо. И всю жизнь, вплоть до смерти. В книге-соборе очень важным представляется мне философский зал. Возможно, не каждого интересует чистая философия. Ради Бога, в этом случае можно не заходить сюда. В соборе много других помещений, где душа может найти то, чего она жаждет. Но для человека, которого волнуют «высшие вопросы» бытия, знакомство с мегафилософией, наверное, небезынтересно» [Валеев 2002: 47-48].

Следовательно, по убеждению автора, его «трехкнижие» представляет собой храм его религии.

Показательно в этом плане повествование в романе-эссе «Третий человек, или Небожитель», в котором с опорой на исторические факты излагаются оригинальные взгляды Диаса Валеева на развитие национальных и мировой культур, исходя из концепции «мирового человека». Диас Валеев в романе пытается доказать, что «в разных регионах мира при весьма различных, всякий раз специфических условиях протекает жизнь мирового человека, «гражданина Земли». Естественно, местные условия (западноевропейские и пр.) накладывают свою печать на общий рисунок, в нем появляются свои особые линии (национальные, расовые, приуроченные к определенным пространственно-временным фрагментам мира), но не надо забывать, что общая матрица, общий рисунок остаются при этом в принципе нерушимы. Многообразие расовых вариантов развития мирового человека или бесконечное разнообразие национальных вариантов этого же самого процесса лишней раз подчеркивают, что путь у всех, в принципе, один» [Валеев 2002: 12].

Автор романа-эссе, обладая широкой эрудицией, глубокими энциклопедическими знаниями, о чем свидетельствуют его знакомые и друзья (Владимир Лавришко, Александр Воронин, Ахат Мушинский), ведет диалог с известными писателями, литературоведами, философами всех времен и народов. Так, например, размышляя о многообразии стилей литературы и культуры, Диас Валеев приводит цитату из монографии Д. С. Лихачева «Развитие русской литературы в X–XVIII веках»: «Стиль – это форма форм, он относительно более свободен от содержания, чем конкретная форма конкретного произведения. Поэтому общий стиль может охватывать произведения с различным содержанием» [Лихачев 1972: 194] и вступает с ним в заочную дискуссию: «Это замечание Д. Лихачев делает применительно к своим так называемым первичным стилям: романскому стилю, ренессансу, классицизму, реализму. Совершенно не соглашаясь с выделением таких стилей (на мой взгляд, здесь в одной куче намешаны и перемешаны стили и подстили, т.е. иерархически неравноценные уровни реальностей), я охотно соглашаюсь с мыслью, что великий стиль охватывает произведения с различным содержанием. Разумеется, великий стиль нельзя закреплять за мелкими извивами идеологии, но крупные идеологические перемены знака, бросающие свой свет на характер той или иной глобальной эпохи, есть

отражение общего стиля бытия и мышления, перемен в этом бытии и мышлении» [Валеев 2002: 16].

В размышлении о человеке как о сложной многоуровневой системе, которая, по убеждению Д. Валеева, «как всякая иерархически построенная структура, развивается от простого к сложному» [Валеев 2002: 16] и «что человек – это не некая данность, абсолютно неизменяемая во времени, а процесс, постоянно настроенный на самозволюцию и словно пронизанный энергией динамизма» [Валеев 2002: 16]. Эти свои размышления о сущности человека автор романа подкрепляет высказываниями канадского ученого Уильяма С. Хэтчера о происхождении человека с точным указанием источника: Хэтчер У. «Научное доказательство существования Бога» (Киев, 1993). При этом учитываются разный уровень научной эрудиции своих читателей, Диас Валеев излагает мысли канадского ученого в научном и популяризаторском стилях. Сравним первую формулировку: «С его точки зрения, исторический процесс появления и эволюции жизни на Земле трудно объяснить без опоры на положения второго закона термодинамики Карно-Клазиуса. Неформальная формулировка этого закона: беспорядок и хаос вероятны, порядок – невероятен. Более строгая: в любой изолированной физической системе беспорядок увеличивается. Больше того, если система изолирована и в нее не поступает энергия извне, беспорядок в ней доходит до максимальной энтропии, или полного хаоса» [Валеев 2002: 16] со второй: «Проще говоря, любая система, согласно этому закону, изменяется в направлении беспорядка, если она «предоставлена самой себе». Естественно, резонен вопрос: предоставлен ли «самому себе» наш мир? (...) Поскольку человек – самая высокоорганизованная структура в известной видимой Вселенной, то он и самая невероятная из всех физических систем, и, таким образом, наименее вероятно происхождение его в результате случайного процесса» [Валеев 2002: 16-17].

Диас Валеев путем таких доказательств постепенно приводит читателя к изложению своего понимания Бога и его взаимоотношений с человеком. Свои размышления он постоянно выстраивает в диалоге с предшественниками и современниками. Так, изложив позицию У. Хэтчера на устройство мироздания и место человека в нем, Д. Валеев излагает свой взгляд на эти проблемы: «Подобные идеи вписываются и в мои представления о многоуровневости мироздания. Мироздание встает в моем воображении как иерархически построенная система миров, непрерывно порождающих друг друга, – вечное движение сливает божественно-материальное в кипящую избытком сил единую жизнетворящую субстанцию».

Отрицать реальность Божественного Абсолюта, или Сверхбога трудно. С моей точки зрения реальность Сверхбога это – иерархическая бесконечная цепь высших по сравнению с человеком и низших уровней сознания, уходящая в туман двух неизмеримостей. Человек – часть Абсолюта, его слагаемое» [Валеев 2002: 18].

Оригинальны мысли Диаса Валеева на взаимоотношения человека и Бога, они коренным образом отличаются от религиозных воззрений всех традиционных религий: «На взгляд верующего – в традиционные ли религиозные ценности или их обновленные, современные ипостаси типа

мунизма – Бог только и думает о человеке и, похоже, других забот у Него от века нет.

Это в чем-то наивный и отчасти эгоистичный взгляд на Бога микро- и макрочеловека. Почему у Божественного Абсолюта, или Бога, такая избранная любовь к человеку, ни христианство, ни ислам, скажем, толком не объясняют. В отличие от мышления на микро- и макроуровнях, мегачеловек понимает: на Боге лежат заботы Бога, но не заботы человека. На последнем уровне мышления приходит осознание того, что не Бог должен думать о человеке, а человек должен думать о Боге и идти к нему» [Валеев 2002: 16-19].

Как бы мы не относились к воззрениям Диаса Валеева о новой религии, его доказательной базе в романе трудно отказать. Писатель был убежден в том, что «ныне мы вступили в новую эпоху – IV Великой символической культуры. Эта эпоха ознаменована возвратом к поиску нового Всеединства, поиску Абсолютного закона и Абсолютного Бога. Если до н.э. и в средние века человечество хотя и искало какой-то единственный Знак, но в разных частях мира находило свою формулу Бога, то в эпоху IV Великой символической культуры оно, отойдя, по-видимому, и от доктрин традиционных мировых религий, и от доктрины нигилистического атеизма, придет, вероятно, к пониманию и признанию какого-то единого Бога, или Божественного Абсолюта для всех» [Валеев 2002: 19-20].

Интересен на наш взгляд, прогноз Д. Валеева о взаимосвязи религии будущего с наукой: «религия полностью и всецело слившаяся с научным знанием. (...) Человек, принявший статус Богочеловека, будет, очевидно, руководствоваться уже не только верой в Божественный абсолют, но и знанием его, поскольку будет находиться в прямой, непосредственной, “абонентской” связи с иерархией Божеств» [Валеев 2002: 21]. В то же время в романе-эссе цитируются священные книги известных традиционных религий и ведется с ними предметная, аргументированная дискуссия с позиций религиозных представлений автора.

Показательно, что Диас Валеев в своем романе-эссе, размышляя о загадках мироздания, находит подтверждение своим мыслям не только в научной литературе, но и в литературных источниках. Так, например, он приводит цитату из стихотворения И. А. Бунина «Собака», не называя его, органично вписывая в текст своего романа-эссе: «4 августа 1909 года И. А. Бунин написал стихотворение, в котором были две строчки, помнится, поразившие меня мыслью-чувством, жившим и в моей душе:

Я человек: как Бог, я обречен

Познать тоску всех стран и всех времен.

Как это близко замыслу моего романа-эссе, в котором я никак не могу поставить последнюю точку. И я в какой-то миг своей жизни ощутил на себе обязанность познать... нет, не тоску, а красоту народов и исчезнувших времен. И не только исчезнувших, но и будущих. Именно красоту и смысл. Эту бесконечную красоту я и пытаюсь все время выразить» [Валеев 2002: 22].

Через призму своего учения о супербоге и мегачеловеке Диас Валеев рассматривает многие вопросы, в том числе и проблему национального самоопределения. Он разделяет людей на три категории: первая – гражданин земли, подданный Вселенной, подданный мегамира, универсальный, целостный человек, чьи чувства уже перерастают чувства национального

человека; второй тип человека – представитель макромира, четко очерченное социальное, национальное и классовое целое, а также третий тип человека, самый опасный, по мнению писателя: «На мегачеловека делает ставку Бог. Но на микрочеловека – Дьявол» [Валеев 2002: 33]. Диас Валеев уверен, что «национальные культуры мира, в том числе религиозные культуры, все в большем числе поднимаются к своим высшим формам. Формам, способным уловить универсальное движение человеческого мира и его смысл» [Валеев 2002: 37].

Как и на все явления действительности, так и на природу гения, у Диаса Валеева был свой оригинальный взгляд, который он изложил в романе «Третий человек, или Небожитель»: «творец-классик приписан обычно к какой-то крупной эпохе и культуре – уходящей либо наступающей. Эта культура мощным потоком входит в него и овеществляется, закрепляется в его творениях» [Валеев 2002: 46]. Гений же, по мнению писателя-философа: «супертворец, стоящий своими ногами обычно сразу в обеих эпохах (Сократ, Эсхил, Шекспир, Пушкин, Достоевский). Разные культуры, уходящая и наступающая, принципиально разные способы мышления, аналитический и синтетический, одновременно питают его «я» океанами вливаются в него и, смешавшись, становятся сутью его творчества. (...) гений всегда, в любые времена выступает уже в роли летописца глобальных ломок и перестроек человеческого бытия, летописца, свидетельствующего всякий раз о той и обратной сторонах мира. В его творениях жизнь и смерть сплавлены воедино, разрушение есть вместе с тем обратная сторона созидания. Его дух контрастен и одновременно свободно обнимает все противоположности любого момента. Он и единичен, и всеобщ. И конечен, и бесконечен. И поэтому он всегда – и эпитафия прошлому, и великая надежда будущему» [Валеев 2002: 47].

В центре внимания романа – человеческая судьба. Судьба самого автора, который раскрывает историю своих духовных исканий. Мы узнаем об истории возникновения замысла философского романа, о сгоревших рукописях первых вариантов его вариантов, через эти повествования раскрывается драматическая судьба неординарной творческой личности, пытающейся найти ответы на вечные философские вопросы. Замысел романа автор объясняет следующим образом: «Роман-собор – попытка сделать первый рисунок новой философии, новой суперрелигии, заявить о Божественном Абсолюте как воплощении философско-религиозного сознания человека на мегаэтапе его бытия» [Валеев 2002: 50]. Заметим, что первые подступы к роману были сделаны еще в 1969-е годы, когда распространенной идеологией в нашей стране был атеизм.

Осмывая свою судьбу через призму новой религии, автор приходит к выводу, что «Религия универсализма, придет время, станет религией для всех – татар, русских, украинцев, французов, поляков, японцев, башкир, евреев – всех. Что такое человеческое «я» в рамках глобального времени? Сегодня, скажем, я татарин, а кем стану завтра? Астрологи, например, подсчитали: в минувшем двухтысячелетии я уже рождался дважды – и оба раза почему-то на Кубе. В первый раз – еще до открытия Колумбом Америки, во второй – после. Значит, возможно, прежде я был индейцем, а потом испанцем? А кем я стану в будущем? А кем я стану в будущем? Жителем

Полинезии, норманским крестьянином или китайским мыслителем?...» [Валеев 2002: 51]. В тоже время неоднократно писатель подчеркивал, что он татарский писатель, пишущий на русском языке.

Автор пытается переосмыслить представления о пространстве и времени в свете новых научных достижений, учения Дж. Бруно, Лейбница, а также гипотезы современных ученых: Ю. Фомина и академика Ю. Казначеева, теорию этногенеза Л. Гумилева, произведения В.В. Розанова и создателя квантовой физики Шредингера и др. Размышления о будущем мироздания приводят автора к еще одной теории, зародившейся в Казани и на долгие годы опередившая развитие науки – к «неевклидовой геометрии» Н. И. Лобачевского: «От размышлений о неевклидовом человеке снова иду к размышлениям о неевклидовом мире» [Валеев 2002: 61]. Не только сама теория казанского ученого привлекает автора, но его смелость в отстаивании своих идей, опыт самоотверженной борьбы за них [См. Валеев 2002: 134-14].

Диас Валеев умеет о сложных вещах говорить образно, доступно, убедительно, поэтому выбранный автором синтетический жанр роман-эссе, позволяет вести диалог с широким кругом читателей. В то же время автор осознает, что этот его труд, в отличие от его пьес и рассказов, в силу своей интеллектуальной насыщенности, не может стать легким чтением, он требует творчества писателя и читателя. Но внимательный и вдумчивый читатель разделит радость познания вместе с автором, убежденного, что «вся история философии – это путешествие по стране гениальных метафор, обнимающих собой мир. И когда идешь по полям этой страны, когда дышишь ее пьянящим, острым и каким-то глубинным воздухом, все дальше и дальше отодвигается черта горизонта. И вот уже в центре этой страны горизонта нет совсем, есть одно небо. Право же, хорошо жить. Хорошо валяться в этой траве и цветах и пить мир, пить не по частям, а целиком» [Валеев 2002: 103]. Это лирическое отступление звучит как стихотворение в прозе, как гимн жизни, радости мыслительной деятельности. В романе привлекает диалогичность повествования, отсутствие доминирования одной точки зрения, некой «истины в последней инстанции», автор далек от этого. Он приглашает читателя к совместным размышлениям о мироздании, заметив, что «Я тоже совершаю попытку синтезирующего взгляда на мир. Не решения его... Только взгляда. Опровергать – не значит зачеркивать. Это значит – дополнять...» [Валеев 2002: 104].

Романе отсутствует традиционный финал, вместо него автор вновь обозначает свою позицию, что главные герои его романа – человек и Бог «в глобальном времени и на просторах глобального пространства» [Валеев 2002: 291]. Открытый финал свидетельствует о неисчерпаемости этой темы.

Литература

Валеев Д. Н. Третий человек, или Небожитель // Уверенность в Невидимом. Трехкнижие. Том 2 / Д. Н. Валеев – Казань: Татарское книжное издательство, 2002. – С.3 231.

Лихачев Д. С. Развитие русской литературы в X –XVIII веках. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. – 254 с.

Статья написана и опубликована при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 18-412-160016 р/а.

**Функционирование форм родительного падежа на –у/–ю, –а/–я
имен существительных во фразеологических оборотах**

функционирование, фразеологизм, вариативность, национальный корпус русского языка

Русский литературный язык – нормированный, кодифицированный язык. При усвоении русского языка иностранные учащиеся стремятся изучить нормированный вариант языка, поскольку нацелены применять полученные знания в профессиональной деятельности. Но зачастую иностранцы становятся свидетелем того, что, во-первых, носители изучаемого языка не всегда соблюдают кодифицированные нормы, во-вторых, в текстах художественного, публицистического стилей и в разговорной речи варианты того или иного словоупотребления различаются. В частности, употребление существительных мужского рода в родительном падеже с количественным значением (родительный части, родительный разделительный) с окончанием –у/–ю, –а/–я представляет особую трудность для иностранных студентов.

Данная статья посвящена анализу функционирования фразеологических сочетаний, имеющих наречный характер, с окончанием -у/-ю, -а/-я (например, без году неделя, не до смеху (смеха) и т.д.) в речи российских студентов и в текстах Национального корпуса русского языка.

В современном языкознании актуальным для изучения является вопрос о грамматической синонимии именных форм имен существительных, но исследование вариантных форм языковых единиц фразеологических сочетаний еще не было объектом исследования.

Фразеологизмы, представляя собой целостные, воспроизводимые в речи языковые единицы, трудны для усвоения в иностранной аудитории по нескольким причинам: из-за затрудненности идентификации того или иного выражения как фразеологического оборота; образного, переносного значения фразеологизма; собственно языковой оболочки фразеологизма; национальной специфики фразеологизмов; функционирования фразеологических единиц в живой речи и т.д.

Незнание фразеологии изучаемого языка значительно осложняет чтение как публицистической, так и художественной литературы. По утверждению Т. Г. Фоминой, «умение воспринимать идиоматичность фразеологизма – свидетельство определенного уровня развития человека, а умение использовать в речи фразеологизмы чужого языка – свидетельство самого высокого уровня владения языком» [Фомина 2011: 66]. Следовательно, владение иностранным языком невозможно без знания фразеологии.

Необходимо отметить, что фразеологическим единицам характерна устойчивость грамматической формы их компонентов: каждый член фразеологического сочетания воспроизводится в определенной

грамматической форме, которую нельзя произвольно изменять. Лишь в особых случаях возможны вариации грамматических форм в составе отдельных фразеологизмов: *греть руку – греть руки; слыхано ли дело – слыханное ли дело* [Валгина 2002: 144].

Так, у существительных мужского рода форма родительного падежа с количественным значением (родительный части, родительный разделительный) с окончанием *–у/–ю* все больше вытесняется формой родительного падежа с окончанием *–а/–я* в сочетаниях типа *чашка чая, много народа*. Интересно, что в этом случае «побеждает» не разговорная форма, а книжная: процесс замены начался в таких стилях речи, как научный и официально-деловой; форма на *–а/–я* стала проникать в язык художественной литературы, употребляться и в разговорной речи [Розенталь 2005: 408].

Без многоаспектного изучения вариантных падежных форм имен существительных невозможно полное описание русского склонения. Нами был проведен мониторинг употребления фразеологических сочетаний в устойчивых выражениях, имеющих наречный характер, с окончанием *–у–ю, –а/–я* в речи среди учащихся высшего учебного заведения (возраст респондентов – от 18-20 лет, 52 человека) и текстов Национального корпуса русского языка.

В результате исследования были получены следующие данные:

Значение	Примеры	Российские студенты		Национальный корпус русского языка	
		Род. падеж <i>–а/–я</i>	Род. падеж <i>–у/–ю</i>	Род. падеж <i>–а/–я</i>	Род. падеж <i>–у/–ю</i>
Фразеологические сочетания, устойчивые выражения, имеющие наречный характер	<i>без году / года неделя</i>	40	12	2	80
	<i>не до смеху / смеха</i>	26	26	189	61
	<i>с глазу / глаза на глаз</i>	20	32	18	688
	<i>с миру /мира по нитке</i>	6	46	3	58
	<i>конца-краю / края нет</i>	40	12	12	38
	<i>дать маху / маха</i>	24	28	–	4
	<i>поддать пару / пара</i>	10	42	–	5
	<i>сбиться с толку / толка</i>	6	46	–	1
	<i>без роду / рода без племени</i>	48	4	7	36
	<i>спору / спора нет</i>	26	26	47	241
	<i>прибавить шагу / шаг</i>	–	44	1	20

Результаты исследования, подтвержденные статистическими данными, свидетельствуют о сохранении устойчивого характера структуры фразеологических сочетаний, имеющих наречный характер. На наш взгляд, тот факт, что в Национальный корпус русского языка входят как письменные тексты (художественные, мемуары, публицистика, научная, религиозная литература, повседневная печатная продукция), так и записи устных текстов (публичной речи и частных бесед), объясняет частотность форм на –у/–ю. Отметим, что формы на –а/–я чаще выбираются российскими студентами. Данный выбор свидетельствует о том, что тенденция к установлению единообразия путем выравнивания по господствующей модели «побеждает». Формы родительного падежа с окончанием –а /–я все больше вытесняют не только у существительных мужского рода формы родительного падежа на –у/–ю с количественным значением, но и во фразеологических сочетаниях.

Литература

Валгина Н. С. Современный русский язык: Учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. - 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. – 528 с.

Фомина Т. Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение: Учебное пособие. – Казань, 2011. – 129 с.

Розенталь Д. Э. Русский язык. Справочник-практикум: Управление в русском языке. Практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. – М., 2005. – 752 с.

Барьеры при овладении письменной речью китайскими студентами
*русский язык как иностранный, китайские студенты, уровень В1,
письмо, барьеры, ошибки*

Овладение иностранцами письменной формой речи является одним из самых сложных процессов ввиду того, что предполагает освоение функциональных стилей языка, формирование умения создавать тексты разных жанров, предъявляет высокие требования к знанию грамматической системы языка. В данной публикации на материале письменных работ китайских студентов осуществляется попытка выявить барьеры и, как их следствие, ошибки, возникающие у обучающихся при отработке навыков письменной речи.

В обучении письму китайских студентов мы сталкиваемся с различного рода преградами, обусловленными различием: 1) систем письменности и структуры родного (изолирующий) и изучаемого (флективный) языков и связанным с этим явлением интерференции; 2) традиций в обучении иностранному языку в Китае и в России. Китайская традиция обучения иностранным языкам опирается на заучивание наизусть [Иванова 2014: 37] и слабо ориентирована на развитие активных видов речевой деятельности; 3) культуру рассматриваемых стран; а также 4) в чертах национальной языковой личности (подробнее о них см. [Ван 2017]).

В контексте сказанного выше можно выделить следующий круг проблем:

1. Студенты не стремятся запоминать правильное написание, т.к. привыкли всякий раз при необходимости обращаться к словарю [Иванова 2014: 37; Новикова 2011: 72]. В качестве примеров многочисленных ошибок в письменной речи можно привести: *компус* (кампус), *конпание* (компания), *комтракт*, *протракт* (контракт), *совевравание* (соревнование), *соченение* (сочинение), *фамелия* (фамилия).

2. Ввиду того, что русский и китайский языки с точки зрения типологии представляют собой различные системы, китайские студенты сталкиваются с значительными затруднениями грамматического характера.

Наиболее частотные ошибки связаны с:

а) употреблением глагольных форм. К примеру, студенты используют формы инфинитива вместо соответствующих временных или некорректные формы времени: «Каждый день я *встать* рано, много *читать* и *слушать*», «Я изучал русский язык, и у нас *есть* четыре занятия каждый день»;

б) незнанием исторических чередований в русском языке: «я *вставаю* в 7 часов», «преподаватель *использует* “Вы”», «мы *ем* традиционную еду», «на улице *йти* традиционные представления»;

в) затруднениями, вызванными отсутствием системы флексий в китайском языке: «у каждого *есть* *свой* специальность», «память о траурном событии китайского нации» (родовая принадлежность); «там я *познакомилась* с *много* близких друзей», «у нас *много* *домашние* заданий», «у нас *мало* *домашние* задание», «на первом *курсах* института», «в учебном *годе*» (система падежных окончаний в целом);

д) с незнанием морфемного состава единиц: *закончание* вуза (окончание), *поступительный* экзамен (вступительный);

е) с невниманием к тому факту, что изменение порядка слов в русском языке влияет на актуальное членение предложения: «чтобы поступить в лучший университет, нужно учиться *усердно* еще три года», «обычно дети получают немного денег в красном конверте *в Китае*», «*Китай день – октября первого*», «В Сычуани *провинции* произошло сильное землетрясение».

3. Ориентация на пассивные виды речевой деятельности (чтение и аудирование) приводит к недостаточности лексического запаса, а также к трудности самостоятельного выбора подходящего лексического эквивалента: «я *иду* в школу с тринадцати лет» (хожу), «иногда мы *шли* на занятия по выходным» (ходили), «в последние два года у меня была *значительная* студенческая жизнь» (насыщенная), «*учёба* языка на первом и втором курсах» (изучение), «было четыре *курса* каждый день» (занятия), «я начинаю готовить завтрак после *вставания*» (подъема), «форма *учения*» (обучения), «*наконец*, я могу говорить по-русски неплохо» (сейчас), «я *еще* относилась серьезно к учебе» (также), «человек, *кто* пишет книги» (который).

4. На письмо влияют и различие фонетико-фонологических систем русского и китайского языков – отсутствие в китайском языке оппозиции по звонкости-глухости, а также различия звуков *р-л* порождает массу ошибок при попытках самостоятельного написания слов. Таких как, например: *дипром* (диплом); *засерение* (заселение); *каникуры* (каникулы); *доборы, дополы* (до поры); *драва, тлава* (трава) и др.

Устранение каждого из названных барьеров предполагает кропотливую работу со стороны преподавателя и студентов, более развернуто о ней мы будем говорить в других публикациях.

В качестве ключевых принципов преодоления преград в изучении русского языка китайскими студентами определяем:

1) изучение нового материала путем его группировки в тематические блоки, которые впоследствии дополняются, расширяются;

2) последовательное освоение тематических блоков в пассивных и активных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме;

3) проработку каждого типа ошибок с закреплением корректного написания.

Таким образом, хочется подчеркнуть, что для овладения навыками письменной речи нельзя недооценивать важность комплексного изучения материала, а также необходимость его закрепления во всех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме.

Литература

Ван Л. Обучение китайских студентов русскому языку с учетом национальной языковой личности (начальный этап обучения) // Интерактивная наука. – 2017. – № 10 (20). – С. 14-18.

Иванова И. С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) / И. С. Иванова // Концепт. – 2014. – С.36-40.

Новикова А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С.68-75.

Отражение национальной картины мира в языке басен И. Крылова
басни Крылова, реализм, национальная картина мира, народность

Имя великого русского баснописца И. А. Крылова стоит в ряду любимых народом поэтов, основоположников русской литературы. Басни И. А. Крылова получили мировое признание. Меткие крыловские изречения давно перешли в поговорки и пословицы, стали национальным достоянием еще при жизни баснописца.

Басни Крылова – способ народного мышления, мудрость народа, его житейская философия. И. А. Крылов выступил новатором, превратившим басни из условно-аллегорического и дидактического жанра в произведения реалистического, народного искусства. Его басни отличаются от других басен, прежде всего национальным колоритом, характером иронии и языковыми красками.

Басни рассматривались И. А. Крыловым как жанр произносимый, «разговорный», обращенный к слушателю, к широкой и разнообразной аудитории. В этой связи П. Вяземский писал, что «Дмитриев пишет басни свои; Крылов их рассказывает» [Вяземский 1878: 157].

Язык народный в басне сливается у него с языком литературным, возводится в ранг литературного языка. Меткое русское слово впервые проявило свое национальное богатство в басенном языке Крылова. А. С. Пушкин высоко ценил его за «живописный способ выражаться» и своего «Евгения Онегина» начал перефразированным стихом крыловской басни «Осел и мужик» – «Мой дядя самых честных правил» (у Крылова – «Осел был самых честных правил»).

Всенародная слава, завоеванная Крыловым-баснописцем, – свидетельство того, что его басни знаменовали новый этап в развитии русской литературы.

Жизненность, правдивость изображения, которой достиг писатель в баснях, создается самыми разнообразными средствами. Прежде всего, Крылов доводит до совершенства естественность и выразительность разговорной интонации, которая определяет весь строй басни. Иллюстрацией могут быть такие, например, строки из басни «Заяц на ловле»: «*Ба, ты, косой*», *Кричат ему: пожаловал отколе? Тебя никто на ловле не видал?*».

Крылов ритмом, интонацией, звуком изображает все происходящее в басне. Стих его приближается к живой, разговорной речи. Пушкин отметил у Крылова смелость поэтического изображения. Ср., например, насколько нагляден пейзаж и описание помещичьей семьи в басне «Муха и Дорожные»: «*В июле, в самый зной, в полуденную пору, / Сыпучими песками в гору, с поклажей и семьей дворян, / Четверкою рыдван / Тащился*».

Здесь изобразителен сам стихотворный размер: переход от шестистопного ямба к четырехстопному и одностопному, рисующий медленное движение рыдвана.

Мастерство реалистического повествования в баснях Крылова не только в их ритмико-интонационной системе. Для стилистической манеры баснописца характерны пословицы, поговорки, «крылатые» выражения, а также народно-разговорная лексика, фразеология.

Среди употребляемых писателем слов преобладают разговорно-непринужденные, например, *«понатужить»*, *«слыть»*, *«соснуть»* и др.: *«Тут выгнувши хребет и понатужа грудь»* («Обоз»); *«Гес дружества слывет примером с давних пор»* («Собачья дружба»); *«Да коли хочешь, так сосни»* («Пустынник и Медведь»).

В баснях Крылова встречается достаточно пословиц, однако чаще всего Крылов перефразировал и творчески перерабатывал их. Например, в басне «Музыканты» в морали *«по мне уже лучше пей, да дело разумей»* варьируется народная пословица *«Пей, да дело разумей»*. Ср. также в басне «Крестьянин и лисица» моральный вывод *«А вору дай хоть миллион – он воровать не перестанет»* восходит к пословице *«Дай вору хоть золотую гору – воровать не перестанет»*. Употребление народной фразеологии и пословиц придает басням выразительность, жизненность и особый ритм, отражая национальное своеобразие речи русского народа.

Особый колорит живой разговорной речи создает Крылов, привлекая слова с уменьшительно-ласкательными и уничижительными суффиксами: *коровушка, овечка, шалашик, легонький оброк, молоденький дубок, нищенский, близехонько, поздненько, чинненько*, а также оценочные образования типа *женишонки, сотняжка, курятинка* и мн. др.

Многочисленны у Крылова глаголы, разговорный характер которых определяется словообразовательными признаками. Например, глаголы со значением неполноты действия (с префиксами *по-, при-*): *позадуматься, прилечь, поспить, поспобрать*: *«А если б ростом я с теленка только был, то спеси бы со львов и с барсов я поспил»* («Осел»); *«Так как бы.не тягча ни бедных, ни богатых, Мне шерсти поспобрать, чтоб не на голых камнях спать»* («Лев»).

Крылов насыщает свои басни образными, яркими выражениями устной народной речи, меткими и запоминающимися: *«Пора тебе за ум хватиться»* («Мельник»), *«У Льва как гору с плеч свалило»* («Воспитание Льва»), *«Никто и ухом не ведет...»* («Мышь»); *«Запели молодцы: кто в лес, кто по дрова...»* («Музыканты»).

Язык Крылова-баснописца насыщен неисчерпаемым богатством живых народных слов, выражений, фразеологических оборотов, которые до того мало проникали в литературную речь. Такие разговорно-«просторечные» обороты и фразы, как *«тихохонько Медведя толк ногой»*, (с необычайно действенным глагольным образованием «толк» вместо «толкнула»), *«я удавилась бы с тоски»*, *«чем кумушек считать трудиться»* («Зеркало и Обезьяна») или *«кто в лес, кто по дрова»*, *«горланит вздор»*, *«немножечко дерут»*, *«в рот хмельного не берут»* («Музыканты»), являются подлинно народными словами и оборотами, сохранившими выразительность и в литературном языке.

Крылов не просто обогащает свою речь народными словами и оборотами, он постигает самый дух языка, его смысловое богатство, тайну народного речетворчества. Такие выражения Крылова, как «чудес палата», «а Ларчик просто открывался», «чтоб гусей не раздражить» и т. п., отнюдь не являются «просторечием», но в то же время они целиком в духе народной речи.

Народность басен не ограничивается их национальным колоритом, фольклорными красками, сюжетами. Для басен Крылова важно обращение к типическому, к созданию образов, которые делают басни произведениями национального реалистического искусства. Крыловские Львы, Волки, Лисицы, Щуки выражают в типически обобщенных образах пороки безобразия тогдашнего общественного строя. В. А. Жуковский в этой связи писал: *«Тот мир, который находим в басне, есть некоторым образом чистое зеркало, в котором отражается мир человеческий. Животные представляют в ней человека, но человека в некоторых только отношениях, с некоторыми особенными свойствами и каждое животное, имея при себе свой неотъемлемый постоянный характер, есть, так сказать, готовое и для каждого человека ясное изображение, как человека, так и характера, ему принадлежащего»* [Жуковский 1960: 401].

Такие басни, как «Рыбья пляска», «Пестрые Овцы», «Волки и Овцы», и многие другие рисуют жестокую несправедливость, деспотизм, беззаконие вельмож и даже самого царя. Сюжеты многих басен Крылова возникали из конкретных исторических событий и фактов. Так, в басне «Демьянова уха» современники узнавали скучные заседания «Беседы любителей русского слова», а в басне «Пестрые Овцы» и «Рыбья пляска» искали намеки на Александра I и т.д. Однако обобщающий смысл басен Крылова неизмеримо шире.

Таким образом, можно констатировать, что с Крылова начинается подлинный демократизм русской литературы, и гений реалиста наиболее полно развернулся в изображении жизни России. В баснях Крылова торжествует русский здравый смысл, причем баснописец всегда на стороне истины. Мораль его басен выражает нравственные представления и идеалы народа и всей нации. И. А. Крылов рисовал живую картину русской действительности во всех сплетениях ее противоречий, во всех контрастах и крайностях.

Литература

Вяземский П. А. Литературные критические и биографические очерки 1810 – 1827 гг. / П. Я. Вяземский // Полное собрание сочинений в 12 т. Т.1. – С.-Петербург: Издание графа С.Д. Шереметева; Типография М. М. Стасюлевича, 1878. – 355 с.

Жуковский В. А. О басне и баснях Крылова / В. А. Жуковский // Собрание сочинений в 4 т. Т. 4. Одиссея. Художественная проза. Критические статьи. Письма. – М.- Л.: Гос. изд-во худож. лит. – 1960. – С. 402 – 418.

**Феминитивы с суффиксом -ниц(а) в современном русском
медиапространстве**

*категория женскости, словообразование, феминитив, суффикс,
словообразовательный тип, неология*

В статье рассматривается суффиксальное образование имен существительных женского рода с помощью форманта **-ниц(а)** в современном русском языке, преимущественно в медиапространстве. Под медиапространством мы понимаем всемирную коммуникативную площадку, которой является сеть Интернет (форумы, мессенджеры, информационно-развлекательные сообщества), цифровые аналоги традиционных СМИ (интернет-издания, радио, телевидение), а также популярные личные блоги, базирующиеся на персональных сайтах, в социальных сетях (VK, Live Journal, Яндекс.Дзен, Instagram), либо существующие в форме публичного канала на платформе Telegram. Аудитория подобных блогов может достигать в нескольких сотен тысяч человек.

Технический прогресс постоянно вносит изменения в состав профессий и организацию труда. Сейчас невозможно представить ни одну сферу деятельности без участия женщин, что влечет за собой активизацию уже существующих коррелятов женского рода и появление целого ряда новых номинаций лиц женского пола, преимущественно в области профессиональной лексики. Разнообразие словообразовательных средств и растущий запрос на феминитивы в современном обществе делает словообразовательную категорию «женскость» одной из самых продуктивных в русском языке.

Антропонимы, коррелирующие по биологическому полу и грамматическому роду, связаны словообразовательными отношениями, в которых форма женского рода обычно является вторичной по отношению к мужской. Такой порядок является естественным для русского языка, что связано с процессом разрушения семы «лицо мужского пола» в наименованиях лиц в форме мужского рода и их способностью называть лицо вообще [Новикова 2004: 97]

В современном русском языке словообразовательный тип с суффиксом **-ниц(а)** в рамках интересующей нас субкатегории феминитивов выражает модификационное значение 'лицо женского пола', принадлежащее к разряду лиц, названному (безотносительно к полу) мотивирующим существительным.

По данным «Русской грамматики» (1980) суффикс **-ниц(а)** присоединяется к основам личных имен существительных мужского рода с суффиксом **-тель** (*учитель-учительница, писатель-писательница, создатель-создательница*). В этой словообразовательной модели коррелят женского рода сложнее и семантически, и формально: 'название лица по действию' + 'лицо женского пола' [Земская 2011: 262]. Образованные феминитивы, как правило, лишены стилистической маркированности и воспринимаются носителями языка как

нейтральные, свободно употребляются в разных стилях речи (устоявшееся в СМИ сочетание *пользовательница сети*, название фильма *Расхитительница гробниц*, статья в интернет-энциклопедии Википедия: *Джейн Остин – английская писательница*).

Суффикс **-ниц(а)** также присоединяется к основе существительного с усечением суффикса мужского рода **-ник**, обладающим значениями: 1) 'название лица по действию' (*шутник – шутница, наставник – наставница, разлучник – разлучница*); 2) 'название лица по отношению к тому, что названо производящей основой' (*путник – путница, дачник – дачница, клеветник – клеветница*). В данном случае коррелирует женского рода имеет одинаковую формальную сложность, но сложнее по смыслу, что подтверждает вторичность суффиксальных существительных женского рода, обозначающих лиц, по отношению к наименованиям лиц мужского пола, за редким исключением.

В русском языке существует значительное количество наименований лиц женского пола по различным признакам (этнотерриториальному, психофизиологическому, по роду деятельности, социальной принадлежности и т.д.), что зафиксировано словарями: свыше 1000 номинаций в «Обратном словаре русского языка», более 7000 единиц в «Толковом словаре названий женщин Н. П. Колесникова». В начале XX века, характеризующегося расширением сфер женского труда, рост образования номинаций женского рода по существующим в языке словообразовательным типам был велик (*курсистка, фельдшерница, учительница, авиаторша, телефонистка*).

Второй всплеск появления феминитивов происходит в середине XX века в силу исторических причин: революции и войны привели к необходимости активного вовлечения женщин во все сферы трудовой деятельности. Феминитивы были призваны обозначить новые позиции женщин в обществе (*фрезеровщица, животноводка, председательница, многостаночница*), однако вскоре тенденция использовать слова мужского рода в качестве общего для лиц и мужского, и женского пола возобладала. К концу XX века обозначения женщин в профессиональной и социальной сферах, в различной степени маркированных, от нейтральных до просторечно-сниженных, функционируют лишь в разговорной речи, тогда как кодифицированной остается номинация в форме мужского рода. Процесс проникновения разговорных слов в литературный язык типичен для русского языка, однако в случае феминитивов, произошло обратное: номинации женского рода остаются в употреблении только в сфере бытового общения, вытесненные на уровне кодифицированной лексики наименованиями лиц мужского пола. В современном русском языке происходит новый всплеск активизации уже существующих коррелятов женского рода и появление целого ряда новых номинаций лиц женского пола по профессиональной и социальной принадлежности, что связано, в первую очередь, с важностью языковой репрезентации женщин в современных социокультурных условиях.

Современное русское медиапространство характеризуется общностью языкового пространства, доступностью, позволяющей любому пользователю сети свободно заниматься словотворчеством, скоростью, с которой распространяются информационные единицы, в том числе языковые инициативы. Вышеперечисленные факторы делают медиапространство благоприятной почвой для порождения неузальной лексики. Активное новообразование и употребление номинаций лиц женского пола – феминитивов – во многом стало возможным благодаря интернету, ресурсы которого используются активистами для создания сообществ единомышленников, а также для продвижения и распространения идей.

Суффикс **–ниц(а)** является одним из самых частотных в современном русском языке по нескольким причинам: 1) существование суффикса в русском языке с древних времен; 2) представленность в словообразовательных системах других славянских языков (болг. *прислужница*, укр. *заступниця*, пол. *robotnica*); 2) способность морфемы присоединяться к частотным основам на **–тель** и **–ник**, называющих лицо по действию; 3) отсутствие стилистической маркированности, что усиливает «естественность» феминитивов с суффиксальным формантом **–ниц(а)** для восприятия носителей русского языка.

В образовании новых обозначений лиц женского пола в современном медиапространстве можно выделить две тенденции, в которых суффикс **–ниц(а)**: 1) присоединяется к уже существующим наименованиям на **–тель** и **–ник** (*автолюбитель – автолюбительница*, *автомеханик – автомеханица*); 2) используется для обозначений женщин в новых сферах взаимодействия, появившихся в XXI веке (*пользователь – пользовательница*).

Таким образом, словообразовательный тип с суффиксом **–ниц(а)** является одним из средств, составляющих ядро словообразовательной категории «женскость» в современном русском медиапространстве.

Литература

Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / Е. А. Земская. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.

Новикова М. Р. Особенности функционирования суффиксов со значением лица женского пола в славянских языках. / М. Р. Новикова. – Грамматические категории и единицы: Сборник научных статей к 75-летию А. Б. Копеловича. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 224 с.

**Лексические средства выражения категории пространства
в русском и узбекском языках**

*сопоставление функционирования языковых единиц, выражение расположения предмета
по отношению к локуму, выражение направления движения*

Исследование любого современного национального языка включает в себя два направления: внутривидовое и общественно-функциональное. Для современного этапа лингвистической науки характерен функциональный подход, заключающийся в переходе от статистического описания языковой системы к исследованиям реального функционирования единиц языка в речи [Бондарко 1987; 1998; Всеволодова 2000; Крылова 2011]. Вопросы сопоставления функционирования языковых единиц различных уровней в условиях двуязычия для выявления закономерностей организации речи на двух языках, сходства и различий при выражении одного и того же содержания приобретают особую актуальность, ибо и изучаемый и родной языки отражают один и тот же внеязыковой мир.

Согласно тому, что обучение активному овладению языком неразрывно связано с передачей функционально-семантического содержания одного языка в другом [Юсупов 2007], нами были рассмотрены в учебных целях способы обозначения местоположения и направления и определены наиболее существенные различия между ними в русском и узбекском языках. Подчеркнем, что ориентация человека во времени и пространстве является необходимым условием его социального бытия, формой отражения окружающего мира. В исследованиях [Яковлева 1994; Логвиненко 1981; Всеволодова, Владимирский 1982; Исламджанова 1982; 2000; Бескровная 2005; Майсак 2005] убедительно показано, что понимание пространственных отношений между предметами ведет к более глубокому и полному познанию окружающей действительности. Прочное усвоение этих средств в процессе решения конкретных коммуникативных задач составляет одно из важных условий научения общению на изучаемом языке.

С другой стороны, при многообразии языкового выражения функционально-семантического поля (ФСП) пространства в русском языке, процесс её усвоения осложняется в связи с интерферирующим влиянием родного языка обучаемых. Этот фактор объясняет значительное количество ошибок в русской речи студентов при использовании средств выражения пространственных отношений, посредственность языковых знаний, снижение познавательного интереса к изучению русского языка.

Отметим, что ФСП пространства в тюркских языках [Лизунова 1988] и в частности, в узбекском языке [Узоков 1993] сходно по своему лексическому составу и структуре с аналогичным ФСП русского языка. В реализации значения местоположения участвуют те же, что и в русском языке, лексические пласты с предметным (*vodiy – долина, sahro – степь, sohil – берег, metr – метр, qadam – шаг*) значением. Среди них также выделяются

собираемые существительные (*olmazor – яблоневый сад*) и сложные слова (*bosmaxona – типография, teleminora – телебашня* и др.).

Значимое место в составе пространственной лексики в обоих языках занимают явления синонимии и антонимии. Точность и выразительность речи в значительной степени зависят от правильного и уместного употребления синонимов. Так, синонимический ряд *подниматься, всходить, взбираться; направляться, двигаться вверх* (*balandlamoq, yuqorilamoq, ko'tarilmoq, o'ralamoq*) употребляется с существительными в дательном-направительном падеже и сочетается с названием живого существа в роли субъекта, физического предмета легче воздуха или выполняющего это действие автоматически, самостоятельно (машина, небесные светила и т.п.): *Poygarlar (kaptar turi) tomдан ko'tarilgan xatono boshi bilan aylanib tik balandlaydilar* (Газета «Toshkent haqiqati»). – *Голуби, взмывая с крыши, покругив головам, резко поднимаются вверх.*

Как в русском, так и в узбекском языке антонимы имеют в своем значении качественный признак и потому способны противопоставляться друг другу по значению. Например: *Uzoqdagi quyruqdan yaqindagi o'pka yaxshi (Maqol)*. – Эквивалент: *Ближнее сено лучше дальней пшеницы (Пословица)*.

В узбекском языке, как и в других языках, функционируют лексические единицы, заимствованные большинством языков мира из языка народа, который создал или ввел в общее употребление обозначения определенных групп и классов явлений и предметов¹. Специалистами-языковедами отмечается, что «благодаря социолингвистическим изменениям и в результате языковых контактов узбекский язык обогащает не только свой словарный фонд, но также синтаксическую и стилистическую структуру» [Абдуазизов 2003: 17].

Лексически освоенным слово считается тогда, когда оно называет вещь, явление, свойственное действительности народа, который заимствует это слово, и в значении его не остается ничего, что указывало бы на иноязычное происхождение. Например, заимствованные через русский язык или из русского языка слова *музей, университет, колледж, лицей, цирк, застава, самолет, самолет* и многие другие понятны всем и некоторые из них, имея интернациональный характер, стали принадлежностью лексики узбекского языка. В последние годы в связи с тенденциями к возрождению национальных культурных традиций усиливается тяга к избавлению от ряда иноязычных слов и употребление вместо прежних заимствований общетюркских слов и слов арабского происхождения: *область – viloyat, район – tuman, бассейн – hovuz* и др. Но в устной речи наблюдается их параллельное употребление.

¹ Так, из отобранных нами 943 лексических единиц (существительных) со значением местоположения, активно используемых в речи студентов, 353 слова (или 37%) имеют интернациональный характер. Процесс заимствования значительной части такого рода слов осуществлялся в узбекском языке через русский язык, который, в свою очередь, являясь для узбекского языка источником заимствования, в данном случае является и языком-посредником. Тематические заимствованные лексемы можно разделить на группы, в числе которых: производственно-технические названия (*автомобиль, завод, самолет, станок, электростанция* и др.); научно-технические термины (*градус, радиус, экватор* и др.); сфера просвещения, культуры, искусства, отдыха (*гимназия, колледж, лицей, университет; клуб, концерт, музей, театр, цирк, репетиция* и др.); сфера государственного устройства и международных отношений (*республика, конгресс, саммит, ассамблея, брифинг* и др.); физкультура и спорт (*старт, финиш, трек* и др.); торговля и финансы (*гастроном, ярмарка, банк, биржа* и др.); транспорт (*автобус, вокзал, метро, такси, трамвай, машина* и др.); строительство и благоустройство (*асфальт, ванна, водопровод, паркет, тротуар, шифер* и др.); предметы быта (*стол, стул, стакан, банка* и др.).

Как показывает сопоставительный анализ лексики со значением местоположения в русском и узбекском языках, полная адекватность эквивалентных единиц довольно редка, чаще встречается частичное совпадение. Так, значения некоторых заимствованных из русского языка или через русский язык слов, вошедших в словарный состав узбекского языка, не совпадают с их значениями в узбекском языке (в узбекском языке эти значения обычно сужаются)¹. Поэтому и сегодня актуальна рекомендация И.А.Киссена о необходимости постоянно иметь в виду различия в смысловой стороне так называемых «общих» слов, поскольку «учащиеся-узбеки склонны употреблять такие известные им из родного языка слова в своей русской речи в значениях, не свойственных им в русском языке» [Киссен 1979: 72]

Далее. Общеизвестно, что национальная картина мира прежде всего отражается на уровне реалий (безэквивалентная лексика), лексического фона (фондовая лексика) и на уровне ключевых слов и образов. Сопоставительный анализ показал, что количество безэквивалентных лексем пространственной семантики, обозначающих национальные реалии Узбекистана², в русской речи студентов-инофонов составляет немногим более 6 % от общего объема лексики.

