

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ ИМЕНИ МИХАИЛА МАТУСОВСКОГО»**



**Кафедра русского языка и литературы
Научно-просветительский центр по изучению русской культуры
Донбасса**

**ФЕНОМЕН РОДНОГО ЯЗЫКА: КОММУНИКАТИВНО-
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ,
ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ:**

Сборник научных статей

**Луганск
2024**

УДК 811.161.1+81'271

ББК 81.2Рос+81.2–7

Ф42

Рекомендовано к печати по решению научно-методической комиссии
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского»
(протокол № 9 от 22.05.2024)

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор **И. П. Зайцева** (отв. ред.) (Луганск, Российская Федерация); доктор филологических наук, профессор **В. Ю. Пустовит** (Луганск, Российская Федерация); кандидат филологических наук, доцент **Т. А. Дьякова** (Луганск, Российская Федерация); кандидат филологических наук, доцент **Н. Б. Литвинова** (Луганск, Российская Федерация)

Под общей редакцией *И. П. Зайцевой*

Рецензенты:

доктор филологических наук, доцент *М. Ч. Кремшюкалова*
(Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова,
г. Нальчик, Российская Федерация);
доктор филологических наук, доцент *Н. Н. Кошкарлова*
(Южно-Уральский государственный университет (НИУ),
г. Челябинск, Российская Федерация)

Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социкультурный, философский и психологический аспекты : сборник научных статей / под общей редакцией И. П. Зайцева. – Луганск : Академия Матусовского, 2024. – 268 с. – Текст : непосредственный.

Сборник включает статьи, подготовленные на основе докладов, которые были представлены на международном научно-практическом семинаре «Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социкультурный, философский и психологический аспекты», посвящённом Международному дню родного языка (состоялся 21 февраля 2024 года в Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского). Включённые в сборник публикации отражают широту диапазона затронутых на семинаре проблем, связанных с разноаспектным осмыслением феномена родного языка как в филологической науке, так и с позиций междисциплинарных направлений.

Научное издание адресуется широкой аудитории: в первую очередь оно будет полезно специалистам-филологам – как представляющим академическую науку (исследователи, преподаватели вузов), так и реализующим себя в практике преподавания филологических и иных гуманитарных дисциплин; помимо этого, сборник представит интерес для всех, кому не безразлична судьба родного языка и пути развития русской словесности в современном социкультурном контексте.

УДК 811.161.1+81'271

ББК 81.2Рос+81.2–7

© Академия Матусовского, 2024

© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Предисловие</i> | 6 |
| <i>Доклады, представленные на пленарном заседании</i> | |
| Буров А. А., Бурова Г. П. Менталитет и речевое поведение отечественного преподавателя-словесника: время выбора коммуникативного идеала | 9 |
| Зайцева И. П. «Я тщетно ждал, чтоб был созвучен С душой дрожащей – отзвук твой!»: образно-ценностное восприятие родного языка из чужой реальности | 18 |
| Звёздова Г. В. Родное слово как основа возрождения русской школы | 29 |
| Маркова Е. М. Закономерности усвоения речи на родном языке в фокусе обучения РКИ | 40 |
| Павленко А. Е., Гукалова Н. В. Ещё раз о приоритетах языкового строительства – знаковая система или ее социальные функции? (на материале шотландского языка) | 46 |
| Шелюто В. М. Ценностно-смысловое содержание русского слова в «Толковом словаре» В. Даля | 53 |
| Раздел 1. Осмысление родного языка с позиций лингводидактики средней и высшей школы | |
| Бобылева Л. И. Предупреждение интерференции родного языка в процессе формирования интонационных навыков на английском языке | 68 |
| Кажекина Л. В. Presentation and semantization of vocabulary in adult teaching | 74 |
| Козлова Н. С. Место и роль родного языка в обучении иностранному языку | 79 |
| Косолапова Т. В. Русская лексика в современных англоязычных романах в жанре фэнтези | 83 |
| Новикова В. В. Русская культура – источник изучения русского языка как иностранного | 90 |
| Осипова О. П. Использование технологии интеллект-карт в обучении студентов иностранным языкам | 97 |
| Соловьёва О. С. Комплексная работа с текстом в процессе обучения родному языку | 103 |
| Улезько И. Н., Улезько Ю. В. Проектная и исследовательская деятельность как средство формирования развивающей речевой среды для сохранения родных языков | 112 |
| Черноштан О. Н. Использование механизмов усвоения родного языка при преподавании иностранных языков с применением естественного подхода Стивена Крашена в неязыковом вузе | 119 |
| Шаповалова И. В., Котомцев Д. О. «Лингвоцентризм» поэтики | |

| | |
|--|-----|
| Н. А. Заболоцкого | 126 |
| Раздел 2. Родной язык как фактор личностного становления и формирования национально-культурной самобытности | |
| Басова Е. А., Бондарчук Д. А., Филимонцева Е. В. Роль родного языка в произведениях писателей родного края | 135 |
| Воинкова Ю. С. Структурная организация исконно русских процессуальных фразеологизмов субкатегории деятельности | 139 |
| Воронина Л. В. Реализация современной теоретической концепции культуры речи в процессе формирования языковой личности сотрудников органов внутренних дел | 144 |
| Галаова К. В. Особенности трансляции культурных ценностей в русской фразеологии: лингвокультурный аспект | 147 |
| Гончарова С. А. К вопросу о взаимодействии языков | 153 |
| Грушова Л. Д. Интервью на занятиях по иностранному языку как методический прием для установления ценностной картины мира студентов неязыковых специальностей | 159 |
| Дмитриева Ю. Л. Понятие «родного языка» в педагогической системе К. Д. Ушинского | 170 |
| Дьякова Т. А. Родной язык как средство сохранения исторической памяти (на материале произведений Михаила Матусовского) | 175 |
| Клейменова В. Ю. Родной язык и самоидентификация персонажа | 184 |
| Кодзова К. З. Билингвизм в условиях межкультурной коммуникации | 190 |
| Криволап С. С. Ценностно-образный компонент концепта «Мать» (на материале творчества Александра Твардовского) | 196 |
| Литвинова Н. Б. Родной язык как средство выражения ментальной информации в художественно-мемуарных текстах о Великой Отечественной войне | 205 |
| Родионова И. Г. Метаязыковой комментарий в «Семейном альбоме» М. Л. Матусовского | 212 |
| Сабирова В. К., Ансатарова Г. Своеобразие лирического творчества кыргызских поэтов, создаваемого в условиях иной лингвокультуры | 218 |
| Серкова В. А. «Несчастье невских берегов» в описаниях А. С. Пушкина и графа Хвостова (с некоторыми философскими пояснениями) | 224 |
| Сидорова Л. А. Понятие «сленг», его место и особенности в лексике современного английского языка | 231 |
| Турковская Е. В. Языковые средства передачи определённости в переводе русских произведений на немецкий язык: на материале произведений Ф. М. Достоевского «Идиот», «Преступление и наказание» | 236 |

| | |
|---|-----|
| <i>Сведения об авторах</i> | 245 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ. Работы участников республиканского литературного конкурса «Вдохновение online» | |
| <i>Сиукаев К. У.</i> Главный день | 248 |
| <i>Тимофеева Р. А.</i> Есть только миг – между прошлым и будущим... | 250 |
| <i>Федоренко Ю. О.</i> Сказка в новогоднюю ночь | 252 |
| <i>Вишнякова В. В.</i> В поисках мечты | 254 |
| <i>Дорошенко И. В.</i> «Анна любила читать стихи...» | 256 |
| <i>Буцко С. А.</i> История военной переписки | 257 |
| <i>Лангавая О. В.</i> «Ванесса» («Бабочка») | 259 |
| <i>Калашник И. А.</i> «Поэт – особый, уникальный мир...» | 261 |
| <i>Зубова А. М.</i> «Мы сильные, когда мы не одни...» | 262 |
| <i>Помазан Ю. С.</i> Будем жить! | 262 |
| <i>Ершова В. М.</i> Поэзия – это целый мир... | 263 |
| <i>Севостьянова Д. Д.</i> «О милый друг, скажи, кто для тебя поэт?..» | 264 |
| <i>Никитенко Е.</i> Фантазёр | 264 |
| <i>Семенюг Е. А.</i> Тюльпаны | 265 |
| <i>Корнейчук А. А.</i> «Среди тысячи лиц проходящих военных...» | 266 |
| <i>Коростылева Е. Л.</i> Праздник Победы | 267 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый читательскому вниманию сборник научных статей «Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты» включает публикации, подготовленные на основе докладов, которые были представлены на международном научно-методическом семинаре с одноимённым названием. Семинар состоялся в Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского в Международный день родного языка, 21 февраля 2024 года, и был посвящён разноаспектному осмыслению феномена родного языка – прежде всего в контексте *современной* социокультурной ситуации, однако и с учётом *диахронической* составляющей данного понятия, акцент на которой присущ некоторым из публикаций (об этом свидетельствует обращение авторов к наследию В.И. Даля, К. Д. Ушинского и других, чьи работы уже стали очевидной классикой филологической и – шире – лингвокультурной и историко-культурной направленности).

Включённые в сборник публикации отражают широту диапазона рассматриваемых на семинаре проблем, в которых феномен родного языка многогранно осмысливается с позиций как филологической и педагогической наук, так и междисциплинарных направлений (лингвокультурологии, теории и практики межкультурной коммуникации и др.). Это демонстрируют и публикации, подготовленные на основе докладов пленарного заседания, и те, основой для которых стали выступления докладчиков на заседаниях секций. Тематическое разнообразие затронутых участниками семинара проблем тем не менее позволило объединить статьи сборника в три блока: «Доклады, представленные на пленарном заседании», «Осмысление родного языка с позиций лингводидактики средней и высшей школы» и «Родной язык как фактор личностного становления и формирования национально-культурной самобытности», – содержание которых, безусловно, *соотносимо* по многим линиям в плане дополнения, уточнения и конкретизации содержащихся в них положений и результатов исследования.

Особо следует отметить, что практически во всех статьях в той или иной мере подчёркивается принципиально важная значимость родного языка для личностного развития и совершенствования – прежде всего для формирования *ценностного* сознания личности, в основе которого лежит сознательно бережное отношение к родному – *русскому* для большинства участников семинара – языку: творческое осмысление его богатейших возможностей, постоянная забота о его чистоте, противостояние речевой агрессии и т. п. Именно отношение к родному языку как к важнейшему фактору личностной и национально-культурной идентификации человека, по общему мнению участников семинара, должно стать в современном образовательном пространстве *основой* подхода к преподаванию родного языка на всех этапах его изучения, а также для возрождения лучших традиций обучения русской словесности в средней и высшей школе. Эти,

концептуально значимые для современного образовательного пространства, положения анализируются в статьях, основой для которых стали доклады профессоров А. А. и Г. П. Буровых (Кисловодск), Е. М. Марковой (Братислава, Словакия), Г. В. Звёздовой (Липецк), прозвучавшие на пленарном заседании.

Второй блок сборника статей объединяет публикации научно-методического и лингводидактического характера, в которых рассмотрены различные проблемы преподавания родного и других языков, изучаемых в современной высшей и средней общеобразовательной школе. Особое внимание авторы – практикующие преподаватели вузов и учителя средних общеобразовательных учреждений – уделяют анализу способов и приёмов опоры на знание родного языка при изучении языков иностранных, аналитически интерпретируя широкие и продуктивные возможности такого подхода, который в современный период завоёвывает всё большее признание и у исследователей-теоретиков, и у практиков.

В третий блок сборника вошли статьи, демонстрирующие широту и разнообразие сфер жизнедеятельности человека, для существования и развития которых учёт феномена родного языка является чрезвычайно важным, а нередко – и определяющим, фактором. Это, в первую очередь, сфера *словесно-художественного творчества*, где приоритетность и системность проявления эстетической функции создаёт наиболее широкие возможности для образно-ценностного осмысления понятия «родной язык», в том числе и в выраженных индивидуально-стилистических аспектах. Помимо этого, характерные особенности родного языка, отличающие его от языков иного статуса, нередко более отчётливо выявляются при «взгляде» на этот феномен с позиций иной лингвокультуры и / или культуры, в частности – при сопоставлении оригинальных и переводных текстов, чему и посвящён ряд статей данного блока.

Примечательно, что весьма широкой оказалась география участников состоявшегося научно-методического семинара, что, в частности, позволило ряду исследователей сделать *акцент на региональном аспекте* рассмотрения родного языка – чрезвычайно значимом в современной социокультурной ситуации. В числе авторов сборника, помимо представителей Академии Матусовского и других вузов Луганской Народной Республики, исследователи из Словакии, Республики Беларусь, Кыргызской Республики и многих регионов Российской Федерации, среди которых Донецкая Народная Республика, Кабардино-Балкарская Республика, Чувашская Республика, Москва и Московская область, города Санкт-Петербург, Барнаул, Брянск, Воронеж, Кисловодск, Курган, Липецк, Ростов-на-Дону, Пенза, Рязань, Самара, Таганрог, Тюмень.

В Приложении к сборнику помещены работы победителей конкурса творческих работ школьников и студентов, итоги которого были подведены на семинаре. Думается, знакомство с ними не только заинтересует тех, кто в

своей деятельности взаимодействует с молодёжью, но и будет весьма полезным для них.

Сборник предназначен для широкого круга адресатов: в первую очередь он будет полезен представителям филологической науки – как академической (исследователи, преподаватели, аспиранты, студенты вузов), так и реализующим себя в практике преподавания; а также специалистам в области иных гуманитарных дисциплин высших, средних специальных и общеобразовательных учебных заведений. Однако авторы и редакционная коллегия предлагаемого научного издания надеются, что оно будет интересным и полезным для всех тех, кому сегодня не безразличны судьба родного языка и пути развития русской словесности.

Ирина Павловна Зайцева, ответственный редактор сборника

ДОКЛАДЫ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ**А. А. Буров**ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
professorburov@rambler.ru**Г. П. Бурова**

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» – филиал в г. Ессентуки

УДК 81:572

**МЕНТАЛИТЕТ И РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ВРЕМЯ ВЫБОРА
КОММУНИКАТИВНОГО ИДЕАЛА**

Ключевые слова: русский народ, менталитет, коммуникативный идеал, преподавание словесности.

На современном этапе исторического развития России требуются новые подходы к определению коммуникативного идеала как основы речевого поведения языковой личности преподавателя русского языка в образовательном процессе и в обществе в целом. Формировавшийся в России на протяжении последних десятилетий речевой идеал носит деструктивный характер, не соответствуя русскому языковому менталитету ни генетически, ни прагматически. «Пословицы и поговорки русского народа» В. И. Даля являются достоверным дидактическим материалом для формирования гармонично развитой русской языковой личности, речевое поведение которой ориентировано на конструирование самостоятельного творческого развития на основе синтеза высоких нравственных ценностей традиционной отечественной культуры и современных образовательных технологий.

Многочисленные и разносторонние исследования проблемы связи менталитета и речевого поведения носителя русского языка свидетельствуют, что на современном этапе исторического развития России требуются новые подходы к определению роли языковой личности преподавателя русского языка (в том числе и РКИ) в образовательном процессе и в обществе в целом. Отечественная филологическая наука всё ещё находится либо под влиянием наметившейся в 90-е годы XX века тенденции к копированию западных образцов интерпретации моделей речевой стратегии и тактики гуманитарного образования и воспитания [см., например: 7], либо в состоянии абстрактного теоретизирования по поводу уже не одно столетие обсуждаемых свойств русского национального характера – уникальности так

называемой «русскости» [3], практически оборачивающейся следованием пушкинской характеристике:

*Петушок с высокой спицы
 Стал стеречь его границы.
 Чуть опасность где видна,
 Верный сторож как со сна
 Шевельнётся, встрепенётся,
 К той сторонке обернётся
 И кричит: «Кири-ку-ку.
 Царствуй, лежа на боку!»*

(«Сказка о золотом петушке»).

Под менталитетом (лат. *mens, mentis* – ум, мышление, рассудительность, образ мыслей, душевный склад) мы понимаем языковое сознание, внутренний мир личности, отражающий в речевом поведении духовные и душевные качества человека. Ментальность современного отечественного преподавателя-словесника определяется его а) системой духовных и нравственных ценностей, имеющих этнокультурные исторические корни; б) жизненными целевыми установками, которые на первое место ставят активную жизненную позицию: служение Родине и исполнение своего профессионального долга; в) речевым коммуникативным идеалом и способами речевой деятельности. «Главные черты характера восточного славянина: независимость и свободомыслие, мужество и храбрость, доброжелательность и сострадание, трудолюбие и терпимость», – подчёркивают исследователи [9, с. 320]. И эти моменты представляются нам важнейшими в деятельности преподавателя русского языка и литературы.

Русская словесность по праву традиционно считается основным образовательным и воспитательным предметом обучения в России [2 и др.]. Становление и созревание Личности гражданина государства Российского основано на формировании национального духа кровной сопричастности историческим судьбам Отечества, на памяти о ратных и трудовых подвигах предков, защищавших его рубежи, его непреходящие ценности, главная из которых – свобода и независимость многонационального народа, генетически единого восточнославянского, некогда древнерусского этноса, именовавшегося *языком*.

Вспоминаются в этой связи бессмертные строки из начала полностью не дошедшего до нас великого памятника XIII века – «Слова о погибели Русской земли»: «О светло светлая и украсно украшена земля Руськая! И многими красотами удивлена еси: озера многими, удивлена еси реками и кладязьми месточестными, горами крутыми, холми высокими, дубровами частыми, полями дивными, зверьми разноличными, птицами бесчисленными, города великими, селы дивными, винограды обителными, дома церковными, и князьми грозными, бояры честными, вельможами многими – всего еси исполнена земля Руская, о правая верная вера христианьская!» [12].

Восхищаясь красотой Русской земли, её природным богатством, неизвестный летописец XV века, использовавший эти слова в качестве эпиграфа к «Житию Александра Невского», величает благословенный и хранимый самим Богом русский язык, здесь в значении «народ». Подчеркнём: русский православный народ, который славился своей независимостью и стойкостью, своим свободолюбием и миролюбием среди многочисленных и далеко не всегда дружественно настроенных соседей и которому было чем гордиться и с кого брать пример, черпать силы даже тогда, во времена начавшегося монгольского ига.

Вот они – наши ментальные корни, воплощённые в древнерусском языке, едином для всех восточных славян. В языке, на котором гордо звучит голос безымянного средневекового псковского книжника.

Разрушив советскую идеологию, дошедшую до своего крайнего выражения (и вырождения!) в годы сталинских репрессий (борьба с религией и церковью, шпиономания и «враги народа», ГУЛАГ и т. д.), либеральная демократия 90-х годов XX-го – начала 2000-х XXI века нынешнего не только ничего не предложила взамен, но и попыталась на волне разговоров о возрождении традиций русского менталитета (православие, народность, самодержавие) экстраполировать в новое российское общественное сознание принципы современного западной идеологии, прежде всего американско-европейской. Одним из главных полей «битвы за менталитет» стала культура, языковое сознание, а следовательно – и русский язык. Все это неизбежно отразилось и на преподавании отечественной словесности.

Вступив после распада СССР на путь возрождения подлинно демократического общества, Россия оказалась не готова к новым социально-экономическим отношениям (а потому – и к новым внутренним трудностям и внешним угрозам и рискам), прежде всего, духовно, нравственно – иными словами, ментально. Сказались и те известные крайности национального сознания, которые, опять же в силу исторических традиций, являются показательными для русского многоэтнического сообщества и его национального духа, с учётом таких исконно присущих русскому народному характеру черт, как открытость, гостеприимство, миролюбие, доброта и отзывчивость, стремление уважать соседей и доверять им.

С советской «водой» выплескивался и великий, могучий, правдивый и свободный «ребёнок» – язык Пушкина, истинно и глубоко народный в своей основе. Об этом прекрасно пишет Владимир Иванович Даль в очерке «Воспоминания о Пушкине». Эти материалы являются бесценными свидетельствами современника и близкого друга, разделившего с великим поэтом последние часы его жизни. Даль прекрасно понимал, насколько важны для потомков заметки очевидцев о русских литераторах: «Пусть бы всякий сносил в складчину все, что знает <...> о замечательных мужах наших. У нас всё родное теряется в молве и памяти, и внуки наши должны будут искать назидания в жизнеописаниях людей не русских, к своим же

поневоле охладят, потому что ознакомиться с ними не могут; свои будут для них чужими, а чужие сделаются близкими. Хорошо ли это?» [5, с. 262].

В своей незавершённой заметке «О народности в литературе» сам А. С. Пушкин тонко подмечает: «Климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию, которая более или менее отражается в зеркале поэзии. Есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [11, с. 28–29]. Однако, если судить по воспоминаниям Даля, эта «особенная физиономия» не нашла должного выражения в пушкинском творчестве. «Сказка сказкой, а язык наш сам по себе, и ему-то нигде нельзя дать этого русского раздолья, как в сказке. А как это сделать, – надо бы сделать, чтобы выучиться говорить по-русски и не в сказке, – рассуждает Даль. – Да нет, трудно, нельзя ещё! А что за роскошь, что за смысл, какой толк в каждой поговорке нашей! Что за золото! А не даётся в руки, нет!» [5, с. 261].

Великий лексикограф, будучи генетическим датчанином, с гордостью частенько утверждал: «Я думаю по-русски!». Это отчётливо ощущается, когда с упоением читаешь изданный ещё при жизни автора свод пословиц и поговорок русского народа, собранных В. И. Далем, – этот не просто кладёзь народной мудрости, облачённый в форму народных речевых жемчужин, но и настоящий собирательный речевой портрет Русского Менталитета. Вышедшие в свет в 1861 году «Пословицы и поговорки русского народа» включают более 30000 паремий, причём из них 25000 собраны непосредственно самим Казаком Луганским, который записал их среди крестьян, ремесленников, солдат, мещан на бескрайних просторах России [6]. Этот труд бесценен прежде всего потому, что воплощает ёмкие по своей внутренней форме миниатюрные языковые образы неповторимой картины Русского Мира, отражающей многовековую мудрость народа в сознании выдающейся языковой личности В. И. Даля.

Далеко не случайно современные исследователи, говоря о народной основе филологических открытий В. И. Даля, видят в них яркий отблеск «алмазных искр» творческого облика А. С. Пушкина – современника, товарища и единомышленника автора великого «Толкового словаря живого великорусского языка» [4, с. 7]. Фольклорный речевой ресурс русского литературного языка – убедительное доказательство справедливости утверждения Даля о том, что язык наш должен был почерпнуть в народном предании силу, которая определялась его истинностью, таинственностью, древностью, непостижимостью и глубочайшим смыслом.

Словно предвидя обращение и современников, и потомков к тексту своего свода народной мудрости в образовательно-воспитательных целях, все *пословицы* и *поговорки* (к последним примыкают *присказки*, *присловия*, *прибаутки* и др.) В. И. Даль распределил по кластерам – тематическим группам с такими ментальными доминантами, как *Бог*, *Вера*, *Добро*, *Друг*,

Кротость, Милость, Надежда, Отвага, Работа. Родина, Русь, Смелость, Судьба, Терпение, Чужбина и другие.

Для русского языкового сознания характерна противоречивость, проявляющаяся в органическом и подчас парадоксальном сплаве противоположностей, антиномий. Далекое не случайно в сборнике пословиц и поговорок номинации кластеров выражены не только одиночными заглавиями («Грамота», «Закон», «Казна», «Праздник». «Пьянство», «Свадьба» и др.), но и семантически полярными именованьями, формирующими концептную антонимию, ср.: «Родина – Чужбина», «Друг – Недруг», «Работа – Праздность», «Вера – Грех», «Богатство – Убожество», «Бережь – Мотовство», «Хорошо – Худо», «Своё – Чужое» и под. Концептные названия кластеров сборника Даля часто представлены и тремя лексемами («Добро – Милость – Зло», «Смелость – Отвага – Трусость». «Просьба – Согласие – Отказ», «Начальство – Приказ – Послушание»), что также говорит о сложности русского менталитета, отразившегося в классифицируемых Далем паремиях. Говорящий одновременно в чём-то уверен, а в чём-то сомневается, когда думает об окружающем мире и выражает свои мысли и чувства. У него возникают ассоциации, которые подчас неоднозначны; когда мировосприятие осложняется ощущением оттенков явления, вызванным стремлением дойти до сути скорее сердцем, чем умом (которым *«Россию не понять, / Аршином общим не измерить. / У ней особенная стать...»*, по Ф. И. Тютчеву).

Взять, к примеру, такой кластер сборника паремий Даля, как «Народ – Язык», имеющий самое непосредственное отношение к предмету наших рассуждений. Кластер включает в себя 51 пословицу и поговорку, которые по своему содержанию основываются на базовой антиномии «Своё – Чужое». Корреляция «русское – нерусское» этноментально проходящая через всё кластерное пространство, как правило, отсылает нас к событиям отечественной истории, напоминающим потомкам о временах, когда иноземцы посягали на нашу свободу. Значительная часть паремий с «нерусской» маркировкой связана с немецкой этнической составляющей, когда (кстати!) под немцами могут подразумеваться те же французы или иные европейцы:

Что русскому здорово, то немцу смерть. Русский немцу задал перцу. У немца на всё струмент есть. Немец без штуки с лавки не свалится. Прусский гут (хорош), а русский гутее (солдатск.). У немца (француза) ножки тоненьки, душа коротенька.

Несколькими паремиями представлено в рассматриваемом кластере сравнение русских с французами и поляками: *На француза и вилы ружьё (1812 г.). У нас не Польша: есть и больше (т. е. больше боярина, вельможи, своевольника)*. Есть у Даля и поговорка со шведским «следом»: *Швед – нерубленая голова*.

Из азиатского пласта истории России пришли паремии: *Много нам бед наделали – хан крымский да папа римский. Штаны сняли турецкие, а батоги*

кладут русские. Ешь медведь татарина – оба ненадобны. Ныне про татарское счастье только в сказках слышать.

Среди паремий кластера «Народ – Язык» значительное место отведено этнической картине собственно территории России: *Цыган раз на веку правду скажет, да и то покается. На одного жида – два грека, на грека – два армянина, на одного армянина – два полтавских дворянина. Семеро грузин мухоморов объелись. Бог создал Адама, а чёрт – молдавана. Где два оленя прошло, там тунгусу большая дорога. Чуваши хоть сто человек, все вместе говорят. Первого черемиса леший родил, оттого они в лесу сидят. Мордва полоротая. Корельский верстень (верста) – поезжай на весь день. Рыжего зырянина создал бог, рыжего татарина – чёрт. И в самоедах не без людей.*

Перед нами – богатейший материал по нашей истории, истории наших этносов и культур, истории языковых контактов, переплетения судеб целых народов и отдельных людей, материал по региониимике и т. п.

Паремии вплетаются в многоголосую картину русского мира, буквально пронизывают все сферы нашей жизни, включая оценку всего происходящего вокруг [1]. А главное – то, что в них бьётся, пульсирует живое сердце русского народа, звучат многочисленные и такие несхожие голоса наших соплеменников из прошлого, соединяясь в единый хор, вплетаясь в общую языковую картину русского мира.

Не все отобранные Далем паремии однотипны по своему составу в смысловом и структурном отношении. Отметим, прежде всего, пословицы – такие образные выражения, которые представлены синтаксическими моделями простых и сложных предложений, в основном – с обобщённо-личной или неопределённой и приблизительной семантикой.

Сам В. И. Даль в образной, присущей ему афористической манере не раз подчёркивал специфику пословицы: *«Поговорка, по народному же определению, цветочек, а пословица ягодка»*. В «Напутном слове» – предисловии к собранию пословиц и поговорок его автор подчёркивал: *«Частое непонимание нами пословицы основано именно на незнании языков, тех простых, сильных и кратких оборотов речи, которые исподволь утрачиваются и вытесняются из письменного языка, чтобы сблизить его, для большей сподручности переводов, с языками западными»* [6].

Материал пословиц и поговорок русского народа, собранных В. И. Далем, актуализирует образовательно-воспитательный ресурс, позволяющий формировать в мировосприятии русского человека XXI века тесную такой коммуникативный идеал, в основе которого лежит органическая связь между народным языковым сознанием и речевым поведением в обществе. В результате анализа наиболее распространённых в последнее время коммуникативных стратегий и тактик речевого поведения (*агрессия, манипулирование, фейки* и под.) становится ясно, что формировавшийся в России на протяжении последних десятилетий речевой, или коммуникативный, идеал носит деструктивный характер, не

соответствуя русскому языковому менталитету ни генетически, ни прагматически.

Русский новояз 90-х ярко отразил состояние нашего языкового сознания, а значит – и менталитета, когда «всё перевернулось» в речевой неуправляемой стихии и буквально хлынувшая в нашу коммуникацию англоизация активного словаря, грозящая превратиться в подлинную варваризацию, активизировала встречную волну – жаргонизацию всех мастей и оттенков. В одном только словаре молодежного сленга Т. Г. Никитиной начала XXI века зафиксировано около тридцати жаргонных разновидностей речевой коммуникации нескольких поколений «героев нашего времени» – от воинов-афганцев до бомжей и хиппи [10]. Стоит ли удивляться тому, что макароническое речевое поведение современного юношества отражает социальную ипохондрию, вызванную ментальной неопределённостью и брожением в умах, а проще говоря – нечёткостью, а подчас и отсутствием национальных речевых идеалов. Коммуникативное же воздействие, в виде различных стратегий и тактик, связанных с агрессией, манипулированием, фейковостью информации и т. д. [7], легко проникает в сознание молодых людей, не только плохо знакомых с пушкинской классикой и воплотившим её на бумажных и электронных носителях великолепным народно-литературным русским языком (последние доступны сегодня каждому и очень «легко!»), но подчас с трудом произносящих вслух родные слова (не говоря уже о соблюдении речевых норм), но при этом щеголяющих полублатным англоизированным жаргоном.