Пространственные лексические единицы в узбекском языке, как и в русском, могут быть многозначными, обладая отдельными сходными признаками, качествами. В таких случаях название одного из них может служить наименованием другого. Так рождаются новые значения слов. Например: *yer* – планета, *yer* – земля; *yer (dunyo)* – мир; *dexqon yeri* –

1. Например, слово *стол* в русском языке обозначает четыре понятия, а в узбекском – лишь два:

	Значение	В русском языке	В узбекском языке
1	Предмет мебели в виде широкой горизонтальной доски на высоких опорах, ножках:	<i>Обедать за столом.</i> <i>Письменный стол.</i> <i>Сесть за стол.</i> <i>Встать из-за стола</i>	<i>Stol atrofigida o'tirib ovqatlanmoq.</i> <i>Yozuv stoli.</i> <i>Stol yoniga o'tirmoq.</i> <i>Stol yonidan turmoq.</i>
2	Предмет специального оборудования или части станка сходной формы	<i>Операционный стол.</i> <i>Поднять стол станка.</i>	<i>Operaysiyz stoli.</i> <i>Stanok stolini ko'tarmoq.</i>
3	Питание, пища	<i>Диетический стол.</i> <i>Однообразный стол.</i>	<i>Parhezli ovqat.</i> <i>Doim bir hil ovqat.</i>
4	Отделение в учреждениях, ведающее каким-либо специальным кругом дел	<i>Справочный стол.</i> <i>Паспортный стол.</i>	<i>Axborot paneli.</i> <i>Pasport idorasi.</i>
<p>Источники: 1. Словарь русского языка. https://www.vedu.ru/expdic/33925/ 2. Русско-узбекский словарь. russian_uzbek.academic.ru</p>			

Ср. также: слово *доска* в русском языке имеет 2 значения, в узбекском языке – 1, *машина* – соответственно 4 и 1.

² Среди них преобладают [Антонова 1999: 90-97] географические объекты – названия стран, административно-территориальных делений внутри страны, населенных пунктов, кварталов (*вилоят, хокимият, ширкат, кишлак, махалла* и др.); природно-климатических явлений (*сай, адыр, бархан, курган, арык* и др.); наименования различного рода строений (*минарет, суфа, айван, амбар, дувал, чайхана, хирман, зиндан* и др.); предметы, украшающие внутренние стены домов и стелющиеся на пол (*гилла, кошма, сюзане, шолча, дастархан* и т.п.); посуда для еды и украшения комнаты (*пилала, каса, ляган* и т.п.); предметы мебели (*сундук, тахта, бешик* и т.п.); предметы утвари (*хурджуи, кумган, тандыр, казан* и др.).

дехканская земля; *yer: yerga (pastga) qaradi* – посмотрел вниз; *yer-joy* (в значении «тело»): *hamma yerim (joyim) og'riyapti* – все тело болит.

Разделяем мнение о том, что «многозначность слов одного языка становится особенно ощутимой, когда этот язык изучается как неродной, поскольку слова в разных языках имеют присущие природе этих языков законы функционирования, которые в каждом конкретном случае индивидуальны и разнообразны» [Ураева 1993: 9]. Так, в частности, достаточно проследить взаимоотношения глаголов движения, являющихся в обоих языках емкой семантической категорией, чтобы понять, почему усвоение исследуемой лексики представляет особую сложность:

а) объем значений русского и узбекского глаголов движения часто не совпадает (*идти, ехать* – *bormoq*; *вертеться, вращаться, крутиться*; *гулять, прогуливаться* – *aylanmoq*; но *бежать* – *yugurmoq, chopmoq, tez o'tmoq, qochmoq*; *бросать* – *tashlamoq, irg'itmoq, otmog; qoldirib (tashlab) ketmoq*);

б) некоторые русские глаголы передаются на узбекский язык с помощью словосочетаний (*гулять* – *sayr qilish*, *бродить* – *aylanib (sandiroqlab) yurmoq*; *вернуть* – *qaytarib bermog, yo'ldan qaytarmoq*);

в) в родном языке учащихся различные значения одного и того же русского многозначного глагола передаются разными словами (*выступить вперед* – *yo'l olmoq*, *выступить по радио* – *radio orqali gapirmog*);

г) префиксальные, постфиксальные образования, суффиксальные чередования не свойственны узбекскому языку (в узбекском языке нет приставок);

д) близкие глаголы одного синонимического ряда русского языка имеют разную сочетаемость (*отсутствовать* = *не быть* (где?) *на уроке*, *не приходиться* (куда?) *на уроки*; *достигнуть* (чего?) *берега*, *добраться* (куда? до чего?) *до берега*).

Ярким примером проявления в сопоставляемых языках основных вариантов сходства и различий является система подзначений семантики места нахождения и направления движения в пределах локума. Все 13 разновидностей этой системы, представленные в таблице, имеют место в обоих языках, но передаются специфическими языковыми средствами, которые **по способу выражения**:

а) полностью совпадают, когда такое значение выражается в обоих языках винительным падежом, что **зависит от семантики глагола**: *Он ступил за порог.* – *U ostonani bosib o'tdi*;

б) частично совпадают в зависимости от **управляемого глагола и ситуации**, когда на такое значение указывают в русском языке предлоги *на, в, у/возле/около, вокруг, среди*, управляющие родительным падежом, и предлоги *перед, над, под, за, между*, управляющие творительным падежом, а в узбекском – существительные в форме местного и неоформленного притяжательного падежа в сочетании с послелогам и формообразующими суффиксами: *возле школы* – *maktab oldida*, *висит на стене* – *devorda osilib turibti*;

в) совсем не совпадают, когда с помощью глаголов состояния и действия происходит **замена одного значения другим**: *я оказался* (глагол состояния) *(где?) на незнакомой мне улице* – *men (qayerga?) notanish ko'chaga borib*

qoldim (глагол действия) и др. Отсюда и ошибки в речи учащихся типа: *я оказался на ... улице; сядь около мне; между окну и двери стоял шкаф* и др.

Таблица. МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ ОБЪЕКТА И НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЙСТВИЯ В ПРЕДЕЛАХ ЛОКУМА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

№	Значения	Средства выражения значения в русском и узбекском языках	Примеры
1.	Местонахождение объекта на поверхности локума	На (ustida, tepasida, bo'yida; tarafd, tomonda)	Жить на юге. – Janubda (Janub tomonda) yashamoq. Карта висит на стене. – Karta devorda osiliq turibdi. Я оказался на незнакомой мне улице. – Men notanish ko'chaga borib qoldim.
2.	Местонахождение объекта внутри локума	В (ichida)	Книга лежит в столе. – Kitob stolning ichida turibdi. Находиться в комнате. – Xonada bo'lmoq. Жить в Казани. – Qozonda yashamoq.
3.	Местонахождение объекта рядом с локумом	У/ возле / около (yonida, oldida, yaq'in joyda)	Остановиться у двери. – Eshkning oldida to'xtab qolmoq. Дия живёт возле нас. – U bizning yonimizda turadi. Стол стоит около окна. – Stol deraza oldida turibdi. Сядь около меня. – (Mening) yonimga o'tir.
4.	Местонахождение объекта в центре какого-нибудь пространства	Среди, посреди (o'rtasida, orasida)	Остановиться среди площади. – Maydon o'rtasida to'xtamoq. Дом стоит посреди деревьев. – Uy daraxtlar o'rtasida joylashgan.
5.	Местонахождение объекта в окружности, кругом чего-нибудь	Вокруг (atrofida, tevaragida, aylanasida) /-ga/	Земля вращается вокруг Солнца. – Yer Quyosh atrofida aylanadi. Посадить деревья вокруг детской площадки. – Bolalar maydonchasi atrofiga daraxtlar o'tqazmoq. Путешествие вокруг света. – Dunyo bo'yab sayohat (qilish).
6.	Близость объекта к какому-либо месту	Под (atrofida, yonida, yaqinida)	Под Зеленодольском много яблоневых садов. – Zelenodolsk atrofida mevali bog'lar ko'p. Дом отдыха «Светлый» расположен под Нурлатом. – "Svetliy" dam olish uyi Nurlat yaqinida joylashgan. Битва под Курском. – Kursk yonida bo'lgan jang.
7.	Местонахождение объекта, на противоположной стороне которого находится кто-либо или что-либо	Против, напротив (qarshisida, ro'parasida)	Сад против дома. – Bog' uyning qarshisida. Напротив почты есть аптеки. – Pochta qarshisida (ro'parasida) apteka bor.

8.	Пребывание, нахождение кого-чего-нибудь поверх, выше локума	Над (tepasida, ustida)	Лампа висит над столом. – Stol tepasida lampa (chirog') osilib turibdi. Над озером летают птицы. – Ko'l bo'yida qushlar uchib yuribdi.
9.	Местонахождение объекта, лица, перед которым что-либо находится или совершается	Перед, передо (oldida, реже yonida, qarshisida, ro'parasida)	Стоять перед дверью. – Eshik oldida turmoq. Сад перед домом. – Uyning ro'parasidagi bog'.
10.	Местонахождение объекта вокруг чего-нибудь	За (atrofida; atrofiga)	Дети сидели за столом. – Bolalar stol atrofida o'tirar edilar.
11.	Местонахождение одного предмета под другим	Под (ostida, tagida)	Корзина (находится) под столом. – Savat stol tagida. Шахтеры работают под землей. – Shaxtyorlar yer ostida ishlayapti.
12.	Местонахождение предмета или проявление действия в промежутке, посредине локума	Между (o'rtasida /-ga/, orasida /-ga/, oraligida /-ga/)	Между окном и дверью стоял шкаф. – Deraza bilan eshik oralig'iga shkaf qo'yilgan edi. Между деревьями. – Darahtlar orasida.
13.	Местонахождение объекта или лица за кем-чем-нибудь	За (orq'asiga, orq'asida)	Хасан спрятался за дерево. – Xasan daraxt orq'asiga yashirindi. Он ступил за попор. – U ostonani bosib o'tdi.

Но наиболее характерными являются два типа языковых явлений (покажем это на примере разнообразных оттенков значений выражения направления движения, имеющие место в обоих языках):

1-й тип – слова и грамматические конструкции, частично совпадающие в русском и узбекском языках по способу выражения. Например, группе «**финиш**»¹, выражаемой предлогами *на, в, под* в вин.п., *к, до* в род.п., в узбекском языке в основном соответствуют существительные в направительном падеже с аффиксом **-ga**: *на зеркало – oyna+ga, под стол – stol tagiga, к стене – devor+ga*; группе «**старт**», выражаемой предлогами *из, от, с* в род.п., в узбекском языке в основном соответствуют существительные в исходном падеже с аффиксом **-dan**: *из класса – sinf+dан, с дерева – daraxt+dан*;

2-й тип – слова и грамматические конструкции, не совпадающие в обоих языках: группа «**трасса**», выражаемая предлогами *по, мимо, через, вдоль*, передается в основном лексическими средствами: *по полю – dala bilan, dala orqali; вдоль берега – qirg'oq bo'ylab*.

¹ Термины «финиш», «старт», «трасса» заимствованы из работы М. В. Всеволодовой и Е. Ю. Владимирского «Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке». – М., 1982.

Или: приставочные глагольные словообразования, полностью отсутствующие в узбекском языке, передаются совершенно разными глаголами. Каждая приставка, служащая образованию совершенного вида глагола, изменяет и лексическое его значение, а также приводит к несовпадению способов выражения понятийного содержания глаголов движения данных языков: *принес – olib keldim* (буквально «взяв пришел»), *отнес – olib ketdim* (буквально «взяв ушел»).

Или: несовпадение способов оформления синтаксической связи между сочетающимися словами: *вбежать в дом – uuga yugurib kirmoq, выбежать из дома – uydan yugurib chiqmoq*. Дополнительное осложнение при этом вносит противоположный по сравнению с русским порядок слов в узбекском языке: «*вбежать в дом*» – в узбекском «*в дом, вбежав, войти*».

Таким образом, при усвоении студентами-инофонами лексики со значением пространства преподавателю русского языка в своей работе необходимо опираться, прежде всего, на сходства в обоих языках ФСП пространства по лексическому составу и структуре, наличию явлений многозначности, синонимии, антонимии, т.е. на явление транспозиции. Вместе с тем следует учитывать и различную степень сходств в объеме значений заимствованных узбекским языком из русского или через русский язык данных лексем и особенности их передачи в обоих языках при решении коммуникативных задач (явление интерференции).

Значительное несовпадение характера языковых средств выражения ФСП пространства в русском и узбекском языках должно нацелить ученых-лингвистов и педагогов на разработку научно обоснованной модели обучения, предусматривающей системное предупреждение возможных ошибок в использовании данных языковых средств в процессе коммуникации с установкой на сознание обучаемых, разумное использование межъязыковых и внутриязыковых сопоставлений и сравнений, организацию интенсивной речевой практики студентов на лично и социально значимом экстралингвистическом материале.

Литература

Абдуазизов А. Социолингвистическая вариация и развитие узбекского языка / А. Абдулазизов // Материалы Шестой международной конференции по вопросам языка и развития «Лингвистические задачи национального развития и международное сотрудничество». – Ташкент, 2003. – С. 17.

Андрянова В. И. Билингвизм, интерференция и обучение русскому языку как второму в школах Узбекистана на современном этапе / В. И. Андрянова // Материалы международной конференции «Проблемы билингвизма и интерференции». – Ташкент, 2001. – С. 18-20.

Антонова О. П. Узбекско-русский художественный билингвизм как основа для узбекских заимствований // Преподавание языка и литературы / О. П. Антонова. – Ташкент, 1999. - № 5-6. – С. 90-97.

Бескровная В. В. Сопоставительный подход к исследованию функционально-семантического поля локативности / В. В. Бескровная // II Международная научная конференция, посвящённая юбилею профессора Г. Ф. Гавриловой: Труды и материалы. В 2 ч. Ч. I. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2005. – С. 33-35.

Бондарко А. В. Введение. Основания функциональной грамматики: Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализация. Таксис / А. В. Бондарко. – Л., 1987. – 208 с.

Бондарко А. В. Функционально-семантическое поле / А. В. Бондарко // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 566-567.

Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка / М. В. Всеволодова. – М., 2000. – 502 с.

Всеволодова М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский. – М.: Русский язык, 1982. – 264 с.

Исламджанова Х. Закономерности построения предложений, обозначающих ситуацию движения: Дис. ... канд. филол. наук / Х. Исламджанова. – М., 1982. – 214 с.

Исламджанова Х. Обнаружение говорящего в высказывании (на материале русского языка): Автореф. дис. ... док. филол. наук / Х. Исламджанова. – Ташкент, 2000. – 32 с.

Киссен И. А. Курс сопоставительной грамматики русского и узбекского языков / И. А. Киссен. – Ташкент: Уқитувчи, 1979. – 97 с.

Крылова М. Н. Сочетание функционально-семантического и лингвокультурологического анализа при исследовании современного русского сравнения / М. Н. Крылова // Инновации и традиции науки и образования. Материалы II Всероссийской научно-методической конференции. Часть 2 / Под ред. С. В. Лесникова. – Сыктывкар: Сыктывкарский гос. ун-т, 2011. – С. 277-286.

Лизунова Р. Д. Сравнительная характеристика аналитических конструкций с глаголами движения тюркских языков / Р. Д. Лизунова // Закономерности взаимодействия национальных языков и литератур: Сб. научн. трудов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – С. 14-19.

Логвиненко А. Д. Зрительное восприятие пространства / А. Д. Логвиненко. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 224 с.

Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции / Т. А. Майсак. – М.: Языки славянских культур, 2005. – 480 с.

Ураева Э. У. Многозначная глагольная лексика на уроках русского языка / Э. У. Ураева, В. И. Андриянова. – Ташкент: Уқитувчи, 1993. – 109 с.

Юсупов У. К. Теоретические основы сопоставительной лингвистики / У. К. Юсупов. – Ташкент: Фан, 2007. – 125 с.

Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира. Модели времени, пространства, восприятия / Е. С. Яковлева. – М., 1994. – 287 с.

Узоқов Х. Ўзбек тили амалиёти / Х. Узоқов, У. Мирзакаримова, Р. Саидова. – Тошкент: Ўқитувчи, 1993. – 240 б.

Русская разговорная речь как особая система
разговорная речь, норма, литературный язык, языковая система

Говоря о разговорной речи, мы в первую очередь представляем себе речь диалогическую, состоящую из коротких фраз-реплик, обращенных к собеседнику, рассчитанных на ответную реакцию. Это, как правило, простая речь, не осложненная причастными и деепричастными оборотами, зато изобилующая так называемыми «словами-паразитами». Такое представление о разговорной речи типично для большинства, однако следует понимать, что разговорная речь – это не просторечие. Это непринужденная устная речь образованных носителей языка, свободная от жаргонизмов. И мы, вслед за авторами книги «Русская разговорная речь», полагаем, что целесообразно говорить не только о разговорной речи, но и о разговорном языке как особой языковой системе [Земская 1981].

Ситуации, когда общение ведется непринужденно, естественно, спонтанно, определяются культурой и обычаями. И это, соответственно, отражается и в языке, и в речевых жанрах, и в речевом этикете.

Разговорную речь предлагается считать особой системой потому, что на каждом ее уровне (фонетика, морфология или синтаксис) действуют закономерности, свойственные именно разговорной речи в противоположность нормированному литературному языку. Что это за закономерности и чем они обусловлены? В самом общем виде они связаны с тем, что значительная часть информации содержится не в тексте самого высказывания, а в ситуации общения, взятой в целом, так называемая *конситуативность* разговорной речи. Соответственно, говорящий (неосознанно, но неуклонно) ориентируется на то, что слушающий без труда сумеет извлечь нужную ему, хотя и не присутствующую в явном виде, информацию, ведь слушающему в той же мере доступен многослойный контекст ситуации общения. Контекст складывается из времени и места действия, которые являются общими для участников коммуникации; мимики и жестов участников коммуникации, особенностей стиля общения, речевого этикета, принятого в данной среде, и т. д. Поэтому пропуски слов в разговорной речи – это не случайности, а закономерности ее структуры.

Конситуативность разговорной речи – это еще и общность так называемой «апперцепционной базы». Термин, характерный для научного лексикона 1910–1920-х гг., представленный в лингвистических трудах Л. П. Якубинского о диалогической речи и в литературоведческих трудах Л. Я. Гинзбург. Под общностью апперцепционной базы имеется в виду одновременно «общность прошлого опыта и одинаковое понимание того конкретного момента, когда происходит коммуникация» [Земская 2016: 112]. Для разговорной речи очень характерен «пропуск» тех фрагментов смысла, которые легко восстановимы из общности все той же апперцепционной базы. Это справедливо для самых разных конструкций. Например, так называемый

«нулевой глагол» во фразах типа *Я ему рубль; Ему суп; Это вы про Свету; Опять голова; А ты мылом*. Такие фразы абсолютно типичны и нормативны в разговорной речи и если бы мы пытались заменять «нулевой» глагол на «полноценный», то наша речь немедленно утратила бы разговорный характер. Наполнение такого «нулевого» глагола смыслом зависит как от наличного словесного контекста, так и от контекста внесловесного, т. е. от всей совокупности факторов, которые были названы конситуацией. Конструкция *Ты домой* может в одном случае осмысляться как «звонишь», в другом – как «едешь» или «идешь».

Другим интересным вопросом является понятие нормы в разговорной речи. Например, фраза *Ты живешь второй этаж, да?*, произнесенная изолированно, будет считаться неправильной. Но она естественна для живой разговорной речи, поэтому в разговорной языковой системе считается нормативной. Также нормативны для разговорного синтаксиса конструкции без союзов, например: *Завернула за угол – Ирина идет*; со свободным порядком слов, например: *Белый купи, пожалуйста, по дороге хлеб*. Вообще, поскольку разговорная речь в первую очередь устная, следует отметить, что представляемое нормой, будучи воспринятым на слух, воспринимается как неправильное или просторечное, будучи представленным в виде обычного письменного текста [Лаптева 1976].

Интересны наблюдения за морфологией и словообразованием разговорной речи. Например, фраза *Мне резалку, не мазалку*. Эта реплика произнесена в семье, где все ножи делятся на используемые для резания, т. е. острые, и те, которыми можно только мазать (масло, паштет и т. п.), отсюда *резалки* и *мазалки*. Или, например, другая реплика: *Тетиленины куда, в большую?* Здесь интересно образование притяжательного прилагательного *тетиленины* не от одного имени (как *мамин*, *Надин*), а от целого сочетания слов. Типичны для разговорного словообразования субъективные суффиксы: *бегодня*, *ребятня*, *возня*, *задиристый*, *хулиганистый*, *заюшка*, *домишко*, *детина*, *понятненько*, *остановочка* и под. В разговорной речи действуют более многочисленные регулярные модели словообразования, чем в кодифицированном литературном языке. Так, многие существительные, называющие «вещество», регулярно употребляются в значении «некоторое количество, порция данного вещества» [Земская 2016]. Но при этом в разговорной речи у соответствующих имен возникает счетная форма, которой нет в кодифицированном литературном языке. Так, например, в магазине мы часто говорим: *два молока*, *три кефира* (это могут быть бутылки, пакеты, пачки, коробки); в столовой: *два борща* (т. е. две тарелки), *две рыбы* (т. е. две порции рыбы, независимо от того, сколько кусочков эту порцию составляют) *два кофе* (две чашки); или, например, в аптеке: *три зеленки*, *два валокардина* (имея в виду количество флаконов), *две ваты* (т. е. две пачки).

Подход к разговорной речи как к особой системе, противопоставленной нормированному литературному языку, позволяет под новым углом зрения изучать не только саму разговорную речь и стратегии общения, но и ряд других важных проблем. Одна из них – это проблема речевых ошибок, поскольку понятие ошибки содержательно только в сопоставлении с

понятием нормы. Наличие в современном русском языке таких двух функциональных систем, как кодифицированный литературный язык и разговорная речь, влечет за собой представление о наличии в нем двух различных норм и, как следствие, уточнение того, нарушение какой именно нормы стоит за той или иной ошибкой. Грамматически правильные высказывания, следующие нормам литературного языка, оказываются вычурными и неестественными, если они автоматически перенесены в ситуацию устного общения. Грамматическая норма сохранена, а стилистическая – нарушена, и притом грубо. Ведь образованные люди в непринужденной ситуации не произнесут: *«Учитывая вашу неизменную аккуратность в соблюдении сроков возвращения взятых у меня на время книг, я, разумеется, не колеблясь, одолжу вам этот словарь на некоторое не слишком длительное время»*. Вместо этого вполне естественно будет сказать нечто вроде: *«Да / пожалуйста / возьмите / только ненадолго / я знаю вы человек аккуратный //»*.

Таким образом, системные свойства разговорной речи обнаруживаются при ее противопоставлении кодифицированному литературному языку. Среди важнейших таких системных свойств выделяются два противоположных по характеру, но, безусловно, типичных для разговорной речи явления: **синкретизм** и **расчлененность** [Русская 1973]. Синкретизм – это так называемое стяжение «многого» в одно, своего рода уплотнение; обратный ему процесс – это расчлененность. В плане содержания синкретизм проявляется в особой частоте бессоюзных структур типа *голова болит / выключи //; зонтик / промокнешь //*; фраз типа *это не доходя «Молока» //*. В плане выражения признак расчлененности проявляется в таких типичных для разговорной речи единицах, как неоднословные номинации типа *дай куда яблоки положить, есть чем писать, возьми чем укрыться*. Кстати, эти же выражения, будучи расчлененными по форме, являются синкретичными по содержанию, поскольку *куда яблоки положить* – это и пакет, и сумка, и корзина, а *чем укрыться* – это практически все, что может быть использовано для такой цели – от одеяла и пледа до пальто. С другой стороны, синкретизм в плане содержания проявляется в особой частоте слов-заменителей, слов-«пустышек» типа *вещь, штука, дело, всякие* и т.п. [Сиротинина 1974: 58]. В плане содержания такой феномен разговорной речи, как расчлененность, проявляется в высокой продуктивности производных слов, образуемых окказионально для мотивированного обозначения предметов и процессов (*хваталка, держалка* и под.), а именно в возможности создать по продуктивной модели нужное слово в любой момент.

Литература

- Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. – М.: Флинта, Наука, 2016. – 240 с.
- Земская Е. А. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М.: Наука, 1981. – 276 с.
- Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис / О. А. Лаптева. – М.: Наука, 1976.
- Русская разговорная речь / под ред. Е. А. Земской. – М.: Наука, 1973. – 399 с.
- Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и её особенности / О. Б. Сиротинина. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.

**Язык и культура: произведения народных поэтов России
на занятиях русским языком в школе**

национально-культурный компонент, многонациональная среда

Характеризуя школьный курс русского языка, Н. М. Шанский в одной из своих статей отмечал, что обучение должно идти параллельно с усвоением культуры русского народа, а в школьный курс необходимо ввести национально-культурный компонент [Шанский 1993: 7]. Исследованию взаимосвязи языка и культуры посвящено множество работ в области лингвистики текста, где текст и культура рассматриваются как созданные человеком произведения.

В методике обучения русскому языку культуроведческому аспекту также уделяется большое внимание. Преподавание русского языка происходит на фоне взаимодействия с преподаванием других языков в условиях многоязычия народов России.

Для приобщения к культуре родного народа, расширения культурного кругозора, словарного запаса и с целью формирования культуроведческой компетенции обучаемых на занятиях русским языком используются культуроведческие тексты. В теоретическом плане вопросы методики работы с культуроведческими текстами отчасти решены: «соизучение» языка и культуры находит отражение в современных учебниках русского языка и методических пособиях. Однако на практике преподаватели русского языка испытывают недостаток дидактических материалов, обеспечивающих реализацию указанного подхода в обучении в условиях многонациональности и поликультурности. Так, в московских образовательных учреждениях обучаются представители разных национальностей. Та же картина наблюдается и в регионах, например, в Нижегородской области, где большой процент обучаемых – татары по национальности. Примерно поровну между русскими, татарами и башкирами распределено население Башкортостана. Понятно, что взаимодействие и взаимопроникновение культур неизбежно и всячески способствует взаимообогащению: обучаемые лучше узнают культуру русского народа, знакомятся с культурой других народов, учатся толерантности. В этих условиях требуется привлекать на занятиях русским языком в качестве дидактического материала тексты-источники, отражающие национальные особенности народов, населяющих Россию и страны СНГ, знакомить обучаемых с творчеством известных поэтов, писателей, художников, музыкантов и т.д.

Дидактический материал, представленный в нашей статье, может быть использован для работы в любой образовательной аудитории: с русским как родным, как неродным, как иностранным. За основу взяты сведения о топонимике Москвы и её окрестностей, об известном татарском поэте-борце Мусе Джалиле и о Мустае Кариме – замечательном башкирском поэте,

писателе, драматурге, прошедшем в годы Великой Отечественной войны нелёгкий путь фронтовика и фронтового корреспондента, столетие со дня рождения которого будет отмечаться в следующем году.

Начать занятие можно с чтения небольшой заметки, размещённой 12 сентября 2017 года на московском сайте башкирского землячества в Москве.

Текст 1

Улицу на юге Москвы между Шипиловским проездом и Ореховым бульваром в районе Зябликово назовут в память о поэте Мустая Кариме (фото 2). Мустай Карим (1919–2005) – башкирский поэт, писатель и драматург. Деятельность Мустая Карима была тесно связана с Москвой: он занимал пост секретаря Союза писателей РСФСР, неоднократно избирался депутатом Верховного Совета РСФСР.

(Газета "Новости Зябликово")

Из вступительного слова обучаемые узнают, что в районе Зябликово есть улица, названная в честь известного татарского поэта и борца антифашистского подполья М. Джалиля. В самом начале улицы, недалеко от долины реки Городни, установлен памятник поэту (фото 1).



Фото 1.
Памятник М. Джалилю



Фото 2.
Улица им. М. Карима



Фото 3.
М. Карим

После короткого рассказа о Мусе Джалиле, где обязательно упоминаются литературные заслуги поэта, его знакомство с поэтами А. Жаровым, А. Безыменским, М. Светловым, редакторская деятельность в периодических изданиях, в том числе – в детских журналах, дружба с В. Шаламовым, который позднее (1972) расскажет о своём друге в рассказе «Студент Муса Залилов», о военных годах, о Моабитской тюрьме (книга стихов «Моабитская тетрадь» и участие К. Симонова в переводе её на русский язык) и о казни поэта, перейдём к устному описанию памятника. Вспомним и о памятнике Г.Тукаю в Москве [Бренчугина-Романова, Денисова 2016: 1136]. Актуализируем знания обучаемых о поэтах – фронтовых корреспондентах, например, о поэте К.М. Симонове и др. Рассмотрим фотографию военных лет и постараемся сообща «узнать» изображённых на ней людей (фото 4).



Фото 4. Б.Цейтлин (кинооператор), Р. Кармен (кинодокументалист) и К. Симонов (журналист) на улице освобожденного города. 1943, Россия, Смоленская область, Вяземский район, Вязьма.

Упомянем о переводческой деятельности К. М. Симонова (с английского, азербайджанского, фарси, узбекского и др. языков), а затем приступим к комментированному чтению текста заметки, в ходе которого проводится словарная работа с именами собственными и аббревиатурами (значение, правописание). Сюда же можно включить имена собственные и аббревиатуры, которые звучали в слове преподавателя. Особое внимание необходимо уделить личности М. Карима (фото 2, 3). Для подготовки слова учителя помимо энциклопедий можно воспользоваться книгами о М. Кариме Р. Н. Баимова, Т. А. Кильмухаметова, М. Н. Ломуновой, Д. Т. Хренкова, Г. Б. Хусаинова и др. авторов.

От того, насколько эмоционально, вдохновенно и проникновенно будет звучать рассказ о Мустафе Сафиче Каримове, выдающемся человеке, заслуги которого высоко оценила Родина, зависит ход дальнейшей работы с фрагментом книги М. Карима. Обучаемые должны узнать о военных и мирных буднях М. Карима, о его общественной деятельности, о бесценном литературном наследии, о памятных местах, связанных с именем поэта в Уфе и других городах России.

Дополнить впечатление от рассказа о М. Кариме поможет работа с небольшим отрывком из книги воспоминаний «Мгновения жизни», написанной поэтом незадолго до смерти [Мустай 1992].

Текст 2

Направили нас в Муром, в военное училище связи. Оказывается, Муром – это маленький уютный городок. Как увидели – настроение сразу упало. Когда в институте русский фольклор изучали, он таким важным казался, представительным. Ведь главный русский богатырь, сам Илья Муромец, родился здесь.

Вопросы для обсуждения:

- Выпишите из словаря значение слова *‘муромá*. (племя в окрестностях города Муром)
- В каком дошедшем до нас источнике XII века упоминается племя *муромá*? (Повесть временных лет)
- Дайте определение термину *фольклор* и подберите к нему синоним. Почему автор называет Илью Муромца главным русским богатырём? В каких фольклорных произведениях упоминаются Муром и Илья Муромец?
- Как связано имя Ивана IV с г. Муромом? (Здесь собирались войска Ивана Грозного для участия в походах на Казань)

– Под какими ещё именами упоминается в истории Иван IV? (*Иван Васильевич, Грозный, Тит, Смарагд, в постриге – Иона*)

– Где находится город Муром? Проверьте себя по карте. Каково происхождение названия города? (*По В.И.Далю: «муром, муромь» – ‘Полива, глазурь, стекловатая оболочка на гончарной посуде, на изразцах, из глета и оловянного пепла’*). Сохранилось ли название города до наших дней?

– Рассмотрите репродукцию картины И.С. Куликова (1875-1941). Известно, что И. С. Куликов – уроженец Мурома. Подготовьте сообщение или презентацию на тему «Художественная жизнь Мурома» (д/з).



Рис.2. Куликов И.С. «Ярмарка в Муроме» (1910–1912).

– Почему город не понравился М. Кариму? Подтвердите своё мнение словами из текста.

– Каким бы сегодня увидел поэт Муром? Что примечательного есть в этом городе? Понравился бы современный Муром М. Кариму? Обоснуйте своё мнение.

В заключении занятия выполняется упражнение:

– Прочитайте. Докажите, что это текст. Определите его тип и стиль. Озаглавьте.

Текст 3

Деревня Зябликово находилась на пологом склоне левого речки Шмелевка (Хмелёвка). Существует несколько версий возникновения названия «Зябликово»: название произошло от слова «озяблый», то есть «замёрзший», что подтверждается существованием и другого названия деревни – «Озябликово»; в деревне постоянно слышалось пение одноименных птиц – зябликов; из-за наличия в деревне заливных лугов – от слова «зябля» – места, где скапливается и иногда застаивается вода; по названию протекавшего здесь когда-то Зябликова ручья.

Деревня славилась обилием дикой земляники и своими заливными лугами. Жители деревни занимались различными старорусскими промыслами изготовлением канители, садоводством, извозом камня и извести в Москву и производством парусиновых чемоданов.

(Газета «Южные горизонты»)

Ответьте на вопросы и с помощью словарей выполните задания:

– Являются ли слова ‘озяблый’ и ‘зябля’ устаревшими? Объясните свою точку зрения.

– Как вы понимаете выражение ‘заливные луга’? (*‘Луга, расположенные в поймах реки и заливаемые водой в весеннее половодье’*)

– Какие старорусские промыслы вы знаете? Расскажите об одном из них.

– Как вы понимаете слово ‘канитель’ и выражение ‘тянуть канитель’? Является ли данное выражение фразеологизмом? Какие значения имеет слово ‘канитель’? Употребите это слово в предложении.

– Найдите в словаре значение выражения ‘парусиновый чемодан’ (*В Морском словаре: ‘Особого устройства парусиновый мешок со шнуровкой для хранения вещей на судне’*) Замените выражение ‘парусиновый чемодан’ синонимичным. Подберите синонимы к слову ‘чемодан’, вспомните фразеологизмы с этим словом и объясните их значение (*‘укладывать чемодан, сидеть на чемоданах, чемоданное настроение’*)

– Подберите однокоренные слова к слову ‘извоз’ и объясните их значения (*извозчик, возчик, возничий*). Сравните: *возничий – Возничий*. Изменилось ли значение слова?

– Выпишите слова: с непроверяемыми написаниями; слова с приставками на -з/-с; обозначьте графически условия выбора н и nn в словах. Выполните синтаксический разбор последнего предложения в тексте.

– Подготовьте сообщение или презентацию на тему «Народные промыслы» (д/з).

Проведенная работа и её итоги позволяют утверждать, что использование на занятиях по русскому языку текстов культуроведческой направленности расширяет кругозор обучаемых, обогащает их знания о культуре русского, татарского и башкирского народов, воспитывает толерантное отношение к представителям других национальностей, что является важным фактором обучения в условиях многонациональности и поликультурности.

Литература

Бренчугина-Романова А. Н. Использование заданий познавательного характера на уроках русского языка в контексте диалога культур русского и татарского народов Динамика языковых и культурных процессов в современной России / А. Н. Бренчугина-Романова, Л. О. Денисова. // Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – С.1136-1142.

Газета ЮАО «Южные горизонты» от 09.04.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ugorizont.ru/2015/04/09/istoriya_rajona_zyablikovo_zametki_kraevedu/ (дата обращения: 28.09.18).

Мустай К. Мгновения жизни / Мустай Карим. – Уфа: Башк. изд-во «Китап», 1992. – 254 с.

Улица Мустая Карима в Москве [Электронный ресурс]. URL: [https:// bashkort. moscow/ улица-мустая-карима-в-москве/](https://bashkort.moscow/улица-мустая-карима-в-москве/) (дата обращения: 28.09.18).

Шанский Н. М. Школьный курс русского языка: Актуальные проблемы и возможные решения / М. Н. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – с.3-8.

Специфика обучения русскому языку с учетом гендерного подхода
гендерный подход, гендерные различия, педагогический дискурс,
индивидуальный подход, методы и приемы работы

В последнее время наблюдается все возрастающий интерес лингвистики к изучению педагогического дискурса с учетом гендерной составляющей. Особое внимание привлекают базисные концепты педагогического дискурса, номинирующие его основных участников, – «учитель» и «ученик».

Система образования регулярно реформируется с целью улучшения качества обучения, повышения успеваемости учащихся. Долгое время гендерным характеристикам учеников не придавали значения, считая, что этот фактор не влияет на качество обучения и социализацию.

В связи с масштабными планами государства по формированию полиязычной конкурентоспособной личности перед современными казахстанскими школами стоят большие задачи. Возникает необходимость вернуться к гендерным проблемам кадровой подготовки и вопросам усваиваемости языкового материала в школе мужской и женской аудиторией. Необходимо проанализировать особенности в создании образовательного пространства и обучающей языковой среды представителями разных гендеров. Все это приводит к пересмотру важности гендерной проблемы.

Исследователи считают, что сегодня необходимо проанализировать влияет ли половая принадлежность на качество обучения, на обучение языкам и их усвоение в частности. Для нас важным является сопоставление характеристик мальчиков и девочек для выявления принципиальных различий в усвоении учебного материала, качества обучаемости.

Ежегодно в школу приходят тысячи мальчиков и девочек с полным набором характеристик, напрямую зависящих от пола. У каждого из них свой тип характера, свое восприятие, мышление, поведение. Однако в школе образовательный процесс строится без учета гендерных различий учащихся. Нет ни подходов в обучении, ни специальных программ или методик именно для мальчиков или девочек.

В то время как гендерно-ориентированное обучение и воспитание учащихся давно являются предметом комплексного научного исследования во многих странах мира. В США, например, еще в 1965 году был создан специальный Совет, координирующий усилия ученых, врачей и педагогов по вопросам социальной адаптации школьников, усвоения ими социальных ценностей и норм, регулирующих поведение мужчины и женщины [Бурвикова 2012: 123].

Вопрос о необходимости создания специальных учебных заведений для мальчиков и девочек достаточно спорный. Часть исследователей утверждает, что важно учитывать значимые различия в психике мужчин и женщин любого

возраста. Другие ученые указывают на то, что эти различия столь незначительны, что не играют никакой роли в процессе обучения.

В научной литературе описываются следующие различия между учениками женского и мужского пола:

- в основе различия познавательных стратегий и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации;

- разная организация внимания;
- различаются формы активации эмоций;
- различна мотивация деятельности и оценки достижений;
- существенно различается поведение [Кравцова 2011;

Дьячкова 2014: 14].

Исследователь-психолог Т. В. Бендас считает, что у мальчиков и девочек мозг развивается в разном темпе, в разной последовательности и в разные сроки. У девочек раньше, чем у мальчиков, формируются области левого полушария, ответственные за речь, рационально-логическое мышление. У мальчиков логическое левое полушарие медленнее развивается и как бы немножечко отстает. Вследствие этого, у мальчиков до определенного возраста доминирует образно-чувственная сфера. Эти различия обуславливают наличие умственных особенностей учащихся разных полов. Далее ученый перечисляет отличительные черты учащихся разных полов. Так, «ученицы-девочки:

- быстрее схватывают новый материал;
- легче усваивают алгоритмы и правила;
- любят задания на повторение;
- чаще используют ближнее зрение;
- воспринимают все более детализировано, мыслят конкретнее;
- лучше обучаются последовательно – «от простого к сложному»;
- новую информацию анализируют с помощью левого полушария»

[Бендас 2007: 12].

«Ученики-мальчики обладают следующими отличительными чертами умственной деятельности:

- труднее выполняют сложные (многоэтапные) поручения взрослых;
- им важно понять принцип, смысл задания и труднее воспринимать объяснения «от простого к сложному»;

- лучше выполняют задания на сообразительность;
- не терпят однообразия;
- лучше выполняют задания при ярком свете;
- новую информацию анализируют с помощью правого полушария

(пространственного, интуитивного, эмоционально-образного)»

[Бендас 2007: 13].

В Республике Казахстан подобные исследования в данный момент не получили широкого распространения¹. В стране функционирует лишь

¹ Следует отметить, что освещение гендерных проблем находит отражение в работах казахстанских психологов и лингвистов, однако они немногочисленны. Так, можно выделить следующие работы: Жалимбетова Р. Б. Гендерные исследования: история и современность /

небольшое количество женских или мужских гимназий, высших учебных заведений.

Педагогическая наука накопила значительную базу разнообразных методов обучения, однако, они применяются в смешанных классах без учета физиологических особенностей детей. При всем этом имеется в виду, что существующие методы в одинаковой степени применимы как для девочек, так и для мальчиков. Но все же психофизиологические различия детей заставляют говорить о необходимости дифференцированных методик преподавания. Опыт раздельного обучения пока не вошел в массовую практику. Но формальное разделение учеников на разные классы по признаку пола с использованием одинаковых методик обучения не имеет смысла [Еремеева 2003: 120].

Раздельное обучение ни в коем случае не отменяет индивидуального подхода. Наоборот, в однополых классах его осуществлять легче, т. к. снимаются различия, связанные с полом [Кон 2001: 38].

Основное содержание образования в школе определяется государственными учебными планами, программами и образовательными стандартами. Единое содержание образования является необходимым фундаментальным материалом для формирования целостного мировоззрения учащихся [Надолинская 2004: 31]. Основываясь на эти и другие точки зрения, мы полагаем, что необходимо пересмотреть подход к содержанию образования, а также пополнить и углубить в соответствии с гендерными интересами, способностями и профессиональными намерениями учащихся. Обучение не должно ограничиваться только регламентированными рамками, оно должно постоянно дополняться и модифицироваться, в том числе в зависимости от гендерных особенностей учеников. Иначе говоря, учащимся должна быть предоставлена некоторая свобода выбора, обусловленная их индивидуальностью.

Чтобы выявить наличие или отсутствие различий в овладении учащимися разных полов русским языком, мы провели исследование в 9-х классах с казахским языком обучения на материале серии уроков, посвященных изучению синтаксических особенностей русского языка. Приведем результаты, полученные в ходе проведения урока по теме «Синтаксический и пунктуационный разбор БСП». В исследовании приняли участие 24 ученика (13 мальчиков и 11 девочек).

Урок был построен по таксономии Блума и предполагал 6 уровней: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценивание. Выполнение первых трех уровней предполагает оценку «3», выполнение четвертого и пятого уровня оценку «4» и выполнение шестого уровня оценку «5»

Р. Б. Жалимбетова. – GROSS VITA, 2006.– № 4.– С. 65–68.; Токтарова Т. Ж. Гендерные исследования в современном казахстанском обществе / Т. Ж. Токтарова // Современные проблемы науки и образования. – Алматы: КазНПУ, 2014. – № 2. – С. 67–70.; Антипова Н. А. Гендерный подход в развитии речи мальчиков и девочек / Н. А. Антипова, А. М. Сатаева, Г. Т. Жумабаева // International Journal of Humanities and National Sciences. – Vol. 13. – P. 52–55.

соответственно. Таксономия Блума не предполагает такой прием, как слово учителя. Учащиеся должны самостоятельно изучать тему.

Первый уровень – знание, предполагающий актуализацию знаний учащихся. На данном этапе ученики должны выполнить разнообразные задания, опираясь на пройденный теоретический материал. Нами было предложено задание в следующей формулировке: «Вспомните и допишите». Учащиеся должны были восполнить недостающие элементы в таблице «Знаки препинания в БСП».

В итоге лучше всего с данным заданием справились мальчики. Из 13 человек ошибки допустили только трое. Девочки показали низкий результат: из 11 человек ошибки допустили 6 человек. Трудности были вызваны как с формулировкой правил расстановки знаков препинания, так и с определением видов БСП.

Второй уровень – понимание – предполагал систематизацию полученных знаний в виде различных схем, таких как: «Пирамида», «Последовательные действия», карта памяти, паучок, луковица, генеалогическое древо и т. д. Работа выполнялась в группе от 2 до 6 человек, по усмотрению учащихся.

Отметим, что мальчики неохотно выполняли задания этого уровня, изображали все скомкано и неаккуратно. Девочки, напротив, старались изобразить все красочно и доступно. Обязательным условием 2-го уровня было защита изображенного материала. В группе выбирали одного человека, который у доски должен был кратко изложить свой материал. Девочки были более уверены в своем выступлении, излагали все четко и лаконично, старались изложить все, как можно понятнее, приводили свои примеры. Мальчики были немногословны, иногда не могли объяснить то или иное правило, затрудились привести свои примеры.

Третий уровень – применение. Учащиеся применяют полученные теоретические знания на практике, в нашем случае, выполняя упражнение из учебника. Формулировка задания следующая: «Перепишите, вставляя пропущенные орфограммы и знаки препинания. Определите вид БСП». На этом этапе мальчики отлично проявили себя при расстановке знаков препинания и почти безошибочно определили виды БСП (из 13 мальчиков ошибки допустили 4). Однако большинство учащихся мужского пола допускали множество орфографических ошибок.

Учащиеся женского пола, напротив, допускали меньше орфографических ошибок, но испытывали трудности в расстановке знаков препинания, а, следовательно, и в определении видов БСП. Следует заключить, что, скорее всего, ошибки девочек связаны с тем, что плохо был усвоен теоретический материал, о чем свидетельствуют результаты первого уровня. Таким образом, из 13 мальчиков задание выполнили без ошибок 4 мальчика, из 11 девочек – двое.

Четвертый уровень – анализ. Данный этап предполагает умение учащихся разбивать материал так, чтобы ясно увидеть его структуру. Здесь мы предложили учащимся составить предложения по схемам, а затем составить вертикальную схему полученных предложений. Здесь и у мальчиков, и у девочек возникла общая трудность – составление

вертикальных схем. Заполнить и составить предложения по предложенным схемам лучше всего удалось мальчикам. Девочки качественнее выполнили задание по составлению схем уже готовых предложений.

Обратим внимание и на то, за время урока все учащиеся успели выполнить задания вышеназванных четырех уровней с различной степенью качества. А до пятого уровня дошли 10 мальчиков и 8 девочек.

Пятый уровень – синтез – предполагает создание новой модели по образцу старой. Учащимся было предложено высказывание Антуана де Сент-Экзюпери: «Зорко одно лишь сердце самого главного глазами не увидишь». Формулировка задания была следующая: расставьте знаки препинания и запишите синонимичные союзные предложения. На этом уровне лучше проявили себя учащиеся женского пола, каждая из них привела по 2-3 синонимичных союзных предложения, однако ими были допущены ошибки в расстановке знаков препинания. Учащиеся мужского пола, наоборот, почти безошибочно расставили знаки препинания в исходном высказывании, но затруднялись привести собственные примеры. Двое мальчиков вообще не сумели справиться с заданием.

Шестой уровень – оценка – предполагает умение оценивания того или иного материала. Чаще уровень носит творческий характер. До его выполнения дошли 5 мальчиков и 4 девочки. В качестве задания ребятам предлагалось выбрать любое высказывание какого-нибудь писателя или просто известного человека и написать небольшое сочинение-рассуждение.

Мальчики выбирали и писали тексты, наполненные глубоким смыслом, рассуждали серьезно и здраво, поднимали проблемы политического и социального характера. Девочки на этом уровне чаще выбирали высказывания о любви, моде, красоте, писали эмоционально переполненные тексты, выражали свои мысли с позиции чувств.

Таким образом, в ходе проведения, анализа и оценивания уроков были сделаны следующие выводы:

- Девочки охотнее выполняют задания творческого типа, где нужно что-либо изобразить. При этом изображают все красочно и аккуратно, а при защите доступно излагают свои мысли. Мальчики за такие задания берутся неохотно, им легче быстро все изобразить стрелочками в тетради, чем рисовать предложенные схемы карандашами на ватмане.

- У мальчиков слабее развит коммуникативный навык, они стесняются выступать перед классом, теряются, путаются, дают неточные формулировки, им тяжело на ходу придумывать примеры. Девочки, напротив, четко и ясно излагают материал, не боятся публичных выступлений. Речь чистая, несбивчивая.

- Мальчики охотнее пишут эссе и тексты на политические и социальные темы, лучше излагают свои мысли на бумаге, чем в устной форме. Девочкам интереснее рассуждать на тему любви, природы, красоты. Их тексты носят экспрессивный характер.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что раздельное обучение мальчиков и девочек будет все же правильным и эффективным. При разработке образовательных программ следует учесть и гендерные

характеристики детей. Мальчики и девочки по-разному воспринимают материал, в большинстве случаев допускают разные ошибки, пробелы в знаниях наблюдаются абсолютно на разных уровнях. Раздельное обучение, несомненно, поспособствовало бы повышению качества знаний, как среди мальчиков, так и среди девочек.

Литература

Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с.

Бурвикова Е. В. Обучающая языковая среда в гендерном аспекте: дисс. канд. пед. наук / Е. В. Бурвикова. – М.: МПГУ, 2012. – 144 с.

Дьячкова Н. А. Гендерный подход в обучении школьников / Н. А. Дьячкина // Молодой ученый. – 2014. – № 20. 2. – С. 14–15. – URL <https://moluch.ru/archive/79/13998/> (дата обращения: 07.10.2018).

Еремеева В. Д. Вместе трудно. А врозь? (Раздельное обучение мальчиков и девочек «за» и «против») / В. Д. Еремеева // На путях к новой школе. На стороне подростка. – 2003. – № 1. – С. 120. URL <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/10/1> (дата обращения 25.09.2018).

Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Alma-mater. Вестник высшей школы. – 2001. – №11. – С. 35-41.

Кравцова И. Б. Гендерный подход в обучении и воспитании / И. Б. Кравцова. – URL <http://www.uchmet.ru> (дата обращения 25.09.2018).

Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30-35.

Восприятие романа М. Горького «Мать» в Китае

Максим Горький, «Мать», китайский литературный процесс, рецепция

Как отмечает Лю Вэньфэй в своей статье «Перевод и изучение русской литературы в Китае», «в Китае начали переводить русские произведения позже, чем в России – китайские. Но в XX в. китайские переводчики русской литературы перехватывают инициативу и постепенно превосходят своих русских коллег не только по количеству переводов и масштабу работы, но и по пафосу труда и верности своему делу» [Вэньфэй 2008]. Одним из популярнейших русских писателей XX века в Китае является Максим Горький. В данной статье я хотела бы рассказать о том, как китайском литературном процессе рассматривается роман Максима Горького «Мать» (1906).

Первым, кто перевел рассказы русского писателя, был основоположник новой китайской литературы Лу Синь. После него прозу Максима Горького переводили Мао Дунь и Ба Цзинь. Эти китайские писатели подчеркивали стремление писателя к свободе и подчеркивали тесную связь между Максимом Горьким и низшими классами людей.

К 1930-ым годам китайский литературный мир проявил беспрецедентный энтузиазм в отношении перевода произведений Максима Горького. По статистике, с 1930 по 1936 год почти все крупные произведения писателя были переведены. К июлю 1937 года в Китае опубликовано 129 книг Максима Горького.

В 1935 году Чжоу Янь писал в «Романтизме Горького»: «Его ранние произведения были почти полностью романтическими, но его романтизм не был мечтанием для таинственного мира, а призывом к свободе» [Чжоу Янь 1984]. Из этого видно, что изучение творчества русского писателя стало горячей темой для многих прогрессивных китайских литературоведов.

Нам представляется, что в истории русской литературы начала XX века Максим Горький был одним из немногих, кто в своих произведениях изображал гражданскую жизнь народа. Эти бедные люди играли роль главных героев в романах писателя. Максим Горький вообще изображал их бедную жизнь не для того, чтобы получить милосердие со стороны читателя, а чтобы выразить неудовлетворенность жизнью и борьбу людей с ней и их героический дух. Крупный китайский писатель, историк и общественный деятель

Во второй половине XX века число переводов произведений Максима Горького в Китае резко возросло. В это время большинство переводчиков были знакомы с иностранными материалами, когда они работали с произведениями русского писателя. Кроме того, в этот период появились вступительные статьи к произведениям Максима Горького, написанные китайскими литературоведами. Эти статьи зачастую страдают идеологической составляющей. Так, Чжэн Чжэньдуо, член Литературной ассоциации Китая, указал, что персонажи в произведениях Максима Горького были не героями, а так называемыми низшими людьми. Персонажи, которых он любит, – повстанцы. Крики его произведений – голос сопротивления [Чжэн Чжэньдуо 1998].

Если говорить о конкретных произведениях Максима Горького, то самое большое внимание уделялось роману «Мать». Литературоведы, обращавшиеся к изучению этого романа, имели разные культурные традиции и относились к разным поколениям. Поэтому и интерпретации их тоже отличаются.

Например, Лю Сисия в своей статье «Образ матери в “Мать” – смесь революции и религии» писал: «Развитие образа матери – это сочетание религии и революции. Благодаря духу религиозной этики, мать понимала и оценивала политические убеждения своего сына, которые боролись за справедливость и правду и которые посвятили себя благополучию людей. В результате Бог и Христос наполнены новыми коннотациями. Первоначальная старая вера стала большим энтузиазмом и мужеством, чтобы участвовать в реальном политическом движении. Мать на самом деле является попутчиком, который является революционером с религиозными чувствами и целями веры, это отражает точку зрения автора, то есть использовать революцию как коннотацию, христианство как рама для создания бога, которое может быть принято широкой публикой» [Лю Сисия 2008].

А Лю Цзяо в своей статье «Анализ романа Горького “Мать”» отметил: «“Мать” показывает дух борьбы пролетариата. Многие писатели в России показали рабочую бедную жизнь и их сопротивление и борьбу с эксплуататорским классом в своих литературных произведениях, но “Мать” Горького проявила себя более тщательно. Впервые он глубоко выразил революционную борьбу рабочего класса под руководством марксистских политических партий. Это отражение перехода от спонтанного к самосознанию рабочего движения. В “Матери” Горький с точной интонацией описал жалкую жизнь и судьбу старшего поколения, а также использовал романтический подход, чтобы писать о пробуждении нового поколения молодых рабочих. Герой романа, Павел, является представителем рабочего класса. Он вырос от обычного рабочего до нового пролетариата. Благодаря постоянной борьбе и крещению, под влиянием марксизма новое поколение молодых рабочих борется с эксплуататорским классом. М. Горький дает Павлу не только романтическую идею, но и надеется вдохновить людей на продолжение новой жизни. Показателен дух борьбы нового поколения пролетариев и их твердая вера в дело пролетариата» [Лю Цзяо 2013].

Критики Китая всегда упоминали роман «Мать» как пик творчества Максима Горького. Кроме того, этот роман очень сильно повлиял на становление и развитие новой китайской литературы.

Литература

Вэньфэй Лю. Перевод и изучение русской литературы в Китае / Лю Вэньфэй // URL: <http://magazines.russ.ru/nio/2004/69/lu34.html> (дата обращения: 10.10.2018).

Лю Сисия. Образ матери в «Мать» – смесь революции и религии / Сисия Лю. // Журнал писателя. – 2008. – № 11. - С. 102.

Лю Цзяо. Анализ романа Горького «Мать» / Цзяо Лю // Молодежные годы. – 2013. - № 1. – С. 36.

Чжоу Янь. Собрание сочинений Чжоу Янь / Янь Чжоу. – М.: Издательство жэйминьвэньсюэ чубаньшэ, 1984. – С. 131.

Чжэньдуо Чжэн. Краткая история русской литературы / Чжэн Чжэньдуо. – М.: Издательство литературы и искусства «Хуа Шэнь», 1998. – С. 96.

**Особенности формирования навыков речевой культуры
у студентов-нефилологов**

культура речи, ударение, произношение, текст

Очевидно, что в последние годы заметно усилился интерес ученых-лингвистов к вопросам речевой культуры, включающим такие аспекты, как организация вербального общения, изучение нормированности современных языковых единиц и правил их функционирования, постижение основ ораторского искусства, а также знакомство со структурными и коммуникативными особенностями русского языка. Об этом свидетельствует увеличение количества публикаций, пособий учебно-методического характера, учебников, посвященных данным проблемам. Наблюдения показывают, что в этих изданиях разработка теоретической базы и ее практическое воплощение осуществляются в основном по двум направлениям: с одной стороны, это создание специальных пособий по курсу изучения культуры русской речи [Введенская 2003; Введенская 2005; Петрякова 1998], а с другой – рассмотрение некоторых аспектов культуры владения речью при изучении современного русского литературного языка как в школе, так и в вузе [Купалова 1996; Федосюк 2012]. В рамках вузовского обучения названные выше вопросы включаются в курс «Русский язык и культура речи», утвержденного госстандартом для студентов нефилологических специальностей.

Известно, что сложившаяся в настоящее время в нашей стране языковая ситуация требует особого внимания. По мнению специалистов, «мощный напор низкосортной теле- и кинопродукции с полуграмотным переводом, а также наступление обезличенно-массовой, денационализированной псевдокультуры планомерно и скрупулезно разрушают нашу языковую экологию, обесценивают русское слово, его духовную суть, его генную память о прошлом» [Савельева 1997: 41-42]. Этот процесс эволюционирует, постепенно вовлекая в свои ряды все большие и большие массы, нередко не оставляя в стороне и тех, кто по долгу своей будущей профессии обязан особенно бережно относиться к языку, так как любая специальность предполагает коммуникативную реализацию.

Таким образом, для будущих квалифицированных специалистов развитие навыков правильной речи, формирование умений построения связного высказывания, отвечающего требованиям коммуникации, знание основ речевой этики должно стать первоочередной задачей. И в этом цель курса «Русский язык и культура речи».

Степень усвоения и понимания теоретического и фактического материала на занятиях по культуре речи зависит, в первую очередь, от решения психологической проблемы, заключающейся в разрушении аргументов типа «*все так говорят*» или «*правильно будет договор, я сам слышал(а)*» и т.д. На наш взгляд, на данном этапе особенно эффективным становится текстовый материал соответствующей информативности. Так, например, в учебно-методическом пособии А. Г. Петряковой предлагается

статья известной русской актрисы Рины Зеленой «Поговорим о том, как мы говорим» [Петрякова 2017: 22-23], затронувшей непростую сферу речевого общения: «Я долго-долго почему-то собирала какие-то слова. Потом нашла тетрадь, где они, услышанные в разное время по радио, телевидению, в выступлениях, в разговоре, были мною записаны. Зачем? Ничто их не связывало. Прочла их вслух, подряд и тогда поняла, услышала ясно, что их объединяло... неправильное произношение.

Были утеряны, выброшены из сдвоенных согласных и гласных по одному звуку. Звучало так: *сапщене, сображене, запарк, наборот, ваще, почеркнул, кацу (к отцу), подержал* кандидатуру, они уже *прибрели* навыки и т.д.

Отдельные «исказители» идут еще дальше, «для скорости» выбрасывая уже целые слоги: вместо «пятьдесят-шестьдесят» говорят *писят-шисят*. Или: «Послушайте *ститворение* Фета». Объявляют: *Обеднённый* (объединенный) хор; *Обеднённые* нации; *Арктура* (архитектура); *Кимография* (кинематография) и т.д.

Кто-то скажет: подумаешь, один звук, один слог, и так все понятно. Нет, не подумаешь! От этого речь наша становится небрежной, невнятной, неряшливой. Вот это особенно угнетает. Небрежность.

Сколько любви к родному языку в словах великих наших мастеров: Л. Толстого, Гоголя, Тургенева, Даля! Сколько уважения к нашей прекрасной речи! Какая тревога за нее! И все-таки люди идут *в филиал театра, в запарк*, едут на *арадром*. Надо произнести все это вслух, чтобы услышать, как это некрасиво, безобразно звучит... Проверяйте себя! Не поддавайтесь примеру окружающих! Помните, что кругом дети. Уж они-то подхватят любое искажение и понесут дальше *банты и торты*.

И вот вам мое слово: русскую речь надо хранить и беречь, как русскую природу. Она столь же прекрасна и беззащитна».

Осмыслению текста способствует продуманная система вопросов и заданий, которая может быть представлена следующим образом:

1. О каких произносительных ошибках автор говорит в своем рассуждении? (Проглатывание целых слогов, отдельных звуков: гласных и согласных).

2. Выписать из текста слова, в которых отмечаются произносительные ошибки. Разобрать их по составу и определить причины нарушения произносительных норм (работа на доске). Вывод: причины возникновения произносительных ошибок связаны, во-первых, с потерей одного звука из сдвоенных гласных и согласных, как правило, расположенных на стыке приставки и корня; в составе корня в русских и заимствованных словах; во-вторых, с потерей при произношении целых слогов в многосложных словах.

3. Обратите внимание на последний абзац. Как правильно произнести выделенные слова? (с ударением на первых слогах, так как ударение в этих словах неподвижное, и это следует запомнить).

4. Каково воспитательное значение текста? Какие выводы вы должны сделать из данного текста, учитывая, что ваша будущая профессия связана с непосредственным общением с людьми разного возраста и уровня образования? (слушаем мнения студентов, последовательно направляя последних к мысли о том, что речь квалифицированного специалиста должна быть образцом для подражания).

5. Творческое задание. Скажите, всегда ли вы обращаете внимание на неправильное произношение и ударение? Напишите сочинение-миниатюру, которое может начинаться следующими словами: «Я обращаю внимание на неправильное произношение...» или иначе: «Я не обращаю внимание на неправильное произношение, считая это излишним потому, что...» (Через 5-7 минут два-три студента зачитывают свои сочинения).

Слово преподавателя: «Мне очень приятно, что все выступившие выбрали началом своего сочинения первый предложенный вариант. Это значит, что наше занятие не оставило вас равнодушными и привело к осознанию значимости и необходимости речевой культуры».

Активизации студентов при изучении курса «Русский язык и культура речи» способствует знакомство с такими основными терминологическими понятиями как «норма», «коммуникация», «этика общения», «кодификация речи». Последний термин особенно важен для формирования навыка правильной речи, так как кодификация – это закрепление нормативности употребления языковой единицы, ее официальное признание и описание в грамматиках, справочниках и словарях [Петрякова 2017: 3].

Показательно, что студенты-нефилологи практически не имеют представления о различных типах словарей и их значении, не умеют пользоваться ими. Кропотливая работа по анализу словарных статей; знакомство студентов с условными сокращениями, принятыми в словарях; самостоятельное написание словарных статей к проблемному слову и сопоставление их с оригиналом в словаре; подбор соответствующих цитат и изречений – все это позволяет облегчить дальнейшую работу по овладению нормами современного русского литературного языка, учит студента самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы в ходе речевой практики, способствует закреплению навыков вербальной коммуникации.

Практика показывает, что каждый студент, каждая учебная группа требует индивидуального подхода, следовательно, и «рычаги воздействия» могут быть самые разнообразные.

Литература

Введенская Л. А. Культура речи: учебник для средних специальных учебных заведений / Л. А. Введенская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 441 с.

Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Катаева. – 12-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 544 с.

Водина Н. С. Культура устной и письменной речи делового человека / Н. С. Водина, А. Ю. Иванова, В. С. Клюев, О. Р. Лопаткина, М. Н. Панова, Г. М. Поспелова, И. М. Рожкова. – 3-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2004. – 315 с.

Купалова А. Ю. Текст в занятиях родным языком: сборник задач и упражнений / А. Ю. Купалова. – М.: Флинта, Наука, 1996. – 274 с.

Петрякова А. Г. Культура речи: практикум / А. Г. Петрякова. – 10-е изд., стер. – М.: Флинта, 2017. – 256 с.

Савельева Л. В. Языковая экология: русское слово в культурно-историческом освещении / Л. В. Савельева. – Петрозаводск: КГПУ, 1997. – 143 с.

Федосюк М. Ю. Русский язык для студентов-нефилологов: учебное пособие / М. Ю. Федосюк Т. А. Ладыженская, О. А. Михайлова, Н. А. Николина. – М.: Флинта, Наука, 2012. – 252 с.

**Роль словообразования в методике преподавания
русского как иностранного**

словообразование, словарная работа, анализ языковых явлений

Вопросы русского словообразования вызывают немало трудностей в практике преподавания русского языка как иностранного. Без учета специфики словообразования, анализа и синтеза тех или иных явлений в этой области невозможно усвоение языка и овладение им.

Многие лингвисты, в частности Е. А. Земская, отмечают, что словообразование занимает еще недостаточное место при обучении русскому языку иностранцев, хотя этот уровень языка отличается многоаспектностью проблем и особой актуальностью некоторых из них. К ним следует отнести проблему связи словообразования с другими уровнями языка: с грамматикой и лексикой.

Изучение правил словообразования помогает иностранным студентам овладеть грамматическим строем языка, т.к. словообразовательные средства подводят производное слово под определенные категории грамматики.

Следует отметить, что в ходе занятий по словообразованию осуществляется серьезная подготовка к последующему изучению частей речи. Опираясь на знания иностранных учащихся о частях речи, полученные на начальном этапе обучения русскому языку, преподаватель направляет внимание иностранцев на выявление морфологической структуры слова и на принадлежность его к той или иной части речи. Иностранные студенты постепенно начинают замечать, что одни и те же суффиксы в разных словах являются показателями определенной части речи. Роль словообразования в преподавании русского как иностранного значительна, поскольку оно связано с усвоением орфографии, так как основным принципом русской орфографии является морфологический, согласно которому значимые части слова пишутся всегда одинаково независимо от того, как они произносятся.

Не менее важное значение имеет изучение словообразования для словарной работы и для развития связной речи. В процессе нахождения в слове его корня иностранцы будут задумываться над значением слова. Словарная работа особенно плодотворна проходит тогда, когда морфемный анализ сочетается со словообразовательным. При составлении рядов однокоренных слов иностранные учащиеся сравнивают одно значение слова с другим. В процессе этой работы они находят различие и сходство продуктивных моделей словообразования и значений слов, что способствует развитию у них логического мышления и смысловой догадки. Работа по выявлению морфологических частей слова развивает у иностранных студентов интерес к структуре слова, к этимологии. Чем больше сведений они получают о словообразовании, тем яснее становится для них величие и могущество русского языка, тем сильнее пробуждается их желание изучать иностранный язык русского народа.

Основными методами работы при изучении словообразования являются: слово учителя, беседа, наблюдение и анализ языковых явлений, самостоятельная работа учащихся.

Слово учителя – один из важнейших источников приобретения иностранными студентами знаний о продуктивных способах словообразования в русском языке, о словообразовательном анализе. Такой метод преподавания русского как иностранного требует учета возрастных особенностей аудитории и предполагает изложение учебного материала конкретно, сжато, наглядно, преимущественно в виде справок, кратких объяснений, попутных замечаний при морфемном и словообразовательном анализе.

На современном этапе развития методики русского как иностранного весьма эффективным видом работа при обучении русскому словообразованию является метод беседы. При усвоении новых способов словообразования преподаватель задает вопросы с расчетом на повторение их учащимися в своем ответе, чтобы тем самым приучить иностранных студентов к правильным формулировкам и облегчить их запоминание. Активизирующие вопросы – это вопросы, при ответе на которые учащиеся должны сравнивать, наблюдать, делать выводы.

При повторении и систематизации знаний по словообразованию, как правило, вызывают активную работу иностранных студентов вопросы, подобные следующим: «Какие продуктивные способы словообразования вы знаете в своем родном языке и в русском?». Весьма важно делать ударение на различиях и сходстве систем словообразования в обоих языках. Таким образом преподаватель предостерегает от интерференции иностранных студентов и создает тем самым благоприятную среду для изучения словообразования русского языка. Использование такого метода также способствует формированию коммуникативных навыков, поскольку требует ответа на поставленный преподавателем вопрос. Таким образом, при помощи беседы активизируется умственная деятельность иностранцев, облегчается усвоение ими нового материала, формируются умения и навыки сравнивать и обобщать изучаемые факты обоих языков.

Метод наблюдения и анализа языковых фактов наряду с другими методами преподавания русского как иностранного эффективен при обучении русскому словообразованию. Суть данного метода заключается в том, что иностранные студенты под руководством преподавателя, пристально всматриваясь в строение слова, вычленяют значимые морфемы, определяют их значение, обращают внимание на их взаимозависимость; прослеживают изменение значений одних и тех же приставок и суффиксов; различают разновидности морфологического и неморфологического способов образования слов.

Все перечисленные знания и умения проявляются у иностранцев не сразу, а формируются постепенно по мере овладения такими приемами работы, как анализ и синтез, сравнение и замена, обнаружение сходства в родном и русском языке.

Анализируя вышеизложенное, делаем вывод, что роль словообразования в обучении иностранных студентов важна и актуальна поскольку каждый компонент словообразования участвует в формировании коммуникативной компетенции и отработки до автоматизма речевых навыков на определенные темы у иностранцев.

Литература

Гинзбург Б. М. Словообразовании как основа формирования потенциального словарного запаса / Б. М. Гинзбург // Словообразование и его место в курсе преподавания иностранного языка. – Владивосток, 1973. – №2. – С.12-21.

Красильникова Л. В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: монография / Л. В. Красильникова. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 390 с.

Шанский Н. М. Основы словообразовательного анализа / Н. М. Шанский. – СПб.: Лань, 1993. – 67 с.

Прагматика исторических реалий

(на материале переводов на русский язык произведений Д. Досжана)

реалия, перевод, прагматические аспекты перевода, национально-исторический колорит, межкультурная коммуникация

Явление лингвистической прагматики самым непосредственным образом соприкасается с процессом лингвистического перевода текстов с одного языка на другой. «Понятие прагматики в языкознании (и шире – в семиотике) отнюдь не сводится только к понятию прагматических значений языковых (и вообще знаковых) единиц. Это понятие гораздо более широкое – оно включает в себя все вопросы, связанные с различной степенью понимания участниками коммуникативного процесса тех или иных языковых единиц и речевых произведений и с различной их трактовкой в зависимости от их языкового и неязыкового (экстралингвистического) опыта людей, участвующих в коммуникации» [Бархударов 2008: 107]. Результаты переводческой деятельности подтверждают мысль о том, что прагматические аспекты, охватывающие весь процесс и результат межъязыковой коммуникации, имеют немаловажное значение наряду с аспектами собственно лингвистического характера.

Необходимость и важность учета прагматических аспектов в переводе в значительной степени определяется различиями в восприятии и понимании читателей – носителей разных языков и культур содержания речевых произведений, асимметрией их фоновых знаний, где основу этих знаний составляют реалии. Именно реалии как национально-специфические элементы национально-культурного аспекта текста вызывают наибольшие затруднения в процессе перевода как средства межъязыкового и межкультурного взаимопонимания. Идеи о прагматических трудностях перевода высказывали некоторые отечественные и зарубежные теоретики и лингвисты [Лабов 1975; Lado 1957; Neubert 1992; Nida 1694, 1969, 1975]. Вся суть данной проблемы сводилась к тому, что из прагматических соображений требовалось идти на серьезные изменения в переводе [Влахов, Флорин 1986; Крупнов 1976; Швейцер 1973]. Так, например, А. Д. Швейцер одним из первых заговорил о необходимости в переводе выходить за пределы собственно лингвистической системы, указывая на «неразрывное единство собственно лингвистических и не лингвистических аспектов» [Швейцер 1973: 32].

На материале художественных переводов казахской прозы писателя Дукенбая Досжана на русский язык мы попытались проанализировать способы перевода исторических реалий, а также влияние прагматических факторов на ход и результат переводческого процесса.

Проведенный сопоставительный анализ показал, что важной стратегией переводчика при передачи казахских реалий становится прагматическая адаптация, предполагающая преобразование исходного текста с учетом

передачи его прагматического потенциала, которая достигается путем включения в текст перевода дополнительных поясняющих элементов, исключение из него элементов, избыточных с точки зрения реципиента, а также рядом семантических преобразований.

Выяснилось, что перенесение без изменений наименований исторических реалий из исходного текста в переведенный не всегда дает возможность полностью произвести тот потенциальный коммуникативный эффект, который подразумевало художественное сообщение. Доказано, что это происходит из-за отсутствия реалий одной культуры в фоновых знаниях носителей другой культуры, поэтому в процессе переводческого процесса переводчики прибегают к различным специальным приемам передачи реалий для того, чтобы обеспечить желаемое воздействие на читателя.

Проанализировав фактический материал по выявлению прагматического компонента реалий в художественных произведениях Дукенбая Досжана, мы выделили часто используемые способы перевода казахских исторических реалий на русский язык:

А) сохранение реалий в тексте с последующим комментарием (или сноской). Ср.:

Күтуші кеп торсықтан су жұтқызды [Досжан 2008: 21];

Слуга дал ему глотнуть из торсыка (*торсык – кожаный мешок) [Досжан 1985: 270].

Как видно из приведенного примера, переводчик сопровождает транслитерированную реалию *торсык* постраничной сноской. Данный способ используется из-за отсутствия в языке перевода «материальности» (термин А. А. Реформатского), имеющейся в языке оригинала. Необходимость использования этого приема объясняется тем, что в языке перевода отсутствует прямое соответствие данной реалии, а именно в обиходе русской действительности не существует такого предмета как *торсык*. Таким образом, сопровождая транслитерированную реалию постраничной сноской, переводчик обеспечивает адекватное понимание читателем исходного текста с целью воспроизведения его прагматического потенциала.

Б) отказ от сохранения реалий, 'описательный' перевод. Ср.:

Жұрт жұтып отырған шарап-саумалын қоя салып селк етті [Досжан 2008: 12];

...отставили в сторону чаши с вином и свежим кобыльим молоком [Досжан 1971: 12].

Из данного примера видно, что автор перевода не сохранил реалию *саумал*, которая означает 'молодой, еще не перебродивший кумыс; парное кобылье молоко', а заменил ее описанием – свежее кобылье молоко. Такой способ нередко является по существу переводом не самой реалии, а ее толкованием. Тем не менее, он позволяет достичь высокой степени понятности для читателя перевода при условии достаточно высокой точности. Подобные случаи исследователи С. Влахов, С. Флорин характеризуют как «погрешности против национального и исторического колорита» [Влахов 1986: 123], указывая на нежелательность передачи реалий с помощью

существующих в языке перевода единиц с яркой национальной окраской, чтобы не вносить в перевод чуждый ему национальный колорит.

В) сохранение реалий в тексте с добавлением изъясняющих слов. Ср:

Ең алғаш сәлемін алып, тіл қатқан шаһар датқасы болды [Досжан 2008: 21];

Первый отдал приветствие и заговорил с ним правитель города – датка [Досжан 1971:11].

В этом контексте для правильного понимания казахской исторической реалии *датка* 'лицо, осуществляющее надзор над правосудием; титул, присуждавшийся в Кокандском и Бухарском ханствах людям, занимавшим высокую административную должность' переводчиком добавлены изъясняющие слова – *правитель города*.

Г) трансформация, т.е. замена одной реалии другой реалией. Ср.:

Әуелі қаша ұрыс салсын деп керней салдырды [Досжан 2008: 8];

Не потерявший мужества Саиф, весь израненный, видя как рассыпается по степи его поредевшее войско, зычно бросил клич в зурну – дать последний бой перед бегством [Досжан 1971: 8].

Как видим, в русском переводе реалия *керней*, обозначающая наименование национального музыкального инструмента, заменена на другую реалию, более известную русскоязычному читателю – *зурна (сурнай)*, который также является музыкальным инструментом, но имеет другую функцию – используется в оркестре во время праздников, скачек, бойцовых поединков. В данном же контексте речь идет о военном походе. В электронном сборнике словарей «Лұғат» слово *керней* переводится как 'горн'. Но использование слова 'горн' в данном контексте, считаем, тоже не совсем уместным, так как в представлении читателей XXI века внешний облик горна напоминает трубу с клапанами или клавишами. А ведь мало кто знает, что горн произошёл от древних музыкальных и сигнальных инструментов, сделанных из рогов горных животных (отсюда и название); аналогичен горн *кернею* лишь по сигнальной функции. Из истории известно, что *керней* использовали как самостоятельный инструмент для оповещения в военных походах, а в сочетании с *сурнаем* – на различных торжествах. Упоминания о *кернее* в казахском историческом эпосе встречается чаще, чем о каких-либо других инструментах.

Д) элиминация, игнорирование реалий в тексте. Ср.:

Тек төрде датқаның алдында ғана сүңгіге шаншып, қалқанға салған бас көрінді [Досжан 2008: 14];

Только перед даткой красовалась насаженная на копье голова [Досжан 1985: 273].

В первом случае переводчица упустила историческую реалию *қалқан* 'защитное приспособление, прикрывавшее корпус воина от метательного и холодного оружия, которое использовалось с глубокой древности вплоть до XVII в.'. Казахский боевой *калкан* имел круглую сферическую или конусообразную форму и изготовлялся из древесины, а также сыромятной кожи. В связи с отсутствием этой важной реалии утрачивается прагматика контекста, так как здесь очень важным является то, что такую часть мяса

животного как *голова* подали на *калке*, насаженную на наконечник копья, что является символом мужества батыра (воина).

Следующая деталь касается необходимости краткого описания подачи мяса животного. Особое значение казахи придают дележу мяса. Так, в данном примере говорится о *голове* лошади, здесь важно отметить тот факт, что голова обычно подается самому уважаемому человеку.

Итак, перечисленные вербальные средства – реалии через обогащение фоновых знаний читателей, усвоение и освоение казахской действительности, приближение, трансформации ее средствами родного языка, благодаря которым стирается очень важная оппозиция «свое/чужое», способствуют созданию позитивного образа о казахской культуре и народе в целом в сознании иноязычных читателей.

Таким образом, в результате анализа удалось выявить ряд особенностей передачи исторического колорита казахских реалий при переводе на русский язык. Выяснилось, что преобладающими способами перевода казахских исторических реалий в текстах русских переводов являются сохранение реалий (чаще всего сопровождаемое постраничной сноской) и описательный перевод.

Представленные результаты и подобные исследования в этом направлении представляют существенный теоретический интерес как часть более общего вопроса о способах и приемах достоверного воспроизведения национального и исторического своеобразия оригинала с помощью средств того языка, на который делается перевод.

Литература

- Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 2008. – С. 107.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1991. – 260 с.
- Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
- Досжанов Д. Серебряный караван / Д. Досжанов // Повести и рассказы. Фараби / пер. с казах. З. Яхонтовой. – М.: Худож. лит., 1985. – С. 256–311.
- Досжанов Д. Полынь и цветы / Д. Досжанов // Повести и рассказы. Фараби./авториз. пер. с казах. З. Николаевой. – М.: Сов. пис., 1971. – С. 7–64.
- Досжан Д. Фараби / Д. Досжанов // Таңдамалы шығармалар: 2 т. – Алматы: Өлке, 2008. – 1 т. – 336 б.
- Крупнов В. Н. Творческая лаборатория переводчика / В. Н. Крупнов. – М.: Международные отношения, 1976. – 150 с.
- Лабов У. Исследование языка в его контексте / У. Лабов // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. VII. Социолингвистика. – С. 96–181.
- Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
- Lado R. Linguistics across Cultures. Applied Linnguistics for Language Teachers. With Preface by Ch. Fries / R. Lado. – N.Y., 1957. – 141 p.
- Neubert A., Shreve M. Translation as Text / A. Neubert, M. Shreve. – Kent: Kent State University Press, 1992. – 169 p.
- Nida E. Language Structure and Translation: Essays / E. Nida. – Redwood: Stanford University Press, 1975. – Pp. 185–188.
- Nida E. The Theory and Practice of Translation / E. Nida. – Brill, 1969 (with C.R. Taber). – 216 p.
- Nida E. Toward a Science of Translating / E. Nida. – Brill, 1964. – 333 p.

Русский язык в условиях образовательных реформ Казахстана
функционирование русского языка в Казахстане, образовательные реформы,
языковая политика

Ситуация с русским языком в мире активно обсуждается на многочисленных форумах и круглых столах, где ученые, отмечают, что русский язык за последние 20 лет серьезно сдал свои позиции в мире: геополитические, социально-экономические, миграционные, демографические процессы оказывают существенное влияние на его положение. Ученые отмечают падение интереса к изучению русского языка (снижение порядка более 6 миллионов человек), изучение русского языка как предмета в странах СНГ и Балтии снизилось за последние 10 лет с 10,5 миллионов школьников до 3,5 миллиона. Во многих странах постсоветского пространства происходит переориентация молодежи на европейские языки (к примеру, в Армении, Грузии, Туркмении, Эстонии, других государствах). На изменение условий функционирования языков влияют глобализационные процессы, связанные и с интеграцией народов разных стран, со стремительным развитием информационной системы, усилением экономического сотрудничества и т.д. При расширении и укреплении взаимодействия с приграничными странами происходит, как следствие, усиление влияния языка. К примеру, в Азербайджане резко усилилось языковое влияние Турции и англоязычных стран.

В Казахстане русский язык является важнейшим участником полиязычия страны. В него вовлечены все этносы и этнические группы: казахи-билингвы с доминирующим казахским и доминирующим русским языком, монолингвы-русские и билингвы-русские преимущественно с доминирующим русским языком, представители всех других этнических групп с широким диапазоном владения русским языком от полной смены этнического языка на русский (корейцы, украинцы, белорусы и другие) до низкой степени владения русским языком (узбеки, таджики, уйгуры, курды и др.). По данным проводимых под руководством проф. Э. Д. Сулейменовой исследований, для казахстанцев характерна высокая степень русской языковой компетенции: 97,4% для респондентов-русских, 94,2% - для респондентов-белорусов, немцев, украинцев, армян, поляков, кыргызов, корейцев и др., 93,3% – для респондентов-казахов [Сулейменова 2011: 167]. Социальная потребность в русском языке в Казахстане как языке науки, культуры, образования, рыночной экономики и межнациональных отношений остается на достаточно высоком уровне.

Исторически сложившаяся ситуация с казахским языком потребовала кардинальных изменений по отношению к нему. В Казахстане, как и в других социумах ближнего зарубежья, языковая политика направлена на расширение сферы применения языка титульной нации, ставшего государственным, проведение мероприятий по их стандартизации, модернизации. Как

следствие, сфера функционирования языков расширяется для одних и сужается для других. Такие изменения приводят порой к несколько односторонней оценке сложившейся в стране ситуации. К примеру, некоторые исследователи считают, что «политика, направленная на закрытие путей в органы государственной власти и другие ключевые звенья управления представителей неказахских этносов, ведет к ограничению их интеллектуальной и профессиональной самореализации... Интерес русскоговорящих граждан к казахскому языку не стимулируется, и сфера его применения расширяется в основном через административные и принудительные меры ... Все это дает основания предположить, что в Казахстане начинается поэтапная реализация идеи построения мононационального государства, предполагающая вытеснение русской культуры и русского языка из сфер общения и образования, а следовательно, и из культурного и информационного пространства страны» [Игумнова 2015: 38].

Русский язык в Казахстане, как и впрочем, все языки, функционирующие на территории страны, находится в условиях все усиливающейся конкуренции, обусловленной как глобализационными процессами, так и внутренней политикой страны. Эти условия определяются следующими факторами:

1. Миграционными и демографическими процессами, определяющими нынешнее состояние этнического состава страны. Если в 1989 году население страны составляло 16 199,2 тыс. человек, из которых 6 534,6 тыс. казахи (41%), 6 227, 5 тыс. – русские (38%), то в 2017 году из общего количества проживающих на территории страны 18 274 514 человек 12 780,0 тыс. составляют казахи (это уже 71%), 3 710,0 тыс. русских (что составляет 20,6%), 613,0 тыс. узбеков (3,4%). Кроме того, в стране проживает 289,7 тыс. украинцев, 58 тыс. белорусов, относящихся к славянской группе этносов, которые в целом составляют около 4 млн. человек.

2. Глобализационными процессами в языковой сфере, связанными с возрастающей ролью английского языка в мире в качестве «*lingua franca*» и, как следствие, все большей мотивированностью в изучении английского языка. Надо отметить, что в последние годы плотность русскоязычных информационных потоков, в том числе новостного, научного и художественного характера значительно уступает англоязычным. К примеру, в 2011 году эта разница была пятикратной. Престижность английского языка стимулирует его изучение, формируя особое отношение к языку как фактору повышения личной конкурентоспособности. По данным проведенных группой опросов (2014-2016 гг.), около 83% казахстанцев считают, что их дети должны свободно владеть английским языком. Большая часть молодых респондентов (91,8%) связывает дальнейшее развитие своей профессиональной деятельности со знанием английского языка, владение английским языком рассматривается ими как один из основных факторов, связанных с возможностью карьерного роста.

3. Проводимыми в рамках новой языковой политики мероприятиями, направленными на сохранение государственного языка. Их результаты все

более заметны в таких сферах коммуникации, как образование, СМИ, деловая сфера общения и др. К примеру, если в 2014 году из выделенных государством образовательных грантов 65% распределены среди тех, кто поступает в высшие учебные заведения в группы с казахским языком обучения, с русским языком обучения – 35%, то в 2015 и 2016 гг. – это соотношение составило 75% и 25%. В 2017 году из 92 827 заявлений выпускников, изъявивших желание принять участие в Едином национальном тестировании для поступления в высшие учебные заведения, на казахском было подано 67 627 (76,3%) заявления, на русском в 3 раза меньше – 20 968 (23,6%). На данный момент 83% учеников средних школ получают образование на казахском языке, 16% – на русском и 1% на других языках. В 2016 году уже 89% детей пошли в первый класс с казахским языком обучения, 10% – с русским.

4. Реформами, связанными с внедрением в образовательную систему трехязычия. Казахская модель полиязычного образования призвана учитывать как исторически сложившиеся факторы, так и те стратегические цели, которые страна ставит перед собой. Она определяется как инновационная модель образования, формирующая конкурентоспособную личность, владеющую высокой языковой компетенцией в условиях глобализации, информатизации и интеграции и призвана обеспечить подготовку квалифицированных кадров, востребованных в профессиональной сфере и социальном обществе. Возникает немало вопросов, решение которых обусловлено требованиями современной образовательной парадигмы. Преподавание русского языка в Казахстане осуществляется в условиях параллельного изучения казахского и английского языков, многоязычия, система же би(поли)лингвального образования недостаточно еще изучена. Требуют своего решения вопросы описания механизмов сосуществования разных языков в сознании индивида, анализ социально-функциональных, педагогических, лингвистических сторон билингвизма. Очевидно, что обсуждение вопросов о лингвистических и психолингвистических основах двуязычия, необходимости введения дифференциации разных степеней владения языком и выявления закономерностей сочетания нескольких языков в языковой личности билингва становится все более актуальным.

5. Официально объявленным поэтапным переходом казахского алфавита на латинскую графику. Несомненно, это усилит конкуренцию между языками. По мнению известного казахстанского ученого-философа А. Айталы, «сохранение кириллицы не может стать автоматической гарантией дальнейшей популяризации русского» [Айталы 2013: 11].

Понятно, что проблема взаимодействия языков относится к числу весьма сложных явлений. Процесс функционирования языков в пределах той или иной страны имеет многоаспектный характер, затрагивающий многие стороны социокультурной жизни носителей языков. Происходит переосмысление роли и места языка, его значимости в жизни общества и отдельной личности. Все

это требует постоянного системного анализа, касающегося научного исследования системы языка, речевой деятельности, функционирования языка, его взаимодействия с другими языками, создания научно обоснованного комплекса учебных материалов, разработки отвечающей современным требованиям лингводидактики методов обучения языкам. Поэтому изучение мотивов выбора языка, разработка учебников нового поколения с учетом коммуникативных потребностей обучающихся, использование новейших инновационных технологий в методике преподавания языка стали важной составляющей профессиональной деятельности филолога.

В связи с введением на территории всей страны единого образовательного стандарта, неотъемлемой частью которого является русский язык, проблема обеспечения учебных заведений преподавателями русского языка решается на государственном уровне. В стране разработан и принят ряд программных документов для планомерного и поэтапного перехода на трехязычное образование [Государственная 2011; Дорожная карта 2015]. Они направлены на обновление содержания учебных программ; обеспечение преемственности трехязычного образования в контексте единой образовательной среды; совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров; обеспечение проведения эффективных научных исследований в области трехязычного образования в Казахстане. С учетом региональной специфики ведется и разработка учебников русского языка на основе методик казахстанских ученых. Уровень преподавания русского языка достаточно высок, что обуславливается как существованием разветвленной сети государственных и частных высших учебных заведений, где ведется подготовка преподавателей русского языка и литературы.

Рассматриваются новации в методике преподавания русского языка Л.К. Жаналина, говоря о прикладной значимости исследований в этой области, отмечает выход в практику преподавания русского языка как составной части русско-казахского и казахско-русского двуязычия. На базе когнитивно-номинативной теории ею разработана тезаурусно-ориентированная технология обучения русскому языку, получившая реализацию в учебнике русского языка для 11 классов казахских школ общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений

Разрабатываются научно-обоснованные теории овладения вторым языком [Екшембеева 2000; Утебалиева 2007; Агманова 2009 и др.].

Программа по возвращению репатриантов способствовала миграционным потокам оралманов – этнических казахов. В связи с этим возникла необходимость научно-методического изучения вопросов адаптации репатриантов-казахов в новом для них социально-культурном пространстве и их интеграции в современное казахстанское общество. Поэтому казахстанские ученые работают над разработкой научно-обоснованной методики обучения русскому языку студентов-оралманов с использованием современных

технологий по специальной программе, ориентированной на межкультурную коммуникацию и формирование поликультурной толерантной личности.

Повышенный интерес к проблемам социальной и нормативной дифференциации языковых средств, обусловленный социальными сдвигами, особенно заметными в последние два десятилетия, делает актуальными социолингвистические исследования русского языка [Алтынбекова 2006; Сулейменова 2010, 2011; Жаркынбекова 2012, 2017].

Преподаватели все больше задумываются над тем, как сделать русский язык по-новому привлекательным для обучающихся. Ведь отношение к языкам определяется с точки зрения целесообразности и прагматизма. Многое определяется тем, является ли знание русского языка условием успешности человека и его профессиональной компетентности. Обновляется содержание обучения, в котором функциональная направленность, определяется в качестве приоритетной, оцениваются базовые знания, мышление и логика учащихся. Как отмечают современные исследователи, «функциональная неграмотность затрудняет межкультурную и профессиональную коммуникацию, создает проблему взаимопонимания как на родном, так и на иностранном языках, замедляет образовательный процесс в вузе, осложняет повседневное общение на бытовом уровне. Все это, как кажется, в ряде случаев является следствием недооценки роли общегуманитарного образования в жизни современного человека и общества» [Юдина 2011: 80].

Новые школьные учебники по русскому языку, содержание и методическое исполнение которых, направлено на формирование четырех взаимосвязанных предметных компетенций: коммуникативной (или речевой), языковой, лингвистической, культуроведческой, межкультурной, создаются с учетом коммуникативных потребностей обучающихся. Как отмечает один из авторов учебника по русскому языку З. К. Сабитова, «реализация... принципов, положенных в основу учебника по русскому языку, поможет решить ряд задач, стоящих перед современной школой и обществом в целом: способствовать гармоничному речевому, интеллектуальному и нравственному развитию школьника, сформировать у него познавательный интерес к русскому языку и мотивацию к его изучению» [Сабитова].

Использование имеющихся интеллектуальных, материальных и инфраструктурных ресурсов для создания условий для обучения русскому языку и для образования на русском, несомненно, приведет к тем трендам, которые сохраняют уверенность в дальнейшем перспективном развитии русского языка. К примеру, российский портал «Открытое образование», созданный восемью крупнейшими российскими классическими техническими университетами, стал площадкой не только для обучения, но и для сотрудничества преподавателей-русистов, для реализации новых форм межкультурной коммуникации. Такой формат работы является эффективным средством привлечения к изучению языка. К нему должны подключаться русисты разных стран.

Статья подготовлена в рамках грантового финансирования МОН РК проекта «Формирование профессиональной мультилингвальной личности нового типа в условиях полиязычного образования РК» (2018-2020 гг.)

Литература

Айталы А. Смена алфавита не только фонетическая, но и большая политическая проблема / А. Айталы // Деловая неделя. – 29 марта 2013 г.– С.11-12.

Алтынбекова О. Б. «Этноязыковые процессы к Казахстане (Алматы, 2006) / О. Б. Алтынбекова // коллективная монография «Динамика языковой ситуации в Казахстане» под общей ред. Э. Д. Сулейменовой (Алматы, 2010).

Сулейменова Э. Д. «Макросоциоллингвистика» (Алматы, 2011) / Э. Д. Сулейменова // коллективные монографии «Софункционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана» (Астана, 2012); «Полиязычное пространство Казахстана: приоритеты развития казахского, русского и английского языков» (Астана, 2017) под общей ред. Ш. К. Жаркынбековой и др.

Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. [Указ Президента РК от июня 2011 года № 110]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.geokz.tv/article.php?aid=11278> (дата обращения 29.08.2018).

Жаналина Л. К. Русский язык: пробный учебник для 11 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения / Л. К. Жаналина. – Алматы: Изд-во «Мектеп», 2003. – 424 с.

Жаналина Л. К. Русский язык: пробный учебник для 11 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения / Л. К. Жаналина, Н. Н. Шманова. – Алматы: Изд-во «Мектеп», 2002. – 479 с.

Игумнова Н. П. Русский язык и культура на постсоветском пространстве / Н. П. Игумнова, И. М. Ветлицына // Обсерватория культуры. – 2005. – № 4. – С.36 – 44.

Сабитова З. К. Реализация компетентностного подхода в учебнике «Русский язык» для русских школ Казахстана / З. К. Сабитова. URL: bilingual-online.net/index.php?option=com_simpledownload&view...de (дата обращения 29.08.2018).