Украинская трагедия, чётко обозначившая необходимость решения проблемы выбора коммуникативного идеала, выражающего менталитет как активную социальную позицию, однозначно подтверждают: либерально-демократические реформы по западному образцу на образовавшемся после распада СССР геополитическом пространстве ведут к нравственной деструкции, основанной на подмене духовного материальным, гуманного человеконенавистническим, на доминировании потребительского начала, облачённого в современные технологические одежды, а главное – на уничтожении ментальных нравственных корней народа и обнищании национального языка. Материалы пословиц и поговорок, собранных в середине XIX века В. И. Далем, ярко свидетельствуют: коммуникативный, он же речевой, русский идеал, в основе которого лежат исторические традиции восточного славянства, принципиально иной: он конструирует подлинно созидательное, гуманистическое начало. При всей его ментальной противоречивости, в его внутренней форме доминируют духовные и нравственные основания, которые определяют и силу традиции русского коммуникативного идеала: это Вера, Надежда и Любовь, столь характерные для православной Руси, некогда объединившей всё восточнославянские языки как народы и их наречия.

Преподаватель-словесник призван руководствоваться тем выбором, который предложен академиком Д. С. Лихачевым в предисловии к

японскому изданию «Писем о добром и прекрасном»: «В своих письмах я не пытаюсь объяснить, что такое добро и почему добрый человек внутренне красив, живет в согласии с самим собой, с обществом и с природой. Объяснений, определений и подходов может быть много. Я стремлюсь к другому – к конкретным примерам, исходя из свойств общей человеческой природы...» [8]. Судя по всему, и настоящий преподаватель русской словесности призван «не объяснять, что такое добро», а своим личным «конкретным примером» являть внутреннюю красоту жизни «в согласии с самим собой, с обществом и с природой». А это означает одно: формировать активную жизненную позицию гражданина – труженика, патриота, защитника всего живого на земле. И слово есть дело.

Вполне закономерен вывод: сегодня как никогда необходима целенаправленная работа преподавателя русского языка и отечественной словесности над формированием гармонично развитой русской языковой личности. Её образование и воспитание должно определяться пушкинским принципом народности как основы речевого идеала, ориентированного на конструирование самостоятельного творческого развития человека на базе синтеза высоких нравственных ценностей традиционной отечественной культуры и современных образовательных технологий.

Литература

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семенов. – М.: Флинта: Наука, 2009 – 344 с.
2. Буров, А. А. Славянская письменность как культурный концепт языковой картине мира современного русского мира / А. А. Буров, Г. П. Бурова // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты. Материалы XI Междунар. научно-практ. конф. / Отв. ред. проф. А. М. Казиева. – Пятигорск: ПГУ, 2019. – С. 24–30.
3. Воркачев, С. Г. К эволюции языкового менталитета: «Русское счастье» / С. Г. Воркачев // [Вестник Иркутского государственного лингвистического университета](#). – 2012. – № 2 (18). – С. 69–75.
4. Дали Даля: сборник статей Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции 20–21.05.2021 г. «Далевские чтения». – Белгород: ООО «Эпицентр», 2021. – 180 с.
5. Даль, В. И. Воспоминания о Пушкине / В. И. Даль // Пушкин в воспоминаниях современников. – 3-е изд., доп. – СПб.: Академический проект, 1998. – Т. 1–2. – Т. 2. – 1998. – С. 258–262.
6. Даль, В. И. Пословицы и поговорки русского народа. – М.: Аргументы недели, 2021. – 544 с. – Режим доступа: https://www.100bestbooks.ru/files/Dal_Poslovicy_i_pogovorki_russkogo_naroda.pdf/.
7. Иссерс, О. С. Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
8. Лихачев, Д. С.: «Я занимаюсь Русью всю свою жизнь. И нет для меня ничего дороже, чем Россия» / Д. С. Лихачев. – Режим доступа: <https://moiarussia.ru/dmitrij-lihachev-trudno-byt-russkim/>
9. Неретина, С. С. Время культуры / С. С. Неретина. – СПб.: Изд-во РХПИ, 2000. – 343 с.

10. Никитина, Т. Г. Молодежный сленг. Толковый словарь. Около 20 000 слов и фразеологизмов / Т. Г. Никитина. – М.: АСТ, 2021. – 1104 с.

11. Пушкин, А. С. <О народности в литературе> // Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. – Т. 7. Критика и публицистика. – 1978. – С. 28–29.

12. Слово о гибели Русской земли по смерти великого князя Ярослава Мудрого. – Режим доступа: https://www.drevne.ru/lib/pogib_o.htm

A. A. Burov

Pyatigorsk State University
professorburov@rambler.ru

G. P. Burova

Stavropol State Pedagogical
Institute – branch in Yessentuki

Keywords: Russian people, mentality, communicative ideal, teaching literature.

At the present stage of Russia's historical development, new approaches are required to define the communicative ideal as the basis of the speech behavior of the language personality of a Russian language teacher in the educational process and in society as a whole. The speech ideal that has been formed in Russia over the past decades is destructive in nature, not conforming to the Russian language mentality either genetically or pragmatically. Russian Russian Proverbs and Sayings by V. I. Dahl are reliable didactic material for the formation of a harmoniously developed Russian linguistic personality, whose speech behavior is focused on the construction of independent creative development based on the synthesis of high moral values of traditional Russian culture and modern educational technologies.

И. П. Зайцева
Академия Матусовского
irinazaj91@mail.ru

УДК: 81'242:159.937.5:316.752

«Я ТЩЕТНО ЖДАЛ, ЧТОБ БЫЛ СОЗВУЧЕН С ДУШОЙ ДРОЖАЩЕЙ – ОТЗВУК ТВОЙ!»: ОБРАЗНО-ЦЕННОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ИЗ ЧУЖОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ключевые слова: родной язык, словесно-художественное творчество, лирический текст, лингвоэкологический аспект, образно-ценностное осмысление, индивидуально-авторская манера, речевая среда.

Статья посвящена одному из аспектов образно-ценностного осмысления феномена родного языка, которое можно наблюдать в коммуникативно-речевых образованиях (текстах), где приоритетной является эстетическая функция – поэтических произведениях К. Д. Бальмонта «Русский язык» и В. В. Набокова «Молитва». По мнению автора, анализ этих произведений позволяет прийти к выводу, что для полноценного «погружения» в родную речь художнику слова необходимо пребывать в среде, где его родной язык не только существует во всём своём многообразии и полноте, но и находится в состоянии непрерывного развития.

Терминологическое понятие «родной язык» в настоящее время отличается очевидной *междисциплинарностью*, и это, среди прочего, видится одной из причин отсутствия единства в его истолковании. Хотя справедливости ради стоит отметить, что однозначностью в определении этот термин не отличался со времени его возникновения. В русском языкознании данный термин был впервые зафиксирован в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой, который считается наиболее полным лексикографическим источником такого характера (первое издание словаря выпущено в 1966-ом году). Помещённые в этом словаре термины сопровождаются переводами на английский язык и сопоставлениями из французского, немецкого, испанского языков; понятие «родной язык» в нём определено следующим образом: «**Язык родной** *англ. mother tongue, native language, фр. langue maternelle, нем. Muttersprache, исп. lengua materna.* Язык, усваиваемый человеком в раннем детстве путём подражания окружающим его взрослым» [1, с. 533].

С тех пор понятие родного языка получило истолкование в различных областях науки, причём не только гуманитарной. К настоящему моменту уже существуют исследования, где даётся глубокий и разносторонний анализ термина «родной язык» в его соотнесённости с терминами, которые

используются для обозначения данного феномена в западноевропейском языкознании (см., в частности, работу Т. В. Никитенко: [12]). Особой ясности, однако, эти работы в понимание данного термина в отечественном языкознании не внесли: в них преимущественно содержится развёрнутая характеристика существующего положения. Помимо этого, такие исследования способствуют систематизации имеющихся на сегодня значений рассматриваемого термина (нередко и с элементами иерархичности), что, конечно же, тоже немаловажно.

Понятие «родной язык» логично вписывается в группу ключевых терминов сформировавшегося на рубеже XX–XXI вв. междисциплинарного направления – *лингвоэкологии*, или *эколингвистики*, «предметом изучения которой является состояние языка и языковой (речевой) среды; изучение факторов, влияющих (негативно или позитивно) на развитие языка и речевой культуры; путей и способов защиты языка от негативных влияний, в том числе от не мотивированных социальными и культурными потребностями внешних и внутренних заимствований, вульгаризации речи, лексической и фразеологической эрозии (обеднения) и т. д., а также определение условий, способствующих обогащению языка и его оптимальному развитию» [14, с. 284]. В этом плане весьма странным выглядит тот факт, что при определении стоящих перед лингвоэкологией конкретных задач внимание на понятии «родной язык» акцентируется достаточно редко. Собственно, нам известно лишь одно определение этой междисциплинарной области, где понятию «родной язык» отводится значимое место – это определение, предложенное Л. И. Скворцовым: «**«Лингвистическая экология ... Забота о языке как духовной среде обитания человека; культивирование бережного, любовного отношения говорящих и пишущих к родному языку как важнейшему средству общения, сокровищнице национальной культуры.**

Лингвистическая экология стоит в ряду таких гуманитарных дисциплин и направлений, как экология культуры, экология литературы, экология духовности, экология нравственности и т. п. Экологический подход в вопросах культуры языка **предполагает воспитание любви к родному языку, обострённого чувства ответственности за его прошлое, настоящее и будущее»** (выделено мною. – И. З.) [13, С. 294].

Образное и ценностно-образное осмысление феномена родного языка, которое осуществляется авторами, создающими словесно-художественные и художественно-публицистические произведения, нередко акцентирует внимание адресата на тех свойствах этого явления, которые при подходе сугубо научном либо вообще незаметны, либо проявляются в весьма незначительной степени, о чём нам уже приходилось размышлять в ряде работ (см., например: 7; 8; 9).

Встречающиеся достаточно редко разные по жанру словесно-художественные произведения подобной тематики наделены, с нашей точки зрения, как минимум двойной функцией: будучи фактом эстетического (в большинстве случаев – ценностно-эстетического) осмысления

действительности, призванным воздействовать на эмоциональную и познавательную сферы читателя, они также служат стимулом для разного рода философских размышлений (причём как *научно-философского*, так и *наивно-философского* характера), способствующих более глубокому и всестороннему постижению и феномена родного языка и сопряжённых с этим понятием других категорий лингвокультуры.

В настоящей публикации речь пойдёт об одном, довольно своеобразном, однако представляющим весьма значимым, аспекте заявленной проблемы: *насколько важно для художника слова, осмысливающего в своих произведениях феномен родного языка, находиться в той речевой среде, где этот язык непосредственно функционирует? И имеет ли это значение в принципе, или же состоятельная языковая личность, уже овладевшая языком в достаточно высокой степени, способна творить на нём и в иных условиях – в условиях существования в чужой лингвокультуре?*

Поводом для размышлений подобного характера послужили два безусловно талантливых поэтических произведения, принадлежащих перу знаменитых русских писателей: одного из самых ярких представителей Серебряного века русской поэзии **Константина Дмитриевича Бальмонта** и **Владимира Владимировича Набокова**, входящих в число самых известных писателей русского зарубежья XX-го столетия.

Оба стихотворения, о которых пойдёт речь, датированы 1924-м годом, т. е. созданы столетие тому назад, когда оба автора уже эмигрировали из Советской России: В. В. Набоков находился за рубежом с двадцатилетнего возраста (семья Набоковых навсегда покинула Россию на греческом судне, которое в апреле 1919 года вышло из Крыма); К. Д. Бальмонт уехал во Францию позже, в 1920 году, сразу после переезда в Москву (причиной отъезда называют слабое здоровье жены и дочери), в возрасте более 50 лет, и также никогда уже не возвращался в Россию.

Стихотворение «Русский язык», которое, по мнению многих критиков, принадлежит к лучшим лирическим произведениям поэта, было написано во Франции, однако основой для создания стали впечатления, которые Бальмонт получил во время своего длительного путешествия по Сибири (состоялось в 1916 году, в ходе его поэт добрался до Дальнего Востока, откуда ненадолго выехал, совершив в финале этого своего путешествия небольшую поездку в Японию), подарившему ему (по собственному его признанию) необыкновенно яркие впечатления. Это довольно объёмное лирическое произведение, фрагмент из которого приводится далее:

*Язык, великолепный наш язык.
Речное и степное в нём раздолье,
В нём клёкоты орла и волчий рык,
Напев, и звон, и ладан богомолья.*

В нём воркованье голубя весной,

*Взлёт жаворонка к солнцу – выше, выше.
Берёзовая роща. Свет сквозной.
Небесный дождь, просыпанный по крыше.*

*Журчание подземного ключа.
Весенний луч, играющий по дверце.
В нём Та, что приняла не взмах меча,
А семь мечей в провидящее сердце.*

*И снова ровный гул широких вод.
Кукушка. У колодца молодницы.
Зелёный луг. Весёлый хоровод.
Канун на небе. В чёрном – бег зарницы.*

*Костёр бродяг за лесом, на горе,
Про Соловья-разбойника былины.
«Ау!» в лесу. Светляк в ночной поре.
В саду осеннем красный грозд рябины [2].*

Стихотворение Константина Бальмонта – безусловный гимн русскому языку, родному языку поэта, его великолепным качествам, на которые не раз обращали внимание многие выдающиеся представители русского народа, от древнерусских писателей до деятелей культуры и искусств нынешнего, XXI-го, века. Поэт в оригинальной образной форме создаёт картину многогранности звучания русского слова, в котором *клёкоты орла и волчий рык, напев и звон богомолья, воркованье голубя весной, журчание подземного ключа* и множество других, родных и милых для русского человека звуков. И, конечно, как и многие его собратья по перу, затрагивающие тему богатства и неповторимости русского языка, особый акцент делает на его теснейшей связи с природой: *Гремучим сновиденьем наяву / Ты мысль и мощь сольёшь в едином хоре, / Венчая полноводную Неву / С Янтарным морем в вечном договоре.*

Великолепие русского языка лирический герой произведения К. Д. Бальмонта обуславливает тесной взаимосвязью не только с природой, но и с традициями, нравами и обычаями Руси патриархальной, по преимуществу представленной крестьянами, которым свойственно выражать себя в народном творчестве, в фольклоре, где русскому слову присущи особенные краски: *Соха и серп с звенящею косой. / Сто зим в зиме. Проворные салазки. / Бежит савраска смирную рысцой. / Летит рысак конём крылатой сказки.*

Для создания образов, конкретизирующих сцены из жизни патриархальной Руси, передающих в том числе и национально-культурное своеобразие быта и бытия русских, поэт использует и весьма характерные языковые средства, в частности лексические: *молодницы, хоровод, грозд, соха, савраска* и т. п.; это, в том числе, и имена собственные, отсылающие к

произведениям русского фольклора и / или к событиям в русской истории (*Соловей-разбойник, Жар-птица, Царь-град, Пётр, Ермак* и др.). Примечательно, что ограниченность в употреблении большинства языковых единиц такого рода отмечается и в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, зафиксировавшем литературные нормы русского языка первой половины XX века (т. е. эпохи создания анализируемого стихотворения):

«**МОЛОДИЦА** ... (обл.). Молодая крестьянская замужняя женщина» [17, стб. 248];

«**ХОРОВОД** У русской крестьянской молодёжи – род массовой игры, обычно состоящий в круговом движении с пением и плясками. *Водить хоровод. С утра до ночи в хороводе песни игрывал.* А. Кольцов. *Как у наших у ворот стоял девок хоровод.* Нар. песня» [19, стб. 1177];

«**ГРОЗД**, а, мн. гроздь, ъев (ед. ч. устар.). То же, что гроздь» [17, стб. 625];

«**СОХА** ... 1. Примитивное земледельческое орудие для распахивания земли. *Трактор и плуг совершенно вытеснили соху с социалистических полей Советского Союза*» [19, стб. 410];

«**САВРАС** ... (разг.). 1. Саврасая лошадь. 2. Употр. вообще в знач. лошади – простой, рабочей.

САВРАСКА ... (разг.). *Ласкат. к саврас. Сесть на савраску да поскакать на луга, где сено косят.* Гончаров» [19, стб. 20].

Не менее выразительным представляется в стихотворении и семантический слой, связанный с православной верой русского народа, центральным образом которого является образ *Той, что приняла не взмах меча, / А семь мечей в провидящее сердце* – Пресвятой Богородицы. Особую экспрессивность этому созданному образу придаёт такая его авторская характеристика как обладание Богородицей *провидящим сердцем* (эпитет, выраженный причастием от глагола *провидеть*: «**ПРОВИДЕТЬ** ... (книжн.). Предвидеть, представлять себе будущее. *Ты другого не знал идеала, не провидел ты цели иной.* Некрасов» [18, стб. 901], безусловно, становится ключевым в формировании этого образа контекстуальными средствами).

Суть ценностно-образного осмысления К. Д. Бальмоном феномена родного языка, как представляется, в значительной степени разъяснена самим поэтом в статье «Русский язык. Воля как основа творчества», которая была опубликована в том же, 1924 году, что и рассматриваемое стихотворение, и в том же месте – в Париже. В этой статье, в частности, сказано: «Все языки, являясь откровением Божества, пожелавшего заглянуть в человеческое, прекрасны, первоисточны, самоценны, единственны, а в здешней, изношенной, бледно-солнечной части Земли, что зовётся **Европой** и давно забыла, как журчат подземные ключи, **самый богатый, и самый могучий, и самый полногласный, конечно же, русский язык**» (выделено мною. – И. З.) [3, с. 348]. В стихотворении «Русский язык» его автору удалось с высочайшим мастерством показать и *богатство*, и

могущество, и полногласность великолепного нашего языка, которые он подчёркивает как наиболее характерные для русского языка качества в процитированном фрагменте статьи «Русский язык. Воля как основа творчества».

Этим же, 1924 годом, датировано лирическое произведение **Владимира Владимировича Набокова**, посвящённое родной речи – стихотворение «Молитва»:

МОЛИТВА

*Пыланье свеч то выявит морщины,
то по белку блестящему скользнёт.
В звездах шумят древесные вершины,
и замирает крестный ход.
Со мною ждёт ночь тёмно-голубая,
и вот, из мрака, церковь огибая,
пасхальный вопль опять растёт.*

*Пылай, свеча, и трепетные пальцы
жемчужинами воска ороси.
О милых мёртвых думают скитальцы,
о дальней молятся Руси.
А я молюсь о нашем дивьем диве,
о русской речи, плавной, как по ниве
движенье ветра... Воскреси!
О, воскреси душистую, родную,
косноязычный сон её гнетёт.
Искажена, искромсана, но чую
её невидимый полёт.
И ждёт со мной ночь тёмно-голубая,
и вот, из мрака, церковь огибая,
пасхальный вопль опять растёт.*

*Тебе, живой, тебе, моей прекрасной,
вся жизнь моя, огонь несметных свеч.
Ты станешь вновь, как воды, полногласной,
и чистой, как на солнце меч,
и величавой, как волненье нивы.
Так молится ремесленник ревнивый
и рыцарь твой, родная речь [11, с. 233–234].*

Выбранная автором жанровая форма **МОЛИТВЫ**, безусловно, в значительной степени предопределяет как композицию лирического произведения, так и используемые для его создания словесные средства. В стихотворении немало книжной лексики, которая в качестве стилистически ограниченной воспринималась и в период создания произведения – так, например, уже упоминаемый толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова

содержит следующую трактовку ряда функционирующих в стихотворении «Молитва» лексических единиц:

глагол *пылай* (*свеча*) и имя существительное *пыланье* (*свеч*), являющееся именным отлагольным образованием («**ПЫЛАТЬ** ... (книжн.). 1. Ярко гореть, издавать сильный свет, сильный жар. *Пылай, камин, в моей пустынной келье.* Пушкин. *И уголь, пылающий огнём, во грудь отверстую водвинул.* Пушкин. *Уж близок полдень. Жар пылает.* Пушкин. || *перен.* О сильном, бурном развитии чего-н. (ритор.)» [18, стб. 1084]);

глагол *ороси* (*жемчужинами воска*) («**ОРОСИТЬ** ... что. 1. Полить, пропитать влагой (книжн.). *Дождь оросил землю. Оросить грудь слезами. Кровь защитников оросила землю*» [17, стб. 853]);

употреблённый дважды глагол *воскреси* (*душистую, родную – о родной речи*) («**ВОСКРЕСИТЬ** ... *кого-что* (книжн.). 1. По различным религиозным верованиям – возвратить к жизни умершего, оживить. || *перен.* Возобновить, восстановить что-н. уже не существующее. *Не воскресят клиенты-иностранцы прошедшего жителя подлейшие черты.* Грбдв. 2. *перен.* Возродить кого-н., восстановить чьи-н. силы. *Южная природа воскресила меня.* || *перен.* Воспроизвести, вызвать яркое представление о чём-н. *Памятники воскресили перед зрителями жизнь прошлого*» [16, стб. 369]);

имя прилагательное *косноязычный* (*сон*) («**КОСНОЯЗЫЧНЫЙ** (книжн.). Страдающий косноязычием. || *перен.* Не умеющий складно говорить (пренебр.)» [16, стб. 1483]);

краткое причастие *искромсана*, характеризующее, с точки зрения лирического героя, состояние родной речи («**ИСКРОМСАННЫЙ** ... (разг.). Прич. страд. прош. вр. от *искромсать* 16, стб. 1233]; «**КРОМСАТЬ** ... (к *искромсать*), что (разг.). Резать небрежно, неаккуратными грубыми кусками. *Кромсать хлеб. Кромсать матерью.* || *перен.* Портить, искажать, дробя на части. *Кромсать рукопись. Кромсать пьесу*» [16, стб. 1525]);

имя прилагательное (*ты – о родной речи – станешь*) *величавой* («**ВЕЛИЧАВЫЙ** ... (книжн.). Величественный, важный, внушающий уважение (о внешнем облике). *Видом величавая жена.* Пшкн. *Прекрасное должно быть величаво.* Пшкн.» [16, стб. 244]).

Довольно объёмную группу составляют слова и выражения, связанные с религиозной православной сферой, что также предопределено выбором жанровой формы стихотворения – молитвы: *крестный ход*; *церковь* (дважды); *пасхальный вопль* (дважды); *молиться* (дважды – в разных личных формах); *воскресить* (дважды в форме повелительного наклонения второго лица единственного числа).

При ценностном осмыслении родной речи все привлечённые автором языковые средства искусно сочетаются, в результате чего создаются оригинальные, с очевидным элементом авторской индивидуальности образы, которые отличаются безусловной экспрессивностью. Не имея возможности в данном случае для осуществления детального анализа этих образных средств, тем не менее обратим внимание на два из них: дважды

употреблённую метафору *пасхальный вопль опять растёт* и своеобразный синкретичный троп, состоящий из эпитета с бесспорно образным определяемым словом и метафоры: *о нашем дивьем диве, о русской речи ...* (примечательно, что этот синкретичный троп является *составной частью* более объёмного, синкретичного же, тропа, в который также входят ещё один эпитет и сравнение).

Помимо своей безусловной оригинальности эти образные средства примечательны тем, что при их создании автор, с нашей точки зрения, искусно вскрывает потенциальные качества русского языка, способствующие более точному воплощению в лирическом произведении его концептуально-эстетической позиции. Так, в метафоре *пасхальный вопль опять растёт* поэт актуализирует довольно необычное значение слова *воплъ*, которое находилось на момент создания стихотворения «Молитва» в достаточно дальнем «запаснике» русского языка. Об этом свидетельствуют данные наиболее авторитетных толковых словарей русского языка, практически все из которых не фиксируют значение лексемы «воплъ», актуализируемое в стихотворении В. Набокова. В некоторых из словарных статей это содержание лишь отмечается среди возможных оттенков основного значения (данные словарей приведены в соответствии с хронологией источников):

«**Вопіять** ... **воплъ** ... громкій голось челоуѣка, крикъ, кликъ, взываніе с жалобой, съ мольбой, отчаяньемъ»¹ [6, с. 215];

«**ВОПЛЬ** ... (книжн.). Громкий жалобный крик, плач, стенание. С воплем бросилась на шею. Раздирающие душу вопли» [16, с. 362];

«**Вопль** ... Громкий жалобный крик, плач, выражающий тяжёлое горе, сильную боль, негодование или призывающий на помощь. ... ◊Очень громкий крик. Пронзительный вопль. Раздирающий душу вопль. ... – Готово, готово! – послышался из-за всех радостный вопль маленькой Наташи. Л. Толст. Война и мир, Эпилог, ч. I, гл. 13» [16, стб. 662–663].

Возможность с помощью лексемы «воплъ» обозначать не только печальные, но и радостные события, выражая при этом восторг, ликование, отмечена только при описании значений рассматриваемой лексемы в «Большом академическом словаре русского языка», издание которого начато в 2004 году и в настоящее время ещё продолжается (БАС-3):

«**ВОПЛЬ** ... 1. Громкий, пронзительный крик, выражающий страх, гнев, боль и т. п. или безудержную радость, ликование и т. п. *Нечеловеческий вопль. Ликующие вопли*» [4, с. 131].

Не меньшей оригинальностью и экспрессивностью отличается и синкретичный троп, характеризующий русскую речь, метафорически осмысливаемую как *диво дивье*. Для создания этого образа поэт обращается к слову, которое характерно для разных жанров русского фольклора (былин, сказок, песен и т. п.), часто встречается в произведениях классической литературы и в речи носителей русского языка XIX века и более ранних эпох, преимущественно крестьянской – ср. толкование в словаре под редакцией Д. Н. Ушакова: «**ДИВО** ... (разг.). 1. То, что вызывает удивление; чудо.

Этакого дива я давно не видал. Какое ж диво тут? Грбдв. *Чудо-чудное, диво-дивное. Сказка* [16, стб. 707]. Эту, уже изначально отличающуюся экспрессивностью и национально-культурной значимостью единицу языка, поэт образно характеризует при помощи образованного им от неё же индивидуально-авторского имени прилагательного (окказионализма) – *дивье* (диво + *ѣ* (суффикс)), в результате чего формируется оригинальный, с высокой степенью экспрессивности, образ.

Этот образ, отмеченный очевидной авторской индивидуальностью, – восприятие родной речи как *дива дивьего*, – как представляется, максимально точно передаёт отношение к ней лирического героя: отношение трепетное и благоговейное, и в то же время отмеченное печатью горечи. По мнению лирического героя, русская речь переживает в описываемый им период тяжёлый момент, но она готова к возрождению: *Ты станешь вновь, как воды, полногласной, / и чистой, как на солнце меч, / и величавой, как волнение нивы.*

Таким образом, в обоих лирических произведениях, посвящённых родной речи, в большей степени ощущается установка лирических героев этих поэтических произведений на возрождение тех качеств русского языка, которые характерны для России *патриархальной* – России, которая ко времени создания анализируемых лирических стихотворений в значительной мере была уже в прошлом. Русский язык, запечатлённый в этих произведениях, безусловно, «великолепен», он необыкновенно богат и выразителен, однако при этом он по большей части представлен как *статичный*. Языку же – любому, но высокоразвитому национальному языку, к которым принадлежит язык русский, прежде всего – жизненно необходимо развитие, реагирование на постоянные запросы, которые непрерывно возникают у носителей языка в различных сферах общественной жизни.

Всё изложенное, безусловно, не умаляет ценностно-эстетической значимости тех характеристик русского – родного для обоих авторов лирических стихотворений – языка, которые содержатся в их произведениях, многие из которых по определению афористичны – как, например: *Язык, великолепный наш язык. Речное и степное в нём раздолье; ... молюсь о нашем дивьем диве, о русской речи, плавной, как по ниве движенье ветра* – и многие другие.

Однако очевидным оказывается и то, что для ощущения как постоянной динамики своего родного языка, так и собственной полноценности в качестве его носителя, пребывание в той лингвокультурной среде, где этот язык функционирует во всём многообразии своих форм, нюансов и т. п., жизненно необходимо. Лишение же – причём и добровольное, и вынужденное – личности возможности постигать родную речь «изнутри», пребывая в ней непосредственно, в особенности – личности талантливой, чуткой к любым нюансам и движениям родной речи, в большинстве случаев становится губительным для носителя того или иного языка как родного.

Думается, что косвенно эту мысль подтвердил и сам Владимир Набоков в беседе с поэтессой Беллой Ахмадулиной, состоявшейся в марте 1977 года в фешенебельном отеле швейцарского городка Монтрё, где писатель жил в последние годы. Белла Ахмадулина так вспоминала об этом разговоре:

«...Он спросил: «Правда ли мой русский язык кажется вам хорошим?». «Он лучший», – ответила я. «Вот как, а я думал, что это замороженная клубника...»

...Мною владело сложное чувство необыкновенной к нему любви, и я ощущала, что, хотя он мягок и добр, свидание с соотечественником причиняет ему какое-то страдание. Ведь Россия, которую он любил и помнил, думала я, изменилась с той поры, когда он покинул её, изменились люди, изменился отчасти и сам язык... он хватался за разговор, делал усилие что-то понять, проникнуться чем-то... быть может, ему причиняло боль ощущение предстоящей страшной разлуки со всем и со всеми на Земле, и ему хотелось насытиться воздухом родины, родной земли, человека, говорящего по-русски...» (выделено мною. – И. З.) [5].