Юдина Н. В. Русский язык в контексте современного глобализованного информационно-коммуникационного пространства / Н. В. Юдина // Вестник Российской академии естественных наук. – 2011. – №2. – С.80-84.

Тенденции современной лингвистики: невербальная семиотика

лингвистика, семантика, семиотика, невербальные средства

В XXI в лингвистика, как и многие другие науки, набирает обороты в исследовании, появляются новые направления и течения. Так современная лингвистика носит антропоцентрический характер, т.е. в центре исследований находится человек и связанные с ним явления. Появились новые лингвистические дисциплины, тесно связанные с другими науками: психолингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, когнитивная лингвистика и др.

Термин **«невербальная семиотика»** можно обозначить как телесные знаки, обозначающие систему «язык тела». Наука невербальная семиотика изучает невербальное поведение и взаимодействие людей. Невербальная семиотика учит правильно расценивать мимику, жесты, взгляд партнера, позу, которую он принимает во время разговора, дистанцию, которую установил между вами собеседник, какой темп речи выбрал для общения. Особенности невербального поведения анализирует невербальная семиотика.

Изучая и применяя в жизни знания подобного рода, можно усовершенствовать степень взаимопонимания с партнерами. Так, в процессе разговора мы получаем сведения о внутреннем мире собеседника, его намерениях, эмоциональном состоянии, самооценке. Благодаря невербальным средствам коммуниканты могут узнать об истинном отношении друг к другу, динамике и типе этих взаимоотношений. Ведь полученные во время разговора знания о том, насколько уютно участники чувствуют себя в ситуации и интересно ли им дальше поддерживать это общение, могут помочь в принятии важного решения, заключении сделки, налаживании контакта.

Порой складываются ситуации, когда невербальная информация противоречит словам человека. Люди произносят одно, а их вид, мимика, жесты подсказывают нам совсем другое. А иногда невербальные сообщения замещают вербальные: так для поддержания беседы мы часто используем знаки, заменяющие слова. Невербальные сигналы ценны потому, что они всегда искренни и бессознательны. Представители всех культур используют невербальное общение, чтобы понятнее, выразительнее передать свои эмоции и мысли. Вот почему настолько важно знать и понимать невербальные формы общения.

Со сложной, на первый взгляд, невербальной семиотикой легче жить. И эту легкость людям дает чтение и применение на деле знаков «бессловесной» системы общения.

Семиотика – наука о знаковых системах, одна из специфических междисциплинарных наук XX века наряду с кибернетикой, структурной поэтикой, культурологией, виртуалистикой. В основе семиотики лежит понятие знака – минимальной единицы знаковой системы, или языка, несущей информацию [Руднев 2016: 5, 245].

Основные принципы семиотики сформулировал еще в XIX в. американский философ Чарльз Сандерс Пирс. В XX в. семиотика приняла лингвистический уклон под влиянием идей основателя структурной лингвистики Ф. де Соссюра. Философский уклон в семиотике появился под влиянием идей американского философа Чарльза Морриса. Семиотика, в понимании Ч. Морриса, «... стремится создать язык для исследования знаков независимо от того, образуют ли они сами по себе язык, являются ли они знаками науки или знаками искусства, техники, религии или философии, естественны они или патологичны, соответствуют или не соответствуют тем целям, для которых используются» [Morris 1955: 6]. Само по себе определение Чарльза Морриса именно семиотическое, в отличие от многочисленных последующих семиологических, дававшихся лингвистами-семиологами, узурпировавшими право создания науки о знаках.

В 1960-1970-е годы образовалось две школы семиотики: французская (Клод Леви-Строс, Альгирдас Греймас, Цветан Тодоров, Ролан Барт, Юлия Кристева) и российская. В российской лингвистике появляется так называемая тартуско-московская семиотическая школа: Тарту – Ю. М. Лотман, З. Г. Минц, И. А. Чернов; Москва – В. Н. Топоров, Вяч. Вс. Иванов, Б. А. Успенский, И. И. Ревзин. Ярким исследователем невербальной семиотики в наши дни является профессор Российского гуманитарного университета, института лингвистики Крейдлин Г. Е., который в новом ракурсе исследует невербальные жесты в когнитивном аспекте, по-новому классифицируя их [Крейдлин 2016].

В кыргызской лингвистике невербальная семиотика также начала исследоваться и привлекать внимание ученых-лингвистов. Так, А. Ботобекова защитила в 2007 году кандидатскую диссертацию «Кыргыздардын суйлошуусундогу вербалдык эмес байланыш каражаттар системасы» и выпустила монографию «Кыргыз ымдоо жансоолору». [Ботобекова 2007: 1:22]. Она сделала первые шаги в исследовании кыргызских невербальных жестов и их классификации. Кыргызский народ имеет очень разнообразный и богатый запас невербальных жестов, которые требуют дальнейшего изучения под ракурсом невербальной семиотики [Ботобекова 2007: 1:22; 2:186].

В XX в. семиотика стала супердисциплиной (во всяком случае, в 1960-е годы претендовала на это), поскольку огромное количество слоев культуры можно рассматривать как язык, знаковую систему, то появилась семиотика литературы, карточной игры, шахмат, рекламы; биосемиотика кино, живописи, музыки, моды, человеческого поведения, культуры, стиха.

В XXI веке семиотика активно исследуется, выделяются следующие типы семиотической науки:

1. Паралингвистика – наука о звуковых кодах невербальной коммуникации;
2. Кинесика – наука о жестах и жестовых движениях, о жестовых процессах и жестовых системах;
3. Окулесика – наука о языке глаз и визуальном поведении людей во время общения;
4. Аускультация – наука о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей в процессе коммуникации;
5. Гаптика – наука о языке касаний и тактильной коммуникации;

6. Гастика – наука о знаковых и коммуникативных функциях; пищи и напитков, о приеме пищи, о культурных и коммуникативных функциях снадобий и угощений);

7. Ольфакция – наука о языке запахов, смыслах, передаваемых с помощью запахов, и роли запахов в коммуникации);

8. Проксемика – наука о пространстве коммуникации, его структуре и функциях;

9. Хронемика – наука о времени коммуникации, о его структурных, семиотических и культурных функциях;

10. Системология – наука о системах объектов, каковыми люди окружают свой мир, о функциях и смыслах, которые эти объекты выражают в процессе коммуникации [Крейдлин 2016: 4].

В качестве простейшей знаковой системы обычно приводят систему дорожной сигнализации – светофор. Этот язык имеет всего три знака: красный, означающий "Остановиться!", зеленый – "Можно ехать!" и желтый – "Приготовиться к движению (или к остановке)!".

Таким образом, рассматривая невербальную семиотику и ее место в современной лингвистике, можно сделать вывод о том, что данная наука нуждается в дальнейшем исследовании не только в отдельности, но и в сопоставлении с родственными и разнокоренными языками, так как тенденция современного языкознания и всей науки, образования идет по направлению интеграции, поликультурализации и интернационализации в единое мировое пространство. А невербальные жесты именно тот язык, словарным запасом которого владеют все нации.

Литература

Ботобекова А. Кыргыздардын суйлошуусундогу вербалдык эмес байланыш каражаттар системасы / А. Ботобекова. – Бишкек, 2007 – 22 б.

Ботобекова А. Кыргыз ымдоо жансоолору / А. Ботобекова. – Бишкек, 2007. - 186 б.

Горный Е. Что такое семиотика? / Е. Горный. – М., 2017.

Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика / Г. Е. Крейдлин. – М, 2016.

Руднев В. Словарь культуры XX века / В. Руднев. – М., 2016 – С. 245.

Morris C. Signs, Language and Behaviour / C. Morris. – NewYork, GeorgeBrazilles, 1955.

**Решение исследовательских задач в ходе
преподавания русского языка**

приемы создания проблемной ситуации, исследовательские задачи

Перед любым учителем, а учителем русского языка – в большей степени, сегодня стоит задача развивать у ученика способности доказательного мышления, формировать личность, обладающую умением вести дискуссию, вступать в диалог, использовать определенные навыки для оптимального выполнения исследовательских и учебных задач.

Как показывает практика, развитию мыслительных способностей способствует внедрение в процесс преподавания заданий проблемного и исследовательского характера, создание дискуссионной среды на уроках.

Что касается преподавания русского языка, то основным контекстом решения проблемы, на мой взгляд, является использование на уроках и во внеурочной деятельности исследовательских и проектных заданий, направленных на то, чтобы ученики могли исследовать не только тексты художественной литературы, публицистики, но и современные формы живой речи, к примеру: особенности изменений современного речевого этикета, появление неологизмов, явления «толерантной» речи в современном обществе, появления языковых табу, современных способов языковой игры, трансформации фразеологизмов и т.п. Эти лингвистические проблемы в какой-то степени являются отражением состояния современного общества, и исследование их, несомненно, увлечет учащихся и будет способствовать развитию их мыслительных способностей.

Решая задачу активизации познавательной деятельности, я пришла к выводу, что, конечно, важен самостоятельный поиск, но эффективно это тогда, когда деятельность учащихся не хаотична, когда она организуется в системе работы: учащиеся ведут самостоятельный поиск, но в основе их деятельности определенный алгоритм решения исследовательской задачи. И первым важным условием алгоритма является самостоятельное выдвижение гипотезы после наблюдения над языковым материалом – еще до изучения научной литературы. Также важно правильно организовать учебную дискуссию: через проблемный диалог, проблемную ситуацию учащиеся открывают новую грань изучаемого явления, и в ходе поисковой деятельности может проявить себя любой ученик – независимо от уровня подготовленности и типа мышления.

Например, урок по теме «Экология языка: опасности подлинные и мнимые» был посвящен вопросам культуры речи и повторению материала, связанного с орфоэпическими, лексическими, морфологическими нормами. Рассмотрим приемы и формы работы, использованные на разных этапах урока.

Так как тема урока перекликается с проблемой засорения языка, я решила построить урок в форме «Проблемного маршрута», который предполагал прохождение определенных станций «Дикторская», «Корректорская», «Артистическая», «Офисная» и др. У каждого учащегося на столе был маршрутный лист, который в начале содержал пустую табличку «Свобода» и

«Норма». По ходу прохождения станций ребята вносили свои тезисы на основе решения заданий, связанных с культурой речи.

Чтобы активизировать мыслительную активность и вызвать интерес к теме, использовала следующие приемы создания проблемной ситуации – «наблюдение» и «удивление». Для наблюдения предложила оценить заголовки свежих статей с намеренными ошибками («Прынец на сером козле» и т.п.), а также типичные обороты речи из переписки в соцсетях. Для удивления – привела высказывания лингвистов Костомарова и Кронгауза о моде на искажения в современном русском языке, о «карнавализации» языка, о том, люди, не прибегающие к намеренным искажениям, воспринимаются окружающими как недостаточно современные. В ходе обсуждения, что же важнее для языка: свобода или норма, были достигнуты результаты:

1. Столкновение различных мнений учеников;

2. Обнаружение расхождения между житейскими представлениями учащихся, их реакцией в обыденной жизни на «ошибку» и устоявшимся «правильным» мнением.

Прозвучали проблемные вопросы: так ли необходима борьба за чистоту языка? Может ли ошибка быть оправдана? За что же тогда следует бороться: за строгое следование норме? Может быть, мы живем в такое время, когда важнее свобода?

Поиск решения велся через выдвижение гипотез и побуждающие проблемные вопросы. Запись аргументов велась учащимися в маршрутном листе самостоятельно. После актуализации знаний по нескольким темам, изученным ранее («Орфоэпические нормы», «Употребление паронимов», «Морфологические нормы»), учащимся было предложено проверить гипотезу о тесной связи понятий «стиль речи» и «нормированность речи». Для этого организовано наблюдение над текстами разных стилей, обсуждение в группах своего варианта ответа на вопрос, для чего авторы используют просторечные междометия, сниженную лексику наряду с высокой, книжной.

Прозвучали выводы учащихся о том, какую задачу в художественной и публицистической литературе выполняет «ненормированная» речь (с целью создания определенного подтекста, образа, настроения, мотива). Свои выводы учащиеся вносят в маршрутный лист. Такое задание вызывает интерес, работая с текстами, они находят примеры языковой игры и ошибки, классифицируют их, анализируют языковые факты и организуют обсуждение. На основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют возможные определения понятий, самостоятельно составляют алгоритм решения задания и применяют его в новой ситуации.

Цель активизации учащихся посредством создания проблемной ситуации заключается, прежде всего, в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям в случайно складывающемся порядке, а системе умственных действий, которая характерна для решения исследовательских задач. Обучение русскому языку невозможно без опоры на такие мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и дифференциация, обобщение и систематизация. Формирование устойчивых и осознанных знаний может быть успешным только в том случае, когда учащиеся сами добывают новые знания, таким образом, у них вырабатываются навыки умственных операций и

действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования. Все вопросы урока были связаны с примерами нарушения языковой нормы и определением стилиевой принадлежности анализируемых отрывков. Для рефлексии была предложена работа по табличке, которую в течение урока, исходя из проблемных вопросов, заполнял класс. Ребята привели весомые аргументы по теме, что важнее: соблюдение нормы или языковая свобода.

И завершился урок проблемным вопросом. Он был озвучен так:

«А. Толстой сказал: «язык – душа нации». И уж если речь зашла о душе, то хочу вам привести фразу из книги известного немецкого ученого Ф. Шубарта: «Европа и душа России»: «Англичанин хочет видеть мир вокруг себя как фабрику, немец как казарму, француз как салон, а русский – как...»

А как вы думаете, как закончил мысль автор? Ваши варианты? Почему вы так считаете?» Вопрос вызвал живой интерес. Прозвучали различные версии: поле, лес, природа, семья и др. Сообщая, что у автора звучит так: как собор.

И завершающая дискуссия: как же следует относиться к языку – как к храму, собору, где все свято? Или как к мастерской: язык – это только материал – я из него творю, как хочу, меняю все и ломаю все нормы?

Такие формы работы вызывают живой интерес к теме, т.к. прозвучали проблемные вопросы для дискуссии, были даны проблемные задания для анализа языкового материала. Для активизации мыслительной деятельности учащихся предпринято следующее:

1. Используются учебные и жизненные ситуации, возникающие при ошибках в речи и в задании на определение ошибочного написания.

2. Побуждение учащегося к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

3. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, в результате которых возникает проблемная ситуация.

Каждая новая намеченная поисковая операция – желательно через проблемный диалог, проблемную ситуацию - помогает открыть новую грань изучаемого явления, развивает умственные способности учащегося. Результаты применения предложенного решения в течение учебного года также ощутимы. В процессе такой работы ученики существенно расширяют свой кругозор, совершенствуют навыки ведения дискуссии, учатся обобщать и систематизировать материал. И в процессе работы, формулируя гипотезы и находя доказательства, они выходят на серьезную научную тему, которая вызывает у них интерес и желание провести самостоятельное исследование. Почти каждая тема исследовательских работ, подготовленных моими учащимися, – это результат диалога при обсуждении проблемного вопроса.

Литература

Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. – Москва: АСТ, 2017. – 504 с.

**Вариативность словообразовательных моделей
как результат взаимодействия языков**

русский язык, лексика, заимствования, словообразовательные процессы, аффиксы

При функционировании русского языка вне территории исконного распространения русского языка – России, в ином социокультурном окружении, при его взаимодействии с иной действительностью и с иными языками и особенно при усвоении русского языка и его употреблении носителями других языков и культур в нем неизбежно возникают семантические лакуны, требующие заполнения.

Постоянное нахождение в этногетерогенной среде и практическая необходимость вступать в активное межэтническое взаимодействие способны формировать определенный образ жизни, при котором человек существует и действует в разных этнокультурных средах. Лексическая система языка, таким образом, является отражением конкретного предметного мира и соответствующих отношений в нем. Наличие иноязычных элементов в русском языке объясняется как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами и «получает свое выражение в том, что наш язык выступает в виде сложной разноуровневой системы, состоящей из общих и отличных (относительно других языков) лингвистических единиц и структурных формул» [Бондалетов 1993: 43]. Общее в его номинативной системе постоянно увеличивается за счет чужого материала, новых заимствований – разнообразных в тематическом, семантическом и стилистическом плане. Элементы сходств и различий в русском языке разные и в количественном, и в качественном отношении. Это зависит от многих причин, прежде всего от происхождения и истории языка, от взаимных контактов, функционирования в современном человеческом сообществе, от характера языковых и культурных взаимоотношений.

Рассмотрим процесс освоения заимствованных слов на примере русского языка в Казахстане. Количественное увеличение лексического состава русского языка в Казахстане, происходящее за счет регионализмов (единиц, заимствованных из казахского языка, и собственно русских единиц, отражающих реалии казахстанской действительности), составляющих вариантный слой, постепенно приводит к качественным изменениям, проявляющимся в актуализации того или иного значения многозначного слова, особенностях сочетаемости, грамматических и орфографических изменениях, расхождении в семантике (дифференциация значений слов) и формировании соответствующей картины мира.

Расширение лексической системы русского языка, функционирующего и развивающегося на территории суверенного Казахстана, происходит за счет двух источников:

1. Актуализации слов русского языка для передачи реалий современной действительности Казахстана и создание лексических единиц от русских корней по моделям русского языка.

2. Заимствования лексических единиц из казахского языка, или посредством казахского языка, для заполнения лакун, связанных с отсутствием определенных понятий и реалий в русском языке и русской культуре, необходимых для осуществления коммуникации в социокультурном пространстве Казахстана.

Остановимся на заимствованиях, представляющих собой наименования реалий, актуальных для казахстанской действительности. Заимствованные из казахского языка лексические единицы в содержательном плане расширяют языковую картину мира, а в словообразовательном плане подчиняются законам русского языка. Особый интерес представляют деривационные производные тех единиц, при образовании которых актуализируются и исконно русские, и иноязычные морфологические и словообразовательные элементы.

В качестве примера рассмотрим слово **«болашак»**. В переводе с казахского языка **«болашак – будущее, будущность, грядущее»** [Сыздыкова, Хусаин 2002: 154]. В русском языке Казахстана частотно используется слово **«Болашак»** в качестве имени собственного. Болашак – международная образовательная стипендия президента РК Нурсултана Назарбаева, программа обучения за рубежом, организованная по инициативе Президента страны в 1993 году, в настоящее время она перешла на новый виток развития, поскольку с 2005 года до 3000 увеличилось количество финансируемых государством образовательных грантов. Название программы стало широко распространенным и употребляется в русских текстах без перевода и пояснения. Приведем некоторые примеры из казахстанских газет, издаваемых на русском языке:

*«Швейцария выразила просьбу о включении большего количества швейцарских вузов в список партнеров президентской программы **«Болашак»**»* (<http://www.kazpravda.kz/c/1336179472>);

*«Как известно, с прошлого года подготовка кадров в рамках стипендии **«Болашак»** осуществляется только по программам магистратуры, докторантуры и научных стажировок, что вполне оправданно...»* (<http://www.kazpravda.kz/c/1336181379>);

*«...претенденты на стипендию смогут получить необходимые сведения о стипендии **«Болашак»**, что особенно актуально в связи с изменениями, внесенными в программу в нынешнем году...»* (<http://www.kazpravda.kz/c/1336089983>) и другие.

От названия стипендии с помощью суффиксов «ов» (при добавлении к основе существительного образует прилагательное со значением принадлежности чего-либо лицу) и «ец» (продуктивная словообразовательная морфема, при помощи которой образуются имена существительные, являющиеся названиями лиц мужского пола – носителей признака, заключенного в мотивирующем слове) образуется прилагательное, обозначающее лицо, обучающееся по программе **«Болашак»** → **болашаковец**. Например:

*«**Болашак** модернизируется. Отвечая на вопрос об эффективности программы, Гани Ныгметов отметил, что Казахстан в настоящее время занимает 37-е место по индексу развития человеческого капитала, представленному Всемирным экономическим форумом в Давосе, и в этом*

достижении, несомненно, есть заслуга **болашаковцев**. Согласно данным Государственного центра по выплате пенсий, среднемесячная зарплата **болашаковца**, работающего в стране, составляет 414 тысяч тенге...» (Каз. правда, 2015.08.18) и другие.

«Только на города Астану и Алматы приходится 57% всех **болашаковцев**. Стипендией не предусматривается квота для молодежи, работающей на селе. В то же время установлена квота для государственных служащих» (<http://www.kazpravda.kz/c/1336181379>);

«Переход на программно-целевой метод подготовки кадров. Согласно ему каждый отправляющийся за рубеж **болашаковец** будет обучаться по заявке конкретного работодателя, подтверждающего, что по окончании обучения кадр с такой квалификацией будет востребован» (<http://www.kazpravda.kz/c/1334002200>);

«Такого рода проекты у банков обычно не пользуются большой поддержкой, поскольку связаны с рисками. Привлекло мое внимание то, что руководитель проекта – **болашаковец**, это было некой гарантией, что он его «вытащит»» (<http://www.kazpravda.kz/c/1332200445>);

«Образ Максута Бактибаева в фильме «Ради будущего» воплотил актер ТЮЗа им. Г. Мусрепова Ельдар Отарбаев, сыгравший роль Сабита-**болашаковца**, после учебы вернувшегося в родной аул и возродившего развалившуюся в кризисные годы птицеферму» (<http://www.kazpravda.kz/c/1332200445>) и другие.

В последние годы в письменных и устных текстах стала активно использоваться форма **«болашакер»**, также обозначающая лицо по отношению к названию программы:

«Маленькими шагами можно делать большие вещи»: **болашакер** ищет средство от рака... Казахстанский ученый Елдар Байкен ищет эффективное лекарство от рака, передает корреспондент Tengrinews.kz» (https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/malenkimi-shagami-delat-bolshie-veschi-bolashaker-ischet-354229/) Дата обращения: 10.10.2018);

«Топ-10 известных **болашакеров**. ... Однако не все студенты почтают за лучшее остаться за границей. Есть те, которые вернулись работать в Казахстан. Сегодня это известные люди. LS решил составить список известных выпускников-**болашакеров**» (<https://sm.kz/archive-top-10-izvestny-h-bolashakerov>). Дата обращения: 26.10.2018);

«...в Казахстане сформировался свой собственный управленческий класс – так называемые **болашакеры**...» (<http://sayasat.org/articles/2079-chtodjal-strane-bolashak>) Дата обращения: 26.10.2018) и другие.

Представленные выше тексты взяты из государственных СМИ, отражающих письменную форму языка. Показателем того, что в устной форме данная лексическая единица тоже используется, могут служить посты в Facebook, процитированные в статье газеты «Казахстанская правда»: «...Орфография и пунктуация автора сохранены: «Есть качества или так сказать описания людей ну не совместимые между собой... Вот и с первого дня знакомства с этим человеком, я удивился как может столько качеств пересечься в одной личности... спортсмен занимающий высокую должность, это конечно не редкость в Казахстане, но человек занимающий хорошую позицию в одном из престижнейших Акционерных Обществ

(*"Самрук-Казына" – Прим.ред.*), *продолжающий удивлять своими спортивными достижениями, и постоянно занимающийся самообразованием, плюс к этому еще и **Болашакер** ... это меня и удивляет... и сегодня, он обрадовал своим очередным достижением став Вице-чемпионом по Джу-джитсу на мировом первенстве в Сан-Франциско (IBJJF World No-Gi Championship!) Поздравляю друга», – написал Мусин в Facebook» (<https://www.kazpravda.kz/news/sport/aidar-mahmetov-zanyal-vtoroe-mesto-na-chempionate-mira-po-dzhiu-dzhitsu>) и другие.*

Возникает вопрос, каким образом возникла форма «болашакер» в русском языке?

В Послании 2007 года «Новый Казахстан в новом мире» Н.А. Назарбаев предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков»: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский – государственный язык, русский – язык межнационального общения и английский – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [Назарбаев 2007]. Переход к трехязычию в настоящее время осуществляется в рамках Плана Нации «100 шагов» и ГПРОН на 2016-2019 годы. Реализация программы трехязычия направлена на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков, на активное применение всех трех языков.

В связи с тем, что обучение по программе «Болашак» проходит в зарубежных странах, чаще всего англоговорящих, можно предполагать, что форма «болашакер» появилась с помощью английского языка. Рассмотрим этот процесс на примере текста на английском языке:

*«N. Nazarbayev intends to send **bolashakers** on managerial positions to regions.*

*Speaking at the forum dedicated to the 20th anniversary of «**Bolashak**» program, Kazakh President Nursultan Nazarbayev stressed the need to send graduates of "Bolashak" program to the regions on managerial positions.*

*The President noted that a good job opportunity for «**Bolashak**» graduates appeared due to the introduction of automated competitive selection for the civil service in the country.*

*«I sent by one **bolashaker** to every region as deputy governor. Now they are working fine. We will use this practice in every district and cities. Do not be afraid, we must learn to head small community, and then bigger and bigger communities. In the future you will run Kazakhstan,» Nursultan Nazarbayev told» (News Agency home page - www.strategy2050.kz. <https://strategy2050.kz/en/news/3785/>)*

Тот же текст в переводе на русский язык:

*«Н. Назарбаев намерен отправлять **болашаковцев** на управленческие должности в регионы.*

*Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев подчеркнул необходимость в ближайшее время направлять на управленческие должности выпускников программы «**Болашак**» в регионы страны. Об этом он заявил сегодня в ходе юбилейного форума Международной стипендии «**Болашак**».*

*«Есть и трудности в вашем продвижении. Я постоянно слежу, все ли **болашаковцы** прибывшие, устроены на работу, все ли приняты. Вы*

думаете, что там которые сидят, так просто хотят уступить свои места вам? Ничего подобного, но надо пробиваться, показывать себя лучшими», – обратился к выпускникам программы Глава государства.

Вместе с тем, Президент отметил, что хорошая возможность трудоустройства появилась у **болашаковцев** в связи тем, что в стране начал проводиться автоматизированный конкурсный отбор на государственную службу.

«По одному **болашаковцу** я направил в каждую область заместителем акима, они прекрасно работают. Также в районах, в городах, везде мы так будем делать. Не надо бояться, надо учиться управлять маленьким коллективом, и все большим, и большим. Кто будет управлять Казахстаном, если не вы в будущем», – сказал Н.Назарбаев» (News Agency home page – www.strategy2050.kz. <https://strategy2050.kz/en/news/3785/>)

Суффикс -er в английском языке имеет несколько значений, данный суффикс добавляется к именам конкретных предметов для образования существительных, которые относятся к людям, знающим или изучающим этот предмет: a philosopher философ (= человек, который знает философию / исследования) и т.д.

Как видим из приведенных текстов на двух языках, **bolashaker** в английском тексте соотносится с **болашаковцем** в варианте на русском языке. Очевидно, что слово «**bolashaker**» входит в русские тексты с помощью транслитерации и уже в формате «**болашакер**» используется как синоним «**болашаковца**». Таким образом, в русском языке Казахстана в связи с особыми условиями функционирования и взаимовлияния языков в рамках программы трехязычия могут появляться различные варианты форм от одного и того же слова, которое само по себе является иноязычным. Такие примеры не единичны, что свидетельствует об актуальности проблемы и необходимости научного описания подобных активных процессов, наблюдаемых в казахстанском варианте русского языка.

Ограниченный регион инациональной среды, в нашем случае – Казахстан, в котором функционирует и развивается русский язык, способствует пополнению лексического состава за счет заимствованной лексики – регионализмов, которые адаптируются в языке при помощи русских словообразовательных аффиксов, а также аффиксов других языков.

Корпус вариативных элементов, помогает обеспечивать реализацию коммуникативных потребностей личности в социокультурном пространстве Казахстана.

Литература

Бондалетов В. Д. К обоснованию лингвострановедческого словаря «Русские имена» / В. Д. Бондалетов // Материалы к серии «Народы и культуры». – М., 1993. – Вып. XXV: Ономастика; Кн.1: Имя и культура, – ч.1. С. 78-81.

Казахско-русский словарь / Под ред. Р.К. Сыздыковой, К.Ш. Хусаин. – Алматы, 2002. – 1005 с.

Назарбаев Н.А. Послание «Новый Казахстан в новом мире» / Н.А. Назарбаев // 2007 год. Электронный ресурс [Режим доступа]: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g.

**Диалектная и просторечная лексика романа Л. Н. Толстого
«Анна Каренина» в переводе М. Максуда**

диалектизмы, просторечия, стиль, роман «Анна Каренина», перевод М. Максуда

В рамках данной статьи нас интересуют особенности передачи диалектной и просторечной лексики, а также пословиц и поговорок как стилиевой особенности Л. Н. Толстого в романе «Анна Каренина» в его переводе на татарский язык Махмудом Максудом.

Диалектную лексику, которую использовал Л. Н. Толстой в своём творчестве, неоднократно рассматривали лингвисты (см., например: Романов Д. А., Красовская Н. А. «Материалы к словарю тульских говоров») [Романов, Красовская 2009]. Исследователь творчества Толстого А. В. Чичерин, опираясь на монографию А. А. Сабурова «“Война и мир” Л. Н. Толстого. Проблематика и поэтика» пишет о языковом своеобразии как стилистической особенности текстов писателя. Так, он отмечает, что в словарном богатстве Толстого есть устойчивая основа – это народная речь: «(…) Толстой жил и мыслил так, как писал, думая и чувствуя в духе и силе русской речи; она была для него не только образцом, но и поэтическим регулятором» [Чичерин 1968: 253]. В разные годы Толстой собирает живой слownик русского языка.

Обращение к тексту произведения с целью выявления элементов народного языка показало, что интересующие нас языковые единицы наиболее широко и ярко представлены в тех главах романа «Анна Каренина», где описывается деревенская жизнь героев (Левина, Долли, Кити). При этом элементы устной народной речи обнаруживаются как в авторской речи, так и в речи крестьян, диалогах главных героев романа с деревенскими жителями. Живая народная речь активно проникает в текст романа «Анна Каренина» прежде всего в форме стилистически маркированной лексики (просторечных слов, диалектизмов, слов, относящихся к традиционному крестьянскому быту или к традиционным формам крестьянской речи и др.). Особый национальный колорит отдельным фрагментам произведения придают поговорки, а также прием намеренного искажения орфографического облика слова, применяемый Л. Н. Толстым для передачи стилистических и фонетических особенностей речи своих персонажей.

Безусловно, подобрать удачные эквиваленты в языке перевода для вышеперечисленных языковых единиц в силу их особой специфики – задача далеко непростая. Тем интереснее проследить, насколько адекватно удалось М. Максуду перевести на татарский язык сложные для перевода фрагменты оригинального текста «Анны Карениной».

Перейдем к конкретным примерам. Начнем с диалектизмов в романе. Специфической особенностью этой категории лексических единиц является то, что их употребление ограничено конкретной географической местностью. Как следствие, значение диалектизмов не всегда понятно носителям данного говора.

Рассмотрим эпизод, предшествующий второй случайной для Левина встрече с Облонским. Совершая в один из весенних дней обход своего большого хозяйства в деревне, Левин вступает в разговор с работником, засевающим клевер на его поле. Нахваливая наступившую весну, работник Василий между прочим сообщает Левину, что и его старик нынче посеял пшеницу. На вопрос Левина, как давно они сеют пшеницу, Василий отвечает: «— Да вы ж научили **позалетошный** год; вы же мне две меры пожертвовали» [Толстой 1991, 1: 176]. Словарь русских народных говоров определяет слово «позалетошный» (а также его вариант «позалетошный») как 'позапрошлогодный'. В словарной статье приводится словосочетание «Позалетошный, позалетошный год» и его толкование — 'В позапрошлом году' [Словарь 1994, 28: 310-311]. В переводе М. Максуда рассматриваемая нами реплика работника Василия звучит так: «— **Өченче ел сез өйрәттегез бит; сәдакадан булсын дип миңа үзегез бодай бирдегез**» [Толстой 1960, 1: 204]. Как видим, диалектизму «позалетошный» в татарском тексте соответствует литературное, стилистически нейтральное сочетание «еченче ел».

Другой пример. В конце первого дня совместной охоты Левин, Стива и Васенька Весловский вновь встречаются в избе мужика, у которого останавливаются на ночлег (эпизод в рамках четвертой случайной встречи Левина и Стивы). Весловский с восторгом рассказывает приятелям, как вкусно его накормили и напоили водкой мужики, встретившиеся на лугу, и при этом «ни за что не хотели взять деньги». Солдат, брат хозяйки избы, присутствующий при этом разговоре, удивленно говорит: «**Зачем же деньги брать? Они вас, значит, поштовали. Разве у них продажная водка?**» [Толстой 1991, 2: 164]. Этимологический словарь русского языка М. Фасмера определяет слово «поштовать» как 'угощать' с пометой «диалектное» [Фасмер 2004, 3: 350]. При переводе диалектизма «поштовать» на татарский язык М. Максуд вновь использовал стилистически нейтральное выражение «кунак итү».

Аналогичным образом, с помощью нейтральной общелитературной лексики татарского языка, переведены и другие обнаруженные нами в тексте романа русские диалектизмы. Так, «брусница» ('привешиваемая к поясу косца продолговатая коробка, в которой носят брусок для точения кос' [Словарь 1968, 3: 207]) на татарский язык переведена нейтральным «савыт»; слово «настрыкаться» (в значении 'приноровиться, привыкнуть что-либо делать') переводится глаголом «күнегү»; диалектизм «даве» (вариант наречия «давеча») — наречием «бая».

В тексте Л. Толстого имеется целый ряд случаев намеренного искажения орфографического облика слов, связанных с передачей манеры речи коренных жителей конкретной географической местности. Так, отправляясь на охоту в компании Облонского и Весловского, Левин встречается у крыльца дома рядчика-плотника, нанятого для постройки флигеля. Между ними возникает спор относительно испорченной плотником лестницы:

«— Да куда же она у тебя выйдет с тремя ступенями?»

— Помилуйте-с, — с презрительно улыбкой сказал плотник. — В самую тахту выйдет. Как, значит, возьметса снизу, — с убедительным жестом сказал он, — **пойдет, пойдет и придет**» [Толстой 1991, 2: 154].

Слова плотника «пойдет» и «придет» с искажением орфографии свидетельствуют об авторской передаче стилистики и фонетики речи

персонажа. Подобное нарушение в орфографии, характерное для русской речи, остается непереводаемым. В татарском переводе подобных нарушений в правописании при цитировании речи плотника мы не наблюдаем. Во вторичном тексте используются нейтральные, общеупотребительные «бара» и «килеп чыга».

Еще один пример из эпизода охоты. Пересекая луг в поисках дичи, Левин и Весловский встречают группу крестьян. Один из мужиков приглашает приятелей пообедать вместе с ними:

*«– Иди, **ничаво!** – прокричал с красным лицом веселый бородатый мужик, ослабляя белые зубы и поднимая зеленоватый, блестящий на солнце штоф.*

{...}

*– Иди и ты! – кричал мужик на Левина. – **Нябось!** Закусишь пирожка! Во!»* [Толстой 1991, 2: 162-163]

Вновь наблюдаем умышленное изменение графического облика слов: «ничаво» вместо «ничего», «нябось» в значении 'не бойся'. В татарском переводе романа, по аналогии с предыдущим примером, эти слова передаются литературными словами – «иң шәбе», «курыкма». На страницах романа подобные искажения орфографии не редкость: «мотри» вместо «смотри» (в татарском переводе – стилистически нейтральное «кара аны»), «вишь» вместо «видишь» (в переводе – нейтральные «күрәсең», «кара эле»), «туда» вместо «тут» (в татарском тексте – «моннан») и др.

В следующую рассматриваемую группу мы условно объединили все остальные слова, символизирующие народную, крестьянскую речь. В нее вошли просторечия, характерные прежде всего для деревенских жителей, а также слова, связанные с описанием крестьянского быта и уклада жизни. В отличие от диалектизмов эти лексические единицы общепонятны для подавляющего большинства носителей национального языка.

Вновь обратимся к эпизоду обхода Левиным своего хозяйства с приходом весны. Изображая сменяющиеся одна другую сцены крестьянских трудовых будней, Л. Толстой пишет: *«Бабы-скотницы, подбирая **понева**, {...} с хворостинами бегали за мычавшими, ошалевшими от весенней радости телятами, загоняя их на двор»* [Толстой 1991, 1: 171]. Слово «понева» определяется как 'старинная русская поясная одежда замужней женщины: юбка из трёх (реже четырех) полотнищ шерстяной или полушерстяной клетчатой или полосатой ткани', дается помета «народно-разговорное» [Большой 2004: 918]. Не найдя в татарском языке подходящего эквивалента данной реалии, М. Масхун прибегает к «описательному переводу» (Комиссаров). Так, лексема «понева» в языке перевода заменяется словосочетанием, раскрывающим ее значение «*үзләре суккан шакмаклы күлмәк*» [Толстой 1960, 1: 198].

И все же наиболее характерным способом для М. Масхун является замена народно-разговорной лексики на стилистически нейтральные, общелитературные слова в татарском тексте.

Пример из эпизода охоты Левина со Стивой и Весловским. Во время беседы устроившихся на ночлег в сенном сарае охотников входит хозяин избы и обращается к гостям: *«{...} Я думал, господа наши спят, да слышу **гуторят**. Мне крюк взять тут»* [Толстой 1991, 2: 167].

Большой толковый словарь русского языка слово «гуторить» определяет как 'разговаривать, беседовать'; в словарной статье имеется помета «народно-разговорное» [Большой 2004: 236]. На татарский язык лексема «гуторить» переведена стилистически нейтральным словом «гәпләшү» со сходным с «гуторить» смысловым содержанием: «⟨...⟩ *Мин инде эфәндәләребез йоклыдыр дип уйлаган идем дә гәпләшкәнегезне ишетеп алдым*» [Толстой 1960, 2: 194].

Аналогичная ситуация наблюдается и при переводе М. Максудом таких просторечных и народно-разговорных слов, как «разор» (в татарском варианте романа – «белдерү»), «молодайка» («яшь килен»), «бабёнка» («хатын-кыз»), народно-поэтического слова «стёжка» («сукмак») и др.

Народная речь неизменно «звучит» в романе «Анна Каренина» и благодаря многочисленным пословицам, поговоркам, крылатым выражениям. В. И. Даль в «Напутном» к своей книге «Пословицы русского народа» пишет, «что за пословицами и поговорками надо идти в народ, в этом никто спорить не станет; в образованном и просвещенном обществе пословицы нет ⟨...⟩. И кто же станет поминать в хорошем обществе борону, соху, ступу, лапти, а тем паче рубаху и подоплеку?» [Даль 2004: 6]. И всё-таки в произведениях Л. Толстого пословицы и поговорки можно встретить не только в речах деревенских жителей – ими столь же охотно пользуются и представители привилегированных сословий.

Анализ татарской версии романа «Анна Каренина» показал, что М. Максуд вполне успешно справился с переводом упомянутых паремиологических единиц. В большинстве случаев ему удавалось подобрать предельно близкие как в плане выражения, так и в плане содержания языковые единицы из арсенала татарского языка. Созданные же в процессе перевода отдельные кальки во вторичном тесте не выбиваются из общего ряда, воспринимаются так же естественно и гармонично, как и собственные лексические средства языка.

Приведем отрывок из реплики купца Рябинина, приехавшего в деревенский дом Левина совершить сделку с Облонским по покупке леса:

«– Изволили потешаться охотой? Это какие, значит, птицы будут? – прибавил Рябинин, презрительно глядя на вальдшнепов, – вкус, значит, имеют. – И он неодобрительно покачал головой, как бы сильно сомневаясь в том, чтоб эта овчинка стоила выделки» [Толстой 1991, 1: 186]. М. Максуду удалось найти удачный аналог поговорке «Овчинка выделки не стоит» в татарском языке – «Биш тиенлек куйн, ун тиенлек зыян» (букв.: 'Пятикопеечный заяц, десятикопеечный убыток'). Татарская поговорка удачно вписывается в контекст перевода и прекрасно подходит для характеристики образа расчетливого и хваткого купца Рябинина.

Другой пример. В тот же самый вечер, после отъезда Рябинина разговор Облонского и Левина заходит о Кити, Вронском, о недостаточной решительности и настойчивости со стороны Левина (по мнению Облонского). Л. Толстой так описывает переживания Левина в эту минуту: *«Левин нахмурился. Оскорбление отказа, через которое он перешел, как будто свежую, только что полученную раной зажгло его в сердце. Он был дома, а дома и стены помогают»* [Толстой 1991, 1: 191]. Не выявив в татарском языке эквивалента пословице «И стены в доме помогают», М. Максуд

прибегает к калькированию, при этом довольно успешно: «(...) *Ул бит үз өендә иде, ә үз өендә стеналар да ярдәмгә килә*» [Толстой 1960, 1: 221].

К удачным переводческим находкам М. Максуда можно отнести и переводы таких паремий и фразеологизмов, как «В дождь коси, в погоду греби» (в переводе – «Яңгырда чап, аязгач жый»), «Взялся за гуж, не отставать» («Жигелдең икән, калышасы булма!»), «Какая тебя муха укусила» («Нинди корт чакты үзеңне?»), «Не верил ни в чох, ни в смерть» («женгә дә, үлемгә дә ышанмый») и др.

Использование Л. Толстым народной лексики свидетельствует об умении писателя передать не только реалии той жизни, которую он изображает, но и язык той эпохи. Это делает роман Л. Толстого правдоподобным, реалистичным. С другой стороны, все стилистические особенности языка Л. Толстого придают роману народный колорит, эстетическую красоту.

Р. А. Юсупов, рассуждая об особенностях перевода диалектизмов и просторечных слов, говорит о бесконечной сложности этого процесса. Вместе с тем он подчеркивает, что решение указанных переводческих проблем является обязательным для тех, кто берет в руки текст с целью адекватной передачи смысла и содержания на свой язык. Так, он пишет: «(...) задачи адекватного перевода требуют более или менее полного воссоздания в переводе функций диалектных слов подлинника» [Юсупов 2010: 116].

Татарский перевод романа «Анна Каренина» свидетельствует о стремлении М. Максуда к литературным нормам татарского языка в тех случаях, когда невозможен адекватный перевод текста произведения (речь идет о региональной народной лексике и просторечиях). Однако в результате перевода эпизодов произведения с народной лексикой посредством нейтрального языка существенно снижается национальный колорит текста Л. Толстого.

Литература

- Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2004. – 1536 с.
- Даль В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М.: Эксмо; ННН, 2004. – 616 с.
- Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.3 / В. И. Даль. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955. – 555 с.
- Романов Д. А., Красовская Н. А. Материалы к словарю тульских говоров / Д. А. Романов, Н. А. Красовская – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – 194 с.
- Словарь русских народных говоров. Выпуск 3. – Л.: Наука, 1968. – 360 с.
- Словарь русских народных говоров. Выпуск 27. – СПб.: Наука, 1992. – 401 с.
- Толстой Л. Н. Анна Каренина. Роман в восьми частях. Т.1 / Л. Н. Толстой. – М.: Правда, 1991. – 496 с.
- Толстой Л. Н. Анна Каренина. Роман в восьми частях. Т.2 / Л. Н. Толстой. – М.: Правда, 1991. – 416 с.
- Толстой Л. Н. Анна Каренина. Т.1 / пер. на тат. яз. М. Максуда / Л. Н. Толстой. – Казань: Таткнигоиздат, 1960. – 552 с.
- Толстой Л. Н. Анна Каренина. Т.2 / пер. на тат. яз. М. Максуда / Л. Н. Толстой. – Казань: Таткнигоиздат, 1960. – 484 с.
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т.3 / М. Фасмер. – М.: Астрель; АСТ, 2004. – 831 с.
- Чичерин А. В. Идеи и стиль. О природе поэтического слова / А. В. Чичерин. – 2-е изд., доп. – М.: Советский писатель, 1968. – 374 с.
- Юсупов Р. А. Теория и практика перевода / Р. А. Юсупов – Казань: ТГГПУ, 2010. – 366 с.

Функционирование существительных «добро» и «зло» в русских поговорках

поговорка, абстрактное существительное, конкретизация

Как известно, поговорки, являясь устойчивыми коммуникативными блоками, хранят в памяти носителей языка представления об условиях проживания, традициях, привычках, особенностях бытовой и социальной организации этноса, тем самым отражая менталитет народа, жизненную философию. Именно поэтому в качестве структурных компонентов поговорок достаточно часто выступают слова, отражающие национально-культурную специфику нравственно-этических ценностей человека.

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей функционирования существительных с семантикой «добро» и «зло» в поговорках русского языка. В философии добро и зло понимаются как некие полярные ментально-нравственные матрицы, лежащие в основе ценностной картины мира человека. В Философском энциклопедическом словаре отмечается, что **добро** и **зло** – это «нормативно-оценочные категории морального сознания, в предельно обобщенной форме обозначающие, с одной стороны, должное и нравственно-положительное, благо, а с другой – нравственно-отрицательное и предосудительное в поступках и мотивах людей, в явлениях социальной действительности» [Философский энциклопедический словарь 1983: 171]. Из определения явствует, что слова **добро** и **зло** являются именами нематериальных сущностей и относятся к разряду абстрактно-отвлеченных существительных.

В ходе исследования поговорок, содержащих представление о «добре» и «зле», анализируемые единицы можно разделить на следующие группы:

- поговорки с компонентом «добро» и синонимичными компонентами (благо и др.);
- поговорки с компонентом «зло» и синонимичными компонентами (худо и др.);
- поговорки, включающие оба компонента (и синонимичные им компоненты).

Анализ поговорок с компонентами «добро» и «зло» показывает: в сознании носителей русского языка рассматриваемые понятия тесно связаны друг с другом, что объясняет наличие сразу двух компонентов в пределах одной поговорки. Ср.: *Древо познания добра и зла* [Даль 1957: 124], *По добру – добро, а по худу – худо* [Даль 1957: 126], *За добро стоим, а на зло стоим* [Даль 1957: 129], *Сердце вещун: чует и добро и худо* [Даль 1957: 126]. Демонстрация невозможности существования зла без добра при некотором доминировании последнего свидетельствует о том, что для русского языкового сознания характерна христианская философия, при которой зло является несовершенством добра, его нарушением (искажением), или его

отсутствием. Согласно христианским положениям, зло не имеет самостоятельного бытия, потому что Бог создал все добрым и совершенным.

Категории «добро» и «зло» в пословицах не всегда представляются исключительно мыслительными образованиями, в паремиях они приобретают «телесную оболочку». «Добро» можно сделать, сотворить, создать, ср.: *Кто добро творит, тому бог отплатит* [Даль 1957: 127], *Добро творить – себя веселить* [Даль 1957: 126], *Худо тому, кто добра не делает никому* [Даль 1957: 124] и т.д. В приведенных примерах наблюдается метонимический перенос, при котором конкретизируется значение имени существительного, и добро представляется не абстрактной категорией, а конкретными действиями, положительными поступками.

Конкретизация понятий «добро» и «зло» в приведенных примерах происходит посредством квантификации, при которой существительные **добро** и **зло** воспринимаются как измеряемые величины, причем одно понятие может выступать в качестве единицы измерения для другого, ср.: *Добра не весят худом* [Даль 1957: 124]; *Кадь добра, да кус дерма – так хоть всё под овраг* [Даль 1957: 125].

Рассматриваемые понятия могут мыслиться как реальные пространственные ориентиры, которых надо держаться или, напротив, сторониться, ср.: *К добру мостись, а от худа пяться* [Даль 1957: 125], *К добру гребись, а от худа шестом суйся* [Даль 1957: 125].

Существительные **добро** и **зло** в паремиях часто приобретают конкретное значение с помощью персонификации. Добро и зло наделяются свойствами человека, в позиции подлежащего, в которой являются грамматическим субъектом, ср.: *Хорошо худо не живет* [Даль 1957: 123], *Все любят добро, да не всех любит оно* [Даль 1957: 126], *Все хвалят добро, да не всех хвалит оно* [Даль 1957: 126], *Добро худо переможет* [Даль 1957: 129]. В приведенных паремиях «добро», как человек, испытывает чувства к иным субъектам, оценивает их, подчиняет себе зло.

Таким образом, в русских паремиях наблюдается процесс конкретизации абстрактных существительных **добро** и **зло** (и синонимичных им лексем *благо*, *худо* и др.). Как отмечает Л. В. Калинина, «конкретизация представляет собой закономерный, постепенно развивающийся и усиливающийся в ходе исторического развития языка процесс, обусловленный целым комплексом факторов...» [Калинина 2009: 29]. Обозначенные субстантивы конкретизируются посредством квантификации, персонификации, а также использования существительного в переносном значении.

Литература

Даль В. И. Пословицы русского народа: Сборник. / В. Даль. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 992 с.

Калинина Л. В. Лексико-грамматические разряды имен существительных как пересекающиеся классы слов (когнитивно-семасиологический анализ) автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киров, 2009. – 45 с.

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

**Русский язык: функционирование в современном
поликультурном пространстве**

*русский язык, язык-посредник, мировой язык, функции языка, изучение русского языка как
родного, неродного и иностранного*

В многонациональном и многоязычном мире (сегодня все страны и регионы мира таковы) существует проблема преодоления языкового барьера между разноязычным народами, проживающими на одной территории (на разных территориях тоже).

В нашей стране, многонациональной Российской Федерации, где совместно проживают представители более 180 наций и народностей, говорящих на разных языках, в Республике Башкортостан в её составе, где проживают более 70 разноязычных народов, проблема эта, можно смело утверждать, успешно решена. Решена она благодаря феномену русского языка: все населения многоязычной России общается меж собой на русском языке. В стране образовалось и функционирует созвездие языков, в центре которого стоит русский язык, объединяющий вокруг себя в дружный хор язык все народы и этносов, живущих на огромной территории Российской Федерации (см. об этом подробнее [Закирьянов 2015: 128-137]).

Феноменом является сама Российская Федерация с точки зрения количества и разнообразия языков. Есть страны более крупные по численности населения (например, Китай, Индия), но нет страны, где было бы столь великое разнообразие языков, принадлежащих к разным языковым системам и семьям. В России представлены все восточнославянские, тюркские, кавказские, финно-угорские, тунгусо-маньчжурские, палеоазиатские и другие языки (см. об этом [Самсонов 1993: 21-42]). Среди этого множества языков, одной страны, политически и юридически равноправных, по своей значимости русский язык выделен на особое место, приобрел особый статус – как наиболее авторитетный и наиболее развитый, он признан государственным языком страны и выдвинут на роль языка-посредника – средства межнационального общения разноязычных граждан одной страны, при этом, заметим, не насильственно, а добровольно, со всеобщего согласия всех граждан. Особый статус русского языка как первого языка в многоязычном российском государстве утвержден законом [Закон Российской Федерации 1998; Федеральный закон 2005]; но защищается он не только законодательно, а «безальтернативно закреплен в общекультурной традиции и массовом сознании населения» [Тимирханов 2015: 125]. Как государственный язык страны и как язык-посредник русский язык наделен большими правами и большими общественными функциями. Ни один другой язык страны не выполняет столько общественных функций, сколько выполняет русский язык в масштабе страны и в мире.

Русский язык выполняет, прежде всего, консолидирующую функцию: обеспечивая языковую коммуникацию, взаимопонимание и сотрудничество разноязычных народов, он объединяет все население страны в одно гражданское общество, в одну дружную семью, обеспечивает каждого гражданина страны во всех сферах его жизнедеятельности (подробнее о функциях русского как государственного см. [Федеральный 2005]), и самое главное – обеспечивает мирное сосуществование разноязычных народов и политическую безопасность Российского государства.

Отсюда естественно напрашивается вывод: **владение русским языком как государственным языком страны обязательно для всех граждан Российской Федерации, независимо от них национальной принадлежности.** Более того, свободное владение русским языком составляет гражданский долг каждого гражданина Российской Федерации. Знание русского языка позволит каждому чувствовать себя полноправным гражданином страны.

Словом, роль знания русского языка настолько велика для россиян, что даже трудно представить нормальную жизнь народов страны без него.

Особенно велика роль знания русского языка как языка-посредника в жизни нерусских народов Российской Федерации. Пожалуй, именно здесь наиболее отчетливо проявляется феномен русского языка. Для нерусских народов России владение русским языком открывает огромное коммуникативные возможности, раздвигает границы языкового общения, расширяет горизонты познания, способствует совершенствованию их как языковой личности (билингвальной личности).

Знание русского языка приобщает нерусские народы России к многовековой русской культуре, к духовным богатством русского народа; открывает доступ к богатейшей в мире русской литературе, через переводы на русский язык – к мировой литературе и к литературе других (нерусских) народов России, выполняет функцию языка-моста, соединяющего «художественные берега разных народов» (Ч. Айтматов), служит промежуточной ступенью перевода с одного языка на другой, становясь тем самым «мощным транслятором культуры» [Ибрагимова 2015: 148], помогает разноязычным народам великой России взаимообогащаться, учиться друг у друга, обмениваться опытом главное – укрепляет дружбу между ними (более подробно о роли русского языка в жизнедеятельности нерусских народов Российской Федерации см. [Закирьянов 2016: 89-95]).

Феномен русского языка как языка-моста не ограничивается только внутригосударственными рамками (в пределах РФ). Русский языке является одним из мировых языков, он используется в качестве рабочего языка ряда международных форумов, конгрессов, симпозиумов, он признан одним из рабочих языков ООН (рабочими языками ООН являются 4 европейских – английский, французский, испанский, русский и 2 азиатских языка – арабский и китайский). Русский язык широко распространен в современном мире. Им владеет не только населения России, его изучают в странах ближнего и дальнего Зарубежья. По последним данным, в настоящее время русским языком владеет в мире более 300 млн. человек. «По степени

распространенности русский язык занимает третье место в мире (английский – 1500 млн., китайский – более 1350 млн., испанский и русский – более 300 млн.)» [Вербицкая 2015: 90]. Словом, русский язык относится к числу крупных мировых языков и занимает ведущую позицию среди других языков мира.

На основе всего изложенного подведем некоторые итоги.

1. Феномен русского языка проявляется прежде всего в его многофункциональности. Среди многих функций, выполняемых русским языком, основными являются следующие три: 1) функция внутринационального общения (родной язык русского народа; как национальный язык, он принадлежит к числу наиболее развитых, наиболее богатых языков мира); 2) функция межнационального общения (язык-посредник для общения меж собой многоязычных народов Российской Федерации); 3) функция международного общения (один из мировых языков, используется для установления международных контактов). Каждая из указанных функций русского языка чрезвычайно велика по своей значимости: он обслуживает миллионы людей разных национальностей и разных культур, с разным лингвистическим опытом (с разной степенью владения русским языком), в разных жизненных ситуациях и в разных условиях речевой коммуникации.

2. На фоне такой значимости великого русского языка в полиэтническом и полилингвальном пространстве становится весьма актуальной проблема сохранения чистоты этого феномена. Проблема эта возникла в связи с тем, что за последние два-три десятилетия культура русской речи катастрофически падает. Нарушение литературных норм, бедность лексического запаса и грамматического строя речи, употребления грубо-просторечных, жаргонных, вульгарных, нецензурных слов, слов-паразитов и слов-сорняков, ненужных иноязычных слов (когда имеются прекрасные их русские эквиваленты) и т.д. стали обычным явлением даже в речи образованной части населения, не говоря уже о «простом» народе. Не свободны от речевых ошибок и небрежностей радио и телепередачи, спектакли в театрах, культурно-массовые мероприятия в клубах и т.д. Подобная картина чревата опасными последствиями. Если не остановить этот процесс, то в конечном итоге он может привести к смерти языка. А этого никак нельзя допускать.

Сегодня мы говорим об экологии природы, об охране окружающей среды, о сохранении чистоты воздуха, водоемов, лесов и полей, о сохранении памятников природы и исторических памятников культуры. Нужно так же настойчиво и смело говорить об экологии русского языка, об экологии культуры русской речи. Русский язык заслуживает уважительного к нему отношения и сохранения его величия, дальнейшего его развития, бережного к нему отношения. Забота об экологии языка должна стать заботой всеобщей, всенародной, а не только филологов-специалистов (см. об этом подробнее [Скворцов 1996]).

3. В условиях современной мировой цивилизации, глобализации культур народов, соперничества мировых языков русский язык нуждается в защите,

сохранении и укреплении занимаемых им позиций. У русского языка есть большой внутренний потенциал для дальнейшего развития и сохранения позиции мирового языка. Для этого нужно предпринять конкретные меры по пропаганде его как мирового языка и по совершенствованию преподавания его 1) как родного, 2) как неродного и 3) как иностранного. Чем больше изучающих русский язык в стране (в Российской Федерации) и за рубежом, чем больше владеющих им, чем активнее им пользуются, чем шире он распространен в мире, тем прочнее его позиция. Значит, самым надежным и верным условием сохранения и укрепления занимаемых позиций русского языка является хорошее знание его, свободное владение им, активное использование его во всех сферах жизнедеятельности, что выдвигает проблему эффективного обучения русскому языку в разных аудиториях. А эта проблема тянет за собой другие: 1) проблему совершенствования подготовки учителей, преподавателей русского языка, и 2) проблему создания учебно-методических пособий для разных контингентов обучающихся.

Хочется надеяться, что хорошая методическая система обучения при наличии хороших учебно-методических пособий в руках хорошо подготовленного учителя обеспечит успех овладения русским языком обучающимися любой категории и послужит надежной гарантией для сохранения занимаемых позиций русского языка в поликультурном пространстве.

Литература

Вербицкая Л. А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию / Л. А. Вербицкая // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 2. – С. 90-97.

Закирьянов К. З. Созвездие языков в поликультурном пространстве (к проблеме формирования активного билингвизма) / К. З. Закирьянов // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4., – № 2. – С.128-135.

Закирьянов К. З. Русский язык как язык-посредник / К. З. Закирьянов // Межкультурная интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода: Материалы V Международной научно-методической конфер. (Уфа, 1–2 декабря 2016 г.) / Ответ. ред. Н. П. Пешкова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – С. 89-95.

Закон Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации» (от 24.07.1998г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – М., 1998. – № 31.

Ибрагимова В. Л. Язык в мире действительности / В. Л. Ибрагимова // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 2. – С.145-149.

Самсонов Н. Г. Два языка – два родника / Н. Г. Самсонов. – Якутск: Бичик, 1993. – 176 с.

Тимирханов В. Р. О состоянии полилингвизма в Башкирии в свете социальных функций филологии / В. Р. Тимирханов // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 2. – С.120-126.

Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (от 7.06.2005 г.). – М., 2005.

Л. Л. Буланин о категории залога

категория залога, двузалоговая теория, действительный / страдательный залого

В истории языкознания категория залога изучена достаточно широко, определению сущности категории залога посвящены не только разделы общих грамматик, но и специальные работы. Однако, несмотря на богатый научный материал, данная проблема остается одной из самых дискуссионных в современной лингвистике. До настоящего времени не выработана единая точка зрения на определение сущности категории залога, выделение залоговых форм, отношение залога на словоизменение и словообразование, в связи с чем существует несколько теорий залогов. Наиболее распространенные и развитые из них две теории, которые находят отражение в научной литературе в настоящее время – двузалоговая и трехзалоговая теории.

Одним из ярких представителей двузалоговой теории является Лев Львович Буланин, автор таких работ, как «Трудные вопросы морфологии», «Категория залога в современном русском языке». Также его перу принадлежит раздел «Категория залога» в книге «Русский глагол», написанной в соавторстве с А. В. Бондарко.

Л. Л. Буланин уделял особое внимание изучению категории залога глагола, решению спорных вопросов, касающихся характеристики данной грамматической категории.

Далее ознакомимся с основными замечаниями Л. Л. Буланина относительно категории залога русского глагола.

Так, по Л. Л. Буланину, «категория залога – это система грамматических форм глагола, устанавливающая отношение глагольного действия к подлежащему» [Русский 1967: 150]. Это отношение проявляется двояко, и в связи с этим выделяется два залога – действительный и страдательный. Во-первых, подлежащее выражает субъект действия, т. е. производителя действия: *Комиссия рассматривает обращение*. В данном случае употребляется глагол действительного залога, а сами конструкции называются активными. Во-вторых, подлежащее выражает объект действия, т. е. то, над чем производится действие: *Обращение рассматривается комиссией*. В таком случае для обозначения действия употребляются глаголы страдательного залога, конструкции с таким глаголом называются пассивными.

Активные и пассивные конструкции, как правило, бывают взаимобратимы.

Категория залога тесно связана с понятием переходности / непереходности глагола – категории, означающей способность или неспособность глагола сочетаться с прямым дополнением. Это деление глаголов по синтаксическому признаку. «По морфологическому признаку –

наличию или отсутствию суффикса -ся – русские глаголы делятся на возвратные (*качается*) и невозвратные (*разносит, лежит, победила*)» [Русский 1967: 151].

Как отмечает ученый, грамматическая категория залога является словоизменительной и охватывает все глаголы русского языка. Он аргументирует это тем, что соотносительные залоговые формы различаются лишь грамматическим, в частности, залоговым, значением, тогда как лексическое значение у них одинаково [Русский 1967: 151].

По отношению к категории залога глаголы делятся на два класса. К первому классу относятся переходные глаголы, имеющие соотносительные формы действительного и страдательного залогов, т.е. двузалоговые глаголы; ко второму – непереходные (и некоторые переходные глаголы), имеющие только форму действительного залога, т.е. однозалоговые. Глаголов, которые имеют только форму страдательного залога, в русском языке нет [Буланин 1976: 130].

В современном русском языке только формы пассива имеют внешние признаки, этими признаками выступают морфологические средства выражения залоговых отношений. Пассивные формы образуются от переходных глаголов, при этом они зависят от категории вида. Значение страдательного залога от глаголов совершенного вида (далее – СВ) выражается преимущественно формами кратких страдательных причастий прошедшего времени (*написан*), от глаголов несовершенного вида (далее – НСВ) – возвратными формами глагола. Возвратные формы глагола представляют собой глаголы с постфиксом -ся (*доставляется, исследуется*); их важно отличать от однозалоговых возвратных глаголов. Пассивные формы СВ являются аналитическими, т.е. составными, т.к. могут иметь при себе различные формы вспомогательного глагола *быть*: *будет отправлен, был бы отправлен* [Буланин 1976: 130].

Так как иногда бывает сложно отличить залоговые формы морфологически, их противопоставление преимущественно основывается на противопоставлении активных и пассивных конструкций. Именно конструкции актива и пассива являются синтаксическими средствами выражения залоговых значений.

В отношении структуры предложения залоговые обороты характеризуются обязательным наличием глагольного сказуемого и необязательным наличием подлежащего и дополнения. Сказуемое действительного оборота, или активной конструкции, соответствует сказуемому страдательного оборота, или пассивной конструкции. Подлежащее в активной конструкции выражает субъект, т.е. производителя действия, а в пассивной конструкции – объект (то, над чем производится действие) – и соответствует его агентивному дополнению, выраженному творительным падежом. Прямое дополнение в активном обороте соответствует подлежащему пассивного оборота [Русский 1967: 167].

Рассмотрим на примере. *Профессор читает лекцию* – активная конструкция: *профессор* – подлежащее – субъект; *читает* – глагольная форма действительного залога; *лекцию* – прямое дополнение, выраженное формой винительного падежа, – объект. Приведенной конструкции соответствует

пассивная конструкция *Лекция читается профессором*: лекция – подлежащее – объект; читается – глагольная форма страдательного залога; профессором – агентивное дополнение, выраженное формой творительного падежа – субъект.

Мы взяли пример предложения с переходным глаголом НСВ, то же самое распространяется и на предложения с переходным глаголом СВ.

При преобразовании активной конструкции в пассивную субъект, выраженный формой агентивного творительного падежа (дополнением), часто опускается.

Ученый указывает на различие трех типов залоговых оборотов: трехчленных, двучленных и одночленных [Русский 1967: 168].

По Л. Л. Буланину, трехчленными оборотами являются такие, которые содержат в своем составе сказуемое, подлежащее и дополнение, например, *Почтальон разносит письма* (активный оборот) – *Письма разносятся почтальоном* (пассивный оборот) [Там же]. Как видно из примера, трехчленные пассивные обороты можно легко соотнести с трехчленными активными. Однако, трехчленные пассивные обороты встречаются редко в силу своей некоторой громоздкости, но в основном из-за того, что в пассивных конструкциях на первый план выдвигаются действие и объект, а субъект часто не представляет особой важности. Тем не менее, субъект, выраженный агентивным дополнением, является ярким показателем пассивности оборота.

Двучленные обороты более разнообразны по структуре. В них обязательно представлено сказуемое и либо подлежащее, либо дополнение. Такие конструкции распадаются на две подгруппы. К первой подгруппе принадлежат действительные конструкции, выраженные неопределенно-личными предложениями (без подлежащего), и соотносящиеся с ними страдательные конструкции с подлежащим. Например, *Его приняли на работу – Он (был) принят на работу; Товар оплачивают при выходе – Товар оплачивается при выходе*. В обеих конструкциях отсутствует член предложения, выражающий субъект действия. Эта подгруппа является наиболее распространенной. Ко второй подгруппе относятся подлежащные действительные конструкции и соотносящиеся с ними бесподлежащные страдательные, выраженные безличными предложениями. Например, *Все подтвердили, что... – Всеми (было) подтверждено, что...* В активных конструкциях этого типа не используется прямое дополнение. Что касается пассивных конструкций такого типа, то они встречаются редко.

Одночленные залоговые обороты состоят только из сказуемого в форме действительного или страдательного залога: *Считают, что... – Считается, что...; Решили, что... – (Было) решено, что...* Активные конструкции данного типа обычно представлены неопределенно-личными или обобщенно-личными предложениями, пассивные – безличными предложениями [Там же].

Основными структурными типами залоговых оборотов являются трехчленные и двучленные.

Что касается употребления пассивных конструкций в речи, наиболее распространенный тип конструкций – двучленный. Сферой их применения

является преимущественно письменная речь – научная и официально-деловая [Буланин 1976: 137].

Л. Л. Буланин отмечает, что «большинство исследователей сводит проблему залога к соотношению невозвратных и возвратных глаголов, в большей или меньшей степени игнорируя страдательно-причастные формы» [Русский 1967: 154]. «Поскольку соотносительность залоговых форм наблюдается лишь у двузалоговых глаголов, а значительной части глаголов не свойственна, в лингвистической литературе, начиная с Фортунатова, высказывается мнение, что категорией залога характеризуются лишь те глаголы, которые располагают соотносительными залоговыми формами. Те же глаголы, которые лишены залогового противопоставления, с этой точки зрения, ... не имеют категории залога. С этой концепцией трудно согласиться. У несоотносительных по залогу глаголов (active tantum) отношение действия к подлежащему точно такое же, как и у глаголов, имеющих соотносительные формы обоих залогов» [Русский 1967: 155]. «Важно, что в системе глагола есть противопоставление действительного и страдательного залогов, а то, что это противопоставление не проходит внутри каждого глагола, представляется второстепенным, <...> Противопоставление в системе языка и противопоставление грамматических форм в конкретной лексеме это не одно и то же. Из-за особенностей способа действия глаголы могут быть несоотносительными по виду, в связи с непереходностью глаголы могут быть несоотносительными по залогу, но раз в системе языка противопоставлены совершенный и несовершенный виды, действительный и страдательный залогов, все русские глаголы охватываются этими грамматическими категориями» [Русский 1967: 155-156].

Так, являясь сторонником двузалоговой теории, Л. Л. Буланин внес большой вклад в ее развитие, отметив преимущества данной точки зрения и ответив на многие вопросы, возникающие при рассмотрении других теорий касательно категории залога.

Литература

Бондарко А. В. Русский глагол: Пособие для студентов и учителей / А. В. Бондарко, Л. Л. Буланин. – Л.: Ленингр. отделение изд-ва «Просвещение», 1967. – 185 с.

Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии / Л. Л. Буланин. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.

Буланин Л. Л. Категория залога в современном русском языке / Л. Л. Буланин. – Л.: Изд-во Ленингр. университета, 1986. – 86 с.

**Византийский агиографический канон
и его воплощение в «Житии Феодосия Печерского»***жанр, агиографический канон, преподобный Феодосий Печерский*

Древнерусская литература имела особую жанровую систему. Традиционно выделяют *светские* и *церковные* жанры данного периода. Последние отличаются большим разнообразием: *житие* («Житие Феодосия Печерского»), *хожение* (*хождение*) («Хождение игумена Даниила»), *слово* («Слово о законе и благодати митрополита Илариона»), *поучение* («Поучение Владимира Мономаха») и др. [Кусков 1998].

Агиографический жанр – один из доминирующих в литературе XI–XIV вв. Житие – общее название древнерусских произведений, рассказывающее о людях, причисленных к лику святых. Подобные сочинения создавались с целью прославления подвижника благочестия. Специфика подвига святого определяла характер агиографического канона, которому следовали книжники. Сегодня принято говорить о классификации древнерусских житийных произведений. В частности, исследователи предлагают выделять следующие их типы: *преподобнические* («Житие Сергия Радонежского»), *мученические* (*мртирии*) («Чтение о житии и погублении Бориса и Глеба»), *святительские* («Житие Стефана Пермского»), *равноапостольские* («Житие Владимира Крестителя»), *благовыхных князей* («Житие Димитрия Донского») и др. [Пихачёв 1980].

Известно, что первые восточнославянские жития сформировались в тесной зависимости от древних образцов византийской агиографии. Древнерусские книжники обрели в ранневизантийских житиях высочайшие образцы духовно-религиозной героики, сформировавшийся идеал святости. По традиции, восходящей к VIII – IX вв., агиографическое сочинение строилось в строгом соответствии с житийным канонам, имеющим трёхчастную структуру.

Первая часть предварялась самоуничижением автора. Древнерусский книжник называл себя «недостойным», «худым», «грешным». «Житие Феодосия Печерского», написанное известным летописцем Нестором, монахом Киево-Печерского монастыря, также открывается традиционным приёмом самоуничижения: «*Вспомнилъ я об этом, грешный Несторъ, и, укрепивъ себя верой...*».

Далее агиографический канон предписывал акцентировать внимание на детстве будущего подвижника, его происхождении. Автор указывал на место рождения святого, рассказывал о его семье. Обычно герой происходил от благочестивых родителей, значительно реже – от нечестивых, но данный факт ещё ярче подчёркивал его святость и богоизбранность. Уже в детстве он отличался от других: не играл со сверстниками, мало разговаривал, уединялся, быстро учился грамоте, стремился понять Священное Писание и, постигнув его, решал всю свою дальнейшую жизнь посвятить Богу.

«Житие Феодосия Печерского» соответствует требованиям житийного канона: вначале говорится о рождении от благочестивых родителей («...жили родители святого, исповедуя веру христианскую и славясь всякимъ благочестиемъ»), в отрочестве отличался от сверстников («не приближался к играющимъ детямъ, какъ это в обычае у малолетнихъ, но избегалъ игръ»).

Рассказывая о детстве святого, Нестор подчёркивает исключительность Феодосия, его богоизбранность. Агиографический герой чуждается игр со сверстниками, вместо этого каждый день ходит в церковь, быстро обучается грамоте, читает Священное Писание. С самого раннего возраста он отличается кротостью, покорностью и послушанием. Он не видит ценности во внешних атрибутах земного счастья, поэтому носит ветхие одежды, приобретающие особое значение: «Одежда же его бе худа и сплатана». Символ «худых риз» будет встречаться в житийной литературе достаточно часто. «Одежда худа» становится знаком духовного выбора, новой нравственности. По мнению В. Н. Топорова, «убожение» Феодосия питается живым созерцанием уничтожения Христова, Его рабьего зрака, Его страдающего тела». Именно Феодосий Печерский, с детства полюбивший такие одежды, «передал эту любовь всему русскому монашеству» [Творогов 1981: 58].

Нестор заостряет внимание и на духовной эволюции героя, проводя его через череду жизненных перипетий, начиная с божественного предназначения Феодосия-ребёнка до становления идеального положительного героя, избранника Божия.

Согласно правилам литературного этикета, регламентировавшего изображение героев в литературе Древней Руси, образ святого требовал обязательного присутствия противоположного ему персонажа. Нестор противопоставил Феодосию его мать. По мнению И. П. Ерёмкина, «родная мать Феодосия – это воплощение земного, материального начала» [Ерёмкин 1968: 25]. Эта сильная мужеподобная женщина буквально одержима любовью к сыну, и чрезмерная любовь являлась источником постоянных столкновений между ними. Она никак не принимает выбора своего сына: отговаривает его трудиться вместе с рабами в поле, просит одеться почище, пойти поиграть с другими детьми. Стремление сына посвятить себя служению Богу наталкивается на жестокое сопротивление матери. Она, как подчёркивает автор, уговаривает Феодосия отказаться от своих стремлений «то ласково, то угрозами, а иногда и побоями». В гневе мать хватается за волосы, швыряет на землю, топчет ногами, привязывает, запирает, сковывает и бьёт его, пока не изнемогает сама.

Смирение и кротость святого проявляется и в том, что побои разгневанной матери «божественный юноша <...> радостью принималъ и, молясь Богу, благодарилъ за всё перенесённое...». Гнев и угрозы матери не могут поколебать стремления Феодосия служить Господу, он молится за неё, призывая к покаянию, смирению. Психологический конфликт оттеняет характеры героев, углубляет нравственно-психологическую ситуацию, высвечивает их этические идеалы, например, неизменность чувств и

поступков Феодосия как избранника Божия. Впоследствии (это мы узнаём из следующей части агиографического сочинения) мать и сын обретают мир в монашеском служении Богу.

Вторая (основная) часть житийного канона рассказывала о подвигах святого, об отказе от мирской жизни, тайном уходе из родительского дома, принятии монашества, мужественном преодолении искушений и скорбей.

В «Житии» Нестор последовательно, опираясь на факты и свидетельства очевидцев – Варлаама, Исаяи, Ефрема, Никона Великого, Стефана, повозника, келаря монастыря Феодора – повествует о монашеской и игуменской жизни Феодосия. Все предписания агиографического канона соблюдены: Феодосий тайно оставляет родительский дом, встречается с преподобным Антонием Печерским, человеком высокой духовной жизни, принимает монашество, а впоследствии становится настоятелем Печерского монастыря, определяет его общежительный устав.

Став игуменом, Феодосий не изменился. Его по-прежнему отличают кротость, смирение, долготерпение, скромность, самоуничтожение, любовь к людям. В. Н. Топоров так характеризует нравственный облик преподобного: «Простость» Феодосия, богатая жизнь сердца и души, их кондоминиум <...> дают понять такие разные черты, как нерасколотость, удивительную цельность Феодосия, твёрдость духа, его бодрость – собранность, непривязанность к вещам, еде, богатству, с одной стороны, милосердие, жалость, отзывчивость к горю и страданию людей (*«Не бо николиже бе напраснь, ни гневливь, ни ярь очима, но милосердьдъ и тихъ, и милость имея къ всемъ»*), любовь с другой» [Топоров 1995: 746].

Автор достаточно полно раскрывает образ преподобного: это и подвижник-аскет, и мудрый наставник, и рачительный хозяин вверенного ему монастыря. Он вставал раньше всех, позже всех уходил из церкви, трудился не покладая рук: носил воду из колодца, месил тесто, колол дрова. «Трудясь сам, Феодосий Печерский также входит в суть хозяйственных забот братии – решает, даёт советы, подсказывает, отменяет то, что нарушает принципы или заведённые правила, поощряет, закладывает ядро традиции» [Топоров 1995: 708].

Однако более всего преподобный Феодосий заботился об умножении *«божественнаго богатства»*. Умножая его, он преодолевает скорби, борется с искушениями, наставляет в вере других, по его молитвам совершаются чудеса. Нестор подчёркивает тайный характер его подвигов (молится ночью) и аскетизма (носит власяницу, предаёт тело на съедение комарам и оводам).

Следуя традициям византийского агиографического канона, Нестор в этом произведении последовательно использует символические тропы: Феодосий – *«свотильникъ»*, *«свотъ»*, *«заря»*, *«пастухъ»*, *«пастырь словеснаго стада»*.

Заключительная часть агиографического сочинения обычно рассказывала о смерти праведника и содержала молитву к нему. Нестор в «Житии» достаточно подробно рассказывает о последних днях земной жизни преподобного, которая была предсказана им заранее. Описание ухода в

вечность дополняет психологический портрет Феодосия, раскрывает величие его духа. Уже совсем обессилевший, он собирается с силами и трижды призывает к себе братию, находя для неё слова утешения, духовного ободрения и поучения. Как знак особой любви к ним выглядит его заверение о том, что он берёт на себя грехи всех печерских монахов. Завершается «Житие» чудесами, свидетельствующими о святости преподобного Феодосия, о его духовной помощи людям.

Смерть Феодосия психологически мотивирована. Почти умирающий, *«...он встал и склонился ницъ, моля со слезами милостивого Бога о спасении души своей, всехъ святыхъ призывая на помощь»*. Нестор пишет: *«И снова, помолвившись, легъ на постель свою, и немного полежавъ, вдругъ взглянулъ на небо и воскликнулъ громко с радостнымъ лицомъ: “Благословенъ Богъ, что такъ свершилось: вотъ уж не страшно мне, но радуюсь я, что отхожу от света сего!”»*. Автор заключает: *«И можно думать, что сказал он такъ, увидевъ явление некое, потому что потомъ выпрямился, вытянулъ ноги, и руки крестъ накрестъ сложилъ на груди, и передалъ святую душу свою в руки божьи, и приобщился к святымъ отцамъ»*.

Таким образом, «Житие Феодосия Печерского» – первое монашеское житие на Руси, имеющее огромное значение для последующего развития русской литературы. Данное агиографическое сочинение заложило основу для дальнейшего развития в отечественной словесности жанра преподобнического жития (ближайшие памятники – «Житие Авраамия Смоленского», «Житие Сергия Радонежского»), которое, в свою очередь, определило одну из магистральных тем русской литературы – тему стремления человека к святости, к жизни по закону Божьему, которую поднимали в своих произведениях А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, И. С. Шмелёв, А. И. Солженицын.

Литература

Ерёмин И. П. Лекции по древней русской литературе / И. П. Ерёмин. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 207 с.

Кусков В. В. История древнерусской литературы. / В. В. Кусков. – М.: «Высшая школа», 1998. – 336 с.

Лихачёв Д. С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси / Д. С. Лихачёв. – М., 1980. – 412 с.

Творогов О. В. Литература Древней Руси: Пособие для учителя / О. В. Творогов. – М.: «Просвещение», 1981. – 128 с.

Топоров В. Н. Святость и святые в русской духовной культуре / В. Н. Топоров – М.: Гнозис, 1995. Т. I. – 875 с.

**Вопросы теории и истории языка в курсе
«Русский язык и культура речи»**

языковая личность, культура речи, история русского языка

Учебный курс «Русский язык и культура речи» читается практически на всех нефилологических направлениях подготовки более двадцати лет. Его актуальность сложно переоценить: «родной язык – скрепа государства, нации, её прошлого, настоящего и возможность самобытного развития в будущем [Дейкина, Скрябина 2016: 117].

За это время накоплен и обобщён огромный опыт, написаны сотни статей и учебных пособий. Преподаватели, исследователи и методисты едины в осмыслении цели курса «Русский язык и культура речи»: он призван прежде всего к формированию сильной языковой личности, способной к эффективной коммуникации в различных ситуациях общения. В. М. Касьянова, говоря о его важности, пишет: «Студенты, приступающие к изучению данного курса, обычно имеют достаточно высокие баллы по ЕГЭ, но их речь бедна, лексический запас невелик, грамматические конструкции однообразны. Первокурсники в своём большинстве не могут участвовать в дискуссии, не умеют аргументировать своё мнение, не в состоянии создавать структурированные тексты. Курс «Русский язык и культура речи», являющийся обязательным компонентом учебного процесса, призван хотя бы отчасти изменить данную ситуацию [Касьянова 2016: 69-70].

Культура речи студентов современных вузов побуждает преподавателя акцентировать внимание в первую очередь на нормативном аспекте. Как правило, на лекционных и практических занятиях изучаются нормы современного русского литературного языка – акцентологические, орфоэпические, орфографические, лексические, грамматические, пунктуационные, стилистические.

Подобный подход хорошо апробирован и вполне оправдан с точки зрения современной речевой ситуации. Однако сведение курса только к изучению языковых норм кажется не совсем верным: в таком случае «за кадром» остаются вопросы, связанные с теоретическими сведениями о родном языке и его истории.

Педагогический опыт показывает, что современный студент может успешно усвоить нормы – от акцентологических до стилистических – и при этом не иметь элементарных знаний о своём родном языке. В частности, для абсолютного большинства выпускников вузов вопрос о количестве гласных и согласных букв в русском алфавите, об их лингвистически корректном наименовании вызывает серьёзные затруднения. Студенты не могут определить место русского языка в генеалогической классификации на уровне семьи, группы, подгруппы, не знают, в какие ассоциации включён русский язык, не имеют даже приблизительных сведений о примерном количестве носителей и странах, где он используется официально.

Анализ студенческих анкет позволяет говорить о том, что вопросы, связанные с теоретическими сведениями и историей русского языка,

наиболее эффективно воспринимаются на первых занятиях по дисциплине. Думается, что это необходимо учитывать при планировании курса.

Знакомство с основными формами национального (диалект, жаргон, сленг, арго, городское просторечие) и особенностями литературного языка будет более осмысленным, если преподаватель сообщит о роли русского языка в мире (мировые языки, языки ООН и ЮНЕСКО), подкрепит данную информацию соответствующими статистическими сведениями.

В рамках темы «Язык и речь», говоря о коллективном характере языка, отталкиваясь от известного тезиса, что «история языка – это история народа», целесообразно познакомить студентов с основными этапами истории русского языка. Здесь следует акцентировать внимание на исключительном значении деятельности славянских просветителей Кирилла и Мефодия, создании глаголицы и кириллицы, роли старославянского и древнерусского языков в формировании и развитии русского языка. Необходимо напомнить о стилистической теории М. В. Ломоносова, о трудах А. С. Пушкина.

Курс «Русский язык и культура речи» – «последний шанс» объяснить студенту, что язык – это системно-структурное образование, жизнь которого определяется внутренними законами. Поэтому следует актуализировать сведения о разделах (фонетика, графика, орфография, орфоэпия, лексика, фразеология, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис, пунктуация и др.) и единицах языка (фонема, морфема, лексема, словосочетание, предложение и др.). С сожалением приходится констатировать, что в последние годы, наверное, из-за того, что школы занимаются исключительно «натаскиванием» учащихся на решение КИМов, наблюдается полное отсутствие у студентов даже самых элементарных знаний об этом. Очень часто приходится заново сообщать, чем отличается, например, лексическое значение от грамматического, управление от примыкания, простое предложение от сложного.

Изучая орфоэпические нормы современного русского литературного языка, следует уделить внимание разделению звука и буквы (абсолютное большинство современных студентов их отождествляет), соотношению согласных и гласных букв и звуков, корректному наименованию букв русского алфавита, внеалфавитных графических знаков, структурирующих письменный и печатный текст.

При изучении темы «Лексические нормы современного русского литературного языка» необходимо дать представление о лексике как самом подвижном ярусе языковой системы, об экстралингвистических факторах развития языка. Здесь нужно акцентировать внимание на вопросах о формировании русской лексики, об употреблении заимствований, стилистически сниженных слов. Анкетные данные свидетельствуют о том, что студентам интересны задания, связанные с происхождением, историческим комментированием слова, с исследованием его смыслового потенциала.

Большое значение сегодня имеет работа, которая связана с функционированием в речи фразеологических единиц (фразеологизмов, крылатых слов, пословиц, поговорок). Помимо выявления понятийных отличий, иллюстрированных яркими примерами, очень важными являются упражнения по моделированию специальных коммуникативных ситуаций с их использованием. Размышления над фразеологическими единицами языка, их

интерпретация, моделирование синонимических и антонимических отношений, анализ неудачных высказываний не только способствуют формированию важнейшей коммуникативной компетенции, стимулирующей речевую активность современных студентов, но и помогают познакомиться с особенностями русского видения мира, осознать себя как представителя русской нации.

«Грамматические нормы современного русского литературного языка» – это тема, которая требует от студентов базовых теоретических знаний о русском языке. Поэтому при характеристике морфологической системы следует актуализировать школьные знания о грамматических категориях частей речи. Без этого, наш взгляд, дальнейшее освоение темы будет неэффективным. Например, при изучении норм употребления имён существительных необходимо напомнить о роде как классифицирующей и универсальной грамматической категории имени существительного, о группах имён существительных по их родовой принадлежности, о переходных явлениях.

При рассмотрении других грамматических категорий имени существительного (падеж, число) следует сделать небольшой исторический экскурс и рассказать о звательном падеже и его дальнейшей судьбе, об утрате именами существительными форм двойственного числа и проиллюстрировать данные положения интересными, запоминающимися примерами. Это поможет сформировать представление о языке как живом организме, который находится в постоянном развитии и движении.

Тема «Нормы употребления имён прилагательных» будет усвоена более успешно, если студенты предварительно вспомнят о лексико-грамматических разрезах и особенностях образования степеней сравнения, о месте данной части речи в морфологической системе современного русского литературного языка.

Практика преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» показывает, что введение исторических и теоретических вопросов органично вписывается в структуру курса, ни в коей мере не разрушает его концепции, ориентированной на нормативный аспект, не требует больших временных затрат. Данная информация, методически грамотно поданная, с интересом воспринимается студентами нефилологических направлений подготовки. Изучение этих вопросов является сегодня очень важным, поскольку способствует формированию представления о языке как системе взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, взгляда на язык как на духовный опыт народа, важнейшую часть отечественной культуры, основу национального самосознания.

Литература

Дейкина А. А., Скрябина О. А. О когнитивной составляющей в формировании языковых и речевых умений учащихся / А. А. Дейкина, О. А. Скрябина // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Международной научно-практической конференции (Казанский федеральный университет, 4–6 октября 2016 г.) – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 117-121.

Касьянова В. М. Типология творческих заданий в курсе «Русский язык и культура речи» / В. М. Касьянова // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.: Тезисы докладов. – М.: Изд-во «Научный консультант», 2016 – С. 69-72.

**Диалог литератур как фактор множественности ритмов
(на примере татарской поэзии XX века)**

диалог литератур, татарская поэзия, русская поэзия, ритм, поэтика

В начале XX диалогическое пространство татарской литературы расширяется: наряду с восточными литературами в него включаются русская и европейская литературы. Диалог татарской и русской литератур находит отражение не только в художественном творчестве татарских писателей, но и в области литературной теории, становление которой происходит в этот период [Заһидуллина 2001]. В теоретических трудах татарских ученых-литературоведов (Г. Баттала, Г. Сағди, Г. Рахима, Г. Ибрагимова) параллельно с арабскими терминами используются русскоязычные термины европейской поэтики.

Интерес к русской поэзии находит отражение и в области поэтики стиха. Татарские поэты ищут новые ритмы, и в своих поисках нередко обращаются к опыту русских поэтов. Например, в пояснении к стихотворению «Кичке азан» («Вечерний азан») Г. Тукай пишет: «У русских и у других культурных народов есть чрезвычайно глубокомысленные стихи, в которых каждая строчка состоит из двух слов. Для примера я здесь взял одно стихотворение Лермонтова и на этот же мотив сочинил стихотворение, названное “Вечерний азан”» [Тукай 2011: 343]. Речь, по всей вероятности, идет о стихотворении М. Ю. Лермонтова «Звезда» («Вверху одна горит звезда...»).

Обогащается и жанровый состав: появляются стихотворения, написанные в жанрах европейской поэзии. К таковым, например, относятся «Сонет» и «Romance» Г. Рахима. Эти стихотворения немногочисленны и представляют собой поэтические опыты в новых жанрах, свидетельствующие о преодолении жанровых границ восточной поэзии. Как пишет Г. Халит, «в татарской поэзии начала XX века поэтика стилей стала «вытеснять» поэтику жанров. Содержание и форма поэзии определялись не жанровыми канонами и требованиями, а потребностью превращения чувств и размышлений человека в поэзию [Халит 1990: 70].

В 1920-е гг. в татарской поэзии появляются новые ритмы, связанные с творчеством поэтов-авангардистов (Х. Такташа, А. Кутуя, Х. Туфана), которые считали, что старый сформировавшийся еще в средневековой татарской поэзии метод стихосложения устарел и не соответствует духу современности, и провозглашали «говорный» стих, который должен прийти на смену традиционному, напевному. Схожие идеи в 1920-е гг. высказывали и другие национальные поэты, например, в армянской поэзии – Е. Чаренц, в чувашской – Хузангай.

Поиск новых ритмов был связан с духом времени, идеями строительства новой жизни. Так, в 1930-е гг., в период расцвета жанра

массовой песни в советском искусстве, М. Джалиль пишет целый ряд стихов, на которые были созданы популярные в указанные годы песни: «Юнгштурм», «Син дулкыннар тавышын тыңладыңмы?...» («Слышал ли ты шум волн?...»), «Кызыл очкыч жыры» («Песня красного летчика»), «Комсомол бригадасы жыры» («Песня комсомольской бригады») и др. Нередко М. Джалиль указывал жанр своих стихотворений: «Слышал ли ты шум волн?...» – романс, «Песня красного летчика» – марш, т. е. создавая эти произведения, поэт учитывал эстетические возможности музыкальных жанров, соотносил их с текстами. Вместе с тем во многих стихах Джалиля 1930-х гг. присутствует мелодичность, характерная для народных песен: «Исемдә» («Я помню»), «Жырым булсын бүләгем» («Пусть песня моя будет подарком»), «Сагыну» («Тоска»), «Карашларын» («Твой взгляд»), «Жир жиләгем» («Земляника»), «Гөлләрем» («Цветы мои»), «Чишмә жыры» («Песня родника»). Некоторые из написанных на эти стихи песен («Сагыну», «Жир жиләгем») воспринимаются как народные. «В них, – пишет Ю. Исанбет, – достигнуто такое единство, неразрывность музыки и слова, какое можно наблюдать, может быть, только в народных песнях» [Исанбет 1977: 126].

Чем более чуток поэт к ритмам других литератур, тем многообразнее его собственная поэтическая ритмика. Поэты, ищущие новые ритмы за пределами родной поэзии, как правило, являются новаторами. Это не означает, что новые ритмы появляются исключительно в процессе восприятия ритмов зарубежной поэзии. Но то, что эти ритмы способны обогатить национальную поэзию, не вызывает сомнений. Г. Тукай, Х. Такташ, Х. Туфан, И. Юзеев, Р. Ахметзянов – поэты, которые привнесли в татарскую поэзию новые ритмы, во многом благодаря поэтической восприимчивости. Их поэзия – пример множественности ритмов. В ней органически соединяются ритмы, восходящие к фольклору, восточной поэзии, и ритмы, обусловленные новаторством в области поэтики татарского стиха, рецепцией ритмов мировой поэзии, в первую очередь, русской.

Х. Туфан, например, в 1920-е гг. зарекомендовал себя как поэт-авангардист. Но уже в 1930-е гг. он обращается к традициям татарского фольклора, восточной поэзии (О. Хайям, Фирдоуси, Навои, Бабур).

Как модернист начинал свой путь в татарской поэзии и Х. Такташ, ранние стихи которого проникнуты духом гиссианизма. Но с середины 1920-х гг. в его лирике появляются новые темы и соответствующие им интонация и ритмы. Не случайно отдельные критики сравнивали ряд его стихов («Нәни разбойник» – «Маленький разбойник», «Картайдым шул» – «Постарел», «Инде бу кырларда...» – «В этих полях...») со стихотворениями С. Есенина [Нигмати 1927].

Ритмическое многообразие характерно и для поэзии И. Юзеева. В ней соединяются афористичность («Юк шул...» – «Нет ведь...», «Явызлык» – «Зло», «Уйлама...» – «Не думай...», «Бер хакыйкаты» – «Одна истина» и др.), и свойственная татарскому стиху музыкальность.

Эти примеры не единичны. Они демонстрируют плодотворность межлитературных диалогов в развитии поэтики татарского стиха.

Переводы из русской поэзии также приносили в татарский стих новые ритмы. Ритм трудно переводим. Сложно воспроизвести ритм стихотворений А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова и других русских поэтов на татарском языке, возможна лишь имитация ритма средствами татарского языка. Но как воспринимать результат такой имитации: как явление русской поэзии на татарском языке или как явление самой татарской поэзии? Татарские переводы стихов классиков русской поэзии силлабикой вводят их в орбиту поэзии татарской. Вольные переводы Г. Тукая из русской поэзии – это факты самой татарской поэзии. Сам Тукай никогда не называл их переводами, используя в подзаголовках к таким стихотворениям понятие «подражание» («Подражание Лермонтову», «Подражание Пушкину» и пр.) За счет чего же в таком случае поэзия обогащается новыми ритмами? «Ритм, – писал Р. Тагор, – не есть простое соединение слов согласно определенному метру; ритмичными могут быть то или иное согласование идей, музыка мыслей, подчиненная тонким правилам их распределения» [Тагор 1961: 96]. Возможно, в таком случае не стоит «навязывать» иноязычной литературе не свойственные ей ритмы, а переводить свободным стихом, ища ритмы не в созвучиях слов и метрах, а в «согласовании идей» и «музыке мыслей»?

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства РТ в рамках научного проекта № 18-412-160006.

Литература

Заһидуллина Д. Ф. Әдәбият кануннары һәм заман (Татар әдәбият нәзариясенен барлыкка килүе һәм үсеш баскычлары) / Д. Ф. Заһидуллина. – Казан: Татар. китап нәшр., 2000. – 271 б.

Исанбет Ю. Муса Джалиль и татарская музыка / Ю. Исанбет. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1977. – 160 с.

Нигъмәти Г. Нәни разбойник, хатынсыз ай һәм бер аз гына мужик фәлсәфәсе турында / Г. Нигъмәти // Кызыл Татарстан. – 25.06.1927.