В заключение, как представляется, будет уместным привести слова из произведения В. Д. Иванова, где уже высказанная мысль также получает подтверждение, однако в форме, которую можно определить как «от обратного». Речь в данном случае идёт о том, что если язык по каким-либо причинам «изгоняется» из той среды, где он сформировался и существует, – среды, не только наиболее естественной для его функционирования, но и способствующей его постоянному развитию, – это всегда оказывается губительным и для того лингвокультурного пространства, неотъемлемой частью которого этот язык является, и для всех его носителей:

«Любовь не ревнива, а требует верности. Так и родное место: твоё, пока звучит родная речь. Наводненье чужой речи, даже её прикосновение гасит чувство: ты здесь родился, а ныне сам ты – прохожий. Тут уж поступай, как знаешь, как смеешь, как сумеешь, извне тебе никто не поможет. Но пока с тобой Слово-Глагол, ты не пропал, ты ещё не безродный бродяга.

До верха Днепра, до верха днепровских притоков, через верховые ключи, озёра, болота к верховьям других рек, текущих на север, на запад и на восток, – вот родина Руси, сотворённая Словом-Глаголом» (выделено мною. – И. З.) [10, с. 8–9].

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Советская Энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Бальмонт, К. Д. Русский язык / К. Д. Бальмонт // Константин Бальмонт – стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/31549/russkii-yazyk>
3. Бальмонт, К. Д. Где мой дом: Стихотворения, художественная проза, статьи, очерки, письма / К. Д. Бальмонт. – М.: Республика, 1992. – 447 с.

4. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К. С. Горбачевич. – Т. 3. Во–Вящий. – М.–СПб.: Наука, 2005. – 664 с.
5. Владимир Набоков // Молитвы русских поэтов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/molitvy-russkih-pojetov-xx-xxi-antologija/88/>
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Тт.: 1–4. / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – Т. 1. – 699 с.
7. Зайцева, И. П. «Твой мир – навек моя обитель»? (художественное воплощение «выкорчёвывания» родного языка в романе Милорада Павича «Ящик для письменных принадлежностей») / И. П. Зайцева // Богатство духовного мира восточных славян и его воплощение в словесно-художественном творчестве: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 70-летию создания подпольной молодёжной организации «Молодая гвардия» (г. Луганск, 17–18 сент. 2012 г.). – Луганск, 2012. – С. 35–46.
8. Зайцева, И. П. Концептуально-эстетическое осмысление феномена родного языка в лирике Риммы Казаковой / И. П. Зайцева // Язык и актуальные проблемы образования: Материалы V международной научно-практической конференции: г. Москва, 21 января 2020 года / под. ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: Диона, 2020. – С. 105–111.
9. Зайцева, И. П. Об осознании своеобразия родного языка в условиях «чужой» лингвокультуры (на материале произведения «Урок языка» А. Г. Битова) / И. П. Зайцева // Учёные записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»: сборник научных трудов. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – Т. 30. – С. 95–100.
10. Иванов, В. Д. Русь Великая / В. Д. Иванов. – М.: «Азбука–Аттикус», 1964. – 672 с.
11. Набоков, В. В. Молитва; К России / В. В. Набоков // Владимир Набоков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
12. Никитенко, Т. В. Некоторые аспекты функционирования англоязычных терминов, соответствующих русскому «родной язык» / Т. В. Никитенко // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И. П. Зайцева (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. И. П. Зайцевой. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 91–96.
13. Скворцов, Л. И. Лингвистическая экология, или Лингвоэкология / Л. И. Скворцов // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 294–296.
14. Сковородников, А. П. Лингвоэкология, или Эколингвистика // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А. П. Сковородникова. Члены редколлегии: Г. А. Копнина, Л. В. Куликова, О. В. Фельде, Б. Я. Шарифуллин, М. А. Южанникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 284–285.
15. Словарь современного русского литературного языка: в 17 тт. – Т. II. В. –М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 1393 стб.
16. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. – Том I. А–Кюрины. – М.: ОГИЗ, 1935. – 1562 стб.
17. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. – Том II. Л–Ояловеть. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. – 1040 стб.
18. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. – Том III. П–Ряшка. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1939. – 1424 стб.

19. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова, члена-корреспондента Академии Наук СССР. – Том IV. С–Ящурный. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1940. – 1500 стб.

Примечание

¹ Цитата из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля приведена с сохранением оригинальной орфографии.

I. P. Zaitseva
Matusovsky Academy
irinazaj91@mail.ru

**«I WAITED IN VAIN TO BE CONCORDED WITH THE TREMBLING SOUL
– YOUR ECHO!»: FIGURATIVE-VALUES PERCEPTION OF THE
NATIVE LANGUAGE FROM ANOTHER REALITY**

Key words: native language, verbal-artistic creativity, lyrical text, linguoecological aspect, figurative-value comprehension, individual-author's manner, speech environment.

The article is devoted to one of the aspects of the figurative-value comprehension of the phenomenon of the native language, which can be observed in communicative-speech formations (texts), where the aesthetic function is a priority – the poetic works of K. D. Balmont «Russian language» and V. V. Nabokov «Prayer». According to the author, the analysis of these works allows us to come to the conclusion that in order to fully «immerse» in his native speech, the artist of words must be in an environment where his native language not only exists in all its diversity and completeness, but is also in a state of continuous development.

Г. В. Звёздова
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского»
zvezdovagv@gmail.com

УДК 81–37.01

**РОДНОЕ СЛОВО КАК ОСНОВА ВОЗРОЖДЕНИЯ
РУССКОЙ ШКОЛЫ**

Ключевые слова: родное слово, родной язык, русская школа, гуманизм, национальное самосознание, информационная война.

В статье описывается состояние нашего образования, которое в своём исходе опиралось всегда на родной язык и родное слово, теперь же утратило это главное свойство. Дается характеристика русской школы в целом. Автор предлагает пути и способы возрождения нашего образования с учётом роли родного слова в формировании личности ученика и его сознания. Проводится мысль, что схоластика и многочисленные инновации в современном школьном и вузовском образовании (начиная с введения ЕГЭ) сделали наших учеников, студентов, молодых учёных и молодёжь в целом лёгкой добычей в современной информационной войне.

Само слово «школа» (пришедшее через польский) получило в русском языке чрезвычайно много значений, будучи греческим по происхождению от «досуг», буквально «задержка», «занятие в свободные часы», «чтение», «лекция», «школа» [29, с. 449]. Это и учебное заведение, и система образования, и воспитание молодого поколения, и целое течение и направление в науке, искусстве, литературе, общественно-политической мысли и др. Но так или иначе специфика национальной школы определяется единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов её бытия [23, с. 721].

Подчеркнём, что идеально школа того или иного народа – это отражение специфики мировосприятия, общности глубинных взглядов и отношений, а значит, менталитета, свойственного ему. В этом смысле можно сказать, что русская школа – явление уникальное, ибо она исходит с самого начала из специфики родного слова и рефлексии на него.

Особые условия возникновения славяно-русской азбуки носили глубоко бытийный характер, учитывающий главный смысл пребывания человека в сей юдоли [см. 15; 18; 20]. Кириллическая азбука, которая происходит не от греческого алфавита, как часто можно услышать в рассуждениях вполне образованных людей, она явилась своего рода результатом, итогом совокупности алфавитов глубокой древности. Ведь уже Черноризец Храбр вполне доказательно оставил свидетельства о славянской, предшествующей кириллице, азбуке. Да и самый беглый взгляд на русский алфавит и прочтение его содержания (несмотря на некоторые различия у разных авторов) свидетельствует обо всём этом [20]. Неслучайно и в древности видели в алфавите код жизни человека, код Вселенной. К русскому же алфавиту как шифру творения сейчас обращают своё внимание кибернетики, информатики, считая его кодом Вселенной [2].

Уже Ярослав Мудрый, который глубоко проник в смысл славяно-русского образования, подчёркивал духовное содержание слова, чему имеются летописные свидетельства: «слова книжные – это реки, напояющие Вселенную» (запись под 1037 годом в «Повести временных лет»).

Таким образом, идея осознания и осмысления своего бытия древнерусским, русским, российским обществом через СЛОВО, присутствовала во все исторически обозримые времена. Ещё в древнем

Новгороде население отличалось сплошной грамотностью, о чём говорят нам многочисленные Новгородские берестяные грамоты [31; 32]: они свидетельствуют, что ещё до принятия христианства русские достигли высочайшей цивилизации. Высказывается даже мысль, что по существу в этот период было две разновидности русской цивилизации: новгородская и киевская, которые совершенно по-разному отнеслись к идее христианизации Древней Руси, о чём свидетельствуют материалы новгородских летописей.

Все сложности, связанные с принятием христианства, во многом остаются под спудом, и многое из этого ждёт своего открытия в русской науке, впрочем, как и истинная специфика русской веры. В любом случае принятие христианства на Руси вплотную шло с просвещением, благодаря стараниям не только Кирилла и Мефодия, но и тем многочисленным создателям славянских книг, которые утверждали русско-славянское слово, а с ним и православную веру. Этот пласт русской культуры пока не описан с убедительной полнотой – современная литература на эту тему только заявляет о себе.

Школьное дело в Древней Руси изначально было в центре внимания власти. И, соответственно, изначально духовный фактор присутствовал в обучении детей и воспринимался как важнейший момент государственной политики. Традиции высокой духовности, заложенные Ярославом Мудрым, князем Владимиром, документированные в «Слове о законе и благодати» Иллариона, просуществовали в русской школе едва ли не до середины XVII века [24]. Образование в это время служило воспитанию, то есть глубоко и серьёзно реализовывался принцип «образования ума и сердца в единстве». А это значит, главным воздействующим фактором на ребенка было слово. Именно это обстоятельство сыграло решающую роль в духовном и нравственном возрождении страны в XIV веке, которое связано с именем Сергея Радонежского и освобождением России от векового гнёта. Уже в это время были сформированы каноны русского образования, включающие православное и нравственное воспитание, а также соборное, семейное и трудовое начала [8].

Понятно, что издревле проблема слова существовала как самая острая не только в русской науке, но и в русском обществе в целом. С одной стороны, последним выстроен уникальный календарь, отражающий культуру русско-славянского этноса, живописующий всю жизнь, природу и мир, а с другой – древнерусские философы толковали мир исходя из самого слова (см. «Шестоднев» разных редакций).

При этом язык фольклора из глубины веков несёт в себе идеал – духовную проекцию народного слова. В целом в Древней Руси существовал не просто культ книжности, но, несомненно, имела место главная ориентация общества на духовность, которая была актуальна и в последующие эпохи истории русского общества.

XIX век был взлётом образования и, пожалуй, отличался самым глубоким проникновением в смысл и содержание родного слова. Он явился

итогом формирования гуманитарной направленности русской образовательной системы через слово. На первый план в русской школе выходят русский язык, русская словесность, русская история и русское законодательство. Но основными были признаны предметы «русский язык» и «русская словесность». При этом «словесность» не поглощала «русский язык», – они изучались параллельно, как два предмета. Весьма тесно были сближены и изучение «русского языка» и «русской литературы». Методика и методология их преподавания *базировались на функции и роли родного языка, родного слова*: «словесность» была *государствообразующим предметом* для всего отечественного образования.

Советское образование, которое имело достаточно сложный период в процессе преемственности дореволюционного образования, все же в главном и основном приняло эстафету от дореволюционного времени с учётом русской ментальности и специфики родного слова. Это было подтверждено прежде всего практикой школьного и вузовского образования с их гуманитарной направленностью и воспитанием детей через родное слово (количество часов по русскому языку и русской литературе, соответствующие государственные программы, учебники, ведущая роль сочинения при аттестации выпускников школы и т. д.).

В качестве объекта изучения самой дисциплины русская словесность в это время выступает либо художественная литература («Теория художественной словесности» Ю. И. Минералова), либо синтез русского языка и русской литературы («Уроки словесности» С. И. Львовой), либо слово («Русская словесность. От слова к словесности». А. И. Горшкова). Эти три учебника-кита давали огромное подспорье для школы и вуза [3; 17; 16].

Если подвести итог по русскому образованию в школе (и вузе), то в XX веке писателями, поэтами, учёными, прогрессивными общественными деятелями был создан по крупницам гармоничный и оригинальный организм, «неповторимая образовательная система, основанная на мощной исторической базе, объединяющая в себе мудрость православного мировосприятия, русское правдоискательство и элементы европейского гуманизма» [9, с. 25]. Таким образом, методология преподавания науки о родном слове уже в дореволюционной России базировалась на философии преподавания русского языка [4].

Философия русского слова, составляющая основу методологии в дореволюционной России, и связанная с нею традиция воспитания так или иначе были развиты в современном образовании. Именно это обстоятельство, не всегда очевидное, позволило нам сохранить и нашу ментальность, и нашу культуру, хотя в российском обществе имели место быть серьёзные изменения и катаклизмы, которые коснулись веры и других сфер народной жизни. Советский народ, во главе с русским народом, пережил страшные невзгоды, какими были отмечены революция, гражданская война, Великая Отечественная война и т. д. Сохранение в сущностных чертах родного слова, которое составляет не только важнейшую часть нашей культуры, но и

является синтезатором её, аккумулятором всех наших знаний и представлений о мире, а также воплощает характер русского этноса, представляется сейчас делом первостепенной государственной важности [7].

Идею вечности и вседержительности русского слова, его духовности активно выразили фактически все поэты XIX и XX века: им всем присуще воззрение на язык, подразумевающее Бытие Бога, акт творения и вседержительность *живого* слова как процесса жизни, отсюда возникает явление русского жизнеречения, творцом которого, по общему признанию, явился А. С. Пушкин. Обо всём этом сейчас говорят физики и кибернетики, философы и культурологи, то есть представители гуманитарных и точных наук, анализирующие, прежде всего, планетарные тексты А. С. Пушкина. Так, в поэме «Домик в Коломне» вместе с предвидением хода развития человеческой истории утверждается завершённость представлений о вседержительности и вечности слова [33].

Само «слово» (как феномен) связано чередованием гласных со «слава» и «слыть» (отсюда православие), является праславянским и восходит к индоевропейскому единству (древнеинд. «слава, похвала, уважение, зов», греч. «слава», сербо-хорватское «буква») [28]. Оно связано с корнем *рек (решти), *рок (срок). В славянских языках «речь, слово» имело две семантические доминанты: 1. Слово как Логос, охватывающее слово и область мысли. 2. Вещь, что осталось, например, и в современном польском языке. Но в русском языке «слово» это и «дело», то есть онтология русского слова несёт в себе все проблемы философии, связанные со словом в целом. Именно поэтому на этой почве возникла философия русского слова с его уникальным воздействием на человека и всё живое, хотя уже древние догадывались об этом, если слово выступало как Логос. Отсюда совершенно уникальная форма русского хозяйствования [1].

В начале XX века возникает уникальная русская философия, идущая от рефлексии на слово (философия Серебряного века). В древности же правители, как, например, Ярослав Мудрый доверяли не только своим знаниям (а о слове они были значительно больше, чем сейчас все мы о нём), но и своей интуиции. Николай I, как и многие представители русской власти, обладал незаурядными знаниями на этот предмет. Именно с его благословения была опубликована книга адмирала А. Ф. Шишкова, президента Российской академии наук (который «сам по себе стоит как могучий дуб в чистом поле»), опубликована книга «Славянорусский корнеслов. Язык наш – древо жизни на земле и отец наречий иных». Автор предисловия к этой книге, Георгий Емельяненко, уникально образованный человек, специалист в самых современных областях познания, постигший высоту человеческой духовности, пишет: «Славяно-русский народ – это плодоносный слой почвы на планете (более чем наши знаменитые черноземы), в которой всеяны вечные корни словесные... самая и богатая страна Россия – «среда, удерживающая на планете древо жизни» ... Наш простой коренной народ, богоносный (великий, малый, белый) должен

находиться в нравственной чистоте, в госограде, неприступный для западной цивилизации, отца лжи, навязавшей миру безудержное потребление и международный террор» [5, с. 11]. Емельяненко напоминает же читателю, что «эсхатология – наука о последних судьбах мира, означает и “конец слова”» [5, с. 15].

Современный мир определённо понимает, что не только мы живём в языке (культуре), но и язык (культура) живёт в нас (см. работы В. В. Колесова) [11; 12; 13]. Таким образом, мы являемся пленниками своего языка, своего слова. Именно язык является, с одной стороны, вместилищем и выразителем нашей ментальности, а с другой стороны – он формирует наше мировосприятие и образ жизни, выполняя отражательно-порождающие функции.

Объём значений самой лексемы «слово» в словарях огромен, о чём свидетельствуют самые большие фундаментальные словари по современному русскому языку [23, с. 139–140]. В целом же отметим, что наша лексикография составляет уникальное явление и словари, такие как «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Словарь древнерусского языка» И. И. Срезневского, представляют собой сокровищницу мировой языковой культуры. Генетики, проводя опыт по воздействию слова на всё живое, отмечают, во-первых, особую силу древнерусского слова в этом отношении, а во-вторых, особую чуткость русских к своему слову и владение многими носителями тайной русского слова. Отсюда наличие удивительного множества поэтов и писателей на нашей земле и всех тех, кто как бы лично несёт ответственность за «великое русское слово». Во время войны мы защищали родной язык, как и свою землю: «И мы защитим тебя русская речь, великое русское слово» (клятвенно обещает Анна Ахматова).

Враги России догадывались или наверняка знали обо всём этом уже давно, понимая, что именно язык составляет корень русскости. А потому Россию можно победить только через слово: «В 1911 году один из врагов России, проговорившись, ставил такую задачу: “Мы должны испортить русский язык..., преодолеть Пушкина, объявить мёртвым русский быт, ... свести на нет русскую оригинальность”» [26, с. 8]. Напротив, крупнейшие ученые Западной Европы, как, например, А. Вебер, говорили о несоединимости наших взглядов на мир и ментальности, то есть о непреодолимости нашей духовности. Политики же, не скрывая своей враждебности по отношению к России, стремились к уничтожению русского языка, живую картину чего мы наблюдаем и сейчас, когда воочию реализуется доктрина Аллена Далеса. Современная информационная война, которая реализует планы мировой политики, а точнее главного глобалиста (США) по отношению к России ставит целью «превратить Россию в пустыню» [6] через разрушение прежде всего русского слова.

В настоящий момент, как констатируют крупные общественные деятели, а также известные представители филологии, например

В. Ю. Троицкий, язык наш находится в критическом состоянии [27]. На наш взгляд, в плане ментальности мы остановились у границы «быть или не быть». Состояние образования и школы, пожалуй, наиболее выразительно говорят об этом. Ибо они подрезаны под корень (об этом достаточно много написано учёными разных областей знания: филологами, психологами, педагогами). Теперь уже и президент, и члены правительства говорят о немедленном повороте в образовании к исконным русским традициям и ценностям. При этом, безусловно, надо решительно покончить не только с неграмотными преобразователями, но и с теми, кто, по существу, является врагами России (присоединяемся к мнению В. Ю. Троицкого). В целом необходимо провести в образовании серьёзную кадровую политику.

Кроме того, признать за основу преобразования в школе и в образовании в целом, изменение в корне отношения к родному слову, родному языку. Конкретно, думается, что перед образованием, перед школой стоят следующие задачи:

1. Главными предметами в школе необходимо утвердить русский язык, русскую литературу, русскую словесность, то есть науки о родном слове. В частности, следует учредить и оформить кабинеты русского языка, «уголки любителей книжности» в школах, или лаборатории русского языка (как например, наша лаборатория «Национальный код русского языка», которая формируется в гимназии № 60 г. Луганска), в условиях двуязычия можно создавать учебно-научные центры (например, в Луганске Научно-просветительский центр по изучению русской культуры Донбасса действует при Академии Матусовского).

2. Стабильно обеспечить необходимое количество часов по русскому языку, русской литературе и русской словесности в школьном расписании.

3. Изучение иностранного языка, в особенности английского, проводить с учётом его засилия и экспансии, сделать его делом второстепенным, *помогающим* изучать родной язык, родное слово (Это вовсе не означает, что не надо изучать иностранные языки).

4. Правительству, Совету по русскому языку при президенте взять непосредственно под контроль все мероприятия в школе и вузе, связанные с возрождением нашего родного слова, а значит и возрождением нашей школы и образования в целом. Для этого необходимо создать и возобновить работу Советов по русскому языку в каждой школе и территориально поступенчато их выстроить.

5. Возобновить съезды преподавателей по русскому языку и словесности, как это делалось в дореволюционной России, в которой грамотной литературной речью владели не только выпускники университетов, но и выпускники реальных училищ (у нас же СМИ работают против русского языка почти открыто, особенно, если учесть, что вместо образцовой русской речи дети и взрослые слышат малокультурную, а порою сленговую речь, особенно в интернет-пространстве).

6. В связи с этим восстановить гармоничную связь и взаимодействие технического и гуманитарного направлений в школе при определяющей роли гуманитарного вектора, чем характеризовалась русская школа испокон веков. «Образованию ума и сердца в единстве» – основное положение нашей школы и образования в целом, что делало их фундаментальными и лучшими среди других. Современная же школа в России грубо выброшена в рынок.

7. Конечно же, срочно следует разумно решить проблему с учебниками, которые, как и программы, должны быть едиными и безальтернативными в своей основе.

8. В соответствии со всем сказанным немедленно следует упразднить имеющиеся формы контроля – ОГЭ и ЕГЭ, которые однозначно являются продуктом Болонской системы образования, не принятой самими её создателями. Смотрите многочисленную литературу на эту тему [14; 19; 21].

Сами учителя, как показывает богатый опыт общения с ними и обсуждение данной проблемы, считают, что при таких формах обучения и контроля весь процесс обучения в школе превращается в натаскивание (не забудем, что массовое репетиторство в школе и вузе поддерживает его, сажая «под колпак» и сильных учеников, и вполне обучаемых, лишая их способности самостоятельно мыслить, относиться с уважением к знаниям, школе, родному слову и родной стране.

В настоящее время наметилось движение по преобразованию школы в плане спасения русского языка и русского слова, однако ОГЭ и ЕГЭ продолжают оставаться как главные формы контроля обучения русскому языку. Совершенно очевидно, что за 3,5 часа, которые даны на ЕГЭ, учащиеся просто не в состоянии успешно справиться с заданиями. Материал и для ЕГЭ, и для ОГЭ чрезвычайно усложнён и при его анализе демонстрирует дискретные знания. Полифоническая система познания трансформируется в бинарную позицию с ответом «да – нет», способствует клиповости мышления.

Следует отметить, что многие нововведения на данном этапе, например, вопросы во время диктанта, лишь будоражат ум и создают отвлекающие моменты. В целом во всех формах контроля и инновациях присутствует как бы спортивный стиль (ограниченное время и конкурсное поведение). Учителя считают, что можно говорить об истязании детей. Сочинение, которое позволяло свободно овладевать родным словом и использовать его (не забудем, что на него в советское время давалось шесть часов, а в дореволюционной России был специально выделен день, который полностью ему посвящался), обращено в ограниченное, фрагментарное минуттворчество.

Само слово «сочинение» от «сочинять» – «ставить по чину, связано, творить умственно, производить духом» [5, с. 5]. Для многих, даже не очень сильных в учебе детей, оно было очень серьёзным делом, можно сказать священнодействием. Это самая совершенная форма контроля за процессом владения родным словом и его использования.

9. Правительство и Советы по русскому языку должны сделать политику по русскому языку и родному слову делом государственной первостепенной важности. В соответствии с этим разработать ряд мероприятий по защите и охране родного слова, которые включали бы меры, заставляющие ответственно использовать все иностранные, нецензурные слова (взять за основу европейский опыт Польши, Германии и т. д.). Закон о русском языке, принятый в июне 2005 года у нас в стране, практически не применяется и не работает, так и остаётся «под сукном», хотя меры защиты родного языка и родного слова в нем уже частично прописаны [30].

Учитывая все достижения науки о родном слове, необходимо вводить многие факультативы, которые расширили бы знания учащихся с выходом за пределы программы. Эти знания должны, прежде всего, касаться знаний о родном слове, о родной стране, её истории, о родном языке, о нас самих. Например, «Родное слово и отражение в нем ментальности»; «Родное слово и отношение к нему великих творцов – русских классиков», «Русский язык и экология слова на рубеже XX–XXI века» и другие.

Само преподавание русского слова должно носить уже концептоориентированный подход, то есть родное слово должно рассматриваться с точки зрения его полного содержания, в том числе и духовного: первосмысл – образ – понятие – символ, что возвращает генетическую языковую память нашим детям [12]. Образцы такого анализа можно найти в нашем пособии, выполненном нами на кафедре русского языка Липецкого государственного педагогического университета [10]. Также необходим корнесловно-смысловый подход в русской филологии [22].

Итак, предлагаемые преобразования нашей школы отвечают исконности нашей ментальности и культуры, расширяют знания о русско-славянском этносе и русскости, а значит позволяют формировать поистине патриотические чувства и воспитывать гражданский долг. При этом происходит изменение представлений о родном слове, которое часто выступает в школе лишь как свод правил, превращающих живое одухотворённое слово в мёртвое.

Литература

1. Андреев, В. Н. Менталитет народа и формирование национальной модели хозяйствования / В. Н. Андреев // Проблемы управления хозяйственными системами: сб. науч. тр. – Вып. 10. – СПб.: ПиМаш, 2002. – С. 4–47.
2. Вашкевич, Н. Н. Системные языки мозга: Магия слова. Разгадка мифов и легенд. Язык и физиология. Пробуждение сознания / Н. Н. Вашкевич. – М.: Белые альвы, 2002. – 399 с.
3. Горшков, А. И. Русская словесность. От слова к словесности. 10-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / А. И. Горшков. – 7-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2004. – 461 с.
4. Девин, П. И. Философия преподавания родного языка: Вып. 1 / П. И. Девин. – Петроград, 1914. – 70 с.

5. Емельяненко, Георгий. Введение в корнеслов / Г. Емельяненко // Славянорусский корнеслов. Язык наш – древо жизни на земле и отец речений иных. – СПб., 2011. – Изд. 5-е. – С. 8–15.
6. Жириновский, В. В. Последний удар по России / В. В. Жириновский. – М., 1995. – 128 с.
7. Звёздова, Г. В. Русская ментальность и духовность. Отражение и сохранение их в слове / Г. В. Звёздова // Славянский вклад в мировую цивилизацию: материалы международной конференции, 16–19 октября 2017 года. – Волгоград: Перемена, 2017. – С. 188–195.
8. Звёздова, Г. В. Русский язык – главный предмет в российской школе. Русская словесность как основа возрождения отечественного образования / Г. В. Звёздова // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Липецк, 20–21 апреля 2018 г.) – Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 13–24.
9. Звёздова, Г. В. Слово – путь и инструмент познания мира. Русская словесность – основа возрождения российского образования как важнейшей составляющей нашей культуры / Г. В. Звёздова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terra.lgaki.info/socium/slovo-put-i-instrument-poznaniya-mira-russkaya-slovesnost-osnova-vozhrozhdeniya-rossiyskogo-obrazovaniya-kak-vazhneyshey-sostavlyayushhey-nashey-kulturyi.html>
10. Изучение русской литературы и концептуальный анализ художественного текста в школе (вузе): учебное пособие / Г. В. Звёздова [и др.]; [редкол.: Г. В. Звёздова (отв. ред.), О. В. Ланская, Ю. В. Миронова]. – Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т, 2007. – 199 с.
11. Колесов, В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 1. Мир человека. / В. В. Колесов. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. — 328 с.
12. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – СПб.: Петербург. Востоковедение, 2007. – 624 с.
13. Колесов, В. В. Философия русского слова / В. В. Колесов. – СПб.: Юна, 2002. – 444 с.
14. Костюков, Н. Н. Развитие науки в информационном обществе – обществе знаний и её влияние на кризис образования / Н. Н. Костюков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – № 3–4. – С. 9–40.
15. Леднев, В. С. Венеты. Славяне. Русь. Историко-этимологические и палеографические проблемы / В. С. Леднев. – М.: Институт экспертизы образов. программ и гос.-конфесс. отношений, 2010. – 260 с.
16. Львова, С. И. Уроки словесности, 5-9 классы / С. И. Львова. – 3. изд., стер. – М.: Дрофа, 2000. – 413 с.
17. Минералов, Ю. И. Теория художественной словесности: (Поэтика и индивидуальность): Учеб. для студентов вузов по специальности «Филология» / Ю. И. Минералов. – М.: Владос, 1999. – 357 с.
18. Мирошниченко, О. Ф. Тайны русского алфавита: аз буки ведаю / О. Ф. Мирошниченко. – М.: ГУП МО Воскресенская тип., 2004. – 143 с.
19. Образование, которое мы можем потерять / под ред. В. А. Садовниченко. – М.: МГУ, 2002. – 282 с.
20. Рыбников, К. К. Войны за просвещение. Математическое образование в СССР и России и Болонский процесс / К. К. Рыбников. – М.: Гелиос АРВ, 2012. – 462 с.
21. Савельева, Л. В. Языковая экология: русское слово в культурно-историческом освещении / Л. В. Савельева. – Петрозаводск: изд-во КГПУ, 1997. – 143 с.
22. Семенцов, В. В. Корнесловно-смысловый подход в образовании: статьи разных лет / В. В. Семенцов. – Царское Село, 2016. – 163 с.
23. Словарь русского языка: в 4 томах / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Русский язык, 1981–1984. – Т. 4: С –Я.– 1984. – 782 с.

24. Слово о законе и благодати митрополита Илариона // Библиотека литературы Древней Руси ИРЛИ РАН; Под ред. Д. С. Лихачёва, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. – СПб.: Наука, 1997. – Т. 1: XI–XII века. – С. 26–61.

25. Троицкий, В. Ю. О восстановлении основ и системы гуманитарных знаний в средней школе / В. Ю. Троицкий. Текст выступления на заседании Общественной палаты 23.01.18. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ruskline.ru/analitika/2018/01/26/o_vosstanovlenii_osnov_i_sistemy_gumanitarnyh_znaniy_v_srednej_shkole/?ysclid=lt73lqm9nw645987221

26. Троицкий, В. Ю. Русский язык и судьба России / В. Ю. Троицкий // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Липецк, 20–21 апреля 2018 г.) – Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 6–13.