Тагор Р. Религия художника / Р. Тагор // Восточный альманах. – № 4. – М., 1961.

Тукай Г. Әсәрләр: 6 томда. 1 т. / Г. Тукай. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2011. – 407 б.

Халит Г. Многоликая лирика / Г. Халит // Казань: Татарское книжное изд-во, 1990. – 333 с.

**О нравственном и лингвистическом потенциале романа Бориса
Васильева «Скобелев, или есть только миг...»**

(к 175-летию со дня рождения полководца)

*урок, русский язык, литература, нравственное воспитание, диагностические работы,
ЕГЭ, устное собеседование*

В современной образовательной политике одной из центральных является проблема качества образования, поскольку она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности, ее подготовку к жизни в быстро меняющемся и противоречивом мире, личности с высокими нравственными устремлениями.

Вопросы, связанные с нравственным воспитанием школьников, очень актуальны на современном этапе. Процесс формирования нравственных ценностей – длительный и кропотливый, но та работа, которая проводится учителями на уроках русского языка и литературы, поможет «заронить» драгоценное зерно в души наших учеников. Духовно-нравственное воспитание средствами литературы и родного языка рассматривается в трудах таких ученых, как Д. С. Лихачёв, Ю. Г. Круглов, Т. В. Ефимова, В. Ю. Троицкий и многих других.

Задача учителя литературы – познакомить учащихся с такими нравственными понятиями, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. Произведения известного русского писателя XX–XXI вв. Бориса Васильева затрагивают многие проблемы, способствующие формированию у школьников основ мировоззрения и нравственных представлений.

Роман Бориса Васильева «Скобелев, или есть только миг...» посвящен жизни замечательного русского полководца Михаила Дмитриевича Скобелева. В центре произведения судьба великого полководца, участника Среднеазиатских походов, русско-турецкой войны. Живым и образным языком автор рассказывает о боевых победах и поражениях «белого» генерала, подчеркивая великолепный талант военного стратега, решимость и неординарное мышление. В романе охвачен период жизни М. Д. Скобелева с 1865 по 1881 гг. Герой показан человеком решительным и трудолюбивым: к любому делу подходил основательно, учился у каждого – от простого солдата до генерала. Действовал всегда решительно, каждая его операция была тщательно спланирована, а противнике старался узнать больше, чем другие, и всё это давало результат.

Помимо военной стороны жизни Б. Васильев ярко изобразил и мирную жизнь полководца: его знакомства, отношения с отцом, также известным генералом.¹

¹ Примечательно, что Михаил Дмитриевич был третьим генералом в семье: его дед прошел сложный путь от простого солдата до генерала, отличился в Бородинской битве настолько, что император даровал ему дворянство.

Михаил Дмитриевич Скобелев предстаёт перед читателем как личность неоднозначная. Даже в военной Академии у него были две взаимоисключающие характеристики: и грамотный офицер, знающий восемь языков, и верный товарищ, и он же кутила и гуляка.

Название книги полно и ёмко отражает характер и судьбу Скобелева. Прожив короткую жизнь (умер, не прожив и сорока лет), Скобелев вошел в историю русской армии как смелый и выдающийся полководец, защищавший честь России и тяжким трудом добывший ей вечную славу.

Роман Б. Васильева не о войне и смерти, а о жизни и чести, дружбе и вражде, предательстве и преданности, о выдающемся человеке – гордости России, талант которого сравним с талантом Суворова и Наполеона.

Тексты художественной литературы о нравственном идеале как совершенном воплощении представлений о человеке, несомненно, играют особую роль в нравственном воспитании школьников, но также обладают и большим лингвистическим потенциалом, способствующим формированию коммуникативных компетенций школьников.

Отрывки из романа Б. Васильева целесообразно, на наш взгляд, использовать на уроках русского языка для организации комплексного анализа текста, поскольку формы и приемы работы с ним предполагают речевое и духовное развитие обучающихся. Широкие лингвистические возможности данного произведения можно использовать для подготовки к заданиям 21, 26, 27 (сочинение) ЕГЭ по русскому языку. Составление диагностических работ в рамках мониторинга достижений планируемых результатов освоения ФГОС основного общего образования, по нашему мнению, можно также осуществлять с опорой на микротексты из произведения Б. Васильева. Диагностические работы, которые проводятся в середине или конце учебного года, направлены на проверку знаний основных лингвистических понятий по основным разделам (орфография и грамматика, синтаксис и пунктуация, лексика, морфология, фонетика и др.), но также на проверку речевых и коммуникативных умений (оформление связанного высказывания, создание текста на основе исходной фразы). Одним из таких заданий в диагностической работе может быть, например, такое: напишите о том, какой смысл автор текста вложил в следующие высказывания: 1) «Что должен делать солдат, дабы победа над врагом досталась ему по возможности дешевле?»; 2) «Какое место во всех занятиях солдата должно быть представлено изустным примерам, а какое – личным примерам командира?»; 3) «Каким образом различные формы образования солдата слить в мирных упражнениях в одно целое так, чтобы ни одна из них не развивалась за счет другой [Васильев 2008: 15].

С 2019 года как допуск к государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования вводится итоговое собеседование по русскому языку, которое предполагает выразительное чтение текста вслух; пересказ текста с привлечением дополнительной информации; монологическое высказывание по одной из выбранных тем; диалог с экзаменатором-собеседником.

В комментариях к демонстрационному варианту КИМ для проведения итогового собеседования по русскому языку содержится информация о том, что все тексты, которые будут привлечены для устного экзамена, посвящены

выдающимся личностям: Циолковскому, Пирогову, Гагарину и др. [URL: <https://fipi.ru>].

Мы считаем, что текст о Скобелеве вполне органично впишется в методический проект учителя русского языка для подготовки учащихся 9 классов к итоговому собеседованию. Задания 1 и 2 устного экзамена выполняются с использованием одного текста. Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Чтение текста.

Вам, конечно, знаком человек, изображённый на этой фотографии. Это Михаил Дмитриевич Скобелев (1843-1882) - выдающийся русский полководец. Выразительно прочитайте текст Б. Васильева о М. Д. Скобелеве вслух (готовится отрывок из романа).

Задание 2. Пересказ текста.

Перескажите прочитанный Вами текст Б. Васильева, включив в пересказ высказывание Скобелева: «У русских отвага иного свойства, нежели у европейцев...Мы – фаталисты, и любимая присказка солдат перед штурмом: «Чему быть, того не миновать». А любимый приказ офицера на штурм: «Двум смертям не бывать...»» [Васильев 2008: 80]. Подумайте, где лучше использовать слова М. Д. Скобелева в пересказе. Вы можете использовать любые способы цитирования.

Для итогового собеседования важно подобрать такие отрывки из романа, в которых проникновенно звучат слова о героизме генерала Скобелева, принесшего неуязвимую славу русскому оружию.

Таким образом, роман Бориса Львовича Васильева «Скобелев, или есть только миг...» играет огромную роль в раскрытии на уроках литературы таких ценностных понятий, как героизм, доблесть, честь, позволяет с новой стороны взглянуть на историю страны и судьбу и личность М. Д. Скобелева. А включение отрывков из романа о Скобелеве в диагностические работы и контрольно-измерительные материалы для проведения итогового собеседования по русскому языку в 9 классе способствует не только формированию читательского интереса о незаурядной личности нашего земляка, но также развивает устную речь учащихся, способность свободно коммуницировать с разными людьми, решая различные задачи, стоящие перед любым современным человеком.

Литература

Васильев Б. Генерал Скобелев, или Есть только миг...: роман-биография / Б. Васильев. – М.: Вагриус, 2008. – 400 с.

Федеральный институт педагогических измерений. [Электронный ресурс: URL: <https://fipi.ru>] (дата обращения 10.10.2018).

У. К. Кадыркулова
Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова,
(Кыргызстан)

Проблемы преподавания русского языка в кыргызской аудитории
многонациональный, официальный, билингвизм, полилингвизм,
позиция, статус, речевая компетенция

Кыргызстан – многонациональная страна. В ней проживают более 80 разных национальностей. Состояние лингвистической коммуникации в ней формируется на этнических, языковых, социально-культурных, коммуникативных, общественно политических компонентах, являющихся в совокупности его материальным наполнением. В Кыргызстане проживают несколько крупных этносов, таких как сами кыргызы – 64,9%, русские – 13,8%, узбеки – 12,5%, а остальную часть представители разных национальностей, таких как татары, уйгуры, немцы, казахи, дунгане и т. д. Русский язык остается языком межнационального общения и сотрудничества. Кыргызстан – одна из немногих стран СНГ, где за русским языком сохраняется статус «официального» (Закон «Об официальном языке Кыргызской Республики» от 29 мая 2000 г.). Официальный язык наравне с государственным может использоваться в работе органов государственной власти, законодательстве, ведении учетно-статистической, финансовой и технической документации, а также является обязательным предметом во всех типах учебных заведений и включается в документ об их окончании в соответствии со «Стратегией развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 гг.». Согласно переписи населения Кыргызской Республики, проведенной с 24 марта по 2 апреля 2009 года, для 4,1 миллиона человек кыргызский язык является родным или вторым языком, для 2,6 миллионов человек русский язык является родным или вторым языком [Перепись населения 2009].

По исторически сложившимся причинам русский язык и русская культура являются для нас наследием, так же как и для многих постсоветских государств. Знание русского языка – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых разных сферах производства.

Русский язык является необходимым средством в нашем билингвильном и поликультурном обществе. Он своего рода языковой код, аккумулировавший в себе научную и культурную информацию мировой значимости, и владение этим языковым кодом является жизненно важным для каждого гражданина нашей республики [Кадыркулова 2015: 184] От каждого молодого специалиста требуется знание двух языков.

Основной задачей высшей школы на современном этапе является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, способных справляться с поставленными обществом задачами. Молодой специалист должен стать минимум билингом, а в лучшем случае полиглотом.

Выпускник-билингв, владеющий кыргызским и русскими языками, более востребован на рынке труда и имеет следующие возможности:

- быть востребованным на отечественном трудовом рынке;
- иметь более широкий диапазон образования;
- выехать в страны, где функционирует русский язык (Россия, страны СНГ).

Вопрос встает такой: какой язык наиболее значимый? Для нашей республики – это русский язык. Но процессы глобализации в материальной и духовной жизни общества и интеграционные процессы, происходящие в мире и в Кыргызской Республике, настоятельно требуют создания адекватных условий, способствующих переменам. Международные и межкультурные отношения нашей республики, конструктивное сотрудничество требуют повышения уровня образования граждан и подготовки молодых специалистов полиглотов.

В последние годы двуязычие (кыргызский и русский) в нашей стране находится под натиском многих факторов, в результате которых русский язык теряет свои позиции. Если по статистике 2000 года отмечалось, что по республике 85% населения владеют русским языком, то данный показатель значительно упал за последние 20 лет. Если в Чуйской области показатель сохранился, то в других регионах составляет от 45-65% (в городах показатель повыше, в отдаленных и глубинных селах показатель наименьший, и владеющая русским языком часть населения – это люди пожилого возраста, «дети СССР»).

К сожалению, надо отметить тот факт, что русский язык, являясь официальным языком, языком межкультурной коммуникации, межнационального общения, характеризуется постепенным сужением в Иссык-Кульской области, как и в других регионах Кыргызской Республики, Если ранее сравнительно хорошим владением русского языка отличались жители Чуйской и Иссык-Кульской областей (по сравнению с Таласской, Ошской, Баткенской, Нарынской областями), то на сегодня выпускники районных и сельских школ Иссык-Кульской области также характеризуются низким уровнем владения русским языком, хотя русский язык является обязательным предметом во всех образовательных учреждениях и в школах изучается с 1 по 11 классы.

По данным 2017 года в КР 216 школ с русским языком обучения, это составляет 6% всех школ, но обучаются в них около полумиллиона учащихся. Желających обучаться с русским языком обучения в 2-4 раза больше, нежели желających обучаться только на родном языке. В смешанных школах русские классы переполнены (вместо 25 учеников по 45-50 учеников в классе).

На сегодняшний день по Иссык-Кульской области 191 школы, из них с русским языком обучения – 18, смешанных – 154.

Для сравнения можно обратить внимание на такие факты: если в 1990 году в 5 классах с кыргызским языком обучения в неделю планировалось по 5 часов русского языка и 6 часов литературы, то это цифра сегодня составляет 2 часа языка и 3 часа литературы (Сравните: Тема «Падежи русского языка» изучалась 6 часов, сегодня по плану отводится всего 1 час!); в 9 классах с кыргызским языком обучения в неделю отводилось по 2 часа на русский язык,

а литературе – 3 часа, то сегодня – 1 час русского языка и 2 часа литературы. В школах с русским языком обучения сокращение составило 1 час (по языку).

Состояние преподавания русского языка в школах Иссык-Кульской области характеризуется также нехваткой учителей русского языка и литературы, которая наблюдается не только в сельских, но и в городских школах.

Подготовку учителей по русскому языку и литературе для всей области осуществляет только ИГУ им. К. Тыныстанова. Преподаватели кафедры русского языка и литературы Иссык-Кульского государственного университета поставили цель – сохранить и укрепить позиции русского языка в регионе. Так как для Иссык-Кульского региона (курортной зоны), и в особенности для города Каракол, в котором находится наш вуз, русский язык имеет особое значение, в этом городе проживают представители 24 этносов, где население – 72123 человек. Из них 52133 кыргыза, 10705 русских, 2142 узбека, 273 украинца, 2583 уйгура, 1152 дунгана, 1069 татар, 792 казаха, 105 турок, 53 немца, 37 корейцев, 30 азербайджанцев, 22 таджика, 6 армян, 6 эстонцев, 4 молдован, 3 туркмена, 1040 других этносов (по данным переписи 2014 года). Для решения этой задачи членами кафедры ведутся конкретные работы. Например, при кафедре создан и функционирует с 2006 года Центр изучения русского языка, создана Ассоциация учителей русского языка Иссык-Кульской области (при Ассоциации учителей русского языка Кыргызстана), основными задачами которых является сохранение, укрепление и пропаганда русского языка. Преподаватели данной кафедры часто работают на энтузиазме, на энергии любви к русскому языку. Имея столь поликультурную аудиторию обучаемых, преподавателям вузов и учителям школ необходимо работать над поиском оптимальных, прагматичных и эффективных методов обучения русскому языку не только для грамотного знания русского языка, но и для укрепления межкультурных связей среди этносов, населяющих регион. Учебные планы составляются с учетом многоязычности обучаемой аудитории. В учебных планах определены следующие требования по усвоению и овладению компетенциями после сдачи кредитов по русскому языку в национальных группах:

- иметь представление об основных способах сочетаемости лексических единиц и основных словообразовательных моделях;
- владеть навыками и умениями речевой деятельности применительно к сфере бытовой и профессиональной коммуникации, основами публичной речи;
- владеть формами деловой переписки, иметь представление о форме договоров, контрактов, патента;
- освоить нормы официально-деловой письменной речи;
- изучить характерные способы и приемы отбора языкового материала в соответствии с различными видами речевого общения;
- владеть основами реферирования и аннотирования литературы по специальности в связи с дидактическими возможностями обучающихся и обучаемых и т. д. [Кадыркулова 2018: 26].

Но возможно ли овладение данными компетенциями по русскому языку при 6 кредите (180 часов, из них 90 часов на СРС, 45 аудиторных часов в семестре). Количество часов по русскому языку за последние 10 лет в вузе

сократилось в 3 раза: в 2005 году на русский язык планировалось 360 часов, из них 190 аудиторных, в 2015 году – 240 часов, из них 120 аудиторных, в 2018 году 180 часов, из них 90 аудиторных [Кадыркулова 2018: 26].

В связи с этим преподавателями Иссык-Кульского госуниверситета имени К. Тыныстанова, а также других вузов Кыргызской Республики, пересматриваются цели и задачи преподавания русского языка, изучаются и апробируются новые концепции и подходы в обучении русскому языку, внедряются новые формы, инновационные методы, стратегии обучения.

Значимость и необходимость русского языка для нашей молодежи, роль билингвизма отмечали и ученые. А. Орусбаев, известный кыргызский филолог, подчеркивал: «В таком полиэтническом государстве, как Киргизстан, необходимо культивировать, развивать и поддерживать двуязычие разных типов с компонентом «русский язык» [Орусбаев 2007: 154].

Ни для кого не секрет, что уровень студентов, поступающих в региональный вуз, каковым является наш, оставляет желать лучшего. Сужение и ослабление позиций русского языка придает русскому языку статус не второго родного, каким он являлся, а иностранного. Полагаясь на личный опыт и опыт коллег, выделяем следующие трудности в процессе формирования коммуникативной компетенции:

– *неподготовленность учащихся после окончания средней школы* (нехватка в сельских школах учителей русского языка и литературы, низкий уровень обучения);

– *языковой барьер* (незнание языка, русский язык на уровне иностранного);

– *психологический барьер* (стеснительность, заниженная самооценка, нерешительность, отсутствие мотивации и т. д.);

– *социально-экономический* (отсутствие условий для самостоятельной работы, нехватка времени из-за занятости на работе, на которой приходится зарабатывать, неправильная интерпретация статуса государственного и официального языков и т. д.);

– *отсутствие языковой среды* (нет владеющих русским языком, носителей русского языка) и т. д.

По уровню владения русской речью студентов можно разделить на следующие группы: 1. **недействующий** (нулевой) (не понимают русской речи, отсутствует словарный запас); 2. **малоразвитый** (устной речи нет, но понимают, есть минимальный словарный запас); 3. **имитирующий** (могут пересказать прочитанное); 4. **интерпретирующий** или действующий (могут составлять по образцу свое); 5. **творческий** (создающий) (свободное говорение на любые темы, анализ, оценка и т. д.). Имея такой контингент, преподаватель должен осуществлять планомерное достижение цели, т. е. начиная со знакомства с алфавитом, накопления лексического запаса, развития речи и постепенное достижение владения коммуникативными компетенциями. Трудность для преподавателя еще и в том, что в одной группе могут находиться студенты вышеуказанной разноуровневой подготовки.

Преподавателям необходимо находиться в состоянии постоянного поиска эффективного метода обучения русскому языку, для которого запланировано

всего 90 часов в семестре (3 кредита), из которых 50% отводится самостоятельной работе студентов (в неделю 1 пара)

Отмечая трудности при обучении студентов национальных групп, необходимо найти пути решения этих препятствий, найти особенные подходы для формирования коммуникативной компетенции, которыми считаю следующие:

– *Снятие психологического барьера.* Следует затронуть психологические аспекты взаимодействия обучающихся и обучающего. Известно, что эффективность учебного процесса во многом определяется умением преподавателя организовать общение с учащимися. Вопросы методики общения тщательно изучаются многими психологами и педагогами. В процессе обучения языку происходит взаимодействие общающихся (преподаватель с учащимися и учащиеся друг с другом), т. е. их совместная согласованная деятельность. Здесь большую роль играет и взаимопонимание между общающимися, что является психологической основой сотрудничества. Для того чтобы процесс общения способствовал продуктивности общения, необходимо сотрудничество, психологический смысл которого заключается в появлении диалога. Преподаватель в обучаемом диалоге должен быть помощником, другом, незаметно управлять деятельностью, создать условия для устранения стеснительности, повысить самооценку, преодолеть нерешительность, создать мотивацию. Студенты же должны говорить больше, чувствовать свои силы и возможности. Большую роль играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя, его личность.

– *Личностно-индивидуальный подход обучения,* предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, который является дополняющим вышеуказанного первого подхода. Совместный поиск решения проблем, а также «партнерские» отношения между педагогом и обучаемыми, в которых большое внимание уделяется личностному «Я» студента. Очень важно знание индивидуально-психологических особенностей обучаемых. Преподавателю необходимо выбирать из арсенала имеющихся стратегий и методик подходящую для каждого из студентов, затрагивающие личностный опыт, пережитое, взгляд, понимание, все для активизации даже заядлых «молчунов». Изучение другого (второго, иностранного) языка – это очень индивидуальный процесс, и подходить к нему с какими-то жесткими мерками и оценками той или иной методики просто неправильно.

– *Снятие языкового барьера.* Самый важный из них можно выразить так: нужно говорить со студентами не только «о русском языке», но и «по-русски», то есть давать им возможность как можно больше практиковаться: говорить, говорить, еще раз говорить. Студенты должны общаться на языке, выражать на нем свои мысли и чувства. А для достижения этой задачи имеется немало методов. Главное – чтобы говорили на русском языке. На какой стадии должна быть коррекция ошибок, должна ли быть она вообще? Это тема вызывает также полемику среди педагогов.

– *Сопоставительно-переводной метод.* Еще одной особенностью методов, применяемых при обучении неродному (иностранному), является опора на родной язык. Родной язык – это фундамент, на котором строится новое языковое здание. Студент в первую очередь осмысливает все действия, поступки, всю информацию на своем родном языке и лишь тогда

переходит к мышлению на ином языке. Опыт преподавания показывает, что законы и правила иностранного языка (в данном случае – русского), описываемые на фоне родного языка усваиваются более эффективно, сознательно и прочно. Опора на базовую грамматику родного языка необходима для всех – для будущего переводчика и юриста, для инженера и экономиста, для человека, который учит русский язык для удовольствия. Серьезная языковая подготовка невозможна без применения сопоставительно-переводного метода. Имея грамматические знания, мы можем применять их в русской речи. Современная лингвистическая компаративистика позволяет сопоставлять разносемейные, разноструктурные языки.

– *Формирование навыков поиска, самостоятельности.* Не объем знаний или количество информации является целью образования, а то, как обучаемый умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни. В этом, наверное, главное отличие традиционного обучения и инновационных методов. От обучающего требуется научить моделям применения, решения ситуативных и жизненных задач самостоятельно, подтолкнуть на путь поиска, постановки вопроса, проблемы, а главное – самостоятельно найти ответ, решение. Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения. Пусть даже в начале интерпретирующее, но затем следует свое, творческое.

Овладеть коммуникативной компетенцией на русском языке, не общаясь с самими носителями языка, – дело весьма трудное. Поэтому важной задачей преподавателя в национальной аудитории является создание реальных и воображаемых ситуаций общения, приобщение студентов к культурным ценностям народа-носителя языка.

В целях решения вышеуказанных трудностей преподавателями Иссык-Кульского госуниверситета имени К. Тыныстанова, а также других вузов КР, пересматриваются цели и задачи преподавания русского языка, изучаются и апробируются новые концепции и подходы в обучении русскому языку, внедряются новые формы, методы, стратегии обучения.

Литература

Ибрагимов Г. Д. Актуальные подходы к формированию русскоязычной среды в Киргизии / Г. Д. Ибрагимов. // Материалы международной конференции «Нужен ли русский язык новым независимым государствам?» – М., 2008. – С. 68.

Орусбаев А. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане / А. Орусбаев. – Бишкек, КРСУ, 2007. – С. 154.

Кадыркулова У.К. О проблемах обучения русскому языку в условиях двуязычия и многоязычия / У. К. Кадыркулова. // Материалы научно-практической конференции «Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия». – Казань, 2015. – С. 184.

Кадыркулова У.К. Рабочая программа по русскому языку для студентов кыргызских групп всех специальностей / У. К. Кадыркулова. – Каракол, 2018.

Концепция поликультурного и многоязычного образования в Кыргызской Республике. – Бишкек, 2009 – с.87.

Перепись населения и жилищного фонда Кыргызской Республики 2009 г [Электронный ресурс] электр. адрес: <http://www.stat.kg/rus/суыгы2009.htm>.

Внешность человека в русских пословицах и поговорках

пословицы и поговорки, паремиологическая картина мира, аксиология, соматизм

Пословицы и поговорки представляют для лингвиста особый интерес, поскольку это наиболее устойчивые и сохраненные временем выражения, своеобразный кристаллизованный опыт наблюдений за наиболее характерными признаками телесных проявлений.

Пословицы и поговорки не только предоставляют большие возможности для изучения языкового строя конкретного языка, но также позволяют выявить культурную специфику, обычаи и особенности мировосприятия людей, говорящих на данном языке.

Пословичная картина мира – это результат познания мира определенным социумом, «всё знание об объекте, которое можно получить на основе анализа содержательного плана пословиц» [Иванова 2006: 109].

Картина мира, отраженная, как принято говорить, в голове человека, представляет собой чрезвычайно сложное явление. «Это своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющая на членение опыта и виденье ситуаций и событий и т. п. через призму языка и опыта, приобретенного вместе с усвоением языка и включающего в себя не только огромный корпус единиц номинации, но, в известной мере, и правила их образования и функционирования» [Кубрякова 1997: 47].

В данной статье рассматриваются русские пословицы и поговорки о внешности человека с компонентом соматизмом.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что переводчику, помимо знания языка, необходимо понимать культуру других народов, а также такой материал, как пословицы. В любом случае пословицы и поговорки обобщают опыт народа, выведенный из его общественной практики, в центре которой стоит человек.

Фонд паремиологических единиц языка представляет, безусловно, интерес для конструирования картины мира, так как позволяет исследовать важнейшие лингвокультурные константы и специфику мышления народа. Большой частью паремии обращены к человеческой нравственности: поискам и определению содержания таких понятий, как добро, зло, ложь, гнев, сострадание, терпение, смирение и др.

Паремиологическая картина мира, отражающая все сферы жизни, является результатом переработки суммы представлений и знаний о мире в данной лингвокультурной традиции. Отзвуки давно минувших лет сохраняются сегодня в пословицах, поговорках и фразеологизмах. Именно поэтому пословицы и поговорки занимают особое положение в языке, а их изучение как объекта лингвистического исследования является актуальным.

Паремия представляет собой единицу, являющуюся объектом изучения лингвистики, фольклористики, психологии, этнографии.

«Оценки внешности – сложное концептуальное представление о человеке, включающее обыденное знание, сферы эстетических и

эмоциональных представлений, морально-этических норм, национальные особенности психологии и культуры народа. Во многом эти представления опираются на исторически сложившиеся эталоны, являющиеся своеобразной точкой отсчёта в акте оценивания» [Богуславский 1994: 21].

Нами выделены следующие группы паремий, объективирующих части тела человека в русских народных пословицах и поговорках, содержащих компоненты *голова, глаза, уши, лоб, рот, нос, губы, зубы, щеки, руки, ноги, живот* и др.

Голова – часть тела, которая ассоциируется с верхом, главенством, интеллектуальными способностями человека, рассматривается как центр жизнеспособности, место души и разума: *Голова – всему начало; Мудра голова – короткий язык; Голова без ума и ногам покоя не дает; Голова-то есть, да в голове-то нет; Хорошая голова часто бывает без мозгу.*

По общему мнению, глаза являются самой выразительной частью человеческого лица. Большинство пословиц со словом *глаза (глаз)* связаны не столько со зрением (*В кривом глазу все криво*), сколько с отражением разнообразных эмоций: *Видна печаль по ясным очам, а кручина по белу лицу; Глаза на мокром месте; Завистливый глаз душу точит.* Действительно, глаза принимают участие в выражении почти всех человеческих эмоций.

Как орган слуха уши в пословицах и поговорках выражают значение получения информации от других людей: *Слушающий что-то да узнает, говорящий – ничего; У меня на это уши заложило; Всяк пусти свои уши в люди, так всего услышишь.* Однако, как видим в пословицах, глазам русский человек верит больше, чем ушам; об этом свидетельствуют такие изречения:

Не верь ушам, а верь глазам; В одно ухо впускай, а в другое – выпускай; Не всё слушай, иное и мимо ушей пропускай; Глаза верят самим себе, уши – другим людям.

Соматизм *лоб* в русских пословицах обычно употребляется для того, чтобы указать на ум или его отсутствие. Большинство из них посвящены дуракам, преодолению преград (стену лбом), сведению счетов с жизнью, изумлению: *Лоб, что лопата, а ума небогато; Заставь дурака Богу молиться – он и лоб расшибёт.*

Рот – телесное отверстие у животных, через которое принимается пища и, во многих случаях, осуществляется дыхание. В русских народных пословицах рот чаще всего связан с речью либо молчанием: *Пусть чужой рот говорит, а мой молчит; Рта людям не завяжешь; Что из своего рта выпустить, в чужом не удержишь.*

Слово *нос* используется в пословицах и фразеологизмах довольно часто. *Носом клюют, задирают его кверху, опускают вниз, держат нос по ветру и что-то на нем зарубают.* Очень часто нос упоминается в речи как символ любопытства: *Любопытной Варваре на базаре нос оторвали; Не суй свой нос в чужие дела.*

Соматизм *губы* используется для характеристики труженика или лентяя. Как часть рта, которой принимают пищу, данная часть тела в народных изречениях используется для утверждения принципа кто не работает, тот не ест; ест тот, кто работает: *От лени губы блином обвисли; У работающего губы жирные; У ленивого человека губы сухие; У трудолюбивого человека губы жирные.*

Пословицы со словом *зубы* порой используются для описания состояния злости, агрессии, ведь зубы не только помогают нам поедать пищу и говорить, но могут служить и оружием в определенных ситуациях, как это происходит, например, у хищных животных: *Аркан не таракан, зубов нет, а тело ест; Без зубов Матрена кости гложет; Видит око, да зуб неймет; Волчий зуб и с корнем вон.*

Рука – важная часть нашего тела. Рука играет практически универсальную роль (значение): это слово употребляется с различными значениями, наиболее частые из которых – мастерство, деятельность, дело, способности человека: *Такого мастера везде с руками оторвут; Мою руку знают; От скуки на все руки; На чужих руках мозолей не видно; За доброго человека сто рук.* Кроме того, данная лексема указывает на щедрость, великодушие или жадность человека: *В чужих руках ломоть больше жается; В чужих руках пирог велик.*

С давних пор прямохождение расценивается в науке как важнейший фактор нашего очеловечения. Не остались в стороне от осознания великой роли ног в жизни человека и русские пословицы. Пословицы с компонентом *нога* в русском языке выражают значение движения: *Свои ножки что дорожки, встал да и поехал; Волка ноги кормят; Не брюхо кормит ноги, а ноги брюхо;* человеческие пороки: *Посади дурака за стол, а он и ноги на стол.*

Итак, человек, живущий в конкретном обществе, формирует собственный набор ценностей и пользуется соответствующим арсеналом пословиц.

Наша работа позволяет сделать вывод о том, что внешность человека как специальный объект изучения в гуманитарных науках предстает в качестве многомерного явления, связанного с человеческой душой, окружающим миром через культуру, социальные отношения, эстетическое восприятие одного человека другим человеком.

Внешность человека в пословицах и поговорках выражает эмоции, характер, интеллект, трудолюбие, власть человека и т. д.

В русских пословицах и поговорках наиболее частотным компонентом соматизмом являются «глаза», «рука», «голова» и «нога», которые играют чрезвычайно важную роль в жизненной деятельности, такой как зрение, эмоции, действие, мышление и движение.

Литература

- Богуславский В. М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка / В. М. Богуславский. – М.: Космополис, 1994. – 237 с.
- Иванова Е. В. Мир в английских и русских пословицах. Учебное пособие / Е. В. Иванова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Филол. ф-т СПбГУ, 2006. – 280 с.
- Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М.: МГУ, 1997.

**Использование цифрового пространства
при обучении русскому как иностранному Digital Natives**

*цифровые инструменты, цифровая образовательная среда, русский язык как
иностранный, мобильное преподавание*

Данная статья посвящена описанию и анализу дидактического потенциала современных цифровых инструментов, которые преподаватели русского языка как иностранного могут использовать как в аудиторной, так и в самостоятельной работе учеников. Изучив и проанализировав научные источники (статьи, доклады на конференциях), вебинары Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, апробировав некоторые из этих инструментов на занятиях по русскому как иностранному, авторы данного исследования предлагают свой опыт использования некоторых цифровых ресурсов, с целью анализа и критики продуктивности их применения [Трайнев 2008; Сысоев 2013], [pushkininstitute.ru/learn].

В настоящее время при изучении любого иностранного языка активно используются цифровые инструменты. Это обусловлено как доминированием в коммуникации современного общества цифровых средств информации, так и модернизацией классической методики преподавания иностранных языков.

Сегодня все чаще в информационном пространстве появляется термин «цифровое поколение», «поколение большого пальца», «дети, родившиеся с кнопкой на пальце», «поколение живущее в сети». Термин Digital Natives («цифровые аборигены»), Digital Immigrants («цифровые иммигранты») был предложен американским писателем, социологом и популяризатором технологий обучения и просвещения Марком Пренски в 2001 году для обозначения людей, родившихся после цифровой революции и привыкших получать информацию через цифровые каналы.

Цифровая образовательная среда уникальна и интересна. Поэтому она столь легко и непринужденно вовлекает на свои просторы огромные массы людей. Данный продукт технологического прогресса характеризуется следующими качествами: мультимодальностью (текст не единственный и не главный носитель смысла); интерактивностью (пользователь активно взаимодействует с окружающей средой); изоморфностью игре (большинство ресурсов в цифровой среде построены на принципах игрового обучения); активизирует творчество (в цифровой среде меньше наблюдателей, но больше участников (авторов, соавторов)).

Цифровая среда активно влияет на наши повседневные коммуникативные практики – диалогическое общение, чтение, изучение языка. Информационные и коммуникативные технологии активно интегрируются и дают новые возможности в методике и практике преподавания иностранных языков. Интерактивные ресурсы обучения русскому как иностранному позволяют: актуализировать знания в игровой форме; отработать новый материал (дриллинг); осуществлять онлайн-контроль усвоения материала учениками; проводить творческую и проектную работу в аутентичных условиях; открывать новые возможности при ведении самостоятельной исследовательской работы; развивать и формировать высокий уровень самоконтроля учеников [Лебедева 2017].

Сегодня мобильное преподавание становится все более активным. Но важным фактором в успешном применении данных ресурсов является гармоничное и методически правильное сочетание традиционных и инновационных инструментов и методик преподавания языка. Все мобильные приложения и цифровые средства обучения не должны заменять полностью традиционную модель преподавания “учитель-ученик”, а должны скорее стать дополнительными, вспомогательными источниками обучения, чаще использоваться для отработки каких-то знаний, для того чтобы разнообразить учебный процесс, для смены точки фокуса на занятии.

Выделяются два вида цифровых образовательных приложений:

I. Специальные образовательные цифровые приложения, созданные для образовательной деятельности;

II. Цифровые приложения «для жизни», созданные не для учебной деятельности.

Рассмотрим каждый из этих видов.

I. *Специальные образовательные цифровые приложения:*

1) *Kohoot!* – программа для создания викторин, дидактических игр и тестов.

Это бесплатная платформа для обучения в игровой форме, которая подходит для любого учебного предмета и любого возраста. Для работы в аудитории понадобится преподавательский компьютер, проектор и наличие смартфонов у студентов. Учитель создает аккаунт, дает ссылку и пароль, ученики подключаются и выполняют заданную работу в виде увлекательной игры. Вопросы викторины или теста и варианты ответов преподаватель создает сам. В каждый вопрос для наглядного восприятия материала есть возможность добавить видео или картинку. Работу-игру можно проводить индивидуально или коллективно. Важным преимуществом данного ресурса является то, что преподаватель у себя в аккаунте видит рейтинг ответов студентов и может делать оперативные выводы об усвоении изучаемого материала.

2) *Quizlet* – инструмент, ориентированный на самостоятельную работу студентов. Данный ресурс представлен в виде классических карточек: на одной стороне карточки новое слово, на другой перевод, все слова озвучены. При работе с *Quizlet* в зависимости от темы занятия можно создавать свои слова, группы слов, предложения, словосочетания. Удобным в использовании карточек со словами в *Quizlet* является то, что их можно хранить на любом переносном устройстве – на планшете, телефоне. И самое главное – при необходимости созданные слова можно вывести на бумажный носитель в виде таблицы, списка и собственно карточек. Данная программа полностью бесплатна, денежные взносы могут потребовать только за использование преподавательского аккаунта.

3) *Varabook* – этот инструмент разработан российскими программистами. *Varabook* умеет озвучивать слова с высоким качеством фонетической оболочки. Этот момент особенно важен для студентов элементарного и базового уровней владения русским языком как иностранным. Использование *Varabook* удобно при отсутствии возможности подключения к сети Интернет, так как изучать озвученные слова можно предварительно загрузив наборы карточек на мобильные устройства.

Varabook позволяет проводить мониторинг степени активности студентов при изучении слов и выполнении домашнего задания, для этого необходимо поставить галочку напротив слова “Учитель” в настройках учетной записи.

4) *Презентация* – один из самых популярных современных инструментов для продуктивной работы с аудиторией. В условиях повышенной активности развития и модернизации цифровых ресурсов лекция все больше приобретает формат мультимедийности.

(1) *Zoho Showtime* – онлайн-инструмент для создания красочных и содержательных презентаций. Используя данный ресурс, есть возможность к обычному слайду добавлять вопросы, небольшие тесты. Кроме того, сами студенты при просмотре презентации могут задавать вопросы преподавателю в письменной форме из зала, подключив свое мобильное устройство к приложению *Zoho Showtime* (преподавателю необходимо во время презентации дать ссылку студентам, по которой они проходят, вводят ПИН-код, подключаются к презентации). При использовании *Zoho Showtime* преподаватель может вместе со студентами дописывать, комментировать, обсуждать отдельные моменты урока (спрашивать аудиторию о согласии/не согласии с каким-либо фактом и т.д.).

(2) *Peardeck* – еще один учебный инструмент для создания интерактивных презентаций. Особенностью данного ресурса является то, что во время презентации можно работать с аудиторией, и для этого у человека, изучающего предмет, нет необходимости тянуть руку, чтобы быть услышанным, достаточно нажать со своего мобильного устройства (как и в предыдущем ресурсе необходимо дать ссылку и ПИН-код на подключение к сервису) на знак «палец вверх / палец вниз», и преподаватель отреагирует, даст ответ и комментарий.

Сложностью при использовании данного ресурса является то, что в аудитории должна быть интернет-связь. Для работы с одной группой до 15 человек, интерфейс является бесплатным.

5) В отдельную подгруппу цифровых инструментов преподавания русского как иностранного необходимо выделить сайт «*Образование на русском*» института А. С. Пушкина. Данный сервис насыщен самыми разнообразными приложениями: здесь представлены обучающие карточки, викторины, тесты и т. д. [<https://pushkininstitute.ru/learn>].

II. *Цифровые приложения «для жизни», созданные не для учебной деятельности.*

1) На занятиях по русскому как иностранному в качестве инструмента для разминки или же отработки изученного материала интересно использовать самые разные *приложения о погоде*. При помощи данных ресурсов можно создавать диалоги о погоде, об одежде, которую можно надеть при той или иной погоде, вопросы о погоде в разных городах и т.д.

2) Для аудитории, изучающей русский язык как иностранный более продвинутого уровня (уровень А2, В1), можно использовать онлайн-карты (Яндекс-карты, Google-карты, ДубльГИС (2gis.ru)). На занятиях, работая с интернет-картами, можно устно составлять маршруты движения до назначенного пункта; находить названия разных станций метро; составлять диалоги (например, как добраться от оперного театра до Кремля); составлять разные задания (например, найти на карте все кафе, отели, памятники и т. д.). В качестве варианта задания на развитие творческого мышления и закрепление навыков письма, устного рассказа можно придумывать интересные детективные истории с погонями (например, задание на выяснение траектории движения преступника) или составлять игровые квесты.

3) *Приложения для составления списков дел или покупок* также можно продуктивно использовать на занятиях в виде разных заданий: составлять диалоги (письменно/устно) что и где купить; пересылать свой составленный список продуктов или дел и обсудить его с аудиторией и т. д.

4) *Кинопоиск*. Использование данного сервиса позволяет отрабатывать навыки вербальной коммуникации, умения активно действовать в межкультурной ситуации (например, можно открыть афишу и составлять культурную программу мероприятий; решить или посоветовать куда пойти; провести рейтинг кинофильмов, театров, концертов т. д.).

5) *Bookmate* – онлайн-сервис для чтения электронных книг с компьютера или мобильных устройств. Данный инструмент, кроме имеющихся в его базе книг, позволяет загружать собственные книги. В аудиторных занятиях или при самостоятельной работе, используя Bookmate, можно обсуждать создаваемые для чтения полки книг (например, детская литература, литература по лингвистике и т. д.); обсуждать свою книжную полку; рекомендовать что-то для чтения; читать отзывы и оставлять свое мнение.

6) Пользователи сети Интернет, которые любят путешествовать, знают такое мобильное приложение, как *TripAdvisor*. Этот сервис помогает обосноваться в незнакомом городе и сэкономить деньги на правильном выборе жилья; спланировать маршрут поездки; ознакомиться с местными достопримечательностями и т. д. Используя возможности данного сервиса на занятиях по русскому как иностранному, можно заниматься формированием межкультурной компетенции личности в результате достижения взаимопонимания межкультурного диалога. В качестве вариантов заданий можно использовать следующие примеры: находить города, которые посетили или хотят посетить обучающиеся; посмотреть рейтинги мест для отдыха и обсудить в аудитории возможность их посещения; подготовить обзорную экскурсию по разным историческим местам и т. д.

Работая с цифровыми инструментами необходимо придерживаться определенного алгоритма действий: (1) выбрать одно приложение или один прием, определить, с какой целью оно будет использовано на занятии; (2) убедиться в том, что новая форма работы адекватно воспринимается всеми участниками процесса и есть все условия для продуктивной деятельности; (3) во время использования того или иного приложения важно отмечать, что получается удачно, а что – нет; последовательно проводить работу над ошибками; (4) по мере освоения приложения фиксировать, насколько активно идет процесс приближения к цели; (5) оговорить со студентами, что подобного рода занятия будут проводиться и в дальнейшем; (6) осуществлять новые эксперименты по использованию цифровых ресурсов только по достижении ощущения уверенности. Таким образом, следуя данному алгоритму, преподаватель постепенно приучит и себя (!), и студентов к таким видам и способам изучения языка [Лебедева 2017].

Итак, подведем итог всему вышеизложенному. Следуя за мыслью В. А. Тестова, что стиль мышления современных преподавателей тяготеет к абстрактно-логичным построениям, так как данное поколение выросло на традиционной системе обучения, на книге как основном источнике знаний, мы понимаем, что для традиционной системы обучения свойственен вербальный стиль изложения учебного материала [Тестов 2012: 3]. Сегодня мышление

студентов ориентировано на образно-эмоциональное восприятие картины мира. Современному студенту свойственно фрагментарно-клиповое сознание, которое приводит человека к необходимости использования унифицированных схем мышления. Все это противостоит вербальному стилю подачи учебного материала и приводит к когнитивному диссонансу. Представление учебного материала без ассоциативно-образной основы не способствует его эффективному усвоению, для каждой темы необходимо разрабатывать свой аудио-видео ряд.

Однако, все активнее в научной среде закрепляется представление, основанное на проведенных экспериментах, что Digital Natives – хорошо информированный интернет-пользователь, но не специалист по основам работы самого сервиса. Поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному использовать эти средства необходимо исключительно в качестве рабочего инструмента [Лебедева 2017]. В сегодняшнем образовательном контенте студенты хотят быть активной стороной обучения, чтобы осязать, чувствовать и приходиться к собственным выводам. Обучающие цифровые приложения – это важное достижение в развитии современного техногенного общества, потому что они легки для понимания с самого раннего школьного возраста. Однако необходимо скоординировать важный момент: на самом деле, методы и инструменты, какие бы они ни были ультрасовременными, – это вторично. Студенты восприимчивы к любой технике, только при условии, что учителю удалось войти к ним в доверие и наладить коммуникативную связь с аудиторией. «Цифровые аборигены» по-прежнему ориентированы на личность учителя и ставят человеческое общение выше мультимедийных средств» [Максимова 2013: 7]. Поэтому мы можем себе позволить прийти к выводу, что самое важное в современной образовательной ситуации – грамотно коррелировать традиционные методы преподавания (линейные, текстовые) с нетрадиционными (цифровыми, клиповыми), с целью получения качественного продукта образовательной деятельности.

Литература

Лебедева М. Ю. Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века / М. Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. Научно-практический иллюстрированный журнал. 2017. [Электронный ресурс: <http://journal.pushkin.institute/magazine/lebedeva-4-17/>]. (Дата обращения: 14.09.2018).

Максимова О. А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве / О. А. Максимова // Вестник Челябинского государственного университета, 2013. – № 22 (313). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. – С. 6-10.

Образование на русском. [Электронный ресурс: <https://pushkininstitute.ru/learn/>]. (Дата обращения: 20.09.2018).

Сысоев В. П. Основные направления информатизации языкового образования / В. П. Сысоев // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Филологические науки», 2013. – № 4. – С. 83–95.

Тестов В. А. Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании / В. А. Тестов // Педагогика, 2012. – № 4. – С. 3–10.

Трайнев В. А. Дистанционное обучение и его развитие / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев. – М.: Дашков и Ко, 2008. – 296 с.

Особенности функционирования глагольно-именных сочетаний в языке рекламы

глагольно-именные сочетания, устойчивые сочетания, язык рекламы, русский язык

В современной лингвистике большое внимание уделяется исследованиям специфики коммуникации в разных сферах общественного дискурса. Язык рекламы, несомненно, привлекает многих исследователей, потому что реклама - это информация и коммуникация в синтезе. Кроме этого, реклама выполняет ряд функций, таких как информационная, коммуникативная, эстетическая, культурно-просветительская и др. Реклама – понятие ёмкое и многогранное. «Рекламу можно рассматривать как форму коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг на язык нужд и запросов потребителей» [Рошупкин 2003: 17].

В данной статье рассматриваются глагольно-именные сочетания русского языка, предполагается дать анализ языка рекламы с точки зрения использования в нем глагольно-именных сочетаний. В ходе исследования использовались различные методы: описательный метод, метод контекстуального анализа, метод сплошной выборки, которые позволили собрать необходимый фактический материал и провести анализ использования данных сочетаний в языке рекламы.

В любом языке есть ряд слов и словосочетаний, которые воспроизводятся в речи целиком и связаны с целым комплексом общекультурных национальных понятий. Человек – носитель языка – использует такие сочетания в своей речи, не задумываясь о том, из каких элементов они состоят, для него важен единый смысл, воздействие от использования этого сочетания. Эти словосочетания могут быть неустойчивыми или устойчивыми. Среди многих типов фраз и выражений устойчивые словосочетания являются неотделимой частью языка, создают выразительность в речи. В русском языке широко используются устойчивые глагольно-именные сочетания, такие как *бить баклуши, держать камень за пазухой, класть зубы на полку, выметать сор из избы* и др. Такие словосочетания легко расшифровываются как образные выражения. Другие фразеологические словосочетания отражают утраченные связи и сочетаемость, не сопоставимые с современными, например: *шутка сказать, ничтоже сумняшеся, и вся недолга*.