27. Троицкий, В. Ю. Судьбы русской школы: проблемы наследия русской словесности / В. Ю. Троицкий. – М.: Ин-т русской цивилизации, 2010. – 475 с. (Исследования русской цивилизации).

28. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Макс Фасмер; пер. с нем и доп. члена-корреспондента АН СССР О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б. А. Ларина. – Изд. 2-е, стер. – М.: Прогресс, 1986–1987. – Т. 3: Муза–Сят. – Т. 3. – 1987. – 830 с.

29. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Макс Фасмер; пер. с нем и доп. члена-корреспондента АН СССР О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б. А. Ларина. – Изд. 2-е, стер. – М.: Прогресс, 1986–1987. – Т. 4: Т–Ящур. – Т. 4. – 1987. – 860 с.

30. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/12140387/>

31. Черепнин, Л. В. Новгородские берестяные грамоты как исторический источник / Л. В. Черепнин. – М.: Наука, 1969. – 438 с.

32. Янин, В. Л. Я послал тебе берёсту... / В. Л. Янин. – 3-е изд. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 464 с.

33. Язык наш: как объективная данность и как культура речи. – СПб., 2004. – 100 с.

G. V. Zvezdova

Lipetsk State Pedagogical University
named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky
zvezdovagv@gmail.com

THE NATIVE WORD AS THE BASIS OF REBIRTH RUSSIAN SCHOOL

Key words: native word, native language, Russian school, humanism, national identity, information war.

The article describes the state of our education, which in its outcome was always based on the native language and the native word. Now it has lost this main property. The characteristic of the Russian school as a whole is given. The author suggests ways and means of reviving our education, taking into account the role of the native word in shaping the student's personality and consciousness. It is suggested that scholasticism and numerous innovations in modern school and

university education (since the introduction of the Unified State Exam) have made our students, students, young scientists and young people in general easy prey in the modern information war.

Е. М. Маркова

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
Экономический университет в г. Братиславе
elena-m-m@mail.ru

УДК 81-13

ЗАКОНОМЕРНОСТИ УСВОЕНИЯ РЕЧИ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ В ФОКУСЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Ключевые слова: закономерности обучения речи, принципы обучения, приемы обучения, родной язык, русский язык как иностранный.

В статье речь идёт о принципиальном различии между обучением языку и обучением речи. Основываясь на принципах обучения языку, обоснованных в лингводидактических и методических исследованиях известного учёного-методиста Л. П. Федоренко, автор обнаруживает принципиальную общность обучения речи на родном и иностранном языке. Методика русского языка как иностранного, главной целью которой является формирование коммуникативных навыков на изучаемом языке, а основным принципом – принцип коммуникативной направленности, может во многом стать ориентиром для развития и совершенствования коммуникативных умений и на родном языке. Автор останавливается на некоторых приёмах, известных в практике обучения РКИ, которые могут использоваться при преподавании русского языка как родного с целью развития коммуникативных способностей учащихся.

Проблема закономерностей усвоения родной речи была одной из проблем, которые разрабатывала известнейший российский методист Л. П. Федоренко, 110-летний юбилей которой научная общественность отметила в 2022 году. Впервые открытые ею закономерности были изложены в книге «Принципы обучения русскому языку» [3]. Приоритетным в этом процессе она считала обучение **речи**, а не языку.

Не подлежит сомнению тот факт, что речь усваивается при усвоении материи языка: фонетики, лексики, грамматики (**принцип внимания к материи языка**). Это выражается в формировании русской артикуляционной базы, овладении разными типами интонационных конструкций и ритмических моделей, правилами постановки ударений; в понимании системных грамматических связей, постижении грамматической логики языка; понимании словообразовательных законов изучаемого языка,

усвоении основных моделей образования новых слов; усвоении лексики как основы речи. Вниманию к материи языка будут способствовать следующие приёмы, заимствованные из практики преподавания русского языка как иностранного: 1) игры в синонимы, антонимы, паронимы; 2) конструирование словообразовательного (словообразовательно-фразеологического) гнезда (напр.: *колесо, кольцо, колоб, колобок, калач, около, околица, колобродить, ходить вокруг да около, нести околесицу...*); 3) задания на поиск источника слова (напр.: *наперсник* ← *перси*; *каравай* ← *корова*).

По мнению Л. П. Федоренко, речь усваивается, если приобретает способность понимать лексические и грамматические языковые значения (**принцип понимания языковых значений**), в особенности важно понимание значений словообразовательных элементов: суффиксов, префиксов) (напр., суфф. *-тель, -ец, -дло / ла* и т. п.). Этому помогает решение и составление тематических кроссвордов (развивают умения давать слову толкование и определять слово по его значению, улучшают орфографию). Способствуют пониманию языковых значений и задания продолжить словообразовательный ряд, напр.: 1) *учитель, строитель, воспитатель...* 2) *сверло, шило...* 3) *мазила, водила, бомбила, прилипла...* и т. п.

Целесообразно обращать внимание учащихся на активные словообразовательные процессы, к которым относится в современном русском языке, например, универбация, в результате которого продуцируются существительные или глаголы, представляющие собой однословные эквиваленты разговорного характера в разной степени устойчивых словосочетаний. Как правило, производящей основой односложного именного наименования служит словосочетание: *прилагательное + существительное*. В образованный дериват входит только основа атрибутивного компонента. Процесс формальной и семантической компрессии, происходящей при этом, сопровождается использованием суффиксов: *коммунальная квартира* → *коммуналка*, *удаленная работа* → *удалёнка*, *дистанционная работа* → *дистанционка / дистант*, *атипичная пневмония* → *атипичка* и т. п. (В «Словаре универбатов» Г. В. Клименко и Е. М. Марковой их собрано около 1000) [1]. Разновидностью ее является глагольная универбация (образование глагола на базе словосочетания): *карантинить* (← *сидеть на карантине*), *чатиться* (← *переписываться в чате*), *лайкать* (← *ставить лайки*) и т. п. С учащимися можно поиграть в универбаты, называя результат универбации, а от них прося расшифровки: *аскорбинка* ← *аскорбиновая кислота*; *родинка* ← *родимое пятно*; *боевик* ← *боевой фильм*; *мультик* ← *мультипликационный фильм*; *дыхалка* ← *дыхательная система*; *мигалка* ← *мигающая лампа*; *однушка* ← *однокомнатная квартира*; *днюха* ← *день рождения*; *показуха* ← *показное дело* и т. п. Важно акцентировать внимание на стилистических особенностях производящего словосочетания и производного слова: первое относится к

нейтральному стилю речи, ближе к официальному, а второе – к разговорному или просторечному. Усилить понимание этого можно дополнительным заданием включения данных примеров в контекст.

Одним из ведущих принципов при обучении русскому языку является **принцип системности**, также выделенный Л. П. Федоренко. Всё, что предъявляется в системе, способствует лучшему усвоению и запоминанию. Этот методический принцип отражает и реальную связь языковых единиц, которые образуют систему языка. У каждого слова есть синонимы, антонимы, оно сочетается с определёнными лексическими единицами, входит в тематическую группу, в словообразовательное гнездо, вступает гипо-гиперонимические отношения, что составляет его парадигматику. Напр.: рус. *вода* не имеет синонимов, в качестве антонимов к нему можно рассматривать несколько лексем: *огонь* (как противоположная стихия), *камень* (напр., у Пушкина: *Они сошлись: вода и камень ... не столь различны меж собой*); входит в тематическую группу «Напитки» наряду с лексемами *сок, молоко, кефир, пепси-кола, фанта, пиво, вино, водка, коньяк* и пр.; вступает в гипо-гиперонимические отношения с лексемой *жидкость* (гипероним), являясь гипонимом к нему.

Для усвоения речи необходимо чувствовать выразительные возможности языка, стилистические различия (**принцип оценки выразительности речи**, по Федоренко). В связи с этим для развития речи необходимой является наблюдение над стилистическими особенностями лексем, о которой уже было сказано выше. Важно при рассмотрении синонимов указывать на их стилистическое своеобразие, напр.: *есть* (нейтр.); *кушать* (разг.); *жрать* (прост., груб.); *вкушать, поглощать пищу* (высок.); *трапезничать* (уст., высок.).

В плане оценки выразительности речи необходимо вести борьбу со штампами, словами-паразитами, засоряющими речь, указывать на их негативное влияние на хорошую речь: *в общем, в смысле, получается, как бы*. В последнее время широкую популярность получило выражение-паразит *от слова совсем / от слова вообще*, напр.: *Я не помню своих родителей от слова совсем; Я не понимаю это от слова вообще* и тому подобные фразы.

Речь усваивается, если приобретает способность соединять правильно слова в потоке речи, помнить сочетаемость слов (**принцип развития чувства языка**, по терминологии Л. П. Федоренко). Работа над синтагматикой лексических единиц в целом является чрезвычайно важной и методически необходимой, так как способствует закреплению их в долговременной памяти. Как известно, слова хранятся в нашей памяти не изолированно, а соединяясь между собой при помощи ассоциаций. «Ассоциативное соединение лексем обусловлено их сочетаемостными возможностями. Работая над синтагматикой слова, мы не только очерчиваем значение лексической единицы, но и способствуем её закреплению в долговременной памяти посредством создания ассоциативных связей с другими словами» [2, с. 182]. Синтагматика слова определяет место

лексемы в системе языка; помогает очертить семантику лексемы; эффективно и лаконично дифференцирует синонимы и омонимы; способствует закреплению лексемы в долговременной памяти благодаря созданию ассоциативных связей (мнемических кодов) с другими лексемами; обеспечивает выведение лексики в речь (в которой главную роль играют не отдельные лексемы, а синтагмы – линейно разворачивающиеся структуры); даёт возможность изучать лексику функционально – в аспекте её речевой реализации.

Для выведения лексики в речь важно знать её возможные соединения, связи с другими словами, поскольку их знание развивает механизм **антиципации**, или **вероятностного прогнозирования**. В силу того, что наша речь имеет линейную структуру, работа над синтагматикой слова помогает вывести его в речь, подчиняя запоминание лексики умению говорить, что является первостепенной задачей при коммуникативном подходе. Для развития механизма антиципации эффективны упражнения, применяемые в РКИ для овладения синтагматикой лексических единиц: «молчаливый метод» (*The Silent Way*), один из приёмов которого состоит в использовании одного и того же текста с увеличивающимся количеством пропущенных слов; игра в антонимичные словосочетания; задания «Закончите словосочетание», «Закончите предложение», «Закончите текст»; задание на составление разрезанного на части предложения; словарное домино; перекрёстный тест (напр., на сочетания прилагательных с компаративами или глагольно-именные сочетания); приём ключевых слов (использовать цепь действий с каким-либо предметом (напр., *с букетом цветов, предметом одежды, книгой* и др.), описав их соответствующими глаголами. Интересным и полезным является и задание на поиск определителей для слов-квантитативов (слов, обозначающих множество чего-либо, чрезвычайно активных в русском языке и имеющих разную сочетаемость, чем они ценны для работы на занятии), напр.: *гора* (книг, бумаг, вещей); *столб* (дыма, пыли); *куча* (обещаний, слов, возражений, дел); *стена* (огня, препятствий); *туча* (комаров, мух); *лавина* (вопросов, замечаний, просьб); *град* (пуль, упреков); *море* (поклонников, людей, машин, улыбок); *волна* (холода, тепла); *поток* (туристов, студентов, покупателей); *приток* (мигрантов, гастарбайтеров); *пропасть* (дел, обязанностей); *батарея* (бутылок, банок); *цепь* (событий); *букет* (болезней); *рой* (пчел, мошкар); *вагон* (детей, дел, проблем); *воз* (бумаг, документов); *мешок* (подарков, денег, продуктов); *тьма* (дел, обязанностей) и др.

При изучении прилагательных, характеризующих человека, можно давать их в составе сравнительных оборотов, а затем проверять в виде перекрёстного теста:

| | |
|--------------|---------------|
| Голодный | как велосипед |
| Трудолюбивый | как стёклышко |
| Здоровый | как лиса |
| Тупой | как волк |

| | |
|-------------|--------------|
| Глупый | как верблюд |
| Злой | как бык |
| Хитрый | как сапожник |
| Худой | как лошадь |
| Высокий | как валенок |
| Пьяный | как собака |
| Трезвый | как пень |
| Нагруженный | как каланча |

Для обеспечения речевой деятельности учащихся на родном языке необходимо развивать и всемерно поддерживать следующие механизмы: **память** (кратковременную и долговременную); *механизмы синонимических замен конструкций*; *механизмы свёртывания* (сжатия) *и расширения* (распространения) *структур*; *механизм антиципации* (вероятностного прогнозирования).

Объем кратковременной памяти традиционно определялся формулой 7 ± 2 единиц (так называемое число Миллера). Количество слов может запомнить обычный человек с однократного предъявления. Однако в настоящее время в связи с повальным использованием интернета, необходимость в том, чтобы напрягать память в припоминании той или иной информации отпадает, и люди всё чаще в поиске информации обращаются к смартфону или телефону, не затрудняя свою память. Психологи бьют тревогу, говоря о катастрофическом падении объёма кратковременной памяти до 5 ± 2 единиц с однократного предъявления. Однако в школе мало кто обращает внимание на её развитие. Для тренировки кратковременной памяти можно предложить следующие приемы, заимствованные из практики РКИ: «снежный ком»; «прочти и скажи» (М. Уэста); зрительный диктант; словарный диктант (когда учащиеся прослушивают сразу 7-9 слов и затем пишут их по памяти); диктант с однократного предъявления каждого предложения; списывание с однократного просмотра.

Приём «*прочти и скажи*», автором которого был известный представитель прямой методики М. Уэст, заключается в том, что учащийся должен прочитать предложение, поднять глаза от книги и повторить прочитанное. Систематическое применение его помогает развить кратковременную память, научиться репродуцировать речь, запоминать лексику и грамматику в контексте. При помощи этого приёма даже чтение вслух как некомуникативную деятельность можно приблизить к коммуникативной.

В целом же развитие речи учащихся ориентирует на **текстоцентричность** в обучении русскому языку, на усвоение текста как образца речи, на что указывала и Л. П. Федоренко: «Речь усваивается в процессе подражания уже готовым текстам» [3, с. 78]. Поэтому никогда не устареет эффективность такого приёма в обучении речи, как **пересказ** текста. Однако он является вместе с тем и довольно скучным занятием для учащихся. Разнообразить и модифицировать его помогут различные виды

пересказа, широко применяемые в РКИ: краткий пересказ; пересказ с продолжением; пересказ с фактическими ошибками; пересказ от разных лиц; «интервьюирование» по тексту. Суть последнего приёма, выступающего в виде ролевой игры, в том, что один учащийся выступает в роли интервьюируемого, а весь класс – в роли интервьюеров, по типу ток-шоу «Акулы пера», но на материале конкретного текста. К письменным видам пересказа относятся творческий (свободный) диктант (когда предложения, предъявляемые однократно, могут изменяться структурно при сохранении смысла – это отличный приём для подготовки к следующему этапу письменной репродукции); письменный пересказ (изложение). Письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью. В этом суть следующего принципа, открытого Л. П. Федоренко, – **принципа опережающего развития устной речи**. Принцип устного опережения является одним из основных и в методике РКИ. Усвоение новых лексических единиц должно идти по формуле: *услышал – увидел – прочитал – записал*.

Темп обогащения речи убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы обучаемого (**принцип зависимости темпов обогащения речи от степени совершенства структуры речевых навыков**). По мере овладения речевыми навыками темп речи ускоряется. Их сформированность позволяет переходить на новый уровень владения речью. Так планомерно и постепенно, в ходе ежедневной систематической работы можно сформировать умение хорошо, грамотно, красиво и аргументированно говорить на родном языке.

Предмет «Русский язык как родной» должен быть нацелен не на изучение лингвистических правил, а на овладение правильной речью на родном языке в его устной и письменной формах. Вооружившись знанием открытых Л. П. Федоренко закономерностей усвоения речи, руководствуясь перечисленными принципами, используя арсенал приёмов и упражнений, выработанных в том числе и методикой РКИ, в силу того, что она нацелена именно на формирование коммуникативной компетенции учащихся, преподаватель (учитель) сможет эффективно и планомерно работать над развитием и совершенствованием речевых навыков учащихся, расширять их коммуникативные возможности.

Литература

1. Клименко, Г. В. Словарь универбатов современного русского языка. Учебное издание / Г. В. Клименко, Е. М. Маркова. – М.: Изд-во «Прометей», 2019. – 110 с.
2. Маркова, Е.М. Синтагматический аспект при обучении русскому языку как инославянскому / Е. М. Маркова // Русский язык в поликультурном мире. Сборник работ по итогам VII Межд. научно-практ. конф. –11 июня 2013 г. в Ялте. – Киев, 2014. – С. 181–186.
3. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.

E. M. Markova

Kosygin State University of Russia
University of Economics in Bratislava
Elena-m-m@mail.ru

REGULARITIES OF SPEECH ACQUISITION IN THE NATIVE LANGUAGE IN THE FOCUS OF RFL TRAINING

Key words: patterns of speech teaching, principles of teaching, teaching techniques, native language, Russian as a foreign language.

The report talks about the fundamental difference between language teaching and speech teaching. Based on the principles of language teaching, substantiated in the linguodidactic and methodological studies of the famous methodologist L. P. Fedorenko, the author discovers the fundamental commonality of teaching speech in native and foreign languages. The methodology of Russian as a foreign language, the main goal of which is the formation of communication skills in the target language, and the main principle is the principle of communicative orientation, can in many ways become a guideline for the development and improvement of communication skills in the native language. The author dwells on some techniques known in the practice of teaching Russian as a foreign language, which can be used when teaching Russian as a native language in order to develop the communicative abilities of students.

A. E. Павленко

Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
alex_pavlenko@inbox.ru

Н. В. Гукалова

Инженерно-технологическая академия
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
nadegda-ni@yandex.ru

УДК 81-23

ЕЩЁ РАЗ О ПРИОРИТЕТАХ ЯЗЫКОВОГО СТРОИТЕЛЬСТВА – ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА ИЛИ ЕЁ СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ? (НА МАТЕРИАЛЕ ШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА)

Ключевые слова: языковое строительство, языковая система, региональный язык, шотландский язык.

Сознательное воздействие на системно-структурную сторону языка обычно осуществляется через социальные институты, выступающие в

качестве каналов массовой коммуникации, и непосредственно связанные, таким образом, с функциональной стороной языка. Общество способно осознанно влиять на систему языка через посредство его функциональной стороны, однако это влияние по сравнению со стихийным развитием имеет относительно ограниченный характер, хотя и нарастает со временем. Подобные процессы можно наблюдать на примере многих «малых» языков Европы, включая шотландский язык, близкородственный английскому. В докладе рассматривается соотношение вышеупомянутых объектов сознательного воздействия на идиом, а также роль и эффективность социальных институтов в процессе консервации языковой системы (грамматической системы и лексического состава), подвергающейся негативному влиянию со стороны другого, более мощного, близкородственного идиома.

Актуальные проблемы региональных языков должны рассматриваться в ключе перспективной социолингвистики, важнейшими из задач которой являются планирование и прогнозирование языкового развития. При этом преимущественное внимание уделяется сознательному воздействию общества на функционирование, развитие и взаимодействие языков.

Рассматривая современный статус и перспективы развития шотландского языка, необходимо уточнить содержание и таких терминов, как «языковая политика» и «языковое строительство». Как указывает В. А. Аврорин, языковая политика – это система мер сознательного регулирующего воздействия на функциональную сторону языка, а через её посредство – в известной мере, также и на его структуру, причём осуществляется она определённым общественным классом, партией или государством [1, с. 10]. А. Д. Швейцер добавляет, что языковая политика является частью общей политики государства, общественной группировки, партии, класса, т. е. деятельности, проводимой ими в своих интересах, во имя поставленных ими перед собой политических целей [6, с. 146].

Анализируя языковую ситуацию в Шотландии, где определённые круги стремятся превратить шотландский язык в важный элемент национального самосознания и национальной культуры, следует учесть, что в перспективе не исключено обострение в данном регионе языкового конфликта, связанного с конкуренцией распространённых здесь идиомов, который может перерасти в острую политическую проблему. В связи с этим необходимо учитывать не только официальную языковую политику местных и британских властей, но и отношение различных политических партий и социальных слоёв к вопросу о языке. Поэтому термин «языковая политика» следует использовать не только и, даже не столько, применительно к централизованным мероприятиям, осуществляемым государством, сколько применительно к деятельности любых общественных сил – партий и общественных течений, в соответствии с их целями.

Важным аспектом языковой политики является также воздействие на функциональную сторону языка. К функциональной стороне языка В. А. Аврорин относит его «частные функции» (функции сообщения и восприятия знаний, идеологического и эстетического воздействия, организации трудовых или иных социальных процессов, попытки магического воздействия на потусторонние силы, речевое управление домашними животными и механизмами), вытекающие из наиболее общей функции языка – коммуникативной. Сюда же относятся формы существования языка (разговорно-бытовой язык с его членением на территориальные и социальные диалекты, литературный язык в его устной и письменной разновидностях, наддиалектное койне, язык межнационального общения, особый культовый язык, вспомогательный искусственный язык) и сферы использования языка [1, с. 9].

Сознательное воздействие на структурную сторону языка обычно осуществляется через школу, литературу, театр, устную пропаганду и другие каналы массовой коммуникации, т. е., в конечном счете, через те факторы и условия, которые непосредственно связаны с функциональной стороной языка [1, с. 9]. Аврорин также отмечает, что сознательная воля влияет на структуру языка только через посредство его функциональной стороны, и это влияние, хотя и нарастает со временем, все же по сравнению со стихийным развитием имеет весьма ограниченные пределы, которые в естественном языке едва ли могут быть когда бы то ни было полностью преодолены [1, с. 9].

А. Д. Швейцер подчеркивает, что термин «языковое строительство» следует использовать лишь применительно к осуществлению конструктивной и перспективной языковой политики. Языковое строительство – это элемент и практическое воплощение языковой политики. Что же касается «языкового планирования», то это ещё более широкое понятие, которое фактически охватывает любое сознательное и целенаправленное воздействие на язык [6, с. 152].

Согласно весьма лаконичному и максимально конкретизированному определению Э. Хаугена, языковое планирование – это деятельность по выработке нормативной орфографии, грамматики и лексики, которыми могли бы руководствоваться пользующиеся языком в устной и письменной форме в неоднородном языковом коллективе [см.: 12, с. 68–69]. Ю. Д. Дешериев же, говоря о планировании и прогнозировании языкового развития, имеет в виду главным образом развитие общественных функций языков. Однако он подчёркивает, что можно рассматривать вопросы планирования и прогнозирования языкового развития и во внутрискруктурном аспекте, например, наблюдение за тенденциями развития некоторых фонетических процессов. Но, по его мнению, социальное значение таких процессов весьма незначительно, и, к тому же, эти процессы происходят очень медленно [3, с. 344–345]. При этом он, казалось бы,

игнорирует сознательное языковое строительство, т. е. «принудительный» аспект в развитии языка, противопоставленный стихийному.

Возможность и целесообразность планирования языкового развития с необходимостью вытекает из возможности и целесообразности сознательного воздействия общества на функционирование и развитие языка. Отмечая сложность и важность этого вопроса, Дешериев рассматривает эту проблему лишь с точки зрения планирования: 1) развития социальных функций языка; 2) формирования и развития элементов структуры литературного языка; 3) некоторых явлений взаимодействия языков [3, с. 345–346].

Вопросы планирования языкового развития необходимо рассматривать с точки зрения научной разработки проблемы языковой политики в широком теоретическом контексте. Эти вопросы могут учитываться в рамках широкого социального планирования какого-либо государства, автономии или международных организаций (например, Совета Европы). Планирование развития социальных функций того или иного языка зависит от таких факторов, как уровень политического, экономического и культурного развития данной территории или народности, наличие у них государственности, численность данного языкового коллектива и т. п.

До распада или политического переустройства некоторых больших многонациональных государств (например, бывших СССР и СФРЮ, а также Великобритании и некоторых др.) не планировалось выполнение большинством нетитульных идиомов, распространённых на их территории, официальной функции государственного языка, а тем более языка межнационального и международного общения. Поэтому объём их общественных функций значительно уступал объёму функций титульных языков этих государств (ср., например, английский язык и ирландский до образования Ирландской республики). Всё это сказывалось на функционально-стилистической дифференциации таких языков, развитии и объёме словарного состава и др. параметрах. В процессе планирования развития общественных функций различных языков ставятся различные задачи, которые могут быть в перспективе более широкими (шотландский язык) или более узкими (креольский язык на Ямайке) – см., напр.: [11, с. 17–19]. В целом, этот вид языкового планирования для современного общества имеет гораздо большее значение, чем непосредственное планирование развития систем и структурных элементов языков. Вместе с тем, планирование развития общественных функций и систем языков обычно оказывается тесно взаимосвязанным.

С точки зрения социолингвистической типологии, шотландский представляет собой классический случай регионального языка, носители которого не воспринимают себя как национальное меньшинство, практикуя диглосное двуязычие, состоящее в переключении с обиходного шотландского на официальный английский, в зависимости от ситуации общения. Речь большинства населения региона равнинной Шотландии

представляет собой сочетание рефлексов структурных элементов шотландского языка, с одной стороны, и английского – с другой. Это своеобразное смешение диалектных черт формирует тот языковой континуум, который был описан А. Дж. Эйткеном и др. исследователями – см.: [9; 10].

Наряду с «внешней» переориентацией шотландского языка на английский литературный стандарт существуют также многочисленные признаки того, что и сама система современного шотландского оказалась тесно связанной с системой английского языка. Иными словами, современный шотландский в значительной степени утратил свою языковую автономность, тем не менее, мы исходим из того, что многие структурные черты консервативных шотландских диалектов вполне позволили бы говорить об этом идиоме как о самостоятельном языке. Речь идёт, прежде всего, о звуковом строе – особенностей было бы вполне достаточно, чтобы констатировать существенную дистанцию между шотландским и английским языками. Как уже отмечалось, известны многие случаи значительно меньших расхождений между близкородственными системами, признаваемыми, тем не менее, самостоятельными языками.

Однако многое в структуре шотландского сближает его с английским языком, подтверждая тезис о противоречивости статуса этого идиома. Вопрос о дефиците автономности шотландского языка по отношению к английскому одним из первых рассматривал всё тот же А. Дж. Эйткен. Так, он указывал, что «...шотландскому как разговорному языку не достаёт стандартизованности; он гетерономен (*heteronomous*) по отношению к английскому, т. е. втянут в социолингвистический континуум с последним и постоянно испытывает на себе его влияние...» – см.: [8, с. 72]. Факт подчинённости шотландского языка английскому признаёт и Дж. Д. Маклюр, который отмечает также, что «...самому термину «шотландский язык» слишком не достаёт определённости» [14, с. 173] и что «...вопрос «Говорите ли вы на шотландском?» неизменно вызывает недоумение у большинства жителей равнинной Шотландии» [там же, с. 13].

Многие исследователи отмечают, что основные различия между шотландским и английским языками проявляются на уровне фонетики и лексики [7; 9; 2 и др.]. Именно фонетические и лексико-семантические особенности шотландского языка упоминает Дж. Д. Маклюр как реальную основу для увеличения «дистанции» между английским и шотландским языками, если последний всё же пойдет по пути превращения в автономный национальный язык [13, с. 25–27].

Звуковой строй и лексика как уровни, на которых структурно-лингвистическая автономность шотландского проявляется в наибольшей степени, не раз подвергались исследованию на протяжении последних десятилетий. Эти исследования имели описательный или контрастивный характер и были направлены преимущественно на выявление различий между шотландским и английским языками. Однако они не только

подтвердили присутствие глубоких различий на этих уровнях, но и уточнили параметры общего ядра, присущего фонетике и лексике обоих языков об идее «общего ядра» [5].

Что касается грамматических систем шотландского и английского языков, то *a priori* не раз отмечался тот факт, что большинство элементов, входящих в ядро макросистемы «шотландский – английский язык», относится именно к уровням морфологии и синтаксиса ср., например: [10, с. 519–520].

Как известно, грамматическая, фонетическая и лексическая подсистемы языка в неравной степени формируют его строй – роль первых двух подсистем существенно выше, чем последней. Грамматическая и фонетическая подсистемы, в отличие от лексической, оперируют ограниченным набором элементов, строевая значимость которых и речевая частотность очень велики. Структура обеих этих подсистем имеет закрытый и жёсткий характер, тогда как лексическая подсистема может быть отнесена к разновидности открытых систем с нежёсткой структурой из ядра и периферии [4, с. 9].

Исходя из сказанного выше, можно констатировать актуальность и необходимость дальнейших углублённых исследований грамматической системы шотландского языка, включая его морфологию и синтаксис. Значимость таких исследований обусловлена не только интересами теоретического языкознания, но и вполне прикладными задачами, которые ставят перед собой языковые активисты в Шотландии, а именно необходимостью выработки общенационального стандарта шотландского языка, создания его учебных грамматик, а также подчёркивания дистанции между английской и шотландской системами в целях повышения статуса последней.