Устойчивые глагольно-именные сочетания широко используются в речи, при этом каждое слово и каждый глагол индивидуально имеют конкретное значение, но в сочетании друг с другом создается новое значение. Например, глагольно-именное сочинение *махнуть рукой* значит 'потерять надежду'. Пример: *Впрочем, Валентина Михайловна, кажется, махнула на меня рукой. Я в её глазах – пропащая (Тургенев, Ночь)* [Рахбари]. В данном сочетании каждое слово несет свое особенное значение, но в сочетании друг с другом создается новое, образное значение. При этом важно отметить, что нет

возможности замены, например, здесь слово "нога" нельзя заменить словом «рука».

В русском языке выделяют наряду с устойчивыми глагольно-именными сочетаниями и неустойчивые глагольные сочетания. Как правило, они имеют разное значение: прямое и переносное. Только в рамках контекста они выступают как устойчивые с закрепленным образным значением. Например: *закрывать глаза* ('закрывать член тела'), в данном случае неустойчивое глагольно-именное сочинение; *закрывать глаза* ('отказаться – игнорировать'), в этом случае будет устойчивое глагольно-именное сочетание, которое имеет особый смысл, переносное значение только в этом сочетании. Яркую образность приобретает сочетание *умыть (умывать) руки*. В контексте: *Он как всегда опясть умыл руки* – все выражение становится устойчивым, нельзя заменить зависимый компонент, появляется переносное значение 'снять с себя ответственность за что-либо'. Само выражение имеет давнюю историю, связано с древним восточным обычаем омыwać руки, таким образом объявлять о своей непричастности к делу, к преступлению, затем было связано с библейской историей о Понтии Пилате и казни Иисуса, которая была описана в Евангелии от Матфея, имеется в виду ритуальное умывание рук, что свидетельствует о непричастности к какому-либо событию. Но сейчас это крылатое выражение используется с негативной оценкой.

Таким образом, устойчивые глагольно-именные сочетания – сочетания, у которых их общее значение полностью зависит от значения слов, его составляющих частей. Как правило, один компонент в сочетании всегда остается постоянным, может сочетаться с одним или двумя словами. Например, наречие "слезно" сочетается с глаголами «умолять» и «просить» (*слезно просить, слезно умолять*), глагол «разинуть» только с существительными «пасть» и «рот» (*разинуть пасть, разинуть рот*). Основная особенность устойчивых глагольно-именных сочетаний в русском языке – это зависимое значение одного из компонентов сочетания и независимое значение другого слова. В устойчивых глагольно-именных сочетаниях *закрывать лицо* (руками) и *закрывать газету*, глагол *закрывать* – постоянный, является основой сочетания, но когда соединяется с другими словами, то образует новое сочетание и содержание.

Эти особенности глагольно-именных сочетаний широко используются в современной рекламе. Приведем ряд глагольно-именных сочетаний, которые могут встретиться в рекламных текстах: *арендовать машину, путешествовать вокруг мира, выходить за покупками, делать работу по дому, делать уборку, заниматься садоводством, заниматься бизнесом, оказывать услугу, заключить сделку, принять решение, сделать выбор, заработать деньги, заработать целое состояние, получать прибыль, достигать цели, устанавливать цены, совершать сделку, участвовать в акции, приобретать товар, издать торговые марки* и др. При этом важно отметить, что данные сочетания могут восприниматься как частично устойчивые глагольно-именные сочетания в рекламном дискурсе.

В рекламном тексте могут одновременно использоваться несколько глагольно-именных сочетания, которые характерны для этой сферы использования: *Магазин «Шар идеальная форма» позволяет любой моднице получить желаемый товар по доступным ценам. Спешите оформить*

заказ, и менеджеры мигом доставят его вам. Для постоянных клиентов действует система скидок [Рекламные тексты].

Глагольно-именное сочетание **оформить заказ** значит 'заказать'. Здесь у каждого слова есть собственное значение, но в сочетании друг с другом создается, на наш взгляд, новое устойчивое значение. В этом сочетании можно заменить зависимый компонент, например: *оформить интерьер, кредит, автомобиль* и т.д., но при этом тоже создается относительно устойчивое выражение, ср.: *В автосалоне Вы можете оформить автомобиль в кредит; Банк не устанавливает ограничений по количеству карт, поэтому вы можете оформить к своему счету две и более карт различных платежных систем* [Национальный].

Глагольно-именное сочетание **действует система скидок** обозначает возможность получения скидок при совершении покупки, что, несомненно, действует безотказно на потенциальных покупателей. В данном случае можно отметить это глагольно-именное сочетание относится к элементам так называемых «гипнотических рекламных текстов». При этом, на наш взгляд, именно зависимый компоненты, лексема *скидка / скидки* формирует новое устойчивое значение в языке и всегда вызывает особую заинтересованность у потребителей. Ср.: *С 12 мая 2017 года в магазине «Три березы» начнется распродажа тканей и необходимых аксессуаров. Спешите, предложение ограничено. Тем более, что именно сейчас качественные европейские материалы продаются со скидкой 70%* [Там же].

Таким образом, устойчивые глагольно-именные сочетания – сочетания, в которых их общее значение полностью зависит от значения слов – составляющих его частей. Одно из слов в сочетании всегда постоянно. Эта постоянная часть часто сочетается с одним или двумя словами. Например, существительное *сделка* сочетается с глаголами *заключить – заключать, совершить – совершать*.

Приведем несколько примеров глагольно-именных сочетаний, которые могут встретиться в рекламных текстах. Независимо от того, какой вид глагола использован в сочетании (совершенный или несовершенный), оно остается постоянным, воспроизводим в ряде рекламных текстов, слоганов. При этом компоненты сочетания тесно связаны друг с другом, создают новое значение и делают данные сочетания устойчивыми и воспроизводимыми в речи.

В большом количестве рекламных текстов можно выделить глаголы *сделать, совершить, заключить* с различными зависимыми компонентами, но частотнее всего лексема *покупка*. Например:

Заказывайте ботинки уже сейчас, и вы получите свой заказ в кратчайшие сроки. Торопитесь, принимайте решение быстрее и совершайте покупку.

У нас можно сделать покупку и оформить заказ на понравившуюся модель. Приглашаем Вас в торговый центр «Беларусь», павильон 406.

Спешите! Только охлаждённое мясо отменного качества по низким ценам, совершите покупку 10,11,12 сентября 2018 года.

Скоро будет 8 марта, порадуй любимую – сделай ей незабываемый подарок! [Рекламные].

Настоящим шедевром советской рекламы стала реклама Московского вентиляторного завода (1990 г.), она была одной из первых на советском телевидении, небольшой ролик с песней, а также фото девушки в нижнем белье имели бешеную популярность, а слоган, содержащий неграмотное образование формы Им.пад.мн.ч. договор - договора (разг.) заучивался наизусть:

*Если в вашем цехе душно,
Если в офисе жара,
То, видать, пора настала заключать договора!
Вам пора! И вам пора!
С вентиляторным заводом заключать договора!
Если вам не по карману ставить новую систему,
Мы вам старую **наладим за приемлемую цену!**
Вам пора! И вам пора!
С вентиляторным заводом **заключать договора!**
Если любите прохладу,
Свежий воздух целый год,
Обращайтесь на московский вентиляторный завод! [Самые].*

Как известно, привлекает внимание потребителей и игровой аспект, возможность что-то выиграть, получить, в чем-то поучаствовать. И в рекламных текстах часто встречаются глагольно-именные сочетания *участвовать в акциях, получить скидку* и др. Например:

*Приглашаем Вас посетить фирменный мясной отдел от российских производителей и **участвовать в акциях**, наши цены и скидки порадуют Вас.*

*Акция – 50% на кроссовки до конца дня. Успей купить! **Участвуй в акции.***

*Наши цены – настоящий клад! «Зайди и **получи скидку!**» [Рекламные].*

Обращает на себя внимание и тот факт, что глагольно-именные сочетания допускают в своем составе дополнительные компоненты, характеризующие товар, цены, услуги, таким образом усиливается воздействие, например, цены - низкие, отличные, невысокие. Примеры:

*Давно мечтал поменять окна на даче? Сейчас самое время! 17 лет Оконный завод «Окна Тракт» **радует** своих покупателей самыми **низкими ценами** в городе!*

*Внимание! Открылся новый минимаркет «Вкус здоровой жизни», в нашем минимаркете всегда свежие продукты, мы **установили отличные цены!** [Там же].*

Если говорить об использовании устойчивых глагольно-именных сочетаний, которые используются в целом в русском языке, типа *махнуть рукой, закрывать глаза* и под., то в рекламных текстах они встречаются не так часто, могут использоваться для создания каламбура, шутки:

*В хорошем чае **души не чаем** (реклама «Майский чай») [Там же].*

Фразеологизм зафиксирован в Фразеологическом словаре: **Души не чаать** кто в ком. Безгранично любить, обожать, доверяя во всем. Порядок слов слов-компонентов фиксированный. Говорится с одобрением. *Перед ним трудная, но благодарная жизнь врача, у него милая работающая жена, в нем души не чает его отец.* (С. Аллилуева. Только один год) [Фразеологический].

Таким образом, можно отметить, что в современном русском языке широко используются устойчивые глагольно-именные сочетания в языке рекламы. В русском языке, как в других языках, существуют и устойчивые, и неустойчивые глагольно-именные сочетания. Каждый человек, не задумываясь о том, что он хочет сказать, использует устойчивые глагольно-именные сочетания в речи, а в языке рекламы создатели рекламных роликов используют эти возможности языка, при этом создают новые устойчивые выражения. В этих новых, созданных в рекламном дискурсе сочетаниях иногда возможна замена зависимого компонента. Использование устойчивых глагольно-именных сочетаний в языке рекламы придает рекламным текстам большую выразительность, доступность и воспроизводимость.

Литература

Дерибас В. М. Устойчивые глагольно-именные сочетания русского языка. Словарь-справочник / В. М. Дерибас. – М.: Русский язык, 1979. – 256 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://diendan.tiengnga.net/files/ustoychivyye-glagolno-pdf.509/> (дата обращения 07.10.2018).

Зарецкая Е. Н. Составление рекламных текстов: особенности и правила / Е. Н. Зарецкая // Деловое общение. – М., 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyfactor.org/lib/copywrighing.htm> (дата обращения 10.10.2018).

Рахбари Махназ. Анализ глагольно-именных сочетаний в русском языке в сравнение с персидским языком / Махназ Рахбари, Алиреза Валипоор.[Электронный ресурс]. URL: https://jflr.ut.ac.ir/article_57270_c16a817cbbef09fd1d87484f2e9af5c5.pdf (дата обращения 07.10.2018).

Рекламные тексты [Электронный ресурс]. URL: <http://www.reklama-expo.ru/ru/ui/17148/> (дата обращения 05.10.2018).

Рощупкин С. Н. Язык рекламы: учебное пособие / С. Н. Рощупкин. – М.: МГУКИ, 2003. – 116 с.

Самые известные слоганы в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://yagla.ru/blog/marketing/99-samyh-izvestnyh-sloganov-v-rossii/> (дата обращения 10.10.2018).

Фразеологический словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: https://phrase_dictionary.academic.ru/ (дата обращения 10.10.2018).

**Роль Казанской лингвистической школы в формировании истоков
теории словообразовательной категориальности**

казанская лингвистическая школа, категориальность, словообразование

Основоположник КЛШ И. А. Бодуэн де Куртенэ считает категориальность неотъемлемым свойством языка, рассматривая язык как комплекс «известных составных частей и категорий» [Бодуэн де Куртенэ 2010: 33]. Категории языка он рассматривает не как научную абстракцию, а как онтологическую реальность: «Нужно различать категории языковедения от категорий языка: первые представляют чистые отвлечения; вторые же – то, что живёт в языке, как звук, слог, корень, основа (тема), окончание, слово, предложение, разные категории слов и т.п. Категории языка суть также категории языковедения, но категории, основанные на чутье языка народом и вообще на объективных условиях бессознательной жизни человеческого организма, между тем как категории языковедения в строгом смысле суть по преимуществу абстракции» [Там же: 16].

Большой вклад в развитие идей категоризации языка внёс Н. В. Крушевский. В «Очерке науки о языке» заложены основы будущей теории функциональной ономастиологии, изучающей наиболее общие языковые значения, а также способы и средства их категориального выражения. Учёный анализирует семантику словообразовательных суффиксов с точки зрения их способности служить средством выражения категориального значения. Кроме того, в его работе произведён едва ли не первый в истории российского языкознания опыт анализа деривационных морфем русского языка, то есть предпринята попытка осмысления значения словообразовательных аффиксов, что дало материал для дальнейших исследований категориальности с позиций ономастиологии [Крушевский 1883].

В. А. Богородицкий осуществил первое в российском языкознании описание деривационной системы русского языка с точки зрения ономастиологии. Наиболее подробно и полно им описана система суффиксального словообразования имени существительного. Для каждой категории Богородицкий выявляет суффиксальные средства выражения категориальных значений. Необходимо отметить, что в одну категорию объединены производные, образованные от разных частей речи. Учёный разграничивает мутационные и модификационные категории (не используя данной терминологии). К первому типу учёный относит «производные существительные, которые благодаря принятому ими суффиксу, получили новое значение по сравнению со своим производящим; это значение находится в некотором легко подразумеваемом соотношении к значению производящего слова, срв. *рыба* < *рыб-ак* (т.е. ловящий рыбу), *печь* < *печ-ник* (делающий печи), *молоко* < *молоч-ник* (продающий молоко, или же посуда для молока» [Богородицкий 1935: 150]. Ко второму типу относится «новый тип производных, в которых сохраняется основное значение производящего,

видоизменяется лишь оттенок представления одного и того же предмета, который может мыслиться большим или малым, а также с оттенком пренебрежительным или же ласкательным. Ясно, что эти производные существительные могут происходить только от существительных» [там же: 150]. Обозначенная дифференциация представляет собой одно из базовых положений современной дериватологии. Однако научную известность получила более поздняя классификация, предложенная М. Докулилом. Помимо модификационного и мутационного, М. Докулил выделяет транспозиционный тип, а также обеспечивает терминологическое закрепление типов (см. [Dokulil 1962]).

В. А. Богородицкий при описании языкового строя русского языка впервые идёт от значения к форме, однако он не разграничивает словообразовательную и грамматическую системы.

Рассматривая «главные категории суффиксов имён существительных совместно с их значением» [Богородицкий 1935: 143], Богородицкий выделяет имена производные, в которых основное значение производящего сохраняется, «видоизменяется лишь оттенок представления одного и того же предмета», в том числе:

а) увеличительные имена существительные с суффиксами -ище (ища), -ина,

б) уменьшительные производные с суффиксами -ец, -ик, -ок, -очек, -ица, -ка (-очка, -ечка, -ынка, -ушка), -ко (-ечко, -ико, -ышко, -цо, -це),

в) уничижительные или пренебрежительные имена с суффиксом -ёнка,

г) ласкательные имена с суффиксами -очка, -онька и т.д. [Богородицкий 1935: 143–153].

Таким образом, В. А. Богородицкий дано первое представление о системной организации категории субъективной оценки. Он рассматривает её как словообразовательную, считая словообразование частью грамматики.

Литература

Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики / В. А. Богородицкий. – 5-е изд., перераб. – М.-Л.: Социально-экономическое изд-во, 1935. – 356 с.

Бодуэн де Куртенэ И. А. Языковедение и язык: Исследования, замечания, программы лекций / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 212 с.

Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский. – Казань: Тип. Имп. ун-та, 1883. – 148 с.

Dokulil M. Tvoření slov v češtině. Teorie odvozování slov / M. Dokulil. – Praha: Academia, 1962. – 1. díl. – 263 s.

Формирование вербально-семантического уровня вторичной языковой личности школьника при обращении к русской фразеологии

языковая личность, вербально-семантический уровень, русская фразеология, лингвистическое мышление, речь, речевая деятельность

Современная парадигма филологического образования включает в качестве важнейшей составляющей систему обучения русскому языку, которая, в свою очередь, «не может быть представлена достаточно полно без учёта особенностей протекания обозначенного процесса в современной поликультурной среде, которая характеризуется в первую очередь наличием билингов, различающихся разными уровнями владения языком» [Криворотова 2017: 33] и, кроме того, представляющих собой вторичную языковую личность в отношении овладения русским языком, поскольку сформированная первичная языковая личность школьника-билингва представлена структурой, отражающей владение родным языком.

Как известно, билингвизм есть двуязычие: «Билингвизм в узком смысле - это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. А в широком смысле – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определённых сферах общения [Шукин 2006: 45].

Исходя из известного положения о том, что языковая личность есть «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [Караулов 2013: 39], важно иметь в виду роль внешних и внутренних факторов, влияющих на протекание процессов становления языковой личности. И при этом важно учитывать, что человек, овладевающий (или на определённом уровне владеющий) другим языком, является одновременно носителем первичной и вторичной языковой личности. Известно, что обучаемые русскому языку как родному представляют собой первичную языковую личность, думают на русском языке, тогда как обучаемые русскому языку как неродному, представляют собой вторичную языковую личность, думают на другом языке, являющемся для них родным. Языковое существование, то есть процесс взаимодействия с языком, «в котором язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспосабливая его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружён и в окружении которой он совершается» [Шукин 2006: 394], для носителей вторичной языковой личности является, с одной стороны, более разнообразным, а с другой – осложняется необходимостью достижения определённого языкового стандарта.

Кроме того, представители вторичной языковой личности, являющиеся, как было отмечено, билингвами, могут быть носителями либо субординативного билингвизма (когда отмечается владение одним языком лучше, чем другим), либо координативного (когда владение разными языками является в равной мере свободным). При этом совершенно очевидно, что не только уровень сформированности представлений о культурной самобытности, ментальности русского народа, но и уровень сформированности коммуникативной

компетентности и коммуникативных умений, в значительной степени определяющих эту компетентность, может быть более или менее приемлемым именно в зависимости от субординативности или координативности билингвизма обучаемых.

По определению А. Н. Щукина, вторичная языковая личность есть личность, приобщённая к культуре народа, язык которого изучается. При этом носитель вторичной языковой личности обладает «способностью к производству речевых поступков в условиях непосредственного общения с представителями других культур» [Щукин 2006: 60].

Именно потому, что фразеология представляет собой выражение национальной самобытности носителей языка, а образы, закреплённые во фразеологическом составе, так или иначе связаны с материальной, социальной или духовной культурой народа, обращение к фразеологическому богатству русского языка может обеспечить успешность формирования вторичной языковой личности обучаемых билингвов, поскольку способствует осознанию принадлежности человека через язык и его фразеологию к русской культуре, к русской ментальности.

Как известно, под термином фразеология (гр. *phrasis* – выражение и *logos* – учение) понимается раздел лингвистики, в котором изучаются семантические, морфологические и стилистические особенности фразеологизмов [Современный русский литературный язык 2017: 60], а также и собственно фразеологическая система языка.

Поскольку русская фразеология по своему происхождению связана со многими источниками (исторические события, профессиональная деятельность людей, мифы Древней Греции и библейские тексты), это позволяет расширить возможности обращения к фразеологии с целью формирования вторичной языковой личности обучающихся в процессе приобщения к богатствам русского языка.

Известно, что в науке существует широкое и узкое понимание фразеологии. Фразеология в широком понимании включает в себя как собственно фразеологизмы, так и пословицы, поговорки, крылатые слова. В широком спектре фразеологических единиц заложены понятия и отношения к таким категориям как труд (время и труд всё перетрут – посл.; без труда не вытащишь рыбку из пруда – посл.; бить баклуши, ворон считать, лясы точить, т. е. бездельничать или пустословить вместо того, чтобы трудиться); лень (скучен день до вечера, коли делать нечего), правда (правду-матку резать), ложь, жадность (снега зимой не выпросишь), совесть (покраснеть до корней волос), судьба (от судьбы не уйдёшь, на роду написано), жизнь (жизнь прожить не поле перейти – посл.; Арёдовы веки), смерть (отдать Богу душу), безответственность (без царя в голове, ветер в голове гуляет, слова на ветер бросает).

Узкое понимание фразеологии предполагает отнесение к этой области только собственно фразеологизмов.

Собственно фразеологизм – это устойчивое выражение, воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных или подчинительных словосочетаний и обладающий целостным значением.

Поскольку собственно фразеологизм чаще всего равен значению одного слова (кот заплакал – мало; у чёрта на куличках, за тридевять земель – далеко; рукой подать – рядом), хотя может быть равен по значению словосочетанию

(кровь с молоком – здоровый вид, пышущий здоровьем человек; брать быка за рога – начинать с самого главного, существенного; гордиев узел – сложная, почти неразрешимая проблема; буриданов осёл – человек, затрудняющийся в проблеме выбора; панургово стадо – неуправляемая, движущаяся к бессмысленной гибели толпа; притча во языцех – предмет всеобщего обсуждения), это обстоятельство даёт большие возможности для включения собственно фразеологизмов в организацию лексико-грамматической работы. Но при этом пословицы и крылатые слова тоже содержат значительный потенциал с точки зрения раскрытия ментальности, поэтому в данной статье мы будем придерживаться широкого понимания фразеологии.

Организуя деятельность обучаемых по целенаправленному включению фразеологических единиц разной природы и разного статуса вначале в создаваемые и определённым образом заданные грамматические конструкции, а затем и в живую речь, в продуктивную речевую деятельность, имея в виду при этом, что, «если под речью понимают собственно последовательность слов, например, текст, то под речевой деятельностью – все психические и физиологические процессы, связанные с порождением и восприятием речи» [Пихачёв 2018: 21], мы тем самым реализуем возможности русской фразеологии не только как средства выразительности, но и как средства формирования вторичной языковой личности обучаемых, поскольку процесс осознания особенностей определённой культуры и приобщения к этим особенностям происходит именно с включением практически всех психологических процессов. Но, прежде чем начать осуществлять организацию подобной деятельности, необходимо выявить уровень владения школьниками русской фразеологией.

Мы позволим себе привести некоторые ответы обучаемых (старших школьников и студентов, носителей русского языка как неродного) на вопрос о значении тех или иных фразеологизмов (напомним, что в данной статье мы используем термин фразеология, отражающий широкое его понимание. Испытуемым были предложены следующие фразеологические единицы и получены следующие ответы, свидетельствующие о том или ином уровне их понимания (формулировки ответов даны без каких-либо изменений, правильные или относительно правильные ответы выделены жирным шрифтом):

таскать каштаны из огня – воровать; ничего не бояться; спасти кого-либо с решительностью; заниматься опасным делом; делать что-то чужими руками, **добиваться успехов другим человеком.**

загреть жар чужими руками – отвечать за чужие поступки; **получать прибыль, используя труд других людей; получать счастье или что-то чужое.**

Организуя процесс работы над данными фразеологизмами с целью понимания их школьниками-билингвами, обращаемся к стихотворению А. С. Пушкина «Анчар» и в процессе тщательного разбора ситуации, описанной в стихотворении, обучающиеся совершенно самостоятельно приходят к выводу о том, кто же в данном случае таскал каштаны из огня (Принёс, и ослабел, и лёг под сводом шалаша на лыки, и умер бедный раб у ног непобедимого владыки...).

Особенностью понимания многих фразеологизмов школьниками-билингвами, носителями вторичной языковой личности, является либо

буквальное понимание, либо понимание, так или иначе связанное с конкретизацией возникающего при встрече с фразеологизмом образа. Например, фразеологизм **ни рыба ни мясо** понимается так: худощавое телосложение; ничего нет; что-то; ненужное; фразеологизм **загнать за Можай** – очень сильно надоест; **менять шило на мыло** – одно и то же; менять хорошее на плохое; **руки греть** – подслушивать; **рукой подать** – близко знаком; **поминай как звали** – забыть что-то; **шиито белыми нитками** – понятно, просто; чтобы было видно.

Одним из эффективных приёмов, способствующих достижению понимания школьниками-билингвами русских фразеологизмов и тем самым совершенствованию их вторичной языковой личности, является подбор синонимов, которые могут более ярко раскрыть сущность фразеологизма. Например, когда мы к фразеологизму ни рыба, ни мясо подбираем фразеологические синонимы ни в городе Богдан, ни в селе Селифан, ни Богу свечка ни чёрту кочерга, то становится очевидным значение фразеологизма, обозначающего посредственность.

Опираясь на анализ полученных ответов испытуемых, мы пришли к следующим выводам: во-первых, многие фразеологические единицы понимаются испытуемыми буквально, что говорит о невысоком уровне абстрактного мышления; во-вторых, часто на понимание того или иного устойчивого выражения накладывается исключительно собственный опыт, не подкреплённый обращением к общечеловеческому опыту, что является следствием некоторой интеллектуальной пассивности. Думается, что целенаправленная работа по развитию лингвистического мышления в процессе обращения к фразеологии может способствовать формированию культурной идентичности, что впоследствии может обозначить для обучаемых более приемлемые, с точки зрения приобщения к национальной и мировой культуре в целом, приоритеты.

Литература

Дейкина А. Д. Развитие чувства национального и личностного самосознания и становление культурной идентичности школьников / А. Д. Дейкина. / Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности // Материалы Международной научно-практической конференции (2 марта 2017). - М.: Экон-Информ, 2017. – С. 12-16.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2013.

Криворотова Э. В. Развитие мышления и интеллекта учащихся на уроках грамматики / Э. В. Криворотова. – Ярославль, 2007. – 367 с.

Криворотова Э. В. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов как условие становления вторичной языковой личности / Э. В. Криворотова / Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты // Материалы II Международной научно-практической конференции 25 сентября – 2 октября 2016 г. – г. Будва, Подгорица (Черногория). – Москва, 2017 – С. 33-41.

Лекант П.А., Диброва Е.И. Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков; под ред. П. А. Леканта. - 5-е изд. – М.: Юрайт, 2017. – 493 с.

Лихачёв С. В. Основы научной коммуникации / С. В. Лихачев. – М.: Экон-Информ, 2018. – 134 с.

Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: АСТ, 2006. – 756 с.

**Филолог и переводчик: к промежуточному юбилею
Александра Жовтиса**

филолог, переводчик, стихосложение, контекст, хокку, сиджо

В 2018 году старейшему вузу Казахстана исполняется 90 лет. Но в этом же году промежуточный юбилей происходит и в биографии Александра Лазарева Жовтиса – последние десятилетия жизни которого тесно связаны с кафедрой русской и зарубежной литературы КазНПУ имени Абая.

Многообразии творческой деятельности было присуще моему Учителю А.Л. Жовтису – блестящему ученому и талантливому переводчику с корейского, казахского, украинского, английского, который родился 5 апреля 1923 года. Ему вполне могут быть адресованы слова В. Баканова, лауреата премии ESFS «Лучший переводчик Европы», сказанные в интервью газете «Книжное обозрение»: «Любовь к переводу, особое состояние души, драйв, капелька фанатизма, литературный дар – вот составляющие настоящего переводчика» [<http://www.bakanov.org/default.php?rubrica=90&id=351>].

Принято считать, что Жовтис от рождения был диссидентом. Его обвиняли космополитизме и в самых разных национализмах, увольняли с работы в КазГУ, который он в своё время успешно окончил. Так, еще в 1948 году после статьи в «Казахстанской правде» вместе с известным писателем Юрием Домбровским обвинили в буржуазном национализме и космополитизме. После смерти И.Сталина Жовтиса восстанавливают на работе, но таких прецедентов в его жизни было пять. Он успешно читал курс древнерусской литературы, и на одной из лекций высоко оценил благородство Батыя, который в «Повести о разорении...» произносит похвальное слово о Евратии Коловрате, отпускает его дружину. Факта этого было достаточно для нового увольнения, на этот раз с формулировкой «за татарский национализм». Сегодня общеизвестно, что Александр Лазаревич был одним из хранителей архива репрессированного поэта Магжана Жумабаева, именем которого сегодня названы улицы и проспекты во многих городах Казахстана. А в те далекие годы Жовтиса вновь лишают работы «за казахский национализм». Наконец, в 1971 году в его квартире находят магнитофонные записи песен Александра Галича и последняя формулировка увольнения звучала «за сионизм». В течение семи лет он был безработным, и лишь благодаря помощи С.У. Джандосова принят профессором кафедры педагогического института, где и работал до конца своих дней.

Мне посчастливилось прослушать его спецкурс по стихосложению и теории перевода, в котором отмечал, что «содержание текста воспринимается в зависимости от глубины проникновения в образную структуру каждого слова. Необходимо, чтобы зритель, читатель имели то же воображение, что и поэт» [Жовтис]. Редкий случай, когда в лице одного человека мы имели своего рода триединство ученого, педагога и

практического переводчика, прекрасно осознающего необходимость учета контекста. «Богатство содержания переводных стихов, – заявлял А.Л. Жовтис, – в значительной мере теряется для нас из-за недостатка объема информации. В другом языке нет равноценных слов, ведь если бы это было так, то не было бы смысла создавать художественное произведение в другой языковой оболочке» [там же].

Классическим примером этого несоответствия, очевидного для читателя, которому японская поэтическая традиция была мало знакома, он считал знаменитые хокку, в которых важнейшим компонентом художественного произведения является всего лишь бытовая деталь:

Стебли морской капусты.

Песок захрустел на зубах.

И понял я, что старею.

Стихотворение держится на художественной детали, смысловая нагрузка которой непонятна европейцу в связи с иным кругозором и объемом информации (Александр Лазаревич охотно разъяснял недоумевающим студентам, что морскую капусту японцы тщательно промывают, следовательно, песок, захрустевший на зубах, свидетельствует о плохом зрении, что, в свою очередь, является признаком надвигающейся старости).

Даже сегодня, спустя много лет после того, как были сделаны записи лекций А.Л. Жовтиса, мне представляется странным, что большинство поэтических текстов, с помощью которых он комментировал контексты, а также границы его сохранности в процессе художественного перевода, были из японской, русской, казахской и немецкой поэзии. В то же время именно в 1971 году в академическом издании вышли переводы А.Л. Жовтиса средневековой корейской поэзии, в частности, многочисленные сиджо. Эта поэтическая форма, возникшая в конце XIII века и достигшая своего расцвета в творчестве Чон Чоля (1537-1594) и Юн Сондо (1587-1671), во многом сходна с японскими хокку: «В оригинале сиджо состоит из трех строк, размер каждой из которых в среднем колеблется от 14 до 16 слогов. Все три строки делятся на полустушия (что дало основание переводить его на русский язык шестистишием); каждое полустушие состоит из стоп – трех- и четырехсложной; исключением является первое полустушие третьей строки, которое обычно трехстопное. Первая стопа этого полустушия трехсложная, в остальных допускаются колебания в один-два слога» [Лукпанова, Савельева 2007].

Наталья Ни, в 2007 году выпустившая в Москве книгу «Сиджо в системе мировой лирики», очень высоко оценивает качество стихотворных переводов А.Л. Жовтиса: «После Анны Ахматовой он, пожалуй, был единственным поэтом, кто сумел уловить метафизику корейских сиджо и найти соответствия в образности русской поэтической речи. В 1977 г. под научной редакцией Л.Р. Концевича вышел сборник «Бамбук в снегу», куда вошло около четырехсот стихотворных переводов А. Жовтиса» [Ни 2007]. Именно здесь проясняется вопрос с использованием подстрочника: Наталья Ни отмечает, что упомянутому изданию предшествовала кропотливая работа и в течение нескольких лет велась переписка с переводчиками со старокорейского М.

Никитиной и Л. Концевичем, не говоря уже о постоянном «сопереводе» А.Л. Жовтиса, каковым может считаться П.А. Пак Ир. Естественно, что, имея многолетнюю практику переводческой деятельности, он знал значения многих корейских слов, однако считал для себя это знание недостаточным применительно к средневековой корейской поэзии. Артефакты средневековой корейской культуры, воссозданные в процессе художественного перевода, требовали проникновения в национальную картину мира, проявляющуюся в том числе и в многочисленных контекстах.

Для Жовтиса – профессионального переводчика, было очевидным, что понимание текста всегда обусловлено восприятием контекста, в котором он выделял узкий и широкий смысл. Под широким контекстом Жовтис понимал целую систему фона, на котором выступает слово. В сознании читателя есть свой парадигматический ряд, из которого писатель как бы выбирает слова. Кроме того, по мнению А.Л. Жовтиса, контекстом может служить не только контекст в прямом, но и в переносном смысле – весь круг интересов, связей народа, его ассоциаций (то, что мы сегодня называем ментальностью). Кстати, А.Л. Жовтис всегда фиксировал внимание студентов на том, что широкий контекст – это не то, что непременно существует для граждан всего общества. Речь тут идет и о временном смещении. Так, комментируя стихотворение Евгения Винокурова 1953 года «Москвичи» («В полях за Вислой сонной»), ставшее известной песней, А.Л. Жовтис обращал особое внимание на специфику двух контекстов: «лежат в земле сырой» и «в округе без них идет кино». По поводу первого из них он уточнял, что словосочетание выбрано поэтом из длинного синонимического ряда: «похоронены» - стоит ближе всего по смыслу, но в поэтической фразе Винокурова он усматривает присутствие фольклорной и книжной традиции: «Мы не думаем, что слово «сырой» всего лишь бытовое обозначение, смысл его более широк – он созвучен словосочетанию мать – сыра земля, присутствующему в данном контексте. Таким образом, слово становится знаком определенного поэтического содержания, которое дополняется инверсией».

По поводу второго контекста А.Л. Жовтис уточнял, что этот пример показателен для того, что широкий контекст не всегда воспринимается всеми носителями языка. «Без них идет кино» демонстрирует временное смещение. Мы сегодня бы сказали: идет фильм, а по этой фразе можно определить и время создания стихотворения, и в определенной степени возраст его автора. Словосочетание «идет кино», по Жовтису, было глубоко оправданным, т.к. оно деконструирует восприятие людей старшего поколения, для которых новый фильм – чрезвычайное событие, характерное для довоенной атмосферы. Происходит смещение прошлого и настоящего – герои Евгения Винокурова всегда молоды. А.Л. Жовтис признавал, что выражение является в определенной степени стилизованным, а это означает, что слово несет в себе целый круг планов и отношений, что в конечном счете приводит к созданию художественного произведения. А оно, уточнял Жовтис, отличается от нехудожественного тем, что по-разному звучит для каждого человека в отдельности.

Будучи профессиональным стиховедом, защитившим в Киеве докторскую диссертацию по верлибру, А.Л. Жовтис особое внимание в спецкурсе уделял взаимоотношениям формы и содержания. Кстати, А. Квятковский, на «Поэтическом словаре» которого выросло не одно поколение филологов, в отличие от Жовтиса, интерпретировал контекст преимущественно в плане формальном. Для Квятковского фраза, вырванная из контекста, в первую очередь, несла в себе возможность быть интерпретированной в другом ритмическом ключе: «Контекст – термин, являющий собой одно из производных от слова «текст». Традиционно под контекстом понимается законченный отрывок в литературном произведении, в котором находится данная строка, фраза, выражение, цитата. Вырванная из контекста цитата может иметь совсем другое значение и звучание, чем то, какое ей придавал автор. Это касается также и стихотворного ритма, который в иных случаях невозможно правильно определить, если рассматривать данный стих вне контекста. Например, строка «Бесчувственно я удалялся» (И. Козлов) [Квятковский 1966]. Для Жовтиса же контекст проявлялся как на формальном, так и, в первую очередь, на содержательном уровнях. С этой точки зрения его умозаключения очень близки современным рассуждениям В.Е. Хализева, полагающего, что «контекстом литературного произведения называют прямо или косвенно связанную с ним безгранично широкую сферу литературных фактов и в нехудожественных явлений. При этом разграничиваются контексты творчества и контексты восприятия» [Хализев 2003].

Естественно, что поставив рядом с контекстом понятие информации, Жовтис считал, тем не менее, что ее несет не только содержание, но и форма. В качестве яркого примера усечения контекста восприятия он называл попытку А.А. Потебни перевести в прозу стихотворный текст. Художественного произведения не стало, уточнял А.Л. Жовтис, хотя читатель и получил определенную смысловую информацию. Это особенно значимо при художественном переводе, при котором сохранение поэтической формы нередко идет в ущерб пониманию контекстных связей. Он уточнял, что сохранить столь значимую для японцев форму хокку или танка (17 и 31-сложники) при переводе их на другой язык практически невозможно без потери плана содержания (или нарушения контекстных связей). Надо полагать, что аналогичные проблемы возникали у переводчика и при переводе на русский язык корейских сиджо, «формальный контекст» которых состоит в устойчивом слоговом и стиховом режиме. Кстати, проведенный несколько лет назад эксперимент, когда отдельные японские и корейские трехстишия переводились с русского на казахский, свидетельствовали о наличии той же проблемы.

Комментируя многочисленные конкретные примеры поэтического перевода, А.Л. Жовтис цитировал Г.О. Винокура, который полагал, что установление конечных значений, которые как бы просвечивают сквозь истинное значение слова – задача, непосильная для лингвистики. Это задач литературоведения. Причем, ссылаясь на сформулированный еще Ломоносовым закон «сопряжения далековатых идей», отмечал связь между поэтической ценностью отдельного художественного образа и

минимальностью пересечения смыслов. С этой точки зрения сегодня становится очевидным, что качество стихотворного перевода зависит от так называемого коллективного зрения. По этой причине использование подстрочника в том случае, когда речь идет о переводе, сохраняющем глубину национальной картины мира, проявляющейся, в первую очередь, в контекстах, вполне оправданно. Подобный перевод с использованием подстрочника не позор и не несчастье, а осознанная необходимость, мотивированная тем, что «одна голова – хорошо, а две – лучше». Естественно, что в этом случае автор подстрочников становится соавтором переводчика.

Итак, в этом году, моему Учителю исполнилось бы 95 лет. И тетрадь с лекциями его спецкурса, который пронизывают русские, казахские, немецкие, японские стихотворные тексты, сформировала в определенной степени мой культурный слой, который я сохраняю на протяжении более четырех десятилетий. Актуальность и современность многих его рассуждений для меня очевидна, так как все они базируются не только на теории стихосложения, но и на практике реальной переводческой деятельности, в основу которой был положен синтез научной и художественной мысли. Следует признать, что ученики А.Л Жовтиса, вышедшие из его «шинели» в КазНУ и КазНПУ имени Абая, также хранят светлую память о нем на протяжении многих лет.

Литература

Ответы В. Баканова на вопросы газеты «Книжное обозрение» // URL: <http://www.bakanov.org/default.php?rubrica=90&id=351>.

Жовтис А. Л. Стихovedение и основы перевода. Спецкурс / А. Л. Жовтис // Личный архив автора статьи.

Квятковский А. Поэтический словарь / А. Квятковский. – М., 1966. – 367 с.

Хализев В. Е. Введение в литературоведение. Основные понятия и термины / В. Е. Хализев. Под ред. Л. В. Чернец. – М., 2003.

Лукпанова Г., Савельева В. Сиджо – король корейской поэзии (Алгоритм жанра) / Г. Лукпанова // Книголюб, 2007, №10.

Н. Ни. Сиджо в системе жанров мировой лирики. – М., 2007. – 168 с.

Ориентализмы-названия титулов в устойчивых сравнениях славян
ориентализмы, славянские языки, фразеология, устойчивые сравнения

Лексема *ориентальный* (лат. *Orientalis*) значит ‘восточный, свойственный странам Востока’ [Словарь 1988: 351]; к *ориентализмам* обычно относят слова, принадлежащие разным группам тюркских, а также иранских и арабо-семитских языков [Бушеева 2006: 25]. В силу определенных исторических событий и языковых контактов тематически разнообразная ориентальная лексика была заимствована славянскими языками и в той или иной степени освоена ими (либо полностью, либо оставшись экзотической). Так, большая часть слов тюркского происхождения была заимствована русским языком во время монголо-татарского ига (XIII–XV вв.) и многочисленных русско-турецких войн. Итог пятивекового господства Османской империи на Балканском полуострове – восточные заимствования из староосманского (старотурецкого) языка, ставшего не только языком-источником, но и (часто) языком-посредником, через который арабизмы и персизмы проникли в южнославянские языки-реципиенты: «Результатом исламизации славянского населения Балкан стало проникновение в их язык значительного числа турцизмов и арабизмов (ведь на протяжении довольно долгого времени официальными служебными языками были турецкий, арабский, а языком литературы и поэзии – персидский)» [Хмелевский 2013: 228]. Надо также учитывать, что староосманский язык насыщен не только арабо-персидскими элементами, но и заимствованиями и из других языков (греческого, древнееврейского и т. д.). По этой причине в словарях наблюдаются расхождения в квалификации языка-источника лексем. Так, слово *суприја* ‘мост’ дается с пометой *грč.* (т. е. *грецизм*) и примечанием: < tur. *köprü* (č. *kjopru*) < грč. *géphyra* [Škaljić 1966: 200] или *тур.:* **һуприја** ж *тур. мост* [Речник VI: 369]. При лексеме *султан* мы видим пометы *ар.* [Škaljić 1966: 574], *ар.-тур.* [Речник VI: 77], *тур.* [Словарь 1988: 479].

Под термином *турцизмы* в Болгарии подразумевается восточная лексика из турецкого языка; для ее обозначения также используются термины *ориентализмы* и *турецко-арабско-персидские слова* [Вътов 1998]. Степень проникновения турцизмов в языки народов Славии различна. Так, в Болгарии в период Османского владычества «практически существовал билингвизм», поскольку турецкий был официальным языком [Стоянова 2007: 100]. Это относится также к Боснии и Герцеговине, к мусульманской части южных славян, но с оговоркой: таковым он был **только у образованных слоев населения**, связанного со сферой **религии, поэзии, права, административной системой** и т. п. (**остальные были неграмотными**). Ввиду обширности ориентализмов как особого генетического пласта славянской лексики ограничимся заимствованиями, обозначающими титулы, административные и военные должности, которые встречаются в составе славянских устойчивых сравнений (УС).

Один из значимых титулов правителей Османской империи – султан (*тур.*

sultan < араб. *sultān*). Отзвук исторических событий многовековой давности мы видим в УС *pade Bosna ko dozrelo jabuko u sultanovo krilo* /пала Босния как созревшее яблоко в объятия султана/ 'свершилось что-л. неминуемое и заранее предрешенное, чему невозможно противостоять' [Хмелевский 2013: 227–228]. У славян интернациональны структурно-семантические модели (ССМ) «жить + как + правитель», «лежать (сидеть) + как + правитель», образ сравнения (ОС) в которых активно варьируется. В русском языке в данных ССМ зафиксирован ориентализм *султан*: *жить (быть, чувствовать себя) как [турецкий (восточный)] султан*¹ с семантикой 'жить богато, в роскоши' и 'жить богато, в окружении женщин'²; *лежать (сидеть) [развалиясь] как султан* 'лениво, праздно или важно лежать (сидеть)'³, которые могут применяться и по отношению к представителям фауны⁴. С целью освежения мотивировки и экспрессии авторы с сер. XX в. вводят в эти ССМ персизм *падишах*⁵. Русские УС с данной лексемой пока не получили словарную прописку, но вычленяются из текстов⁶. Книжным и устаревшим является рус. *жить как набоб*. Арабизм имеет прямые значения 'титул правителей индийских провинций, отколовшихся от империи Великих Моголов', 'в Англии и Франции 18 в. – человек, разбогатевший в колониях, гл. обр. в Индии' и переносное – 'быстро

¹ УС взяты из словарей или научных трудов (см. список литературы).

² Приведем иллюстративный материал из Национального корпуса русского языка (НКРЯ): В некоторых службах преобладали девчата, отдельные немногие мужчины – старшины и сержанты *чувствовали там себя, как султаны в своих гаремах* [Голицын С. М. Записки беспогонника. 1946-1976]; – Не, я бы остров купил, – встрял в его мечты Чингиз, – там бы дворец себе построил. *Жил как султан*. И они с азартом начали описывать свои апартаменты, соревнуясь, у кого богаче [Мясников В. Водка. 2000]; Гарем в Одрывках. Украинский крестьянин *живет как восточный султан*. Настоящий султан – тот, кто подсадил печень, вырастил живот и построил в шеренгу всех тещ [Соколовская Я. Гарем в Одрывках // «Известия», 2002.04.03].

³ Она и боялась-то его, и не смела плакать, и прощалась с ним, и любовалась им в последний раз; а он *лежал, развалиясь, как султан*, и с великодушным терпением и снисходительностью сносил ее обожанье [Тургенев И. С. Свидание. 1850]; Я наслаждался вполне прелестью новизны и прелестью лигндашфтов, особенно утром или вечером, *лежа, как султан*, в своем подвижном киоске с сигарой в зубах и со стаканом чаю (...) [Бестужев М. А. Путевые письма родным. 1857]; Я, *севши важно, как султан*, Скажу ему: «Визирь! (...)» [Дмитриев И. И. Воздушные башни. 1794]; Чего ты тут *уселся как турецкий султан?* [Белов В. Воспитание по доктору Споку. 1976]; У Гоши была деревянная повозка на колесах. Он, *как султан, восседал* на ней [Пахомова А. («КП» – Новосибирск)]. Егор Бероев: Я тоже заикаюсь, как Фандорин, разговаривая с девушками // «Комсомольская правда», 2005.02.25].

⁴ – (...) *Петух!* это так точно! он у них – *вроде как султан турецкий!* [Салтыков-Щедрин М. Е. Господа Головлевы. 1875-1880]; И точно, *как султан* в гареме *возлежит* на подушках, покуривая кальян и глядя на своих танцующих наложниц, – а вокруг *возлежат* жены, старшие, младшие и промежуточные... так же и Кондрат, подреблет к себе обеих, положит свою продувную морду между ними на какой-нибудь украденный им носок и тихо дремлет, бестия... [Рубина Д. Я и ты под персиковыми облаками. 2001].

⁵ Титул монархов в некоторых странах Ближнего и Среднего Востока (напр., с конца 15 в. до 1922 г. – титул турецких султанов) [Словарь 1988: 355].

⁶ Хотел у меня тысячу рупий старых разменять и *зажить, как падишах* [Москвина М. Небесные тихоходы: путешествие в Индию. 2003]; Мои стол и стойла были открыты для всех, я *жил, как падишах* [Былые времена // «Вокруг света», 2004.06.15]; Вижу, догоняет меня он сам, Валька Марвич, на своём колёсном тракторе. *Восседает* на нём, *как падишах* [Аксенов В. Пора, мой друг, пора. 1963]; *Сидит* Шамара на доске от бочки, *как падишах* [Василенко С. Шамара. 1994]; Она сказала, что кофе по-турецки не в ее вкусе, а я *валяюсь, как падишах* [Грошек И. Легкий завтрак в тени некрополя. 1998].

разбогатевший человек, богач, жизнь которого отличается восточной пышностью'. В русских говорах Азербайджана, в селе Славянка Гядабейского района, зафиксировано УС с оттенком уничижительности (передаваемым диминутивом от *хан*¹) с иллюстрацией: «Прыццыд'ат'ьл' с'ул'пы и д'ом адур'охъл, и сынъ ѱ Л'ьн'инур'адъ д'ёржыт', и *жы'ом'*, к'ьк *хан'ок* – ѱс'о с таво калыму» [Гулиева 2006].