Литература

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики). АН СССР, Ин-т языкознания / В. А. Аврорин. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1975. – 274 с.
2. Бродович, О. И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории / О. И. Бродович. – Л., 1988. – 173 с.
3. Дешериев, Ю. Д. Социальная лингвистика / Ю. Д. Дешериев. – М.: Наука, 1977. – 382 с.
4. Плоткин, В. Я. Строй английского языка / В. Я. Плоткин. – М.: Высшая школа, 1989. – 241 с.
5. Швейцер, А. Д. Литературный английский язык в США и Англии / А. Д. Швейцер. – М.: Высшая школа, 1971. – 200 с.
6. Швейцер, А. Д. Современная социолингвистика / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1976. – 320 с.
7. Abercrombie, D. The accents of Standard English in Scotland / D. Abercrombie // Languages of Scotland. – Edinburgh, 1979. – P. 68–84.
8. Aitken, A. J. The good old Scots tongue: does Scots have an identity? / A. J. Aitken // Minority languages today. – Edinburgh, 1981. – P. 72–90.
9. Aitken, A. J. (a) Scottish accents and dialects / A. J. Aitken // Language in the British

Isles. – Cambridge–London–New-York, etc., 1984. – P. 94–114.

10. Aitken, A. J. (6) Scots and English in Scotland / A. J. Aitken // Language in the British Isles. – Cambridge–London–New-York, etc., 1984. – P. 517–532.

11. Görlach, M. Ulster Scots: a language? / M. Görlach // Language and politics. Northern Ireland, the Republic of Ireland, and Scotland. Belfast Studies in Language, Culture and Politics. – Vol. 1. – Belfast, 2000. – P. 13–32.

12. Haugen, E. Language planning in modern Norway / E. Haugen // Scandinavian Studies. – 1961. – № 33. – P. 68–81.

13. McClure, J. D. (a) The spelling of Scots: a phoneme-based system / J. D. McClure // Scottish Literary Journal. – 1980. – Supplement 12. – P. 25–29.

14. McClure J.D. Scots and its use in recent poetry / J. D. McClure // Scots and its literature. – Amsterdam–Philadelphia, 1995. – P. 171–189.

A. E. Pavlenko

Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch)
of FSBEI HE «Russian State University of Economics (RINH)»
alex_pavlenko@inbox.ru

N. V. Gukalova

Academy of Engineering and Technology
FGAOU HE «Southern Federal University»
nadegda-ni@yandex.ru

THE PRIORITIES OF LANGUAGE PLANNING REVISITED – SIGN-SYSTEM OR ITS SOCIAL FUNCTIONS? (THE EVIDENCE OF THE SCOTS LANGUAGE)

Key words: language planning, language system, regional language, the Scots language

Conscious impact on the language system is usually carried out through social institutions which act as channels of mass communication, and are therefore directly connected with the functional side of language. Society is able to consciously affect the system of language through its functional side, but this influence, compared to spontaneous development, is relatively limited. This observation is confirmed by the evidence of numerous regional and minority languages of Europe, including the Scots language, which is closely related to English. The paper examines the relationship between the abovementioned objects of conscious affecting idioms, as well as the role and effectiveness of the social institutions in the process of preserving a language system (grammar and lexis) which is dominated by another, more powerful, closely cognate idiom.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ РУССКОГО СЛОВА В «ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ» В. ДАЛЯ

Ключевые слова: «Толковый словарь», слово, язык, литература, религиозная философия, искусство, иконопись, культура.

Статья посвящена исследованию ценностно-смыслового содержания русского слова в «Толковом словаре» В. Даля. В статье отмечается глубокое влияние словаря Владимира Даля на процесс формирования русской литературы XIX столетия. Автор подчёркивает литературоцентричный характер всего гуманитарного знания в России. Литература, порождающая глубинные смыслы творчества, даёт возможности для ценностно-смыслового понимания философии, истории, искусства, религии. В статье подчёркнута сакральная значимость слова, рассматривается эволюция русского языка в различные периоды истории России. В работе отмечено, что словарь В. Даля, включивший не только слова литературного языка, но и диалектизмы, подготовил культурное объединение «двух Российских культур» – народной и дворянской.

В словаре Владимира Даля прослеживается глубокая связь между словом, символом и мифом. «Толковый словарь живого великорусского языка» играет в процессе развития русского языка примерно такую же роль, какую священные книги играют в процессе формирования религиозного сознания человечества. Тесная связь истории и культуры русского народа с его религиозно-мифологическим сознанием, формировавшимся на протяжении многих столетий, нашла отражение в самой структуре слов, в формах словообразования, в идиомах и фразеологизмах, приведённых в «Толковом словаре» [3].

В словаре В. И. Даля зафиксирован культурный и религиозный опыт русского народа, начиная с древнейших форм язычества и заканчивая классической русской литературой XIX века. Великая русская литература XIX столетия в значительной степени была создана на основе православного мироощущения и миропонимания. При этом она содержала в себе базовые черты восточнославянской национальной самобытности, восходящей ещё к дохристианскому периоду истории Руси.

Русская культура XIX столетия по своему характеру является литературоцентричной. Значительную роль в её формировании играет

художественное слово. Слова, приведённые в словаре В. Даля и соответствующим образом истолкованные им, обладают глубоким ценностно-смысловым содержанием. Они формируют как бы основу всего культурного бытия русского народа. Если период русской литературы XVIII века, когда она носила локальный характер и была сравнительно мало известна за рубежами Российской империи, можно сравнить со «временем разбрасывать камни», то XIX век для русской литературы, век А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя и И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, олицетворяет собой «время собирать камни». Эта всемирно известная литература покоится на величественном пьедестале «Толкового словаря» В. И. Даля. Подготовительная работа Владимира Даля, связанная с систематизацией и истолкованием огромного по объёму лексического материала, дала возможность русской литературе выйти на новые рубежи и занять достойное место среди ведущих литератур народов мира.

Классическая русская литература XIX века является важнейшим способом преодоления «суетности» слов, которая была в значительной степени свойственна XVIII веку, получившему во многом ироническое название «галантного века». XVIII век – переходный период, связанный с появлением светской русской литературы. В этом столетии было «прорублено окно в Европу». Произошло освоение новых рубежей России на Востоке и Юге.

Объём накопленных знаний в период «галантного века» существенно расширился. В этом столетии появилась русская наука. Была создана Петербургская академия наук. Благодаря усилиям выдающегося учёного и поэта М. В. Ломоносова в России было открыто высшее учебное заведение – Московский университет. В обиход вошло множество иностранных слов, связанных, прежде всего, с оружейным и «навигационным» делом. Однако русская литература XVIII века всё ещё оставалась «локальной» литературой; литературой, ориентированной, в первую очередь, на «внутреннее пользование» вследствие несовершенного характера русского языка того времени. В то же время, в отличие от русской литературы первых шести веков, она уже почти не нуждалась в специальном переводе, хотя и не выходила в большинстве текстов за пределы своего времени. В настоящее время эта литература востребована в большинстве случаев специалистами по истории литературы, и в гораздо меньшей степени, нежели русская литература XX века, эстетически воспринимается современным читателем. Это связано с существенным несоответствием содержания и формы.

Отношение между формой слова и его ценностно-смысловым содержанием было приведено в полное соответствие в XIX веке Владимиром Далем и великими русскими поэтами того времени. Деятельность Владимира Даля имеет исключительное значение для формирования и развития русского языка на новом этапе его развития, главным явлением которого явился русский роман XIX столетия, достигший высот мирового уровня.

Сам язык в процессе своего развития наделяет конкретные слова новым глубоким смыслом, в результате чего создаётся универсальная система языковой культуры. Благодаря этой системе в словесную форму облекается всё то, что в тот или иной исторический период присутствует в религии, философии, истории страны, а также в обыденной жизни конкретных людей.

Относительно ценностно-смыслового значения слова в мировой культуре существуют два диаметрально противоположных понимания. Одно из них связано с деградацией слова, «неантацией» бытия, обращением «бытия в ничто», которое, по выражению Ж. П. Сартра, свойственно культуре постмодерна второй половины XX столетия. В этом случае человек обращает вещи в слова, придавая этим вещам качество «ничто» и насаждая пустоту и небытие в реально существующем мире. «Аннигиляция» словесного базиса культуры превращает данную культуру в цивилизацию, которая, согласно концепции О. Шпенглера, уже не генерирует новые глубинные смыслы бытия и вынуждена пользоваться эрзацами и симулякрами. Подобные кризисные и разрушительные процессы, свойственные западноевропейской культуре XX века, подробно описывает О. Шпенглер в своей знаменитой книге «Закат Европы».

XX век, ворвавшийся в русскую языковую культуру невероятным количеством неологизмов, связанных в первую очередь с революционным процессом, также способствовал существенной деформации русского языка, созданию различных вариантов «новояза», представляющего собой эрзац-язык, язык лозунгов. В «новоязе» первых лет советской власти существует огромное число слов с обеднённым, а иногда и полностью «выхолощенным» ценностно-смысловым содержанием. Однако наступившее после окончания Гражданской войны «время собирать камни» способствовало большой созидательной духовной работе, что незамедлительно привело к созданию лучших образцов советской литературы, которые вернули славу русскому слову. Это произведения русских писателей: М. Булгакова, А. Платонова, Ю. Трифонова, А. Солженицына, произведения других авторов о Великой Отечественной войне. Что касается событий, связанных с распадом СССР в конце XX столетия, они также способствовали снижению высокой планки литературы, которая на сегодняшний день ещё не достигнута. Поэтому русскую литературу постмодерна в лице Д. А. Пригова, В. Пелевина, В. Сорокина и других ведущих авторов современности сложно рассматривать как классику литературы XXI века. Это – литература «времени разбрасывать камни». Когда наступит время «собирать камни» – вот в чём вопрос? И вопрос этот остаётся открытым. В этом случае уместно вспомнить Вильяма Шекспира: «Слова... слова... слова», или поэму Т. С. Элиота «Четыре квартета»: «Ибо слова подчиняются лишь тогда, / Когда выражаешь ненужное, или приходят на помощь / Когда ненужно». [5, с. 188]. Такие слова выражают слабость человека перед непостижимым и враждебным миром. Ещё совсем недавно у человечества было стремление «сказку сделать былью», с помощью науки и техники «преодолеть пространство и простор»,

но вот наступил «ядерный век», и «прямая и явная угроза» нависла над всем человечеством. Эта угроза коренится не только в существовании оружия массового уничтожения или глобальном экологическом кризисе. Она находится и в языке, который, согласно М. Хайдеггеру, из «речения и сказания» превращается в средство «орудования» вещами внешнего мира.

Вместо реальных, исполненных жизни и смысла человеческих личностей, появляются «полые люди», «чучела, а не люди» [5, с. 354], как именует современное человечество Т. С. Элиот. Вместо ярко обрисованных художественных образов, литературное пространство населяют словесные симулякры. С. Беккет говорил о том, что он как прозаик и драматург работает со слабостью, поражением, страхом перед жизнью. Основными персонажами его произведений являются как раз «полые люди», одержимые «несчастливым сознанием» без возможности преодолеть «несчастное состояние», «удел человеческий». Как говорит известная пословица – словами горю не поможешь. Современная культура модерна и постмодерна характеризуется таким «пониженным» в ценностном смысле состоянием слова.

Другое состояние слова в культуре – это Слово, исполненное глубокого смысла. Слово, с помощью которого «Бог творит мир из ничего», это состояние ярко выражено во всех теистических религиях. Это слово великих пророков и религиозных учителей. Слово великих поэтов, о которых в России вплоть до недавнего времени говорили: «Поэт в России больше, чем поэт» (Е. Евтушенко). Это слово мировых религий и эпических поэм, направленное на созидательный процесс творчества. Такое слово звучит как побуждение к творчеству, как возвращение к культуре. Именно о таком Слове свидетельствует Евангелие от Иоанна: «В начале было Слово. И слово было у Бога. И Слово было Бог» (Иоан. 1:1). В таком слове заключена вся энергия мира, глубокий смысл универсальной связи вещей, которые не могут «разбежаться» в разные стороны и обрести своё атомарное состояние благодаря сакральной значимости слова в высшем его понимании. Всё в этом мире великих и разумных слов представляется изначально единым, обретая свою целостность, благодаря гармонии языка, благодаря высшим смыслам, имеющим сверхличностное ценностное содержание. Это состояние сознания, когда преодолевается «великий разрыв» между жизнью и смертью, когда бытие наполняет собой всё мировое пространство, а время оказывается неспособным унести слова за собою в забвение, в Лету, когда вечность побеждает, и мгновение человеческой жизни сопрягается с вечным источником бытия. Сила слова связана с сакрализацией слова в религии и культуре, слабость слова заключается в разрыве между словом и культурным измерением личности.

По словам М. Хайдеггера, «Язык – это дом Бытия». Не столько люди говорят языком, сколько язык говорит людям и людьми [2, с. 428]. Слова – это духовная реальность. Без великой литературы невозможно создать ничего духовно великого и значимого.

Когда мы говорим о русской литературе XIX века, мы говорим о качественном изменении русского общества в судьбоносный для России век, связанный с триумфом России в мире после разгрома наполеоновских войск в Отечественной войне 1812 года. Как правило, великая война порождает великую литературу, ибо, как говорили древние греки: «Боги придумывают страдания, чтобы последующим поколениям было о чём петь».

Как уже было отмечено ранее, русская культура в XIX и начале XX века носила литературоцентричный характер. Она была словоцентричной. Все другие сферы духовной культуры носили подчинённый литературе характер. Так, вершина российского изобразительного искусства, живопись передвижников, также по своей сути литературоцентрична. Это повествовательное искусство. Это рассказы, запечатлённые не в текстах, а в картинах. Если посмотреть на живопись передвижников, то многие из картин имеют свой литературный аналог. Живопись передвижников представляет собой литературу в картинах. Она представляет собой рассказы в картинах: «Охотники на привале», «Тройка», «Сельский крестный ход на Пасху» В. Г. Перова; «Всюду жизнь» Н. А. Ярошенко; «Не ждали» И. Е. Репина и др. Разве не вызывают эти картины определенные литературные реминисценции, заставляющие нас вспомнить о творчестве великих русских писателей второй половины XIX века: И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова. Разве не вызывает картина И. Крамского «Христос в пустыне» ассоциации с творчеством Ф. М. Достоевского. А картины М. А. Врубеля выступают как концентрированное выражение поэзии русского символизма «Серебряного века» с его трагическим чувством жизни.

Практически любое гуманитарное знание, почерпнутое из русской культуры, берёт своё основание в русской литературе. Между сферой живописи и литературной сферой существует прямая и обратная связь, что проявляется в портретах писателей Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, Л. Н. Андреева, В. Г. Короленко, написанных великими русскими художниками.

Как уже было отмечено выше, русская религиозная философия как важнейшая мировоззренческая составляющая русской культуры также носит литературоцентричный характер. Она существенно отличается от диалектики Г. В. Ф. Гегеля, метафизики И. Канта, трактатов и диалогов других классиков философской мысли Запада, которые дают категориальную «развёртку», говорят строгим философским языком. Русскую философию XIX века, представляющую спор западников и славянофилов, можно назвать «раздумьем» русских мыслителей, поэтов и писателей о дальнейших судьбах России. Произведения религиозно-философской мысли России по своей форме не похожи на сочинения в традиционном смысле, восходящие к философским технологиям Аристотеля или Гегеля. Это скорее поэтические произведения «поэта-монаха» В. Соловьёва. Философия Владимира Соловьёва, представленная работами «Теория положительного всеединства.

Критика отвлечённых начал», «Оправдание добра» – философия в образах, а не в категориях.

Н. А. Бердяев, говоря о своеобразии русской религиозной философии, подчёркивает, что русское философское мышление не носит системного характера. Оно пропитано чувствами, а сама мысль «вооружена рифмами».

Произведения русской философии в большинстве случаев эссеистичны и экзистенциальны. Русская философия тесно связана с художественной литературой. Она опирается на мышление, которое пронизано чувствами. Именно великий писатель Ф. М. Достоевский рассматривается как один из основоположников русской философии, в которой доминирует экзистенциальная проблематика. Наглядным тому свидетельством являются также философские тексты Н. А. Бердяева и Л. И. Шестова.

Существует также тесная взаимосвязь между русским богословием и искусством иконописи. Еще в средние века иконы рассматривались как книги для неграмотных. По словам русского философа и богослова, князя С. Н. Трубецкого, иконопись – «умозрение в красках». Труды русских философов и богословов Е. Н. Трубецкого и П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова являются тому наглядным свидетельством. П. А. Флоренский говорит даже об «эстетическом доказательстве» бытия Бога в творчестве великого русского иконописца Андрея Рублёва. Он отмечает, что об этом доказательстве никогда не говорят философские и богословские книги: «Из всех философских доказательств бытия Божия наиболее убедительно звучит именно то, о котором даже не упоминается в учебниках; примерно оно может быть построено умозаключением: «Есть „Троица” Рублева, следовательно, есть Бог» [Цит. 1, с. 57]. Литература, порождающая глубинные смыслы творчества, даёт возможности для ценностно-смыслового понимания философии, богословия, искусства.

То же можно сказать и о русской истории. Длительное время история в России не рассматривалась в чисто научном аспекте. Это было связано с тем, что в исторической науке доминировало художественное слово, художественный образ. История создавалась талантливыми писателями. Поэтому вплоть до начала XX века, до создания позитивистской школы В. О. Ключевского, история в России, также как и философия, является ветвью художественного творчества, ветвью великой русской литературы. Именно к таким трудам относится «История государства Российского» Н. М. Карамзина, «История России» С. М. Соловьёва, «История России в жизнеописаниях её важнейших деятелей» Н. М. Костомарова и другие фундаментальные труды русских историков.

Важнейшей особенностью всего русского гуманитарного знания является то, что оно – литературоцентрично, поскольку восходит к художественному слову, к художественному образу, а не к отвлечённым началам, понятиям и категориям. Эта литература пролагает Путь к Абсолюту Божественного животворящего слова. Исключительной значимостью для формирования и развития русской культуры обладают сакральные тексты. К

сакральным текстам относятся: Священное Писание – Библия, единое для многих народов, эпические поэмы («Слово о Полку Игореве»), а также литературная классика. О значении русской поэзии, и, прежде всего поэзии А. С. Пушкина, свидетельствуют такие высказывания: «Пушкин – это наше всё», о гибели Пушкина – «Солнце русской поэзии закатилось». Да и творчество другого великого русского поэта М. Ю. Лермонтова начинается со стихотворения «Смерть поэта», написанного в связи с гибелью А. С. Пушкина.

Далевский словарь является подведением итогов словотворческой деятельности русского народа и русской культуры за многие века. Стоит заметить, что первые семь веков произведения русской литературы (литература на древнерусском языке) читаются нашими современниками в основном в переводах. Это – преимущественно произведения религиозного и нравоучительного содержания, а также фольклор. Для русского языка того времени характерно наличие многочисленных локальных речевых культур. Существование двоеверия в отдельных регионах Руси сохранялось длительное время и оказывало воздействие на литературу того времени. Русский язык того времени слишком далёк от современного литературного языка: значительная часть слов того времени не вошла в современный русский язык. В качестве примера для сравнения можно взять другие языки. Так, основа арабского литературного языка – язык Корана, т. е. язык населения Аравийского полуострова VII века; основа английского литературного языка – язык В. Шекспира XVI – XVII века.

Необходимость формирования единого русского литературного языка диктовалась временем, существенными изменениями в экономике, политике и культуре Российской империи. Однако это формирование не могло пройти в результате механического отсечения от нормативного корпуса русского языка диалектизмов, фольклористики в силу самих пространственно-временных особенностей русской культуры. Многослойность и разносторонность хронотопа русской культуры активно способствовала расширению словарного запаса русского языка. Ведь в пространственном отношении Российская империя представляла собой шестую часть мира. Влияние на русскую речь других народов, живущих на её обширных территориях, имело также существенное значение. Русский язык обогащался словами тюркского и финно-угорского происхождения. Модернизация петровской эпохи способствовала заимствованиям из французского, немецкого, английского и других европейских языков.

Составление словаря В. Даль начал с собирания исконно русских слов, в частности диалектизмов. Одним из первых слов, записанных мичманом В. Далем, было слово «замолаживать», которое означало «заволакивать тучами». В «Толковом словаре» В. Даля, в отличие от словарей, составленных позднее, нет чёткой границы между словами литературного языка и многочисленными диалектизмами, связанными с фольклористикой. Как отмечает исследователь далевского творчества В. Порудоминский,

Владимира Даля не устраивал привычный алфавитный порядок расположения слов: «Самые близкие и сродные речения, при законном изменении сбоем на второй и третьей букве, разносятся далеко врозь и томятся тут и там в одиночестве; всякая живая связь речи разорвана и утрачена...» [4, с. 208]. Слово не просто «сочетание звуков, означающее предмет или понятие», но, по возвышенному толкованию В. И. Даля, «исключительная способность человека выражать гласно мысли и чувства свои, дар говорить, сообщаться разумно...». Поэтому «Мертвый список слов не помощь и не утеха». Даль составлял не «мертвый список, а живой словарь» [4, с. 359–360].

Многослойность лексики в словаре В. Даля свидетельствует о многообразии и сложности русского языка, который прошёл уже длительный путь эволюции. Двигаясь в глубь веков, исследователь открывает всё новые смыслы русской культуры. Тесное переплетение языческих и православно-христианских слоёв языка создаёт сложную конфигурацию языковых взаимосвязей. Глубинные слои мировоззрения восточнославянских народов формировались на протяжении тысячелетия. Поэтому, чтобы адекватно выразить глубинную сущность русской культуры, должен быть соответствующий толковый словарь русского языка, включающий в себя всю многомерность языкового пространства и времени.

Нормы русского литературного языка формируются в первую очередь в русской поэзии XIX века. Начало этого столетия кардинальным образом меняет саму структуру русского языка. Опережающая роль в этих изменениях принадлежит русской поэзии, устанавливающей нормативы литературного языка (А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. В. Кольцов, Ф. И. Тютчев, А. А. Фет и другие поэты).

В середине XIX столетия как итог всем филологическим и лингвистическим исканиям В. И. Даль выпускает в свет «Толковый словарь живого великорусского языка». Благодаря этому изданию завершается процесс формирования канона русского языка. Далевский словарь образно можно назвать «Библией русского языка». Составление и выход словаря является переломным моментом в истории русского языка. Именно христианские представления о святости являются отправной точкой для В. Даля в процессе истолкования слова «святой». Святое, согласно словарю В. И. Даля, – это «все заветное, дорогое, связанное с истиной и благом» [3, т. 4, с. 161]. Христианская трактовка святости, источником которой является небесное, божественное начало, во многом противопоставляется языческим представлениям о сакральном, восходящем к плодоносящим силам матери-земли. Именно русский язык, получивший отражение в Далевском словаре, И. С. Тургенев назвал «великим и могучим, правдивым и свободным». Словарь В. Даля являлся, с одной стороны, закономерным итогом развития русского языка за целое тысячелетие. С другой – он раскрыл перед этим языком огромные перспективы, что в дальнейшем проявилось в создании великой русской прозы второй половины XIX – начала XX веков.

Русская литература этого времени получила всемирно историческое значение. Она стала известной на всех континентах. Обладая колоссальным потенциалом, русская литература смогла выразить экзистенциальные глубины человеческой личности, раскрыть основные тенденции исторического движения русского народа как «народа-богоносца» (Ф. М. Достоевский). Литературное творчество Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова выразило глубинные смыслы русской истории, русского духа и русской жизни и сделало русскую литературу важнейшей составляющей всемирной литературы.

Словарь В. Даля стал «водоразделом» между двумя эпохами. Он способствовал серьёзным социальным сдвигам в российском обществе. История русского народа предполагала несколько разделений и объединений, которые получили отражение в русском языке. В результате реформ Петра Великого произошла европеизация русского дворянства, значительная часть которого стала изъясняться на французском языке. В это же время русский народ, большую часть которого представляли крепостные крестьяне, продолжал говорить на своих наречиях, диалектах, исповедовать народную веру и в значительной степени оставался отчуждённым от русской дворянской культуры, которую представляли великие русские поэты и писатели XIX столетия.

Словарь В. Даля, включавший не только слова литературного языка, но и фольклоризмы, и диалектизмы, подготовил это культурное объединение «двух российских культур» – народной и дворянской. Само творчество В. Даля являлось наглядным тому примером. Будучи по происхождению иностранцем, он, помимо слов, собрал и систематизировал многочисленные пословицы и поговорки русского народа, загадки и сказки. Сам В. Даль являлся также автором рассказов и повестей из народной жизни. Особое место в литературе середины XIX века занимали его сказки, восходящие в своей основе к народному творчеству. Собрание народных сказок являлось велением того времени, поскольку именно в этот период вышли в свет такие произведения, как сказки братьев Гримм, финские, шведские и лапландские сказки, собранные и обработанные З. Топелиусом, «Старинные эстонские народные сказки», собранные Ф. Р. Крейцвальдом. Активное собрание сказок и легенд, частушек и обрядовых песен, былин было характерно для русской культуры всего XIX столетия. Сборники А. Афанасьева, И. Сахарова, С. Максимова расширили у русского образованного читателя представление о сказочном фольклоре и народных поверьях родной страны.

В «Толковом словаре» В. Даля нашли своё место слова, почёрпнутые из различных языковых пластов. Религиозный синкретизм восточного славянства отразился в процессе формирования русского языка. Многие слова, используемые в русском языке, возникли в глубокой древности. Они несут в себе отпечатки давно ушедших эпох и давно исчезнувших культур. Некоторые из используемых в настоящее время фонем возникли во времена, когда первобытный человек только обретал членораздельную речь.

Примером этого являются шипящие звуки. О существовании праязыка человечества, о древности слов свидетельствует тот факт, что некоторые из них имеют существенное сходство при произношении на языках, принадлежащих к разным языковым семьям. Происхождение слов, зафиксированных В. Далем, связано с языком древних ариев, санскритом; присутствуют заимствования из финно-угорских, тюркских языков и даже из языков Месопотамии и Египта. Наглядным примером, иллюстрирующим данный тезис, является слово «ночь», восходящее к имени древнеегипетской богини Нут. Исходя из имени божества, возникают сходные по фонетике слова различных индоевропейских языков, обозначающие «ночь». Они звучат: night, nacht, nuit, poche. Это ряд можно было бы продолжать и дальше.

В словаре В. Даля представлена божественная иерархия природных сил, которые связаны с различными небесными телами: «Солнце – князь земли, луна – княжна» [3, т. 4, с. 265]. Как свидетельствует словарь В. Даля, креационистская установка христианства соседствует в языке с пантеистической позицией древнего славянского язычества.

Сходство в звучании слов разных языков косвенно подтверждает возможность существования в доисторическую эпоху изначального праязыка человечества, который в дальнейшем разделился на множество национальных языков. Символически о таком разделении языков повествует библейская притча о строительстве Вавилонской башни. В этой притче иносказательно говорится о первом великом расколе человечества, который был связан с расколом языка, а значит и мировоззрения.

Самые древние слова – это те слова, восходящие к индоевропейской культуре, которые связаны с языком древних ариев, санскритом. О том, что древнейшей структурой общества является семья, свидетельствует то, что названия членов семьи – мать, отец, сестра, брат являются словами санскритского происхождения. Словом санскритского происхождения является и слово «Бог», восходящее к «бхага», от которого происходит множество слов русского языка указывающих на сакральное начало язычества, заключающееся в прирастании, увеличении материального достатка (богатство). Другую группу слов составили слова церковнославянского происхождения. Значительное число этих слов наследовали «фигуры мысли» и «фигуры речи» греческого языка эпохи существования Византийской империи. Словарь В. Даля является ценнейшим источником не только для изучения истории формирования русского языка, но и для исследования процесса формирования других славянских языков. Много в словаре В. Даля представлено слов, появившихся в русском языке в Петровскую и Екатерининскую эпохи. Они связаны с появлением в России «полков нового строя», из которых была создана русская армия и военно-морской флот, победившие шведов в Северной войне 1700–1721 годов, а также с появлением чиновнически-бюрократического аппарата европейского типа, развитием оружейного и навигацкого дела, созданием всероссийского

рынка. В связи с этими событиями роль иностранных слов в русском языке стала существенно возрастать, и проекты адмирала А. С. Шишкова остановить этот процесс не получили какого-либо успешного осуществления. Лингвистические возможности русского языка, благодаря словарю В. Даля, существенно расширились, что дало возможности без нанесения ущерба языку включить в него и многие иностранные слова. Поэтому известная фраза радикального консерватора традиций русского языка адмирала А. С. Шишкова «Хорошилище грядёт по гульбищу из ристалища» не смогла сохраниться в динамично меняющейся русской жизни XIX столетия. Таким образом, в Далевском словаре осуществился синтез речевых пластов различных исторических эпох, произошла гармонизация слов согласно их звучанию, что открывало новые возможности для русской речи в XX столетии.

К сожалению, эти возможности расширения пространства русского слова не всегда в XX столетии революций и гражданских и мировых войн использовались наилучшим образом. Это было в значительной степени связано с тем, что после Октябрьской революции 1917 года «Толковый словарь» был отодвинут на второй план новыми властями вследствие политических взглядов В. Даля, убеждённого приверженца монархического государственного устройства. Футуристические эксперименты над русским языком не смогли разрушить «изысканность русской медлительной речи» (К. Бальмонт), однако серьёзно поколебали её нормативность. Произнесённое футуристом А. Крученых «дыр бул щил убещур» как исконно русское буквосочетание хотя и не прижилось в русском языке, но тем не менее, как и «Чёрный квадрат» К. Малевича, получило определённый смысл в русской поэзии, как и знаменитое «Бобозби пелись губы» Велимира Хлебникова. Попытка расширить русский язык за счёт лозунгов Пролеткульта также не удалась, а стремление пролеткультовцев «сбросить Пушкина с парохода современности» закончилось полным поражением этих новаторов. Далевский словарь защитил русский язык и в годину нелепых аббревиатур, над которыми потешался М. Булгаков («Обырвал» (Главрыба) в «Собачьем сердце») и В. Маяковский (Главначпупс в пьесе «Баня»). «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля защитил русский язык и в годы грозных испытаний, определив горизонты всей последующей советской литературы. То, что в словаре активно использовались, наряду с литературным языком, достижения фольклористики и различные диалектизмы, дали возможность, например, М. А. Шолохову раскрыть всё богатство русского языка в «Тихом Доне», «Донской повести», рассказах, где активно используются диалект донских казаков, благодаря которому шолоховская фраза звучит убедительно и ярко. Получившая развитие в 50-е–70-е годы XX века деревенская проза в лице В. Распутина, В. Шукшина, В. Белова, используя диалектизмы и крестьянские говоры, дала образную характеристику русской деревни прошедшего столетия, показав

неисчерпаемые возможности духовного наследия В. Даля в советский период истории России.