В других ССМ в качестве ОС варьируются и восточные титулы высокопоставленных военных и гражданских сановников. У боснийцев *paša* <tur.> – 1). *hist.* u doba Osmanskog carstva, visoki civilni i vojni dostojanstvenik: *uveščeš ga u onu odaju, gdje sjedaju paše i veziri*; 2) *pren.* onaj a) koji uživa, kojem je dobro; b) koji je glavni u čemu i sl.; 3) *razg.* riječ za obraćanje muškim osobama (<osm. tur. *paša* – visoka civilna i vojna titula u Osmanskom carstvu, *paša*; *vojn. general*; *morn. admiral*). В УС славянских народов турцизм *паша* – один из высоких титулов в политической системе Османской империи и некоторых других мусульманских странах и лицо, пожалованное этим чином – активен. Ср.: 1) рус. *жить как [турецкий] паша*²; укр. *жити як турецький паша (баша)*; болг. *живея като паша*; серб. *живи као паша*; макед. *живее како паша*; босн., хорв. *živjeti kao paša*; польск. *żyć jak basza*; чеш. *žije si jako [turecký] paša*; *má se jako budínský paša*; словц. *žiť [si] (mať sa) ako paša*; 2) рус. *лежать как турецкий паша*³; 3) рус. *сидеть как турецкий паша*; чеш. *sedí jak [turecký] paša* – 'сидеть вальяжно-удовлетворенно, расслабленно или важно'⁴. В текстах восточных и западных славян, которым многоженство было чуждо, частотна корреляция *паша (султан) – женщины*⁵.

У южных славян в УС с семантикой 'жить богато' в качестве ОС используются и другие титулы, связанные с системой администрирования в эпоху османского господства, – ст.-осм., общетюрк. *бек* 'родоплеменной титул, звание или чин высокопоставленного человека' (*бей* 'титул родоплеменной, а затем феодальной знати; в султанской Турции – титул высших офицеров и

¹ Напомним, что *хан* – это титул феодального правителя у тюркских и монгольских народов' [Словарь 1988: 545].

² Забрал себе Петро всё добро и стал *жить, как паша* [Гоголь Н. В. Страшная месть. 1831-1832]; Ну, а я между тем *Заживу как паша*, Не печалюсь ничем, Никуда не спеша [Елагин И. В. «От житейских толчков...». 1967-1973].

³ Ср. также тексты: Кот на щербатом столике *Разлегся, как паша...* [Черный С. Ферма [Прованс, 2]. 1930]; Фил *возлежит* на своем тряском ложе, как *восточный паша*. Его краснокожие рабы в поту и пыли ломают ноги на чебнистой тропе [Серафимов К. Экспедиция во мрак. 1978-1996]; Здесь же на диване Мирон иногда работал (...) И здесь он сразу же *развалился, как турецкий паша*, подмял под себя подушки, запалил трубку и приготовился слушать (...) [Трифонов Ю. В. Время и место. 1980].

⁴ В текстах может актуализироваться поза сидящего: Акакий Акакиевич (...) вступил наконец в комнату, где увидел Петровича, *сидевшего* на широком деревянном некрашеном столе и *подвернувшего под себя ноги* свои, как *турецкий паша* [Гоголь Н. В. Шинель. 1842] или его окружение женщинами: словц. *Ingmar sedí ako paša, obklopený dievčatmi* (...) [Slovenský].

⁵ А коли этого нет, так нынче вон молодых да здоровых начали присылать: так, где-нибудь в Троицкой улице, *барыню заведет, да еще и не одну*, а, как *турецкий паша*, двух либо трех, и коленопреклонствуй перед ними вся губерния, – да! [Писемский А. Ф. Тысяча душ. 1858]; *Как султан, властвовал он над всеми красавицами*, которые продали и погубили свою честь [Вигель Ф. Ф. Записки (1850-1860)]; Был он сроду такой, а как повыдал дочерей замуж, а сына прогнал на службу, стал *как султан турецкий: полон дом* был у него *девок* [Шмелев И. С. Неупиваемая чаша. 1918]; словц. *Muž doma s tromi ženami je ako paša v háreme* [Slovenský].

чиновников; господин, состоятельный человек'; < osm.-tur. *bey* – *gospodin*; *gospodar*, *zapovjednik*, *poglavar*; *beg* [Šehović 2017: 122]) и *ага* 'зажиточный землевладелец, на которого работают другие'; 'уважаемый турок: господин, хозяин, богатый человек'; в султанской Турции – титул военачальника, начальника некоторых групп придворных слуг (< осм.-тур. *ага* 'видный, влиятельный турок, господин; землевладелец, хозяин'; истор. в Османской империи 'звание, которое дается некоторым офицерам'; 'старший брат'). Слово *бек* (*беј*) зафиксировано в УС: болг. *живея като беј*; макед. *живее како бег*; хорв. *živiti (bit) ka (kaj) beg*; босн. *osjećati se (živjeti) kao [tali] beg*. Серб. *живи као бег на Херцеговини*; хорв. *živjeti kao beg u Hercegovini* исторически объяснимы: «В XV веке в ислам переходит около 40% населения Боснийского санджака (административный статус Боснии и Герцеговина в составе Османской империи)», причем «не под натиском завоевателей, а с целью сохранения или получения положения в обществе, новых земельных владений и привилегий» [Хмелевский 2015: 81]. Лексема *ага* в ССМ отмечена в кайкавских говорах Хорватии и в Боснии: хорв. *živiti ka (ko) aga*; *živet kak aga*; босн. *živjeti kao aga*.

Болг. *лежа (излежавам/излегна се и под.) като беј* имеет значение 'лежать спокойно, долго, никуда не торопясь и ни о чем не беспокоясь'; кайкав. *izvalit se ko aga* – 'удобно вытянуться, растянуться, лечь'. В болгарском языке зафиксированы УС с семантикой 'расположиться свободно, по-хозяйски, спокойно; сидеть/рассесться барином': *разполагам се/разположа се като паша (беј¹)*. Южным славянам известно УС со значением 'бездельничать, бить баклуши': макед. *се понаша како бег*; кайкав. *ponašat se ka aga*.

Титулы восточного происхождения мы видим и в безэквивалентных УС: *вести себя как паша²*; *разжиреть как паша* 'о раскормленном, разжиревшем (от обеспеченной, роскошной жизни) человеке'; серб. *даје се послуживати као паша* /позволяет собой управлять (вертеть, руководить и т. п./ 'требуется рабского обхождения'; чеш. *dělat něco jako paša* 'делать что-л. властно, авторитетно'. Прилагательное от лексемы *пашалија* 'человек, который служит паше' встречается в серб. диал. *posijedio sam k'o pashalijun ĥogat* /поседел как белый конь пошалия/ [Речник IV: 369]. Слово *беј* встречается в болг. *разположил съм се като беј у празни ясли* 'расположиться, рассесться очень важно, не имея на то оснований', *ага* – в кайкав. *rijan kak aga* 'о пьяном человеке'. Названия правителей отмечены также в рус. *добредет как хан до Крыма* (т. е. разбитый в набеге); укр. *багатий як турецький шах*.

Как показывает анализ, в своем большинстве УС с компонентом-титолом восточного происхождения не связаны с историческими событиями. Многие авторы словарей и статей дают при них помету *устар.* (напр., Гюлюмянц 2004; Мокиенко 2008), относят их к пассивному фонду (напр., болг. *живея като беј* [Стоянова 2007: 104]). Одна из причин ухода в пассив этих слов в некоторых странах Балкан – процесс замены турцизмов исконными словами, в Болгарии и заимствованиями из русского языка [Стоянова 2007: 100]. Это не относится к Боснии и Герцеговине, где после распада Югославии и обретения страной

¹ См. текст: – Тук ни е хан. Седнал си до печката, *разположил си се като някой беј* (...)/ Тут тебе не постоялый двор. Расселся у печки как барин/ [Каралийчев А. Лъжовен свят].

² См. текст: Я давно замечаю, – хлестко возразила она, – что вы *ведете себя как азиатский паша*, не имея капелки уважения к женщине [Грин А. С. Блистающий мир. 1923].

государственной независимости многие ориентализмы, бывшие регионализмами или архаизмами, стали с 90-ых годов XX в. актуальными. Поэтому наряду с интернациональными фразеологизмами *kralju kraljevo / caru carevo, bogu božje* (ср. рус. Кесарю кесарево) встречаются специфичные для региона варианты, созданные по той же модели: *agi agino, begu begovo* [Хмелевский 2015: 82].

Литература

Бушеева А. И. Еще раз об ориентализмах / А. И. Бушеева. // Материалы научной конференции ТГГПУ. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2006. – С. 23–27.

Болгарско-русский фразеологический словарь. Българско-руски фразеологичен речник / Составители А. Кошелев и М. Леонидова. – М.: Русский язык; София: Наука и искусство, 1974. – 635 с.

Вътов В. Лексикология на българския език / В. Вътов. – Велико-Търново: Абагар, 1998. – 424 с.

Гулиева Л. Г. Словарь русского островного говора Азербайджана / Л. Г. Гулиева, Ф. АГ. Мамедбейли, Э. А. Гейдарова, Г. О. Керимова. – 2-е изд., дополн. – Баку: изд. Бакинского ГУ, 2006. – 641 с.

Гюлюмянц К. Польско-русский фразеологический словарь / К. Гюлюмянц. – Минск: Экономпресс, 2004. – Т. 1. – 688 с.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Репринтное воспроизведение издания 1903–1909 гг., осуществленного под редакцией профессора И. А. Бодуэна де Куртенэ. – Т. 1. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 1744 с.

Доброльожа Г. Красне слово – як золотий ключ: Постійні народні порівняння в говірках Середнього Полісся та суміжних територій / Г. Доброльожа. – Житомир: Волинь, 2003. – 160 с.

Карацѣвук Ст. Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи / Вук Ст. Карацѣв. – У Бечу: У штампарији Јерменскога манастира, 1849. – 388 с.

Кювлиева-Мишайкова В. Устойчивите сравнения в българския език / В. Кювлиева-Мишайкова. – София: Българска академия на науките, 1986. – 275 с.

Мокиенко В. М. Большой словарь русских народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: ОЛМА МедиаГрупп, 2008. – 800 с.

Речник српскохрватскога књижевног језика. – Књ. I–VI. – Нови Сад: Матица Српска – Загреб: Матица Хрватска, 1967–1976.

Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Русский язык, 2009. – 608 с.

Стоянова Н. И. Турцизмы во фразеологизмах болгарского языка / Н. И. Стоянова // Вестник Дагестанского ГУ. Гуманитарные науки. – Вып. № 6. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007. – С. 100–105.

Хмелевский М. С. Особенности фразеологии города Сараева / М. С. Хмелевский // Национальное и интернациональное в славянской фразеологии. XV Международный съезд славистов. 20–27 августа 2013 г. – Минск: Беларусь – Greifswald: Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. Institut für Slawistik, 2013. – С. 227–231.

Хмелевский М. С. Отражение истории, культуры и традиций Боснии в языке и фразеологии / М. С. Хмелевский // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – Vol. 60. – № 1. – Budapest, 2015. – С. 79–86.

Fink-Arsovski Ž. Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema / Ž. Fink-Arsovski. – Zagreb: Knjegera, 2006. – 439 s.

Krátký slovník slovenského jazyka. – Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2003. – 985 s.

Lidová rčení. Zpracoval Jaroslav Zaorálek. – Praha: Academia, 2000. – 743 s.

Menac A. Iz problematike frazeološke sinonimije u ruskom i hrvatskom književnom jeziku / A. Menac // *Filologija*, 9, JAZU, Razred za filologiju/ – Zagreb, 1979. – S. 185–191.

Slovenský národný korpus [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://korpus.sk>

Šehović A. Leksika orientalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika [Elektronski izvor] / A. Šehović, Đ. Haverić. – El. knjiga. – Sarajevo: Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.

Škaljić A. Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku / A. Škaljić. – Sarajevo: Svjetlost, 1966. – 662 s.

Vranić S. Turcizmi u frazemima hrvatskih govora / S. Vranić, S. Zubčić // *Filologija*, 60, HAZU, Razred za filološke znanosti. – Zagreb, 2013. – S. 103–145.

**Общечеловеческое, национальное и индивидуальное в теме сожаления
о несбывшемся в казахской, русской и японской малой прозе XX века
(на материале «Оттепели» О. Бокеева, «Позднего часа»
И. Бунина, «Недопетой песни» С. Оока)**

*признаки содержания и формы, функция названия, особенности композиции и жанра,
методы изображения, национальное и общечеловеческое, индивидуальное*

Впервые в литературоведении изучаются произведения казахского, русского и японского писателей – авторов малой прозы в соотношении с заявленной темой [Бокеев 1981; Бунин 1988; Оока 1972] и в свете концепции методологии и методики комплексного изучения 4-уровневой системы содержания и формы эпического текста [Кулумбетова 2008]. Мы рассматриваем переводной текст японского прозаика, памятуя о привычно трепетном отношении к воссозданию зарубежной литературы на русский язык.

Общечеловеческое проступает уже на первом этапе анализа текста – в словарных значениях их названий (Оттепель – 'теплая погода (зимой или ранней весной) с таянием снега, льда'; Поздний – 'представляющий собой конечную пору суток или какой-либо части суток, года'; час – 'единица измерения времени, равная такому промежутку времени'; Недопетая – 'спетая не до конца'; Недо – 'указывает на неполноту, недостаточность действия или качества') [Большой толковый словарь русского языка 1998: 764, 890, 1467, 618]. А также в фабуле, т. е. конфликте, формирующемся на основе знаковых смыслов словарных значений для читателя, и антонимов к ним. Так, фабула «Оттепели» – в конфликте неоднозначности и однозначности, в «Позднем часе» – конфликт тоски и удовлетворенности, в «Недопетой песне» – конфликт сожаления и смирения.

Национальное проступает в социальных конфликтах, географии событий (ср.: Казахстан, российский провинциальный городок, Токио и его главная улица – Гиндза, отель Йокосука, улица Ооимати; в бытовых деталях, в именах персонажей, а также в эпиграфе). Так, события в «Оттепели» О. Бокеева начинаются и завершаются в пору оттепели в Тасбугене – в санатории для туберкулезных больных, где встретились и откуда разъехались повествователь и слепая девушка Жанар. Знакомство состоялось в день покупки рассказчиком картины Ф. Васильева «Оттепель». Эпиграф (*Путник, конь твой упитан и рысист, нет у меня, бедной, ведь глаз, чтобы видеть*) в прямом движении функционально связывается с переживаниями, психологией ослепшей Жанар, а в обратном движении, наоборот, как драма воспринимается душевная "слепота" рассказчиком и автором. Процесс трансформации во внутреннем мире сосредоточенности на личном в пробуждение "осознания" своей связи с миром и окружающими – грани, по мнению Оралхана Бокеева, национального характера.

В «Позднем часе» передается осуществление давней мечты рассказчика, приехавшего из-за границы с одной целью, чтобы посетить страну и город, где в юности была пережита молодая страсть. Посещение на кладбище

одинокое надгробного камня у стены монастыря всколыхнуло чувство горечи от пролетевших десятилетий жизни без любимой при сравнении настоящего с памятью о радостном свидании в прошлом. Страстность природы и трагизм мироощущения русского человека сказывается в этом тексте: *«Из-за стены же дивным самоцветом глядела невысокая зеленая звезда, лучистая, как та, прежняя, но немая, неподвижная...»* [Бунин 1998: 34].

В «Недопетой песне» С. Оока отражается конфликт личности и социально-психологической жизни капитулировавшей Японии после Второй мировой войны: противоречие в рассказчике пассивного созерцания обстоятельств повседневности с чувством сожаления о расставании его с любимой женщиной, обиды за то, что она принесла в жертву семью в угоду патристических побуждений. Случайная встреча на вечерней объездной дороге через пять лет после расставания пробудила в памяти пассивно созерцающего любимую радостное и горестное в их семейной жизни. Пассивен персонаж в созерцании газетных статей об описании перипетий Гинко, самовольно ушедшей из хозяйского дома с его малолетней дочерью Сатико. Он стал невольным свидетелем начала ее побега и из газет узнал о поимке, об освобождении Гинко из-за отсутствия состава преступления (хорошего обращения с Сатико, хвалебно отзывавшейся о заботе своей воспитательницы на протяжении всего путешествия) и нежелания ее отца привлекать интерес общественности к своей далеко не благополучной личной жизни. Очевидно внимание Сёхэя Оока к контрастным сторонам японского характера: созерцательности, выраженной в хокку и танке, и активности природы.

Индивидуальное в художниках слова проявляется в композиции сюжета. Так, в «Оттепели» Оралхана Бокеева завязка (верхняя граница хронотопа настоящего времени) совпадает с началом текста. Причем она совмещается с развязкой (нижней границей хронотопа настоящего времени, т. е. с активным центром - АЦ). Отсутствие экспозиции – примета средней жанровой формы. Это подтверждается и большим удельным весом событий прошлого во взаимоотношениях его с Жанар. Однако по законам малой эпической формы в тексте только две кульминации (ночь на пустой даче и прощальное письмо слепой девушки, полное упреков за его самолюбование благородством и нерешительность) и отнесено писателем к жанру рассказа.

Писатель, определяя жанр «Оттепели», очевидно, руководствовался таким изначальным критерием, как "рассказывать", что требует героя-рассказчика. Мы считаем определяющим другой признак: постигается ли в полном объеме основная мысль произведения, соотносенная, как правило, с настоящим временем повествования, без пласта прошедшего времени в ткани произведения. Внимание к этому критерию позволяет разграничить жанр рассказа и повести.

Без последовательного, диахронического восстановления связи настоящего с прошлым трудно осознать идею «Оттепели», соотносенную с основным фокусом, потому «Оттепель» О. Бокеева – синтетический жанр: повесть-рассказ. Последние тридцать дней пребывания девушки в санатории герои ежедневно общаются. Благодаря письму Жанар, врученному ею в момент отъезда, герой переживает противоречивое состояние в момент прочтения и много времени спустя. Сначала оно вызвало в нем гнев на

кажущуюся неблагодарность девушки, высмеявшей его рыцарственное отношение к ней. Спустя некоторое время он осознал правоту автора письма, упрекавшей его в неестественности. Двойственность своего психологического состояния в ту пору он обуславливает завладевшими им всецело переживаниями в связи с тяжелой болезнью. И это чувство безнадежности по «закону общего эмоционального знака» [Выготский 1967: 14] окрашивало в печальные тона все окружающее. Надежда на выздоровление была настолько слаба по сравнению с мрачными предчувствиями, что они парализовали его волю, заглушили жизнелюбие. Отсюда одностороннее осмысление картины, сочувствие и сострадание к еще более обездоленной, чем он, Жанар, красивой и умной, но не только больной, а к тому же и слепой с детства. Нескольким эгоцентричный, что усугубилось еще и болезнью, не лишенный поэтичности мировосприятия, благородный по натуре, герой был уверен в избранной верной линии своего поведения. Занятый своими переживаниями, он и представить не мог, что у Жанар иная точка зрения. И слишком позднее осознание им значения девушки в своей жизни – воплощения неукротимой воли к жизни даже при безысходных обстоятельствах судьбы – помогло по-иному осмыслить как суть картины, так и познать себя. Отсюда параллель по сходству между картиной и оттепелью, в пору которой состоялась встреча героев.

«Снежный покров и голубоватый лед, дьявольской силой объявшие пустынное пространство, постепенно подтаивают. Вон, чуть в стороне взлетает и садится стайка птиц на оголенные, потерявшие листья ветки сиротливо торчащего дерева. Еще не потек ручьями растаявший на дороге снег, а пробивающиеся сквозь облачное небо лучи солнца как бы доносят теплую весть о скором приходе весны. Очевидно, в воздухе витает слабый ветерок. Кажется, что земля, изнемогшая в течение зимы под тяжестью заледеневшего покрова, мечтает об избавлении.

Оттепель! Кажется, с наступлением конца жестоких морозов, с наступлением оттепели начинается движение в опечаленном пространстве. Вон крестьянин с мальчиком, идущий по расквашенной ногами людей дороге, что он, интересно, чувствует? Ты, наверно, вспомнила, что я говорю о картине Ф. Васильева «Оттепель»! Потому что мы с тобой познакомились ведь в такую пору. За всю свою жизнь, кажется, я не смог бы до конца описать ее, пересказать. Ее удивительная сила даже не во власти таланта, наверно, а в посредничестве ее энергии в нашем знакомстве» [Бокеев 1981: 476].

Прием параллелизма по сходству позволяет заострить внимание на ключевых деталях: на названии картины, на событии (*познакомились в такую пору*), а также на двойственности и неопределенности психологического состояния героя. Благодаря соотнесенности явления природы с внутренним миром человека, конкретное приобретает символический смысл. Борьба в рассказчике между состоянием подавленности и слабой надеждой при доминировании первого стала ключом к пониманию причины его двойственного поведения во взаимоотношениях с девушкой. Отсюда значимость эмоциональных оценок деталей картины (*дьявольская сила, сиротливо торчащее дерево, изнемогающая под тяжестью покрова, мечтает об избавлении – пробивающиеся сквозь облачное небо лучи солнца, теплая весть о скором приходе весны, в воздухе витает слабый ветерок;*

опечаленный простор – начинается движение; жестокие морозы – наступление оттепели).

Следует также отметить, что между психологическим состоянием героя и его восприятием картины, а, следовательно, отношением к девушке причинно-следственная связь. Иными словами, соответствие обозначенное героем между картиной и девушкой, причинно-следственно мотивировано. Так, художник в своей картине схватил и навечно запечатлел пору оттепели, которая застыла в своем переходном миге между *"белыми ливнями"* и *"бураном"*. Взаимоотношения героев, познакомившихся тоже в пору оттепели, природной и психологической для повествователя, также вследствие этого не сложились во что-то определенное и также навеки застыли в памяти героя как пассивность двойственности. Она определилась с момента знакомства, когда была приобретена поразившая сходством с его переживаниями картина: *«Когда я впервые увидел эту картину, то в мое неискушенное понятие об искусстве прекрасного была привнесена огромная перемена... Хоть с закрытыми глазами, хоть с открытыми, но теперь понял, что я следовал за тобой, шел вслед. Да, когда ты была рядом, все было по-иному, по-иному...»* [Бокеев 1981: 475-476). Пришедшее запоздало понимание драмы от неспособности "видеть", одновременно "осознавая" (*я видел, ты осознавала*), вызывает сожаление героя о том, что им не было "осознано" своевременно значение Жанар и картины. Картину, как и девушку, он только "видел" благодаря физическому "зрению": снежная пустыня, пороша, облака, лучи солнца, дерево, птицы, крестьянин с мальчиком на дороге, которые воссоздают реальную и ничем не примечательную картину природы в зимнюю пору. Ничего примечательного нет и в чувствах героя к девушке: обычные, естественные любовно-дружеские взаимоотношения между молодыми людьми, не переходящие за грань приличия. Лишь слишком поздно и непоправимо для обоих пришло к герою "осознание", т.е. духовное "зрение" через осмысление названия картины и письма Жанар. "Осознание" преобразило статику в психологическом состоянии героя в восприятии картины и девушки. Мощный синтезирующий заряд динамизма "оживил" героя, что было обусловлено "новым" зрением, которое придало ему письмо, потрясшее его своим тонким и глубоким "осознанием" сути пассивности, двойственности поведения рассказчика, волю которого к жизни сковала "дьявольской силой" мысль о безысходности болезни. Неистребимое жизнелюбие Жанар, обездоленной дважды и непоправимо, сквозившее в ее письме, заразило героя, дав заряд на оставшуюся жизнь, заряд оптимизма. Отсюда причинно-следственная связь между осмыслением сути Жанар и картины: удручающие внешние приметы мертвенного зимнего покоя и выморочности больной и слепой девушки преобразились в связи с закономерным и неотвратимым наступлением весны и неистребимым жизнелюбием и присутствием духа. Противоречие между "видением" и "осознанием" – основа поиска гармоничного сочетания природного ("видеть") и духовного ("осознание") - напряженный и бесконечный процесс, связанный с активностью личности (*«До сегодняшнего дня я мучительно ищу разницу, не находя, преимущества между видением и осознанием»*, *«Хоть с закрытыми глазами, хоть с открытыми, но только теперь понял, что я следовал за тобой, шел вслед»*, *«Мы существа, рожденные видеть окружающее,*

осознавать его»). Человек не может удовлетвориться одной из этих сторон. Отсюда связь с эпиграфом (*Путник, конь твой упитан и рысист, нет у меня, бедной, ведь глаз, чтобы видеть*), раскрывающим не меньшую драму, чем при отсутствии духовного зрения. Автор сливается с лирическим героем, испытывающим печаль от недостижимости гармонии между своевременным "видением" и "осознанием", что определяет содержание трагической интонации, закреплённой функциональной паузой и акцентом на повторе "по-иному" (*«Да, когда ты была рядом, все было по-иному, по-иному...»*). Обладающая душевным "зрением" Жанар слепа физически, а герой, наоборот, "слеп" душевно в период знакомства с ней. Так, в прямом движении выступает на первый план тоска слепого человека, в обратном движении раскрывается "зрячесть" слепого. Он благодаря душевному "зрению" связал темп бега коня со степенью его упитанности, чего не мог бы увязать зрячий, отметивший бы по отдельности очевидное: внешний вид, темп бега. Взаимообусловленность их достигается через обостренное "осознание" слепого (подтверждение этому соединительный союз: "упитан и рысист" и последовательность слов). Понятие "осознание" становится символическим: нахождение внутренних связей реальных явлений, воссоздающих реальные вещи. Отсутствие «осознания» – восприятие реальных явлений в разрозненном виде. Потому приходим к выводу, что рассказчик и автор: «осознание» – это «зрение» души. Вспомним слова Жанар, с горячностью утверждавшей: *«Вы не жалейте меня, ага, я боюсь чьих-либо жалостливых глаз или слов. Сколько бы ни сожалели, нет человека, который бы излечил мои глаза. Я не беспомощная, не несчастная, не калека. Я – Человек!»*. Фраза героя: *«Мы существа, рожденные видеть и осознавать»* связана с этой мыслью причинно-следственно.

Остановимся подробнее на раскрытии актуализирующегося в обратном движении потенциального смысла такой детали, как детская история героя, связанная с Черным озером. Девушка с Черного озера детства и Жанар были на одно лицо. Функциональная связь наблюдается в поведенческой установке героя как по отношению к девушке из озера, так и к Жанар. Обе они, вопреки людскому мнению, привлекают повествователя, что говорит о самостоятельности его характера. Но в обоих случаях также им проявляется непоследовательность. Значит, присущая герою изначально психология «светлячка» была усугублена болезненным состоянием, заглушившим в нем активность. Через оценочную функцию хронотопа дороги раскрывается эта противоречивая черта героя. Дорога в санаторий – знак движения в замкнутое пространство. Возвращаясь из города, он знакомится с девушкой и изначально противоречивая установка – симпатия и жалость – не была изжита им до конца. Отсюда «кружение» рассказчика, «топтание» в замкнутом пространстве вокруг санатория: приход и уход от копны сена, похожей на юрту. «Юрта» – знак несостоявшегося счастья героев. В одном ряду с этой деталью – хронотоп дачи – чужого владения, знака краденого, по мнению героя, счастья, что также обнажает двойственность, нерешительность рассказчика, испытывающего отвагу и робость, силу чувства и рассудочности. В ряду приема раскрытия психологического состояния героя по сходству находится и хронотоп междулунья, на которое пришлась вторая часть месячного знакомства героев. В этом же ряду и такая деталь, как туман – знак

неопределенности, размытости очертаний. Знаком расставания стал хронотоп вокзала и дороги туда.

В «Позднем часе» Ивана Бунина верхняя граница хронотопа НВ (завязка) текста начинается с первого абзаца по *первому критерию из восьми* (с названием) [Кулумбетова 2008:12] в соответствии со средней жанровой формой. Однако небольшой объем текста с двумя микропроблемами, или микрофокусами (Ф) и одной кульминацией (проблемой, или фокусом – Ф) указывает на малую жанровую форму несмотря на отсутствие экспозиции. Развязка, т.е. активный центр (АЦ), или последний миг хронотопа НВ, пронизанная чувством горечи, начинается с заключительного абзаца текста: *«...Я знал, куда надо идти, я шел все прямо по проспекту – и в самом конце его, уже в нескольких шагах от задней стены, остановился: передо мной, на ровном месте, среди сухих трав, одиноко лежал удлинненный и довольно узкий камень, возглавием к стене. Из-за стены же дивным самоцветом глядела невысокая зеленая звезда, лучистая, как та, прежняя, но немая, неподвижная...»* [Бунин 1988: 34]. Прием повтора (стены – 3, я – 6 сердце – 2, как – 2, его – 2, из-за – 2) с преобладанием цифры 2 с символом тревоги и беспокойства обуславливает это чувство. И символический смысл времени суток в заглавии трансформируется в чувство тоски по упущенному времени и вместе с тем с удовлетворенностью, что, спустя полвека, рассказчик проявил решительность в выборе возможности поклониться родной могиле и попрощаться с прошлым (*«другая цель, в которой мне было страшно признаться себе, но исполнение которой, я знал, было неминуемо. И я пошел – взглянуть и уйти уже навсегда»*).

Обратимся к деталям «Позднего часа». Так, четырежды прозвучавшее (*час поздний, поздний час, так поздно, Как поздно и как немо!*) призвано передать переизбыток трагического чувства в переживаниях персонажа. С этим связан прием повтора (*город мертвых, рощи мертвых, траурным глянец переливались черные стекла, пятнистый тротуар...сквозисто устлан был черными шелковыми кружевами; «Твой отец, твоя мать, твой брат – все пережили тебя, молодую, но в свой срок тоже умерли. Да и у меня все умерли; и не только родные, но и многие, многие, с кем я, в дружбе или приятельстве, начинал жизнь; давно ли начинали и они, уверенные, что ей и конца не будет, а все началось, протекло и завершилось на моих глазах»*). Смысл повтора (*но тем страшнее увидеть его, страшно признаться себе*) раскрыть переживания 69-летнего рассказчика у жизненной черты, обращающего внимание на «дорогу» в «город мертвых», потому что нет информации о его возвращении (*Монастырская улица - пролет в поля и дорога: одним из города домой, в деревню, другим - в город мертвых*). Деталь «мост через реку» (*«Мост был такой знакомый, прежний, точно я его видел вчера: грубо-древний, горбатый и как будто даже не каменный, а какой-то окаменевший от времени до вечной несокрушимости, – гимназистом я думал, что он был еще при Батые»*) – знак остановившегося времени над рекой жизни (*«...прежде река была не судоходная, а теперь ее, верно, углубили, расчистили; месяц был слева от меня, довольно далеко над рекой, и в его зыбком свете и в мерцающем, дрожащем блеске воды белел колесный пароход, который казался пустым, - так молчалив он был, - хотя все его иллюминаторы были освещены, похожи на неподвижные*

золотые глаза и все отражались в воде струистыми золотыми столбами: пароход точно на них и стоял»). Но даже перемены, как это очевидно, не затронули глубин русской жизни («В городе не было нигде ни единого огня, ни одной живой души. Все было немо и просторно, спокойно и печально – печалью русской степной ночи, спящего степного города. Спокойно и печально – печалью русской степной ночи»). Очевидно, что И. А. Бунин, реалистически рисуя состояние своего персонажа, стягивает все детали, окрашенные в трагическую тональность, по «закону общего эмоционального знака», объясняемого его преклонным возрастом.

В «Недопетой песне» Сёхэя Оока завязка начинается с 7-ой смысловой части, предваряемой объемной экспозицией с шестью МФ, занимающими две части и четыре первых абзаца третьей части авторского текста. Это воспоминания рассказчика о Гинко, истории ее семьи, о супружеской жизни с ней, и ее разрыве с ним ради единомыслия со студентом, попытке оправдать причину нежелания поговорить при случайной встрече на дороге спустя пять лет обидой брошенного мужа, все еще не изжившего память о ней. («Гинко, в тот сентябрьский вечер, около семи часов, ты была на улице. Ты сидела на корточках перед домом, твоя правая рука обнимала плечи маленькой девочки. – Как ты очутилась на этой улице? Почему сидела на корточках и смотрела на поток проносившихся мимо машин?»). Экспозиция и одна кульминация – показатели малой жанровой формы изучаемого произведения. Развязка с темой горечи – нижняя граница хронотопа настоящего времени – заключительный абзац произведения: «Спутником одиночества делового человека бывает или политика, или чувственная женщина. Но спутником одиночества женщины может быть лишь девочка, дочь – частица собственной ее плоти. Ах, девочка, девочка!» [Оока 1972: 264]. Горечь от разрушенной из-за политики счастливой семейной жизни и ощущение счастья при воспоминании о прошлом. Созерцание:

«Я был от тебя всего в трех метрах, но ты меня не заметила. А у меня пропал голос, и я не смог тебя окликнуть. И не смог остановиться, зажатый спереди и сзади другими машинами.

Но, выехав на шоссе, я сразу остановился у обочины. Закурил, раздумывая, подойти к тебе или нет. Может, подойти и сказать: "Привет, Гинко! Давненько мы с тобой не видались!

Впрочем, скорее всего, я не только подходить к тебе, но даже и вылезать из машины не собирался.

Потому что я помнил твои слова:

«Не ищи встречи со мной. Я ведь из тех женщин, которые сбрасывают прошлое, как старое платье».) находящегося в плену чувства обиды рассказчика обусловлено и настоящим его семейным положением: он женат и есть ребенок. "Признаюсь честно – у меня не было намерения подойти к тебе и сказать: "Привет, Гинко! Давненько мы не видались!" Какое там! У меня даже не было намерения выйти из машины. Что мне оставалось делать? Только вспоминать...» [Оока 1972: 241].

Детали заключительного предложения третьего микрофокуса из с их смысловым контрастом картин мегаполиса и пригорода представляют психологический портрет рассказчика, склонного оберегать от посторонних глаз («огни» – «темнота») свою личную жизнь как национальная черта. Сюда

можно причислить такую деталь, как внимание рассказчика к тому, что Гинко сидела на корточках:

«...Не обернувшись, не посмотрев в сторону сиявшего огнями Икэбукуро, я поехал вперед – в темноту садов и полей, а точнее, туда, где меня ждал мой дом, с новой женой, с телевизором и кухней-столовой» [Оока 1972: 243].

Запрет сидеть на корточках¹ возник в связи с малым ростом японцев. И это была мера по исправлению недостатка. Как видим, Гинко и в этом случае противостоит традиционному. Далее хронотоп дороги в вечерний час – дорога в никуда во взаимоотношениях персонажей. Примечательна сентенция рассказчика в развязке, считавшего бесплодной жизнь женщины без семьи и детей. Хронотоп дома, за воротами которого сидела у обочины дороги Гинко с Сатико, также символизирует осуждаемую бездомность.

Гинко преследовала одну цель: избавить девочку от безотрадной судьбы, подобно своей: *«Я была уверена, что жизнь этой девочки сложится так же несчастливо, как моя. У нас с ней похожие судьбы. Есть, правда, маленькая разница: у меня отец погиб на фронте, а мать и отчим совсем обо мне не заботились, у нее – умерла родная мать, а отец не обращает на нее абсолютно никакого внимания, проводя все свободное время с женщинами. И я не сомневалась, что девочка убежит из дому, как только подрастет. Я в свое время убежала – и что же? В результате стала такой, как сейчас, – никчемной и несчастной. То же самое случилось бы и с ней. Зачем же заставлять ее страдать? Она и так уж настрадалась. Смерть была бы для нее избавлением»* [Оока 1972: 260]. Это еще один признак национальной психологии – обделенность женской судьбы.

Итак, индивидуальное – творчество каждого из изучаемых писателей – содержит черты общечеловеческого и национального, выраженные через ситуации, детали. Неповторимы сюжет и композиция каждого из исследованных произведений, позволяющих казахскому, русскому, японскому писателям претворить фабулу, заявленную в названии. Общечеловеческое сходство проявляется в изображении тоски по неосуществленному.

Литература

Бунин И. А. Поздний час / И. А. Бунин // Собрание соч. в 4-х тт. – Т.4. – М.: Правда, 1988. – С. 29-35.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. (Психологический очерк) / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Просвещение», 1967. – С. 14 (О «законе общего эмоционального знака»).

Бөкеев О. Үркер ауыл баранды: Повестер мен әңгімелер / О. Бөкеев. - Алматы: Жалын, 1981. - 528 б.

Кулумбетова А. Е., Джунисова А. А., Садуакас Г. К., Мырзабекова А. К. Система содержания и формы лирического, эпического и драматического художественного текста. Учебное пособие. / А. Е. Кулумбетова. – Алматы: Изд-во «Искандер», 2008. – 178 с.

Оока Сехэй. Недопетая песня (пер. З. Рахима) / Сехэй Оока // Японская новелла 1960 – 1970. – М.: Прогресс, 1972. – С. 238-264. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-sehey-ooka/17941-nedopetaya-pesnya-sehey-ooka/read/page-1.html> (дата обращения 12.09.2018).

¹ Японцам запретят сидеть на корточках [Электронный ресурс]: Режим доступа: URL: <https://grandpaper.ru/g/squat/>

СОДЕРЖАНИЕ

АБДУЛЛАЕВ С. Н. (Кыргызстан, Каракол) ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК ТЮРКСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕДИНИЦ МЕНТАЛЬНО-ЯЗЫКОВОГО УРОВНЯ	3
АБДУМАНАПОВА З. З., НАГАЕВА И. И. (Кыргызстан, Каракол) ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	5
АБДЫРАКМАТОВА Н. К. (Кыргызстан, Каракол) ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, СОПРОВОЖДАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КЫРГЫЗСТАНЕ	8
АГЕЕВА Ю. В. (Россия, Казань), ЮАНЬ ЛИСЯ (Китай, Тайан) ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (СИСТЕМА ЗАДАНИЙ К ТЕКСТУ)	10
АГЕЕВА Ю. В. (Россия, Казань), СЮЙ ЦЗИНТИН (Китай, Муданьцзян) РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В ТЕКСТАХ НАРОДНЫХ СКАЗОК	14
АГМАНОВА А. Е. (Казахстан, Павлодар) СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ РЕПАТРИАНТОВ-КАЗАХОВ	17
АКАЙ СЕРХАТ (Россия, Казань) СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	22
АМИНЕВА В. Р. (Россия, Казань) Л. Н. ТОЛСТОЙ И А. ЕНИКИ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ И МЕЖЛИТЕРАТУРНЫЕ ДИАЛОГИ	24
АМИНЕВА В. Р., ЧЖАО ЯН (Россия, Казань) РОМАН Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯЯ КАРАМАЗОВЫ» И ТРИЛОГИЯ БА ЦЗИНЯ «СТРЕМИТЕЛЬНОЕ ТЕЧЕНИЕ»: ПРОБЛЕМА ОТЦОВ И ДЕТЕЙ	29
АНИСИМОВА И. Н., ИГНАТЬЕВА Е. А., НИКИТИНА А. Ю. (Россия, Чебоксары) К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ И ВОСПИТАНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	33
АРИСТОВА М. А. (Россия, Москва) КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С ПОЗИЦИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	38
АХМЕТЗЯНОВА Л. М. (Россия, Казань) «ЯЗЫКОВОЕ НЕДОУМЕНИЕ» Д. ХАРМСА	43
АХМЕТШИНА Л. В. (Россия, Казань) ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ КАК РЕЗУЛЬТАТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ	46
БАЙГАРИНА Г. П. (Казахстан, Астана) О ПРАГМАТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ	50
БАЛТАЕВА В. Т. (Россия, Казань) К ВОПРОСУ О МЕЖЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЯХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	56
БЕКТУРОВА Ж. Б. (Казахстан, Павлодар), КАДЕЕВА М. И. (Казахстан, Шымкент) ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОФИЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА	60
БИДЕРКЕСЕН Д. (Россия, Казань) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	64
БИСИМБАЕВА Г. Т. (Казахстан, Астана) ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ Г. АСТАНЫ, КАЗАХСТАН)	67
ВАЛЕЕВА Л. Р. (Россия, Казань) ОБ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОРМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	71

ВАЛОВА М. В. (Казахстан, Павлодар) СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ	73
ВАН МО (Россия, Казань) ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НАПРАВЛЕНИЕ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»)	78
ВАН ЧЖЭН (Россия, Казань) УПОТРЕБЛЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА В ФОРМЕ ИНФИНИТИВА	82
ВЛАСОВА Г. И. (Казахстан, Астана) ВОСТОЧНЫЙ КАЗАХСТАН КАК «ФОЛЬКЛОРНОЕ ГНЕЗДО»	86
ВОЛКОВА Т. Н. (Россия, Иваново) МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	92
ВЬЮГИНА С. В. (Россия, Казань) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	95
ВЯТКИНА И. В. (Россия, Казань) ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ОСНОВЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ СХЕМ ТЕКСТА	100
ГАДЖИЕВА А. Н. (Азербайджан, Баку) ВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ (РУССКОЙ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ) НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ	104
ГАЙНУТДИНОВА А. Р. (Россия, Казань) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В. ВЫСОЦКОГО В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА	106
ГАЛИМУЛЛИНА А.Ф. (Россия, Казань) РОМАН-ЭССЕ «ТРЕТИЙ ЧЕЛОВЕК, ИЛИ НЕБОЖИТЕЛЬ» ДИАСА ВАЛЕЕВА: ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА	110
ГАЛИУЛИНА И.Р., НЮЙ ЦИНЬ (Россия, Казань) ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФОРМ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА НА – У /– Ю, – А /– Я ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТАХ	116
ГИЗАТУЛЛИНА А. Р. (Россия, Казань) БАРЬЕРЫ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ	119
ГИЛАЗЕТДИНОВА Г. Х., ЛЮ ЯНЬХУН (Россия, Казань) ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ БАСЕН И. КРЫЛОВА	121
ГУЗАЕРОВА Р. Р. (Россия, Казань) ФЕМИНИТИВЫ С СУФФИКСОМ –НИЦ(А) В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ	124
ДАВЛАТОВА М. М. (Россия, Казань) ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ	127
ДАНИЛОВА Е. А., ПОНОМАРЕВА Е. Ю. (Россия, Чебоксары) РУССКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ КАК ОСОБАЯ СИСТЕМА	135
ДЕНИСОВА Л. О. (Россия, Москва) ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ПРОИЗВЕДЕНИЯ НАРОДНЫХ ПОЭТОВ РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ	138
ДЖАМБАЕВА Ж. А., ЖЫРЫМБАЕВА К. К. (Казахстан, Астана) СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА	143
ДУАНЬ ИНЬЦЗИНЬ (Россия, Казань) ВОСПРИЯТИЕ РОМАНА М. ГОРЬКОГО «МАТЬ» В КИТАЕ	149
ЕВДОКИМОВА А. Г. (Россия, Казань) ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ	151
ЕВСТРАТОВА Н. А. (Россия, Казань) РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО	154
ЕРБУЛАТОВА И. К. (Россия, Казань) ПРАГМАТИКА ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ДОСЖАНА)	157
ЖАРКЫНБЕКОВА Ш. К. (Казахстан, Астана) РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ КАЗАХСТАНА	161

ЖОЛОВЧИЕВА С.М. (Кыргызстан, Каракол) ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ: НЕВЕРБАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА	167
ЖУКОВЕЦ Л. М. (Россия, Казань) РЕШЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	170
ЖУРАВЛЕВА Е. А. (Казахстан, Астана) ВАРИАТИВНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ	173
ЗАКИРОВ А. И. (Россия, Казань) ДИАЛЕКТНАЯ И ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» В ПЕРЕВОДЕ М. МАКСУДА	178
ЗАКIROBA O. B., ПОГОРЕЛОВА К. Е. (Россия, Елабуга) ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ «ДОБРО» И «ЗЛО» В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ	183
ЗАКИРЬЯНОВ К. З. (Россия, Уфа) РУССКИЙ ЯЗЫК: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	185
ЗИГАНГИРОВА Л. Б. (Россия, Казань) Л. Л. БУЛАНИН О КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА	189
ЗЛОБИН А. А. (Россия, Киров) ВИЗАНТИЙСКИЙ АГИОГРАФИЧЕСКИЙ КАНОН И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В «ЖИТИИ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО»	193
ЗЛОБИН А. А. (Россия, Киров) ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ЯЗЫКА В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»	197
ИБРАГИМОВ М. И. (Россия, Казань) ДИАЛОГ ЛИТЕРАТУР КАК ФАКТОР МНОЖЕСТВЕННОСТИ РИТМОВ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА)	200
ИЛЮКИНА Л. В. (Россия, Рязань) О НРАВСТВЕННОМ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ РОМАНА БОРИСА ВАСИЛЬЕВА «СКОБЕЛЕВ, ИЛИ ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...» (К 175-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПОЛКОВОДЦА)	203
КАДЫРКУЛОВА У. К. (Кыргызстан, Каракол) ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСКОЙ АУДИТОРИИ	206
КАЗЕМНЕЖАД ДАХКАИ СЕДИГЕ (Россия, Казань) ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ	212
КАПРАЛОВА Ю. В., ШТЫРЛИНА Е. Г. (Россия, Казань) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ DIGITAL NATIVES	215
КОЛОСОВА Е. И., ХАБИБИФАРД РОЯ (Россия, Казань) ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ В ЯЗЫКЕ РЕКЛАМЫ	220
КОСОВА В. А., МАКЛЕЕВА Е. А. (Россия, Казань) РОЛЬ КАЗАНСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОКОВ ТЕОРИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНОСТИ	225
КРИВОРОТОВА Э. В. (Россия, Москва) ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО УРОВНЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА ПРИ ОБРАЩЕНИИ К РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	227
КРИВОЩАПОВА Т. В. (Казахстан, Астана) ФИЛОЛОГ И ПЕРЕВОДЧИК: К ПРОМЕЖУТОЧНОМУ ЮБИЛЕЮ АЛЕКСАНДРА ЖОВТИСА	231
КУЗНЕЦОВА И. В. (Россия, Чебоксары) ОРИЕНТАЛИЗМЫ-НАЗВАНИЯ ТИТУЛОВ В УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ СЛАВЯН	236
КУЛУМБЕТОВА А. Е. (Казахстан, Шымкент) ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ, НАЦИОНАЛЬНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ТЕМЕ СОЖАЛЕНИЯ О НЕСБЫВШЕМСЯ В КАЗАХСКОЙ, РУССКОЙ И ЯПОНСКОЙ МАЛОЙ ПРОЗЕ XX ВЕКА (на материале «Оттепели» О. Бокеева, «Позднего часа» И. Бунина, «Недопетой песни» С. Оока)	241

Научное издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА
В ТЮРКОЯЗЫЧНОМ МИРЕ**

**СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
И ТЕХНОЛОГИИ**

Материалы Международной конференции

Казань, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.

Том 1

Подписано в печать 15.11.2018.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 14,7.

Тираж 200 экз. Заказ 243/11

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28