Словарь В. Даля закрепляет связь времён, преемственность поколений. Сам Даль в русской культуре представляется носителем идей двух, особым образом совмещённых, эпох в русской культуре. По масштабам своей деятельности В. И. Даль является «человеком эпохи Возрождения». Подобно «титанам Возрождения», соединяющим в себе самые яркие человеческие качества и способности, В. И. Даль на протяжении своей жизни проявляет себя в различных сферах деятельности. Он является морским офицером, врачом, инженером, военным и гражданским чиновником, неутомимым собирателем фольклора, русским писателем. Вся его профессиональная и общественная деятельность имеет в качестве итога «Толковый словарь живого великорусского языка». Он живёт в сложную и судьбоносную эпоху истории России. И там, где его деятельность особенно необходима для страны, он прилагает максимум усилий. Именно его созидательная активность на ниве просвещения побуждает рассматривать В. Даля не только как «титана» русского Возрождения, но и как деятеля эпохи Просвещения. Ведь благодаря «Толковому словарю» В. Даль выступает как один из первых профессиональных учёных России. Словарь В. Даля является своего рода первой универсальной энциклопедией русской жизни. Хронологией эпох в истории культуры Россия существенно отличается от истории Западной Европы. В отличие от западной культуры, где период Возрождения и Просвещения существенно разведены во времени, в российской истории они практически совпадают. В Западной Европе Возрождение датируется XIV – XVI веками, в то время как Просвещение – XVIII столетием. В русской культуре Возрождение и Просвещение фактически идут параллельно, что нагляднее всего проявляется в творчестве таких великих деятелей русской культуры, как А. С. Пушкин и В. И. Даль. Возрождение и Просвещение в России не следуют друг за другом во времени. В культуре Российской империи XIX века, они наслаиваются друг на друга, образуя непрерывную связь времён – последовательности и одновременности, аккумулируя в себе всю духовную мощь русского народа и избегая тех негативных последствий, которые были присущи на этих этапах западному миру, связанные с глубоким кризисом христианской морали и католицизма, реформацией и контрреформацией, а затем и кровавым ходом Великой Французской революции конца XVIII века. Совмещение этих двух этапов во времени благотворно воздействует на дальнейшую историю русской культуры XIX столетия, но оборачивается в конце концов трагической историей XX века, когда «распалась связь времён».

Обращаясь к глубинным пластам языка, В. И. Даль пытается чётко определить принадлежность тех или иных слов к языческой или христианской культуре. Синтез языковых элементов этих двух культур затягивается на много веков, связанных с важными событиями в русской истории. На Западе – «натиск на Восток» немецких псов-рыцарей, а затем

польских захватчиков, стремящихся обратить Русь в католическую веру. На Востоке – монголо-татарское нашествие Батые и Золотая Орда. Если на территориях южной Руси процесс христианизации был завершён довольно быстро после крещения Руси Владимиром, то на территории Северной Руси этот процесс затянулся на длительное время. Результатом этого явилось сохраняющееся на территории Северо-Западной Руси двоеверие, религиозный синкретизм, в результате которого произошло отождествление некоторых языческих божеств с персонажами Библии и христианскими святыми. Как свидетельствует словарь В. Даля, в Северной Руси культ Перуна долгое время сохранялся под видом поклонения пророку Илье, который именовался «Огнеколесничником», существование культа «скотьего» бога Велеса было сопряжено с именем почитаемого христианами святого Власа.

С давних пор обширные контакты Руси способствовали обогащению древнерусского языка иностранными словами. Однако, в то же время, народная культура и народное самосознание развивались на Руси, сравнительно, медленно. Это было связано не с какой-либо «недоразвитостью» русского народа, а с известным неприятием русскими людьми различных иностранных новшеств, а также с многочисленными попытками со стороны государственных учреждений России в различные эпохи унифицировать языковую культуру на территории огромной страны. Поэтому наличие множества диалектов русского языка лишь свидетельствуют о том, что его сокровенные глубины были сохранены русским народом на протяжении многих веков, о неисчерпаемом богатстве этого языка. Это богатство русского языка во всём своём великолепии предстаёт в «Толковом словаре» В. Даля. В отличие от толковых словарей русского языка, изданных уже в XX столетии, в словаре В. Даля не проводится строгого разграничения между диалектизмами и литературным языком. В словаре Владимира Даля русский язык предстаёт как изначальная данность культуры, как «речение» и «сказание». Этот язык существенным образом отличается от языка современной эпохи, утратившего некоторые свои сакральные качества, и превратившегося, в значительной степени, в техническое средство, служащее для передачи информации.

Словарь В. Даля свидетельствует о своеобразном консерватизме русского народа, с большим трудом усваивавшего языковые новшества Запада. Однако в каких бы, даже в самых темных сторонах, не проявлялось бытие русского народа, всегда сохранялся за ним образ «Святой Руси». Из этого образа выходило представление о русском народе, как о народе-богоносце, народе-святом чудотворце, народе-страстотерпце, что и нашло представление в произведениях классической русской литературы XIX века. Это представление, непосредственно связанное со сферой сакрального, святого, божественного нашло своё воплощение в конкретных языковых формах: в словах, фразеологических оборотах, древнеславянской мифологии и русских народных сказках, а также в том устойчивом образе «Святой

Руси», который является исключительно важным для понимания всей истории русской культуры.

Словарь Владимира Даля определяет лингвистические возможности русского языка, превращает этот язык в один из наиболее богатых языков мира. Только благодаря богатству оттенков русского языка становится возможным существование великой русской литературы, а мышление в образах и умозрение в красках стимулирует развитие русского искусства и философско-богословского знания.

Каждое слово, приведенное в «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля, обладает исключительной ценностью и значимостью в процессе развития русского языка. За каждым фразеологическим оборотом кроется живая культурная традиция, начавшаяся в глубокой древности и продолжающаяся и в настоящее время. Благодаря генетической памяти множества поколений до нас дошли многие слова и фразеологические обороты, восходящие к древнейшим периодам истории восточного славянства.

Литература

1. Владимирский, В. Богоматерь, Предвестник, Евангелисты, Апостолы и другие святые в церковной живописи / В. Владимирский; под ред. Л. И. Соколовой; сост. Л. И. Соколова, В. П. Ведяничев // О церковной живописи. – СПб.: Общество свт. Василия Великого, 1998. – С. 195–226.
2. Гайденок, П. П. Хайдеггер / П. П. Гайденок: Т. 5 // Философская Энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – С. 426–428.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1 – 4 / В. И. Даль. – М.: Рус. яз., 1981–1982.
4. Порудоминский, В. И. В.И. Даль / В. И. Порудоминский. – М.: «Молодая гвардия», 1971. – 384 с.
5. Элиот, Т. С. Полые люди / Т. С. Элиот. – СПб.: ООО «Изд. Дом Кристалл», 2000. – 464 с.

Shelyuto V. M.
Matusovsky Academy
svm_1871@mail.ru

THE VALUE AND SEMANTIC CONTENT OF THE RUSSIAN WORD IN THE «EXPLANATORY DICTIONARY» BY V. DAHL

Keywords: «Explanatory dictionary», word, language, literature, religious philosophy, art, iconography, culture.

The article is devoted to the study of the value and semantic content of the Russian word in the «Explanatory Dictionary» by V. Dahl. The article notes the profound influence of Vladimir Dahl's dictionary on the process of formation of Russian literature of the nineteenth century. The author emphasizes the literary-

centric nature of all humanitarian knowledge in Russia. Literature, which generates deep meanings of creativity, provides opportunities for a value-semantic understanding of philosophy, history, art and religion. The article emphasizes the sacred significance of the word, examines the evolution of the Russian language in various periods of Russian history. The article notes that V. Dahl's dictionary, which included not only words of the literary language, but also dialectisms, prepared this cultural association of «two Russian cultures» – folk and noble.

РАЗДЕЛ 1. ОСМЫСЛЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л. И. Бобылева

Учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

lianabobyleva@gmail.com

УДК 81: 811.11: 371.3

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: интерференция, родной язык, интонация, осознанное изучение, система упражнений.

Предупреждение интерферирующего влияния родного языка в процессе формирования иноязычных интонационных навыков основывается на осознанном усвоении учебного материала. В этой связи обучение интонации включает следующие этапы: демонстрация интонационных моделей, объяснение способа произнесения, упражнения на дифференциацию, воспроизведение.

Изучение любого иностранного языка неразрывно связано с проблемой интерферирующего влияния родного языка, достаточно сильно усложняющее и тормозящее формирование иноязычных навыков и умений. В психологическом плане принцип учёта родного языка важен для 1) определения структуры речевых действий, их количества и содержания, чтобы выработать навыки, необходимые для формирования речевых умений; 2) идентификации ситуаций, когда возможна только корректировка, а когда необходимо формирование навыков и умений заново. Всё это, безусловно, отражается на характере упражнений.

Родной язык должен приниматься во внимание при отборе учебного материала и его применении в учебном процессе, для прогнозирования трудностей при обучении произносительной, грамматической и лексической сторонам изучаемого языка.

Попытки методистов периода Реформы исключить родной язык из учебной аудитории не дали положительных результатов. Данная позиция опиралась на популярную в то время теорию о том, что каждый язык является отражением мышления своего народа, систему понятий и представлений которого можно усвоить лишь через непосредственную связь с ними языкового материала, минуя перевод на родной язык. «Так как речь всегда связана с образом мысли, иностранный язык не может быть

автономным по отношению к тому же мышлению. Но так как морфологический код языка достаточно явно отличается по своим фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим средствам выражения мыслей от системы родного языка, то само мышление должно также отличаться. В противном случае иностранный язык не будет иметь специфических особенностей языка, т. е. не будет таким же средством общения и выражения мыслей, каким является родной язык» [1, с. 39].

Если опираться на научные доказательства того, что мышление на любом языке мира является однотипным, то не менее очевидным является тот факт, что оформление мыслей имеет значительные отличия в каждом языковом коде. Обучение иному языку при уже чётко сформированном языковом коде своего родного всегда будет процессом их взаимодействия, но мышление изменить не удастся, так как оно уже сформировано [3, с. 33].

Чтобы решить проблему предупреждения деформирующего воздействия родного языка на усвоение иноязычной языковой системы, следует сделать акцент на осознанное усвоение изучаемого языка. Академик Л. В. Щерба подчеркивал, что «расчёт на интуитивное схватывание общего смысла фразы или текста ведёт к неточному, а иногда просто неправильному пониманию и к дурной привычке довольствоваться таким неточным пониманием» [3, с. 28]. В само понятие осознанного изучения вкладывается понимание, осмысление основных принципов учебных действий, в том числе и речевых.

Осознанное изучение новых языков всегда связано с неизбежным сравнением между своим родным языком и тем, который изучается. С помощью сравнения осуществляется положительный перенос путём установления сходства между двумя языками и предупреждается возможная интерференция.

Интерференция является прямым следствием языковых контактов и представляет собой отклонение от нормы одного или каждого из контактирующих языков. При этом, чем больше разница между системами, тем больше потенциальная область интерференции. Степень понимания речи билингва носителем языка лежит в основе классификации следующих типов интерференции: 1) интерференция, затрудняющая понимание (при этом сохраняется понимание общего речевого намерения говорящего); 2) интерференция, нарушающая понимание (понимание неравнозначно речевому намерению говорящего); 3) интерференция, препятствующая пониманию (полное непонимание, приводящее к разрушению коммуникации) [2, с. 47].

Как показали результаты нашего научно-фиксированного наблюдения, к наиболее характерным просодическим ошибкам в английском произношении, вызванным интерференцией родного языка, относятся:

– отсутствие первоначального значительного подъема тона в английской синтагме;

- отсутствие постепенного понижения шкалы внутри английской синтагмы и замена его средним, приближенным ровным тоном, характерным для русского повествовательного предложения;
- отсутствие чёткого заметного конечного падения тона в английской синтагме;
- отсутствие постепенного конечного повышения тона в общих и разделительных вопросах;
- неправильное употребление эмфатической интонации, выраженной нисходяще-восходящим или восходяще-нисходящим тоном;
- ошибки в расстановке фразового ударения.

Чаще всего ошибки допускаются в двухсинтагменных повествовательных фразах, разделительных и общих вопросах.

В английском языке существует несколько разновидностей нисходящего тона. В русском языке нет аналогий английским нисходяще-восходящему и восходяще-нисходящему тонам. Данные интонационные модели представляют трудности для усвоения их учащимися.

Значительные расхождения наблюдаются в интонировании фраз, выражающих просьбы, благодарность, прощание. В английском языке просьбы обычно произносятся с восходящим тоном, а приказания – с нисходящим. В русском языке просьбы произносятся с нисходящим тоном, в этой связи просьбы на английском языке часто произносятся обучающимися как приказы.

Выражения, произносимые при прощании, обычно оформляются в английском языке восходящим тоном, в русском – нисходящим. Как результат, английская фраза, произнесённая согласно нормам русского языка, звучит как нежелание говорящего больше встречаться с собеседником.

Слишком частое употребление нисходящего тона в английском языке создаёт впечатление излишней настойчивости и самоуверенности.

Следовательно, ошибки, допускаемые в английской интонации, заслуживают особого внимания, так как они могут исказить намерения говорящего и привести к нежелательному исходу акта коммуникации.

Осознанное развитие интонационных навыков предусматривает первичный синтез, аналитическую ступень (расчленение, сравнение, абстрагирование) и вторичный синтез (обобщение). Эффективным усвоение материала становится при выполнении системы упражнений, включающих 1) начальное восприятие и анализ языкового явления; 2) тренировка и выработка автоматизмов; 3) активное использование на практике. При этом важно учесть и лингвистическую сторону вопроса: разделение учебного материала на языковой и речевой. На начальном этапе выполняются упражнения, обеспечивающие развитие первичных умений и общих представлений об изучаемом материале. Следующий этап включает в себя тренировку языковых и речевых навыков на основе дифференцировочных, имитационных, субституционных, трансформационных, репродуктивных заданий. Третий этап позволяет непосредственно развивать и

совершенствовать устную речь.

Сформированный интонационный навык предполагает наличие таких развитых сенсорных ощущений, как 1) звуко-высотных; 2) акцентных (силовых); 3) временных (ощущение длительности и краткости пауз-остановок, а также относительной длительности и краткости звучания фразы в целом); 4) ритмических. При этом учащиеся должны уметь членить предложения на ритмико-интонационные группы (совпадающие с синтагмами) и правильно оформлять их интонационно: слитно произносить на одном выдохе, без пауз, с одновременным повышением / понижением тона.

Следует отметить, что развитие интонационных навыков при специально подобранной системе тренировочных упражнений – процесс управляемый, если в него включены следующие этапы: 1) демонстрация, 2) объяснение способа произнесения, 3) упражнения на дифференциацию; 4) воспроизведение.

Объяснения учителя, которые должны носить характер практических указаний, могут строиться и дедуктивно, и индуктивно. В первом случае учитель отчётливо произносит ряд однотипных примеров, поясняя особенности ударения, мелодики и т. д.; во втором – он также произносит ряд похожих примеров, но просит учащихся самостоятельно прийти к нужному обобщению (правилу) путём наводящих вопросов. Индуктивный путь, хотя и требует больше времени, эффективнее, особенно в начале обучения, так как он обеспечивает лучшее запоминание услышанных образцов и развитие интонационного слуха учащихся, привлекая их внимание к тем сторонам звучащей речи, которые в противном случае могли бы остаться незамеченными, несмотря на предварительное упоминание о них.

Следует помнить, что управление голосом при сохранении корректного произнесения отдельных интоном для многих обучаемых задача очень трудная. Качество воспроизводимых образцов в значительной мере зависит от того, насколько доступны для понимания приёмы объяснения. В этой связи рекомендуется применять средства наглядности – движением руки показывать изменение тона, отстукивать ритм, использовать графическое изображение и т. д. При помощи графических средств можно выделить и проанализировать различные интонационные модели, оформить учебные тексты, разработать и выполнить тренировочные упражнения, проконтролировать правильность просодического оформления речи.

Упражнения на дифференциацию для формирования интонационных навыков целесообразно строить по принципу сопоставления явлений как внутри изучаемого языка, так и между родным и изучаемым языками. Примерами таких упражнений могут быть следующие задания:

- отметьте значком паузы в звучащем тексте;
- прослушайте две фразы и определите, в какой из них выражается просьба / приказание;
- подчеркните в предложении слова, на которые падает ударение;

- определите на слух принадлежность интонации к родному или иностранному языку;

- прослушайте пары фраз на русском и иностранном языках и повторите вслед за диктором только фразы на иностранном языке.

Воспроизведение английской интонации также имеет свои особенности и сложности. Факторами, оказывающими влияние на качество воспроизведения, являются: 1) интерференция навыков владения речевой интонацией родного языка; 2) степень развития моторной чувствительности.

При воспроизведении иноязычного интонационного образца интерферирующее влияние может оказать имеющийся в коре головного мозга эталон родной речи. В результате этого воспринимаемый иноязычный образец будет в большей или меньшей степени искажён в сознании учащихся.

К числу эффективных интонационных упражнений на воспроизведение можно отнести:

1. Упражнения на развитие темпа речи.

2. Переход от фразового к сверхфразовому уровню, когда на одном дыхании произносят коммуникативный отрезок в 2 – 4 фразы.

3. Использование скороговорок, пословиц, поговорок, при этом важно добиваться, чтобы учащиеся произносили их на одном дыхании, без пауз и необоснованных остановок, которые нарушают интонационный рисунок предложения.

4. Существенным способом улучшения интонационных навыков является выполнение упражнений в выразительном чтении. Полезно проводить такую работу на материале текстов диалогического характера со следующей последовательностью обучающих действий: 1) прослушивание и анализ образцового чтения; 2) фонетическая отработка; 3) интонационная отработка; 4) инсценирование диалога.

Для развития навыков интонирования целесообразным является использование учащимися следующего алгоритма:

1. Определите коммуникативный тип предложения.

2. Сделайте разбор по членам предложения.

3. Обратите внимание, есть ли в предложении однородные члены.

4. Разделите предложение на синтагмы.

5. Расставьте правильное ударение, обращая внимание на знаменательные и служебные слова.

6. Определите слово, которое нужно выделить логическим ударением (оно будет нести ядерное ударение).

7. Проинтонируйте предложение в соответствии с его коммуникативным типом.

8. Начинайте произносить первый ударный слог средним тоном, произнося последующие ударные слоги ниже предыдущих.

9. Старайтесь произносить ударные слоги в английской фразе примерно через равные промежутки времени.

10. При восходящем тоне начинайте повышение голоса с середины последнего ударного слога.

11. При нисходящем тоне обратите внимание на резкое падение голоса на последнем ударном слоге.

Одной из последних инноваций в области обучения иноязычному произношению можно считать использование мультимедийной среды и программного обеспечения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) имеют целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными приёмами обучения: 1) доступ к практически неограниченному корпусу аудиоматериалов, представляющих собой образцы различных вариантов произношения; 2) относительная автономность и возможность самостоятельно работать над произношением без боязни допустить ошибку; 3) отсутствие ограничений относительно времени и места проведения занятий; 4) возможность определения индивидуального комфортного темпа усвоения учебного материала; 5) привлекательная форма подачи учебной информации, построенная на принципе гипертекста и позволяющая быстро переходить по ссылкам к нужным разделам. С помощью компьютерных технологий существенно расширяются возможности визуализации, что делает процесс обучения более интересным, а учебный материал понятным.

Принимая во внимание все достоинства ИКТ, рационально использование электронного лингвотренажёра для обучения английскому произношению. Этот ресурс представляет собой веб-узел, объединяющий в себе несколько модулей. Работа со всеми устными текстами построена по принципу имитационного чтения. В рамках этого метода связный устный текст, демонстрирующий определённые интонационные модели, разбивается на фразы. После каждой фразы в записи делается пауза, точно соответствующая по длительности прозвучавшей фразе. Задача обучающегося состоит в том, чтобы в предоставленной временной рамке произнести эту фразу, соблюдая все её темпо-ритмические и тонально-мелодические характеристики.

Таким образом, решение проблем преодоления интерференции родного языка в процессе развития интонационных навыков тесно связано с 1) контролируемым и направляемым учителем сравнением иноязычного материала с соответствующими явлениями родного языка посредством правила-инструкции, контекста, наглядности, выделения характерных признаков; 2) определением языковой закономерности, общего принципа действия и последующей тренировки на основе языковых и речевых упражнений. Особую роль играет использование обучающимися интонационного алгоритма, а также осознание коммуникативного типа высказывания.

Литература

1. Беляев, В. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / В. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 174 с.

2. Виноградов, В. А. Лингвистические аспекты обучения языку / В. А. Виноградов. – М.: МГУ, 1972. – 62 с.

3. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

L. I. Bobyleva

Educational establishment

«Vitebsk State University named after P. M. Masherov»

lianabobyleva@gmail.com

MOTHER TONGUE INTERFERENCE PREVENTION IN THE PROCESS OF ENGLISH INTONATION SKILLS FORMATION

Key words: interference, native language, intonation, conscious study, the system of exercises.

Mother tongue interfering influence in the process of foreign language intonation skills formation is based on the conscious assimilation of teaching material. In this regard, intonation skills development includes the following stages: intonation patterns demonstration, explanation, differentiation exercises, reproduction.

L. V. Kazhekina

Educational establishment

«Vitebsk State University named after P. M. Masherov»

e-mail: kazhelu@mail.ru

УДК 811.111'373:376-053.8

PRESENTATION AND SEMANTIZATION OF VOCABULARY IN ADULT TEACHING

Key words: adult learners, native language, vocabulary semantization, mixed bilingualism, non-translation method.

The article discusses the problem of vocabulary semantization in adult learners. Methods to represent vocabulary to increase effectiveness in adults are given.

The process of teaching adults foreign languages is complicated due to various psychophysiological characteristics of the individual, which must be taken into account when planning lessons. Three key characteristics of mental activity are: speed, or the rapidity of response to changes; the ability to learn, or to assimilate new material; and the ability to remember, which are associated with the

formation of foreign language speech skills, such as pronunciation, mastering grammatical patterns, acquiring new vocabulary, listening and speaking skills are declining.

Slower reaction time, a tendency to forget and interference from the native language force the teacher to resort more often to various auxiliary means, and the learning process itself takes more time. However, intensifying the learning process through certain special techniques, which will be discussed below, can reduce and even minimize possible difficulties that English learners encounter. In our view, based on twenty-five years of teaching experience, we can identify many factors that affect the acquisition of the vocabulary of another language, namely: learning vocabulary out of context; repetitive exercises; lack of repetition with recommended intervals; the volume of vocabulary offered for learning; polysemy (multiple meanings) of words; ignorance of word formation rules; objective obstacles in learning (students' varying levels of preparation, availability of time, educational environment, etc.); subjective obstacles (insufficient motivation, fear, etc.); ineffective methods of teaching vocabulary to adult audiences, and so on. Thus, in the process of teaching English, the problem of vocabulary acquisition is one of the cornerstones, and the reasons can be both subjective, i. e., dependent on the learners themselves, and objective, concerning aspects of the vocabulary of the language itself.

As for the vocabulary size of a particular language, for example, the vocabulary of modern, actively used English contains about 170,000 words, and if we take into account the terminology of subject areas of knowledge, this volume will increase by several hundred thousand words. In addition, the language is not a "frozen mass", it is dynamic, and every year it replenishes its composition with hundreds of new words or meanings. It is clear that it is hardly possible to acquire even an approximate assimilation of such a vocabulary volume, especially when it comes to adult learners.

Polysemy does not facilitate the assimilation of vocabulary either. As we know, in any language there are several types of words: words that have the same form but different meanings that exist independently of each other; words that have the same form but different meanings derived from the main one; complex words that contain the same key word in their composition but have completely different meanings. Based on the polysemy of words, we can conclude how important it is to introduce vocabulary in context. Even greater difficulties arise when words are used in an abstract or figurative sense.

Thus, in the process of vocabulary acquisition, all learners to one degree or another face difficulties, however, at times it is not always possible to predict which layer of vocabulary will be difficult and to what extent. Based on the experience of teaching, the following points can be identified and taken into account: 1) learning is an individual process, each learner proceeds from their own interests, goals and objectives, the level of preparation even within the same group can differ significantly; 2) each individual has their own experience in learning foreign languages and the previously acquired experience is not always exclusively

positive; 3) the diversity of the vocabulary assumes the presence of polysemy, synonymy, set phrases and idioms, and also offers the learner a wide choice of means to express certain content.

Despite these features, or even thanks to them, it is still possible to identify a number of difficulties that most learners face. Words can be put into opposition groups: difficult to pronounce – easy to pronounce; with a specific meaning (easier to assimilate) – with an abstract meaning (more difficult to assimilate); nouns (easier to assimilate) – verbs, verbal combinations (more difficult to assimilate); unambiguous – polysemantic; common usage – special terminology.

Consequently, taking into account these features of the language being studied, it is possible to remove a number of difficulties that learners encounter in the process of vocabulary acquisition.

One effective technique in teaching vocabulary to adults is the combined presentation of material: audiovisual or visual with a writing component. Increasing the number of channels for information perception significantly reduces the time required for the semantization of lexical material and its memorization. Hence, there exists a need to present new vocabulary using combined technologies. The advantage of the audiovisual method is the duplicated presentation of material, which is particularly valuable for forming stable meaningful connections between the sound form of a word and its spelling, which is fundamental in teaching English. Moreover, by identifying each word in a “string of words”, it is necessary to determine its meaning and understand its functioning in the provided context, as it is advisable to use the logical thinking skills adults have formed. This goal is achieved by analyzing the sentence into its parts, which makes sense to conduct in a somewhat simplified form, since the main task is to determine the position of what is being talked about in relation to what is said about it.

The initial introduction of material is accompanied by another dilemma: to translate or not to translate? Traditionally used in teaching, the translation method unfortunately has too many drawbacks, as interference from the native language not only slows down the process of mastering foreign vocabulary but in many (if not all) cases leads to the establishment of incorrect semantic connections between words. This fact is due to the mismatch of semantic scopes of words from the source language, on the one hand, and the target language, on the other. Another negative aspect is related to the word's function in syntagmatics, as the translation method does not take into account the combinatorial possibilities of the target language's words. The so-called “natural” or non-translation method is free from the aforementioned drawbacks, as it forms stable connections in the students' minds between words of the same language. Of course, in practice, strict adherence to the principles of the non-translation method is significantly hindered, on the one hand, by the great temptation for the teacher to quickly explain new material, and on the other hand, by the students' reluctance to make great efforts to achieve the set goal. In our view, the greater time expenditure compared to the translation method will be justified if we consider that vocabulary introduced in mini-contexts illustrating different word usages, with implicit analysis along the lines of

synonymy and antonymy, will make up the active part of the students' vocabulary. The goal of productive mastery of lexical material justifies the time spent on the introduction and semantization of new lexical units in the aforementioned way. Therefore, to achieve this goal, it is necessary to adequately use audiovisual material, present new vocabulary in a familiar contextual environment, and work with monolingual dictionaries from the earliest stages of learning.

The translation method also encounters the problem of mixed bilingualism. Words are stored in memory in an encoded form, namely as linguistic images or "memory cells". Words of the native language have direct connections with these images, while the connection of words from the studied foreign language to the images occurs indirectly, through the native language words, which negatively affects both the "quality" of vocabulary acquisition and the temporal characteristics of speech in the foreign language. Some special techniques can facilitate the memorization of individual units, among which we highlight mental representation in consciousness of a certain object or phenomenon of reality, along with the simultaneous utterance of this word in the studied language. This method allows avoiding the disadvantages that the translation method carries, as stable connections are formed between the "image" of the object (i. e., the image of the referent) and its name in the foreign language, rather than between words of two languages. The formation of such direct connections significantly simplifies the task of activating lexical material, which is related to achieving the desired speech pace. Moreover, such a peculiar abstraction from the native language words helps overcome the temptation to use its characteristic structures in speech.

It should also be noted that the method of memorization, in which new lexical units must be used in a broader context, is effective. If there is a lack of time in the lesson, such an additional task, additional in the sense that it does not exclude, but complements the cycle of special exercises aimed at establishing clear connections along the lines of paradigmatics and syntagmatics, can be offered as homework. The task of the students is to try to "actualize" these units in a story they compose.

Personal teaching experience suggests that only memorizing units in context can yield the desired results in foreign language learning. At the same time, relying on writing increases the chances of adults assimilating the material, providing them with the opportunity for contextually conditioned use of words. It is precisely to the contextually conditioned connections of words that attention must be paid when developing a lesson plan, because a word in itself, detached from context, can be too "generalized", and its functioning, i. e., its ability to combine with various grammatical classes, remains unclear to the students. Hence, there is a necessity of accompanying new lexical material with illustrative sentences, as well as presenting the material in the form of free and semi-free combinations.

We would also like to note the limitations of the relative sound resemblance of words of different languages used in some methods, as in the example "The higher the rank, the higher the chin" (aimed at remembering the English word "chin" – 'подбородок'). In our opinion, such connections are too artificial and

cannot find wide application. Another matter is rhymes, including those set to music, which serve as an additional “conductor” for memorization, facilitated by melody and rhythm. We are talking about so-called “jazz chants”, which have proven themselves well in teaching children and young adults but are rarely used in pedagogical practice when teaching older age groups.

Thus, in the process of learning, everything is important: from the selection of material and ways of presenting it to the teacher’s voice, intonation, and even facial expressions and gestures. Of course, it is very important to develop correct intonation patterns and pronunciation, for which the “backchaining” technique is particularly suitable, which we will illustrate with a very simple example: ...talking to, ... you talking to, ... are you talking to, ...who are you talking to? As an alternative, you can “string a chain” from the beginning of the sentence: Where ... Where is ... Where is the ... Where is the nearest ... Where’s the nearest post office? Here, the teacher also has the task of developing skills of connected speech, for which it is necessary to monitor the correct stress, tempo, and intonation. For this purpose, you can even tap the rhythm, where the beats fall on the stressed, significant syllables in the sentence. Despite the simplicity of this method, it proves to be particularly valuable when the phrase is significantly longer and consists of several phrases. Memorizing such standard models also has another positive side. While emphasizing the analytic nature of the English language, the teacher should strive to ensure that students transfer such typical models to other lexical material.

In conclusion, we note that only a conscious effort and continuous hard work by both the teacher and the students, the degree of motivation of the latter and the search for new approaches by the teacher can lead to the desired results.

Л. В. Кажекина

Учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

kazhelu@mail.ru

ПРЕЗЕНТАЦИЯ И СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Ключевые слова: обучение взрослых, родной язык, семантизация лексики, смешанный билингвизм, непереводной метод.

В статье рассматривается проблема семантизации лексики при обучении взрослых. Предлагаются методы семантизации лексических единиц, чтобы повысить эффективность их усвоения у обучающихся взрослых.

Н. С. Козлова
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №30» г. Брянска
nataly2249@yandex.ru

УДК 372.881.1

МЕСТО И РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: английский язык, иностранный язык, родной язык, русский язык, процесс обучения.

В статье мы рассмотрим важные аспекты использования родного языка при изучении иностранного (английского) языка. Процесс освоения иноязычной речи тесно связан с проблемой взаимодействия двух языковых систем в сознании ученика. Родной язык играет важную роль во всех когнитивных процессах и психической деятельности учащихся, включая фонетику, грамматику и лексику.

Когда мы изучаем новый язык, мы часто сталкиваемся с трудностями, связанными с переводом иностранных слов и выражений на родной язык. Это происходит потому, что наш мозг автоматически стремится использовать уже известные структуры и слова из родного языка. Это нормальное явление, и его не следует считать ошибкой или препятствием в процессе обучения. Однако, использование родного языка в процессе изучения иностранного языка может иметь и свои преимущества. Например, знание грамматики и лексики родного языка может помочь в понимании аналогичных конструкций и слов в новом языке. Это может сделать процесс изучения более эффективным и понятным. Кроме того, использование родного языка может помочь в сохранении и развитии культурного наследия. Знание и умение использовать родной язык способствует сохранению и передаче традиций, истории и ценностей своей нации. Поэтому, при изучении иностранного языка, важно не забывать о значимости родного языка и его роли в формировании нашей личности.

Однако необходимо учитывать, что слишком частое использование родного языка в процессе обучения может стать препятствием для развития полноценного владения иностранным языком. Поэтому, важно найти баланс между использованием родного языка для улучшения понимания иностранного языка и его ограничением, чтобы стимулировать активное использование нового языка. Использование родного языка в процессе изучения иностранного языка имеет как свои плюсы, так и минусы. Понимание особенностей взаимодействия двух языковых систем и поиск баланса между ними поможет учащимся эффективно осваивать новый язык и развивать свои языковые навыки.

Освоение языков является актуальной проблемой в жизни каждого нации. Гёте писал «кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного».

Первый, родной, язык формирует речевые навыки говорящего и влияет на усвоение второго языка, частично передавая ему свою специфику.

В. В. Виноградов отмечает, какими способами один язык способен влиять на другой: одни особенности легче для усвоения, чем иные, т.к. они привычны, другие неразличимы, поскольку их нет в родном языке, третьи представлены несколькими вариантами, тогда как в родном языке для них есть только один, и наоборот, и т. п.

Изучение иностранного (английского) языка, направленное на сравнение его с родным, немного нарушает процесс постижения иноязычной культуры. В то же время позитивное влияние родного языка на развитие аналогичных речевых умений называется переносом. Мы можем сталкиваться с языковыми явлениями, не имеющими аналогов в родном языке, или они применяются по-разному. Тогда возникает негативное явление интерференции.

В процессе обучения языкам английский и родной языки тесно взаимодействуют. Однако английский и русский языки – не близкородственные языки, между их системами достаточно расхождений.

Поэтому, можно поставить вопрос о верности применения родного языка в ходе освоения иностранного (английского). Для того чтобы высказать определенную мысль на иностранном языке, недостаточно иметь в словаре определенного количества английских слов. Необходимо иметь элементарные представления о синтаксическом составе фразы и иметь способность самостоятельно составлять их. Без способности строить предложения из конкретных слов, как известно, невозможно выразить мысли ни в устной, ни в письменной форме. Множество синтаксических конструкций английского языка отличаются от таких же структур в родном языке. Эти отличия затрудняют изучение языка. Под воздействием данных факторов констатируются разные ошибки. Для того чтобы уменьшить их, надо грамотно корригировать их, а также предвидеть их и предупреждать их появление.

Сегодня не учитывать особенности родного языка при изучении английского почти невозможно. Это осуществляется спонтанно и естественно. Принцип учёта родного языка является важным при обучении иностранному (английскому) языку. Передовой педагогический опыт рекомендует использовать его при обучении младших и средних школьников, а также рекомендуется для тех, кто начинает изучать иностранный язык впервые.

Принцип учёта родного языка при изучении английского позволяет обучающимся наиболее точно увидеть особенности изучения иностранного языка. Этот принцип помогает педагогам свободно объяснять иностранный

материал, сопоставляя русскую и английскую грамматику, фонетику, словарь, фразеологические обороты, культуры языка в целом.

На первых этапах обучения английскому языку учитель на уроке говорит с обучающимися на их родном (русском) языке, все правила английского языка объясняются по-русски, педагог старается проводить параллели и аналогии с русским языком, используются словесные упражнения с опорой на родной язык.

Сравнительный анализ родного и иностранного языков играет важную роль в преподавании языков в старшей школе. Хотя учащиеся большую часть урока общаются на изучаемом языке, родной язык всегда учитывается в процессе обучения. Объяснение грамматических структур, лексики, фразеологизмов и методов перевода опирается на лингвистический опыт учеников. Принцип учета родного языка находит применение в различных областях: билингвальное образование: преподавание предметов на двух языках, что способствует формированию двуязычия и развитию навыков межкультурного общения; специально организованные подходы к изучению иностранного языка: разработка учебных материалов и методик, учитывающих родной язык учащихся и облегчающих процесс усвоения нового языка; различные упражнения, игры и переводы: сравнительные упражнения, направленные на сопоставление сходств и различий между родным и иностранным языками, и различные игры и задания, помогающие ученикам глубже понимать и использовать иностранный язык.

Некоторые методисты и лингвисты выделяют ряд преимуществ и недостатков принципа учета родного языка: Преимущества: облегчение процесса обучения: родной язык служит опорой для понимания и усвоения иностранного языка; формирование межкультурной компетенции: сравнение языков позволяет учащимся лучше понять культуру и традиции страны изучаемого языка; развитие языковых навыков: изучение иностранного языка помогает улучшить навыки родного языка, такие как грамматика, лексика и коммуникативные навыки. Недостатки: потенциальный риск интерференции: сходства между родным и иностранным языками могут привести к путанице и ошибкам; ограничение возможностей для погружения в языковую среду: использование родного языка может помешать учащимся полностью погрузиться в изучаемый язык; необходимость в дополнительных ресурсах и времени: учет родного языка требует разработки специальных учебных материалов и методик, что может быть связано с дополнительными затратами времени и ресурсов.

Несмотря на эти недостатки, принцип учета родного языка является важным элементом обучения иностранным языкам. Он помогает учащимся более эффективно усваивать материал и формировать межкультурную компетенцию. При этом важно учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптировать принцип учета родного языка в соответствии с их потребностями и способностями. В современном глобализованном обществе, где диалог культур имеет первостепенное значение, изучение иностранных

языков является неотъемлемой частью образования. Умение общаться на иностранных языках открывает новые возможности для общения, путешествий, карьерного роста и культурного обогащения. Изучение иностранного языка также способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и межкультурной компетенции, что является ценным навыком в современном мире.

Литература

1. Протасова, Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина // Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, Москва, 2010. – 210 с.

2. Шумская, О. А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка / О. А. Шумская, И. Г. Придворева. // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 5–7. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/> (дата обращения: 04.01.2024).

3. Эсхаг, Р. Влияние родного языка на усвоение иностранного языка. Учебная мотивация школьников / Р. Эсхаг // Молодой ученый. – 2017. – № 7. – С. 511–517

N. S. Kozlova

MBGEI «Secondary General Education School №.30»,
Bryansk, Russia
nataly2249@yandex.ru

PLACE AND ROLE OF NATIVE LANGUAGE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Key words: English language, foreign language, native language, Russian language, learning process.

In this article we will consider important aspects of the use of native language in learning a foreign (English) language. The process of mastering foreign language speech is closely connected with the problem of interaction of two language systems in the student's mind. Mother tongue plays an important role in all cognitive processes and mental activity of learners, including phonetics, grammar and vocabulary.

Т. В. Косолапова
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
kosolapova@sgspu.ru

УДК 821.161.1+821.111+81'25

РУССКАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОМАНАХ В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ

Ключевые слова: жанр фэнтези, вымышленный мир, русская лексика, окказионализмы, авторские новообразования.

Статья описывает проведенный анализ функционирования русскоязычных слов, а также авторских окказионализмов, образованных по русским словообразовательным моделям, с целью создания в произведении вымышленного мира в современных фэнтези-романах «Тень и кость» из цикла «Вселенная Гриши», написанного американской писательницей Ли Бардуго.

В настоящее время растет число художественных произведений в жанре фэнтези на различные темы. Фэнтези-романы, появившиеся в начале 20-го века как субжанр научной фантастики, сегодня заняли прочное место среди литературных жанров художественного стиля. В разное время в лингвистических трудах к фэнтези применялись разные термины. Так, фэнтези именовалось «жанром», «субжанром», «направлением», «видом» фантастической литературы. Проблемы определения статуса фэнтези в системе художественной литературы освещены в трудах М. С. Галиной [4], Е. Н. Ковтун [8], А. Карелина [7], А. И. Осипова [9], В. Л. Гопмана [5], Б. В. Томашевского [12], В. Е. Хализева [13] и др. По мнению В. С. Толкачевой, *фэнтези* – литературное направление фантастической литературы [11, с. 172]. А. Карелин полагает, что *фэнтези* – это поджанр фантастики, основой которого является повествование о вымышленном мире, в котором чудо является реальным, а мировой базис больше идеалистичен, чем рационален, и больше религиозен (чудесен, магичен), чем физичен [7]. На наш взгляд, данное определение не является всеобъемлющим, однако раскрывает суть понятия «фэнтези» как специфического рода художественной литературы со своими уникальными жанровыми особенностями.

У истоков существования фэнтези-романов стоят мифы и народные сказки, сюжеты из древнего героического эпоса, готические, рыцарские и приключенческие истории, религиозные мотивы. Такое разнообразие источников позволили фэнтези стать самостоятельным направлением в

художественной литературе и наделили его исключительными жанровыми характеристиками.

Наиболее простое деление всех фэнтези-произведений – это соотношение их с «высоким» (англ. «high» fantasy) и «низким» фэнтези (англ. «low» fantasy), где под «высоким» фэнтези понимается создание автором полноценного вымышленного мира, в котором реализуются те или иные события. Действия «низкого» фэнтези разворачиваются в реальном мире, но здесь также могут присутствовать элементы вымышленной, магической, уникальной авторской реальности [10, с. 187–188]. К первой «высокой» группе можно отнести произведения Дж. Толкина «Хоббит», «Властелин колец» и т.д.; Дж. Мартина «Игра престолов», «Танец с драконами» и т. д., А. Сапковского «Ведьмак», Ф. Герберта «Дюна», Г. Ф. Лавкрафта «Зов Ктулху», «Хребты безумия»; М. Семеновой «Волкодав»; В. Камши «Хроники Этерны»; Е. Казаковой и А. Харитоновой «Ходящие в ночи»; романы Т. Пратчетт из цикла «Плоский мир», К. С. Льюиса «Хроники Нарнии» и др. Примерами «низкого» фэнтези могут послужить романы Дж. Роулинг «Гарри Поттер»; серия романов С. Лукьяненко «Дозоры», Э. Моргенштейн «Ночной цирк»; С. Кларк «Джонатан Стрендж и мистер Норрелл», серия романов К. Клэр «Орудия смерти», серия романов Дж. Арментроут «Лакс», произведения Н. Геймана «Коралина», «Никогда» и др.

Одним из главных условий «высшего» фэнтези является создание автором реалистичной картины вымышленного мира, где существуют собственные наименования артефактов и магических приемов, названия стран, городов, географических мест, собственные имена персонажей, а также иногда и вымышленные языки. Все эти элементы выступают в роли условных образов, чья задача сделать вымышленный мир наиболее реалистичным.

Е. Н. Ковтун предлагает следующие принципы создания условных образов:

1) *принцип аналогии*, т.е. сопоставление тех или иных фактов реальности с явлениями другого ряда, тоже встречающимися в жизни, но невозможными в данном сочетании или контексте (например, очеловеченный облик животных или вымышленных существ);

2) *принцип ассоциации*, т.е. архетипичность образа, понимаемая как узнаваемость, универсальность, вневременная значимость изображаемых ситуаций (например, при создании персонажа автору достаточно дать несколько деталей его описания, воображение читателя, ориентируясь на собственные ассоциации с прочитанным, достраивает образ персонажа согласно собственному представлению);

3) *принцип игры*, т.е. создание занимательных и внутренне непротиворечивых описаний невозможных, несуществующих и заведомо нуждающихся в иносказательном толковании ситуаций, а также в стремлении с помощью используемых художественных средств и приемов

убедить читателя (хотя бы на время чтения) в достоверности изображаемых событий [8, с. 44–47].

Автор фэнтези-романа создает вымышленный мир, руководствуясь несколькими смысловыми приоритетами:

1) мироздание должно быть единым и гармоничным, все живые существа, предметы, явления связаны между собой;

2) вечная борьба Добра и Зла;

3) антропоцентричная модель мира, где человек – центральная фигура, от решения которой зависит судьба Вселенной;

4) главный герой решает этические вопросы, служит Добру, посредством магии решает возникающие проблемы;

5) магические законы организуют принцип вымышленного бытия, где на фоне реально существующих элементов реализуются магические, волшебные элементы [8, с. 168–172].

6) Предметом изучения в настоящей статье является литературно-художественные произведения в жанре фэнтези «Тень и кость», написанные американской писательницей Ли Бардуго (Leigh Bardugo «Shadow and Bone»). Данные романы входят в цикл романов «Вселенная Гриши». При написании трилогии автор была вдохновлена историей Российской Империи конца XVIII–XIX вв., что предопределило характер описанного в произведении вымышленного мира.

Ли Бардуго в одном из своих интервью поясняла, что выбор России в качестве культурного ориентира при создании Вселенной Гришей не случаен. Еще в детстве автор была впечатлена книгой о Российской империи XIX в., иллюстрации в которой представлялись ей изображениями волшебного мира Средневековой эпохи [6, с. 96]. Однако выбранный хронологический период также во многом отражает характер созданного автором мира. Так, XIX век в России ознаменован такими историческими событиями, как Отечественная война 1812 г., восстание декабристов в 1825 г., Крымская война 1853 – 1856 гг., отмена крепостного права в 1861 г., правлениями Александра I, Николая I, Александра II, Александра III. Поражение Российской империи в Крымской войне, слабость царской власти, политические и экономические трудности народа во многом нашли отражение в американском цикле фэнтези-романов «Тень и кость».

Создание вымышленного мира тесно связано с введением в текст фэнтези-романа новых слов, понятий, реалий. Новая лексика здесь является авторскими новообразованиями, которые прекрасно реализуют свои семантические значения в рамках конкретного фэнтезийного произведения, но не смогут войти на постоянной основе в язык и речь. По мнению П. Н. Ярошенко, пространство художественного текста, в особенности, относящегося к фантастике, обладают большим потенциалом для создания авторских неологизмов [14, с. 139]. Подходов к определению авторских неологизмов в художественных произведениях несколько. Их часто именуют «авторские неологизмы», «окказионализмы», «новообразования»,

«потенциальные слова», «креатемы», «квазиреалии». Последние, в свою очередь, достаточно подробно изучены в работе Е. М. Божко. Под «квазиреалиями» Е. М. Божко понимает слова (словосочетания), связанные с тематикой научного-фантастического произведения, с описанием теоретически возможных, но не осуществленных решений научных или технических проблем или элементов окружающей среды вымышленного мира [2, с. 188–189]. Квазиреалии являются плодом воображения автора фэнтези-произведения и формируют авторскую концепцию вымышленного мира. Языки, которые выдуманы автором, носят название квазиязыков [3].

Авторские новообразования, присутствующие в фэнтези-романах «Тень и кость», построены на основе лексики русского языка. Для удобства их описания мы разделили выделенные лексические единицы на тематические группы:

- 1) имена собственные персонажей (главных и второстепенных);
- 2) географические названия;
- 3) квазиисторические реалии;
- 4) предметы быта и продукты питания;
- 5) магические артефакты и животные;
- 6) святые;
- 7) квазиязыки народов вымышленного мира.

Рассмотрим их более подробно.

Имена собственные, которые автор использует в фэнтези-романах типичны для русской культуры. Так, в тексте присутствуют такие имена собственные персонажей, как, например, *Алексей* (*Alexei*), *Сергей* (англ. «Sergei»), *Женя* (англ. «Genya»), *Иван* (англ. «Ivan»), *Михаил* (англ. «Mikhael»), *Алина* (англ. «Alina»), *Фёдор* (англ. «Fedyor»), *Мария* (англ. «Marie») (все русские имена представлены только в полной форме), а также фамилии персонажей, иногда идущие без имени, например, *Оретцев* (*Oretsev*), *Дубров* (*Dubrov*), *Старкова* (*Starkov*), *Раевский* (англ. «Raevsky»), *Бездников* (англ. «Bezdnikov»). Однако вместе с тем в тексте можно встретить и имена собственные, не часто встречающиеся в русской культуре, а иногда и вовсе отсутствующие, например, *Мальен* (Мал) (англ. «Mayen», «Mal»), *Ева* (англ. «Eva»), *Багра* (англ. «Baghra»). Также стоит обратить внимание на выбор автором лексемы «*Гриш*» (англ. «Grisha»), которая обозначает в произведении любого человека, наделенного нечеловеческой силой (управлять стихиями, замедлять сердце, лечить, преображать, конструировать и т. д.). Автор романа, Ли Бардуго, в одном из интервью поясняла, что русское имя «Григорий» и сокращенный вариант «Гриша» ассоциировались у нее с проявлением силы. Люди с таким именем представлялись ей волевыми, сильными, независимыми людьми. Именно это предопределило их наименование в фэнтези-романе и далее во всём цикле книг. Противоположностью Гришей являются все остальные простые люди, не наделенные никакими сверхспособностями, *отказники* (англ. «otkazat'sya»).

Географические названия мест вымышленного мира во вселенной Гришей также отражают русскую культуру и во многом фонетически созвучны с русскими географическими объектами. Так, например, по словообразовательным моделям русского языка были образованы такие названия городов, как *Новокрибирск* (англ. «Novokribirsk»), *Крибирск* (англ. «Kribirsk»), *Балакирев* (англ. «Balakirev»), *Керамзин* (англ. «Keramzin»), Новый Зем (англ. «Novyi Zem»), созвучны – *Керчия* (англ. «Kerch») *фермерская долина Тула* (англ. «Tula»), *Черноть* (англ. «Chernast»). Помимо этого в тексте присутствуют квазитопонимы, выдуманные автором, например, Истиномире (англ. «The True Sea»), Неморе (англ. «Unsea»), Фьерда (англ. «Fjerda»), Шухан (англ. «Shuhan»), Джерхольм (англ. «Djerholm»), Полизная (англ. «Poliznaya»), Сикурзой (англ. «Sikurzoj»).

К квазиисторическим реалиям можно отнести описание политического устройства вымышленного государства Равка (англ. «Ravka»). Так, во главе государства стоит королевская семья, король и королева, к которым, несмотря на определение персонажей именно, как «король и королева», придворные обращаются «*мой царь*» (англ. «moi tsar»), «*моя царица*» (англ. «moya tsaritsa»), «*мой царевич*» (англ. «moi tsarevich»), «*мой суверенный*» (англ. moi sovrenyi). Символом вымышленного государства Равка является *двуглавый орёл* (англ. «king's double eagle»), изображенный на флаге государства. В столице государства, Ос Альте, располагается *зимний дом* короля Равки (англ. «Ravkan King's winter home»), который подразумевает наличие *Большого и Малого дворца* (англ. «King's Grand Palace», «the Little Palace») для королевской семьи и для гришей. Личная охрана Даклинга, главного антагониста трилогии, именуется *опричниками* (англ. «oprichniki»).

Среди предметов быта и продуктов питания можно отметить, что гриши носили специальные *кафтаны* (англ. «kefta») особого цвета, определяющие их касту силы, а также защищающие их в бою. В тексте также описывается, что на завтрак Гриши ели простую крестьянскую пищу: ломтики *ржаного хлеба с селёдкой* (англ. «rye bread and pickled herring») и пили чай из *самовара* (англ. «hot tea from one of the large samovars»). В качестве слабоалкогольного напитка использовался «*квас*» (англ. «kvas»), который широко употреблялся всеми персонажами более низкого происхождения (солдатами, слугами, крестьянами). По вечерам после утомительных тренировок гриши предпочитали расслабляться в хорошо протопленных *банных* (англ. «banya»). Морской корабль царевича именуется «*Морской волк*» (англ. «Volkvolny»).

Немалую роль в повествовании о Вселенной Гришей играет книга о жизни святых (англ. «Istorii Sankt'ya»), которую читают герои трилогии. Там рассказаны истории жизни *святой Елизаветы* (англ. «Sankta Lizabeta»), *святой Любви* (англ. «Sankt Lubov»), *святого Ильи* (англ. «Sankt Ilya»).

Магические артефакты и животные, именуемые русскими названиями, также встречаются в тексте фэнтези-романа. Так, главная героиня, Алина Старкова, в первой части трилогии встречается с мифическим существом

оленем Морозова (англ. «Morozova's deer»), во второй части – с *русалье*, морским драконоподобным существом (англ. «gusalye»), а в третьей – с *жар-птицей* (англ. «firebird»). Последнее животное особенно примечательно с точки зрения изучения данного вымышленного мира, т.к. в западной культуре птицу, символизирующую солнце, свет, восстание, возрождение именуют «феникс», однако в восточнославянском фольклоре «жар-птица» не просто символ солнца и света, но больше победа над смертью, возрождение. Повторяя сюжет волшебных русских народных сказок, главный герой должен отыскать жар-птицу, чтобы завладеть её силой. Возможно именно этот факт и предопределил решение переводчика перевести слово *firebird* именно как жар-птица.

Среди вымышленных животных, являющихся отражением темной силы, несущих смерть людям, можно выделить *волькр* (англ. «volcra»). Название чудовищ, населяющих Тенистый каньон (англ. Shadow Fold) и Неморе, образовано от русского корня «волк». Также можно выделить чудовищ *ничегои* (англ. «nichevo'ya»), они присутствуют во втором романе трилогии «Штурм и Буря», являются проявлением высшей темной силы главного антагониста трилогии Дарклинга, который создает армию теневых чудовищ буквально из ничего.

Что касается квазиязыков, встречающихся в тексте исследуемого фэнтези-романов, то они встречаются в тексте достаточно редко. Автор упоминает, что существуют два основных государства, граничащих с Равкой, это Фьерда и Шухан, уточняет, что у них отличные от Равки языки. Упоминается также, что некоторые гриши, поступающие на пограничную службу, изучают *фьерданский*, *шуханский*, *сулийский*. В тексте также можно встретить буквально пару реплик на квазиязыках. Например:

- 1) Фьерданский язык: *нет (nej), скирден Фьёрда (Skirden Fjerda)*;
- 2) Сулийский диалект: *не брините, то че бити забавно («ne brinite, to ce biti zabavno»* в переводе на русский язык в переводческой сноске: «Не волнуйся, будет весело»);
- 3) Шуханский язык: *ши си юань сули («Shi si yuyan Suli»* в переводе на русский язык в переводческой сноске: «Сулийский – мертвый язык»).

Изучение реплик показывает, что данные квазиязыки созданы по подобию существующих языков. Так, фьерданский язык схож по произношению и написанию со скандинавскими языками, сулийский диалект перекликается со славянскими языками, а шуханский – с китайским. Интересно отметить, что вымышленная страна Фьерда находится на карте Равки также как по отношению к России скандинавские государства на северо-западе, а Шухан подобно Китаю на юго-востоке.

Проведенный анализ показывает, что вымышленный мир фэнтези-романов Ли Бардуго из цикла «Вселенная Гриши» построен преимущественно на образах, взятых из русской культуры. Русские имена, фамилии, названия предметов быта, продуктов, вымышленных животных, магических чудовищ, географические названия стран, городов, объектов,

имена святых построены на базе русского языка. Использование русских слов, а также созданных авторских новообразований по русским словообразовательным моделям придают произведениям особенный неповторимый колорит.

Литература

1. Березуцкая, Д. О. Адаптация русской лексики в иностранной художественной литературе при переводе на русский язык / Д. О. Березуцкая, Ю. Р. Кода, А. В. Котельникова // Международный научно-исследовательский журнал. – № 3(129). – 2023. – С. 1–6.
2. Божко, Е. М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя / Е. М. Божко // Актуальные проблемы языкознания. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – № 3. – 2011. – С. 188–191.
3. Божко, Е. М. Роль передачи звучания квазиязыков в формировании образов представителей различных рас в романе фэнтези «Властелин колец» Дж. Р. Р. Толкина / Е. М. Божко // Актуальные проблемы языкознания. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – №2. – 2011. – С. 163– 66.
4. Галина, М. С. Авторская интерпретация универсального мифа (Жанр «фэнтези» и женщины-писательницы) / М. С. Галина // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6. – С. 161–170.
5. Гопман, В. Л. Фэнтези / В. Л. Гопман // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – С. 1161–1164.
6. Губинская, А. А. «Shadow and Bone»: Negative spaces of meaning / А. А. Губинская // Культурология и искусствоведение. История: Факты и символы. – № 3(28). – 2021. – С. 94–107.
7. Карелин, А. Отцы-основатели современной сказки. Поджанры фэнтези и лучшие зарубежные авторы [Электронный ресурс] / А. Карелин. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20141015183245/http://www.mirf.ru/Articles/art255.htm>
8. Ковтун, Е. Н. Поэтика необычайного: художественные миры фантастики, сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы первой половины XX века) / Е. Н. Ковтун. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 308 с.
9. Осипов, А. Н. Фэнтези / А. Н. Осипов // Фантастика от «А» до «Я»: краткий энцикл. справочник. – Б. г.: Дограф, 1999. – 351 с.
10. Полянская, А. И. Проблема классификации фэнтези-произведений / А. И. Полянская // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2(50). – 2023. – С. 185–194.
11. Толкачева, В. С. Фэнтези: жанр или литературное направление? – В. С. Толкачева // Известия ВГПУ. – Проблемы изучения зарубежной литературы. – 2010. – С. 169–172.
12. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие / Вступ. Статья Н. Д. Тмарченко; комм. С. Н. Бройтмана при участии Н. Д. Тмарченко. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
13. Хализев, В. Е. Теория литературы: Учебник / В. Е. Хализев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш.шк., 2002. – 437 с.
14. Ярошенко, П. Н. Авторская лексика в научной фантастике: способы образования и межъязыковой трансляции (на материале произведений Уильяма Гибсона) / П. Н. Ярошенко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – Вып. 6 (874). – 2023. – С. 138–145.

Источники

1. Бардуго Ли. Крах и восход / пер. А. Харченко. – М.: АСТ, 2023. – 416 с.
2. Бардуго Ли. Тень и Кость / пер. А. Харченко. – М.: АСТ, 2021. – С. 384
3. Бардуго Ли. Штурм и буря / пер. А. Харченко. – М.: АСТ, 2018. – 416 с.
4. Leigh Bardugo. *Ruin and Rising*. – N.–Y.: Henry Holt and Co (BYR), 2014. – С. 430.
5. Leigh Bardugo. *Shadow and Bone*. – N.–Y.: Henry Holt and Co (BYR), 2012. – С. 328.
6. Leigh Bardugo. *Siege and Storm*. – N.–Y. : Henry Holt and Co (BYR), 2013. – С. 448.

T. V. Kosolapova

Samara State University of Social Sciences and Education
kosolapova@sgspu.ru

RUSSIAN LEXIS IN MODERN ENGLISH FANTASY NOVELS

Key words: fantasy genre, fictitious world, Russian lexis, occasional words, author's innovations.

Abstract: The article describes the analysis of Russian words as well as author's innovations, which are formed according to the Russian word formation models in order to create a fictitious world in the text of the modern fantasy novel «Shadow and Bone» from the «Grisha Verse» trilogy written by an American writer Leigh Bardugo.

V. B. Новикова

Министерство просвещения РФ
«Центр международного сотрудничества»
127202414@mail.ru

РУССКАЯ КУЛЬТУРА – ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: русская культура, русский язык как иностранный, источник традиций, языковая картина мира.

Русская культура является неотъемлемой частью изучения русского языка как иностранного. Она представляет собой богатое историческое наследие, а также источник разнообразных традиций, обычаев и ценностей. Сказки, идиомы, пословицы, пронизанные мудрыми сюжетами и яркими образами, не только развлекают и увлекают читателя, но и помогают понять сущность русского языка. В них заключены сокровища грамматики, словарного запаса и синтаксиса, которые помогают иностранцам освоить

основы языка и почувствовать его уникальность. Изучение русской культуры дает возможность погрузиться в быт и обычаи русского народа.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью использования текстов русской культуры (сказок, пословиц, идиоматических выражений) в практике изучения русского языка как иностранного (далее РКИ). Целью такой работы является формирование у иностранных студентов лингвокультурологической, лингвострановедческой, фразеологической компетентности. В рамках данной статьи мы предлагаем рассмотреть варианты анализа русских народных сказок на занятиях по РКИ.

Русская культура играет важную роль при изучении русского как иностранного языка (РКИ). Она является основой для понимания менталитета, традиций, обычаев и ценностей русского народа.

Изучение русской культуры позволяет иностранному студенту более глубоко и полно погрузиться в мир русского языка. Знание культурных особенностей помогает лучше понять русскую литературу, историю, искусство и музыку. Культурные значения, закрепленные в языке, являются одним из самых мощных инструментов раскрытия идентичности культуры. Создавая и сохраняя традиции, идиомы и символы, язык помогает нам сохранить и передать уникальные особенности нашей культуры [2, с. 81–82].

В рамках изучения РКИ обычно изучаются такие аспекты русской культуры, как национальные праздники, народные обычаи и традиции, кухня, народное творчество, фольклор и другие культурные явления. Это помогает студентам взаимодействовать с носителями языка и эффективно общаться с ними, а также успешно справляться с бытовыми ситуациями, будь то поездка в Россию или общение с русскими людьми за рубежом. «Выучив иностранное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, неизвестной ему до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком» [3, с. 48].

Культура народа неразрывно связана с языком, поскольку это средство общения используется для передачи и сохранения культурных норм, традиций, обычаев и знаний. Через язык народ сохраняет свою историю и наследие, передавая их от поколения к поколению. Каждый язык имеет свою собственную уникальную форму выражения мыслей и чувств, а также специфические слова и фразы, характерные только для данного культурного сообщества [1].

Язык позволяет носителю выразить свои мысли, эмоции, идеи и образы мира, и становится важным элементом самовыражения. Используя язык, мы передаем не только смысловую информацию, но и свое отношение к ней. Следовательно, язык является средством формирования не только внешних, но и внутренних качеств личности.

Знание русской культуры также помогает формировать у студентов уважение и толерантность к культурным различиям, развивает их межкультурную компетенцию и повышает культурную осведомленность.

Можно проводить разные формы уроков с включением в него источников из русской культуры:

1. Использование русской народной сказки в качестве источника материала для развития навыков чтения и понимания на русском языке. Учащиеся могут изучать основные грамматические структуры и лексику через выполнение заданий по анализу сказки, таких как заполнение пропусков, ответы на вопросы о смысле и персонажах и т. д.

2. Организация урока в форме театрализованного представления русской народной песни или стихотворения. Ученики могут выступить в роли исполнителей, изучая произношение, интонацию и мелодику русского языка. Такой подход помогает развивать навыки выразительного чтения и понимания содержания текста.

3. Урок, посвященный изучению русской народной кухни. Ученики могут изучать лексику, связанную с приготовлением традиционных русских блюд, и проводить практические занятия, приготавливая эти блюда вместе с преподавателем. Это не только поможет расширить словарный запас, но и позволит учащимся познакомиться с культурой и традициями русского народа.

4. Исследование русской народной мудрости и поговорок. Учащиеся могут изучать и обсуждать происхождение и значение известных русских поговорок, таких как «Молчание – золото» или «Ума палата». Это поможет им понять особенности русской ментальности и развить навыки анализа и интерпретации культурных текстов.

5. Организация экскурсии по местам культурного наследия России. Например, посещение музеев, архитектурных памятников, исторических мест и т. д. Такие экскурсии позволяют ученикам погрузиться в русскую культуру и приобрести более глубокое понимание российского народа и его истории.

В целом, эффективное применение образцов из русской культуры на уроках РКИ помогает не только развивать навыки языка, но и погрузить учащихся в русскую культуру и расширить их культурный кругозор.

Название проекта: «Русская культура в игровой форме»

Цель проекта: познакомить детей, изучающих русский как иностранный, с основными аспектами русской культуры на элементарном уровне через игровые и интерактивные методы обучения.

Задачи проекта:

1. Освоить основные понятия и символы русской культуры, такие как народные русские сказки, народная музыка и танцы, традиционные русские предметы и пр.

2. Развивать навыки коммуникации, сотрудничества и творчества у детей.

3. Расширить словарный запас детей в рамках темы «Русская культура».

4. Повысить мотивацию детей к изучению русского языка через интересные и новые формы обучения.

План реализации проекта:

1. Формирование основных знаний о русской культуре:

1) Проведение вводного урока о России: географическое положение, флаг, герб, национальные символы.

2) Ознакомление с народными русскими сказками и легендами через просмотр мультфильмов и чтение книг.

3) Изучение народной музыки и танцев через прослушивание и просмотр видеоматериалов, а также организация музыкальной викторины и танцевальных игр.

2. Развитие коммуникативных навыков:

1) Организация ролевых игр, в которых дети смогут выступить в роли героев русских сказок и легенд.

2) Создание проекта «Моя сказочная Россия», где каждый ребенок представит свою сказочную страну, используя изученные материалы.

3. Работа над расширением словарного запаса:

1) Организация игр «Угадай слово», «Собери фразу», «Кто я?» и т.д., в которых дети будут использовать слова и выражения, связанные с русской культурой.

2) Создание нового раздела в словаре для изучения новых слов и выражений по теме культуры.

4. Повышение мотивации детей:

1) Проведение конкурсов и викторин по русской культуре с небольшими призами.

2) Организация экскурсии в музей, посвященный истории и культуре России.

3) Проведение выставки работ детей по проекту, где они смогут продемонстрировать свои знания и творческие способности.

Ожидаемые результаты:

1. Улучшение понимания и знаний детей о русской культуре на элементарном уровне.

2. Развитие коммуникативных навыков, в том числе уверенности в выражении своих мыслей и идей на русском языке.

3. Расширение словарного запаса детей и умение использовать новые слова и выражения.

4. Повышение мотивации детей к изучению русского языка и культуры через интересные и игровые методы обучения.

Сказка «Теремок» является одной из самых популярных и узнаваемых русских народных сказок. Ее можно использовать на уроках русского как иностранного языка (РКИ) для развития навыков чтения, аудирования, говорения и письма у учащихся.

Вот несколько идей о том, как работать со сказкой «Теремок» на уроках РКИ:

1. Изучение лексики:

Начать урок с введения новых лексических единиц, которые встречаются в сказке. Работать над произношением, транскрипцией и значениями слов. Можно использовать картинки для визуального представления лексики.

2. Чтение сказки:

Раздать учащимся текст сказки на русском языке и попросить их прочитать его вслух. Затем обсудить ключевые события и главных героев. Подчеркнуть важные моменты и неизвестные слова, чтобы учащиеся могли лучше понять содержание сказки.

3. Сочинение:

Попросить учащихся пересказать сказку «Теремок» своими словами. Они могут использовать новую лексику, которую они изучили на предыдущих уроках. Дать им указания на составление структурированного плана и помочь с коррекцией грамматических ошибок.

4. Ролевые игры:

Разделить учащихся на группы и попросить их сыграть сцены из сказки. Каждая группа может быть отвечена за определенный эпизод. Это упражнение поможет учащимся развить свои навыки аудирования, говорения и актерского мастерства.

5. Творческие проекты:

Предложить учащимся создать иллюстрации к сказке «Теремок» или даже построить модель из дерева или картона. Это позволит им свободно выразить свое представление о сказке и применить креативные навыки.

6. Обсуждение моральных уроков:

После прочтения сказки, провести обсуждение основных моральных уроков. Спросить учащихся о том, чему учат их герои сказки, и попросить объяснить, как эти уроки можно применить в реальной жизни.

Важно помнить, что разные учащиеся могут иметь разные уровни языковых навыков. Поэтому необходимо адаптировать материал сказки и задания в соответствии с их уровнями, чтобы обеспечить эффективное и интересное изучение русского языка.

Сказку «Репка» можно использовать в различных контекстах при обучении детей по программе РКИ. Например, если ученики изучают тему «Домашний огород», то можно рассказать эту сказку как источник информации об этом виде деятельности. Также можно использовать сказку для развития языковых способностей: учитывая словарный запас, грамматику и стиль произведения, можно провести занятие по чтению и письменному выражению. Кроме того, сказка может быть использовано для развития творческих способностей ребенка – его воображения и фантазии. В целом, сказка «Репка» является отличным материалом для работы с детьми в рамках РКИ.

Это вводный курс элементарного уровня по русскому языку, в западной методике этот уровень принято называть «elementary level».

Тематика произведения «Репка» соответствует познавательным интересам учащихся: знакомит с культурой другого народа. Текст не содержит сложных грамматических и синтаксических конструкций, малоупотребительные и незнакомые слова будут разъяснены преподавателем с помощью упражнений. Учебный материал рассчитан на инофонов, уровень владения русским языком которых А1. Текст может быть использован в качестве основного или дополнительного материала.

1. Этап урока. Речевая разминка. Скороговорка «На дворе трава, на траве дрова». Подчеркиваем сочетания согласных: «дв», «тр», «др» и звуки «д» - «т».

2. Этап урока. Знакомство с экстралингвистическими реалиями страны изучаемого языка. Включаем аутентичный материал: русскую народную сказку «Репка».

Предтекстовые задания должны активизировать имеющиеся у обучающихся знания, необходимые для первичного восприятия текста. Лучше, если это будут задания, направленные на развитие коммуникативных навыков, которые происходят в процессе живого общения. Вся лексика креализована. Слово, картинка, пояснение.

3. Этап урока. Просмотр одноименного мультфильма с субтитрами и синхронным переводом.

Таким образом, используя наглядный материал в качестве примера для подражания, мы будем его моделировать. Помимо развлекательного характера, видеофильмы – источник сведений о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, о стране изучаемого языка, о новой картине мира. Притекстовые задания предлагаются перед чтением текста, их задача, с одной стороны, активизировать внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления. С другой стороны, эти упражнения формируют конкретные умения.

4. Этап урока. Аудирование и чтение текста.

Текст сказки распечатан для каждого обучающегося. На всех этапах работы с обучаемыми мы использовали креализованный текст. На этом этапе занятия актуализируется грамматический материал. С этой целью обучаемым предлагается внимательно слушать, как преподаватель произносит предлоги, предложно-падежные сочетания и фразы, в составе которых они употребляются, и тут же после каждого озвученного им языкового знака повторять инофонам вслед за ним то же самое. После прочтения текста на этапе послетекстовых упражнений помимо вопросов к тексту необходимо вместе с учащимися проанализировать структуру текста, средства связи. Нужны задания с выходом в устную и письменную речь.

Такие упражнения помогут проверить степень понимания прочитанного и подготовят студентов к воспроизведению полученной информации. Происходит закрепление пройденного лексико-

грамматического материала, а также выработка навыков беспереводного понимания текста и развитие навыков устной речи. Также здесь даются упражнения на развитие коммуникативных навыков, а также поискового или просмотрового чтения и реферирования.

5. Этап урока. Аудирование. Формирование навыка устной речи.

После работы с грамматическим материалом наступает этап работы по формированию у студентов-иностранцев навыков устной речи. Приёмы работы на данном этапе такие же, как и на предыдущем: инофонам предлагается внимательно слушать, как интонируется каждая фраза, а затем самим повторить её трижды.

6. Этап синтеза. Моделирование коммуникативной ситуации.

На завершающем этапе занятия инофоны моделируют коммуникативную ситуацию, разыгрывая сказку (для удобства и облегчения работы инофонам можно предложить уже известный им распечатанный материал). Фрагмент. Инофонам распределяются роли: деда, бабки, внучки.... Далее Ведущий читает, а остальные участники весело разыгрывают сказку.

Фольклор может быть использован в качестве источника материала для изучения культуры и традиций народов мира. Например, можно использовать легенды или мифологические истории из различных регионов для создания интересных заданий по теме «Мифология». Также можно рассказывать детям народные сказки и песни, чтобы развивать их воображение и творческий подход к решению проблем. Фольклор также может стать основой для проведения театрализованного представления или конкурса на лучшую интерпретацию народной песни. В целом, фольклор – это богатый источник информации о культуре и традициях народов мира, который может быть эффективно использован в процессе обучения детей.

Таким образом, русская культура является не только основой для понимания русского языка, но и важным компонентом при изучении РКИ в целом, помогая студентам становиться более глубокими и компетентными пользователями русского языка и культуры.

Литература

1. Бутенко, Л. И. Русская культура и русский язык: история и современность / Л. И. Бутенко, под ред. К. В. Воденко. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2013. – 143 с.
2. Леотович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леотович. – М.: ГНОЗИС, 2005. – 351 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

V. V. Novikova

Ministry of education of the Russian Federation

«Centre for International Cooperation»

127202414@mail.ru

RUSSIAN CULTURE IS A SOURCE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian culture, Russian as a foreign language, the source of traditions, the linguistic picture of the world.

Russian culture is an integral part of learning Russian as a foreign language. It represents a rich historical heritage, as well as a source of diverse traditions, customs and values. Fairy tales, idioms, proverbs, imbued with wise plots and vivid images, not only entertain and captivate the reader, but also help to understand the essence of the Russian language. They contain treasures of grammar, vocabulary and syntax that help foreigners to master the basics of the language and feel its uniqueness. Russian culture makes it possible to immerse yourself in the way of life and customs of the Russian people.

О. П. Осипова

Учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

olgatabakova@rambler.ru

УДК 378.147:81`243:37.015.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова: mind-mapping, интеллект-карта (ментальная карта), технология, компьютерная программа, онлайн-сервис.

На современном этапе предъявляются высокие требования к практическому владению иностранным языком, которое становится возможным благодаря применению, в том числе таких технологий, как интеллект-карта.

В условиях современного образовательного процесса, когда студенты живут в цифровой действительности, используют виртуальные площадки и активно применяют информационно-коммуникационные технологии, очевидна необходимость использования новых технологий и в обучении

иностранным языку, так как для молодого поколения обучение с помощью компьютерных программ, онлайн-сервисов – естественная ситуация.

На наш взгляд, разработка и использование технологии интеллект-карт (mind-mapping) является одной из эффективных и актуальных форм организации обучения иностранному языку студентов в высших учебных заведениях по ряду причин.

Т. Бьюзен (английский психолог), занимавшийся изучением работы человеческого мозга, пришёл к следующему выводу: для продуктивного обучения должны быть задействованы оба полушария мозга, так как они берут на себя различные функции. Левое полушарие выполняет такие функции, как: обработка вербальной информации; язык; аналитическое, рациональное мышление; логика; последовательная обработка информации. Правое полушарие отвечает за следующие аспекты: обработка невербальной информации; образ, образное мышление; воображение, фантазия; параллельная обработка информации. Исходя из этого, Т. Бьюзен обосновывает технологию интеллект-карт, при применении которых активны левое и правое полушария и достигается синергетический эффект, что делает процесс мышления и когнитивные функции мозга более интенсивными [1].

Мышление – это комплексный процесс отражения общих свойств предметов и явлений, нахождения закономерных связей и отношений между ними, при котором в сознании появляются новые ассоциации и структуры, вызванные ключевыми понятиями. А. А. Леонтьев подчёркивает, что развитое абстрактно-логическое мышление даёт «возможность оперировать образами и понятиями, формировать суждения и совершать умозаключения и в результате всего, не обращаясь непосредственно к предметной действительности, получать о ней новое познание» [5, с. 111]. Группа ключевых слов может выступать в качестве свёрнутой программы речемыслительной деятельности субъекта, опираясь на которую обучающиеся могут развёртывать эту программу, чтобы создавать монологические и диалогические высказывания или использовать в письменной речи [4]. Эти положения относятся к работе правого полушария мозга.

Следующая важная характеристика мышления – это его ассоциативность. Многие психологи признают огромное значение ассоциаций в мышлении (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.). Как отмечает Т. С. Серова, ассоциации представляют собой связи между понятиями, в силу которых одно появившееся представление или понятие вызывает другое [7, с. 97]. Следовательно, они образуют определенную форму, в которой сохраняются в памяти и становятся основой упорядоченного хранения информации в мозгу человека, обеспечивающего быстрый поиск нужных сведений. И. А. Зимняя подчёркивает, что «в мысли говорящего связи и отношения предметов и явлений окружающей действительности отражаются в форме межпонятийных смысловых связей, выражаемых средствами языка» [3, с. 74]. Следовательно, в процессе

мышления идёт многократное обращение к мысли, при этом формируются новые смысловые связи между понятиями и явлениями. Появляется возможность легко обращаться к другим областям знаний таким образом, что образуется сеть информационных единиц, связанных между собой.

Таким образом, базовые функции мышления находят своё отражение в интеллект-картах. Интеллект-карта – это графическое выражение процесса ассоциативного мышления, то есть зрительное воплощение такого мышления. Это удобная и эффективная технология изображения, структурирования и анализа сложной информации, представления её в легко воспринимаемой визуальной форме и генерирования на этой основе новых творческих идей. Метод является эффективной техникой творческого мышления, процессом и способом получения нового знания [6].

Рассмотрим принцип построения любой интеллект-карты. В её основе – центральный объект и радиально расходящиеся от него логические ассоциативные связи. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее.

Для того чтобы создать функциональную интеллект-карту, необходимо следовать определённому алгоритму:

1. Необходимо начинать с основной идеи, которая располагается в середине листа.

2. Важно выделить наиболее значимые идеи, относящиеся к основной теме, и расположить их вокруг основной темы. От центрального образа отходят ветки 1-го уровня разных цветов, на которых пишутся слова, раскрывающие центральную идею. Для связи объектов используются стрелки.

3. Каждая тема развивается: от веток первого уровня при необходимости отходят ветки 2-го уровня, развивающие идеи, написанные на ветках 1-го уровня.

4. Исходя из целесообразности, используем разное количество цветов для создания карты. Где необходимо, вставляем рисунки, символы и другую графику, ассоциирующуюся с ключевыми словами.

5. Над интеллект-картой ведётся постоянная работа, в течение всего цикла изучения определённой темы: пункты и понятия постепенно детализируются, уточняются и дополняются в результате приобретения обучающимися новой подробной информации по определённым аспектам.

Исследователи, занимающиеся данной технологией, выделяют основные функции ментальных карт [6]:

- обработка значительного объёма информации;
- структурирование данных для лучшего усвоения информации;
- визуализация информации;
- формирование целостного представления об изучаемой теме или исследуемой проблеме;
- эффективное хранение информации;

- программирование высказывания.

Такого рода схемы могут быть использованы как основа для устного сообщения во время дискуссии и круглого стола. Интеллект-карты можно использовать для работы с грамматическим материалом, с текстовым материалом, для обучения устному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор, при работе с лексическим материалом, в ходе разработки проектов. При обучении иностранному языку с помощью технологии ментальных карт можно подготовить доклад, сообщение, презентацию, веб-проект, написать эссе. Помимо этого, использование интеллект-карт на занятиях по иностранному языку позволяет создать мотивацию к овладению иностранным языком, организовать различные виды деятельности обучающихся (индивидуальную, групповую и коллективную), осуществлять дифференцированный подход к обучающимся.

В целом, опираясь на положение Л. С. Выготского о том, что формирование понятий происходит в общении через обобщение [2], мы можем утверждать, что такие схемы облегчают процесс запоминания и хранения информации и ведут к формированию предметно-логических схем и понятий по определённой теме. В создании интеллект-карт задействуются воображение, творческое и критическое мышление и все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая, что и позволяет эффективнее запоминать лексический материал.

Интеллект-карты можно использовать на занятиях для:

- определения логических связей между понятиями,
- работы с лексическим материалом,
- запоминания грамматических правил,
- создания опорного конспекта,
- генерирования проектных или исследовательских идей,
- запоминания большого объема информации и т. д.

Существует множество программ и приложений, которые предлагают инструменты для создания интеллект-карт, каждая из которых отличается уникальными функциями и возможностями. От простых и бесплатных программ, таких как MindMup и XMind, до более сложных и мощных программ, таких как MindManager и iMindMap, выбор всегда зависит от потребностей и предпочтений пользователя.

Основные преимущества использования программ для создания ментальных карт заключаются в следующем:

1. Лёгкость использования: большинство программ для создания ментальных карт имеют интуитивно понятный интерфейс, что делает их простыми в использовании. Даже без опыта в создании интеллект-карт, пользователи могут быстро освоить эти инструменты.

2. Визуальная организация: создание интеллект-карт помогает увидеть связи и взаимосвязи между идеями и концепциями. Это помогает, в свою очередь, способствует лучшему пониманию и запоминанию информации пользователем.

3. Улучшение творческого процесса: ментальные карты – отличный инструмент для генерации и развития новых идей. Они позволяют свободно экспериментировать и вносить изменения в их структуру, что способствует формированию более креативных идей.

Однако, как и любые программы, программы для создания интеллект-карт имеют некоторые недостатки:

1. Определённая ограниченность: некоторые программы могут иметь ограниченные возможности для создания действительно сложных и детализированных ментальных карт. Более простые программы могут быть недостаточно гибкими для выполнения некоторых из поставленных задач.

2. Зависимость от компьютера: большинство программ для создания ментальных карт требуют наличия компьютера или устройства с доступом в интернет. Это может ограничить их использование в случае отсутствия доступа к компьютеру или интернету.

3. Необходимость обучения: для получения максимальной выгоды от программ для создания интеллект-карт студентам может потребоваться обучение и практика. Они должны овладеть определёнными навыками, чтобы использовать программу наиболее эффективно.

В конечном счёте, выбор программы создания интеллект-карт, которые могут быть полезны для организации и визуализации своих идей и информации, зависит от предпочтений и требований составителя.

Проведём краткий обзор основных программ для создания ментальных карт:

1. MindMeister.

Преимущества: MindMeister – это онлайн-приложение, которое обеспечивает коллаборативную работу над ментальными картами. Оно имеет интуитивный интерфейс, множество функций (например, возможность добавления гиперссылок, изображений, видео), позволяет делиться и экспортировать интеллект-карты, а также имеет мобильное приложение для доступа с различных устройств.

Недостатки: некоторые функции доступны только в платной версии, что может быть ограничивающим фактором для некоторых пользователей.

2. FreeMind:

Преимущества: FreeMind – это бесплатная и с открытым исходным кодом программа для создания ментальных карт. Она проста в использовании, с множеством функций для организации информации и внешнего вида карт, позволяющая экспортировать интеллект-карты в различные форматы файлов.

Недостатки: отсутствие онлайн-версии и ограниченные средства коллаборации между пользователями.

3. Xmind:

Преимущества: Xmind – популярная программа для создания ментальных карт с дружелюбным интерфейсом и множеством инструментов. Она предлагает различные уровни пользования: бесплатная

версия, коммерческая версия и версия для образования. Xmind также обеспечивает синхронизацию с облачным хранилищем и экспорт интеллект-карт в различные форматы.

Недостатки: отсутствие некоторых продвинутых функций в бесплатной версии, а также трудности при работе с большими ментальными картами.

В заключение выделим основные преимущества обучения с использованием обсуждаемой технологии. Интеллект-карты:

1) стимулируют развитие творческого подхода обучающихся и способствуют формированию коммуникативно-познавательного интереса;

2) способствуют расширению общекультурных компетенций по развитию умения логически и аргументированно строить устную и письменную речь в процессе групповой работы;

3) формируют готовность к сотрудничеству и взаимодействию с одногруппниками, к коллективной работе;

4) предоставляют возможность организации процесса обучения в более короткие сроки за счёт ускоренного восприятия информации;

5) способствуют развитию различных видов памяти (кратковременной, долговременной, образной, семантической и др.);

б) предоставляют возможность использования цифровых форм в условиях дистанционного обучения иностранному языку;

7) являются продуктом речевой деятельности и могут служить формой контроля на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, главной задачей вузовского преподавателя иностранного языка в условиях цифрового обучения должно быть стремление создать определённую среду, обеспечивающую максимально высокий уровень усвоения информации и формирования навыков и умений иноязычного говорения у студентов. Это означает использование новых подходов и новых методов приобретения знаний вместе с цифровым обучением. Одним из таких эффективных методов для продвижения студентов к цели в процессе иноязычной речевой деятельности являются интеллект-карты.

Литература

1. Бьюзен, Т. Карты памяти: готовимся к экзаменам / Т. Бьюзен. – М.: Росмэн-Пресс, 2007. – 120 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2020. – 432 с.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

5. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

6. Митрюхина, И. Н. Технология mind-mapping как информационная основа при обучении монологическому иноязычному говорению в условиях цифровой среды / И. Н. Митрюхина // Вестник РНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 150–162.

7. Серова, Т. С. Мышление и интеллектуальная активность в переводческой деятельности / Т. С. Серова // Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. – С. 103–125.

O. P. Osipova

Educational establishment

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

olgatabakova@rambler.ru

MIND-MAPPING TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGES

Key words: mind-mapping, mind map, technology, computer program, online service.

At the present stage, the practical knowledge of a foreign language is of utmost importance, which becomes possible by using such technologies as mind-mapping.

O. S. Соловьёва

Академия Матусовского

lgaki_soloveva@mail.ru

УДК 811.161.1:378.147

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА С ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: родной язык, языковая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, текстоцентрический подход, комплексная работа, текст.

Статья посвящена проблеме преподавания русского языка как родного в творческих вузах. По мнению автора работы, актуальность исследования определяется недостаточным уровнем сформированности коммуникативной компетенции студентов. Обоснована целесообразность текстоцентрического подхода в процессе обучения, который позволит организовать комплексное формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций студентов.

Представлены виды упражнений, которые способствуют повышению языковой компетентности обучающихся при условии учета специфики факультета. Особый акцент в работе сделан на том, что отличительной чертой коммуникативной компетенции является способность развития

успешной активности личности в социальном и профессиональном окружении.

В настоящее время основной задачей образовательной политики РФ является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства.

Направленность системы образования только лишь на усвоение подрастающим поколением системы знаний уже не соответствует современному социальному заказу.

Одним из перспективных подходов, позволяющим решить задачи, стоящие перед современной системой образования, становится компетентностный подход к управлению качеством образования. Этот подход базируется на двух основных понятиях – «компетенция» и «компетентность», получивших распространение ещё во второй половине прошлого века.

Понятие компетенции в лингвистике было введено в научный обиход в 1960-х годах американским лингвистом и философом Н. Хомским, который предпринял одну из первых попыток определения понятия «владение языком». Учёный не отождествлял понятие «компетенция» как знание своего языка говорящим и слушающим с реальным использованием языка в конкретных ситуациях общения. С этой точки зрения Н. Хомскому была близка теория противопоставления языка и речи Ф. де Соссюра.

Раскрытию понятий компетентности, компетенций и компетентностного подхода в отечественной педагогике и лингвистике посвящены работы В. Болотова, И. Зимней, Д. Иванова, Т. Ковалевой, О. Соколовой, А. Хуторского, Т. Шамовой, Б. Эльконина и др.

В середине XX века в научных трудах лингвистов был поднят вопрос о разграничении понятий «компетентность» и «компетенция». В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Азимова и А. Щукина представлено следующее понимание терминов «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений.

Компетентность – способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков [1, с. 107].

Т. Жебрило в своём «Словаре лингвистических терминов» также разграничивает данные понятия и фиксирует за ними следующие дефиниции.

Компетенция – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (языковая компетенция, речевая компетенция).

Компетентность – обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о чём-либо; веское, авторитетное мнение [3, с. 159].

Современное общество стремительно развивается и изменяется, поэтому с каждым годом растёт потребность в квалифицированных, или, как принято говорить, компетентных специалистах, способных решать сложные задачи своевременно и весьма осмысленно. Высшее профессиональное образование ставит своей целью подготовку такого специалиста. Профессионал своего дела, прекрасно владеющий соответствующими знаниями, умениями и навыками, для своей успешной деятельности должен достичь на рынке труда уровня универсального и конкурентоспособного специалиста с узкопрофильными компетенциями.

Высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта современного выпускника любого вуза. Человек достигает высшего уровня речевой культуры, если обладает правильной и связной речью. Это значит, что он не только не допускает ошибок, но и умеет наилучшим образом строить высказывания в соответствии с целью общения, отбирать наиболее подходящие в каждом случае слова и конструкции, учитывая при этом, к кому и при каких обстоятельствах он обращается. В настоящее время в системе высшего образования обучение русскому языку как важнейшему элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую значимость.

В данном аспекте дисциплина «Русский язык и культура речи» является неотъемлемой частью в формировании профессиональных компетенций специалиста, а также выступает одной из ведущих в реализации гуманитарной подготовки, обеспечивая базовые знания и умения для успешной межличностной коммуникации. Это особенно важно учитывать в сфере освоения специальностей творческого вуза, где учебно-образовательный процесс погружён в пространство искусства, требующего всестороннего и созидательного толкования прежде всего средствами родного языка.

Следует отметить, что значение филологии как «культуроносной» дисциплины увеличилось в связи с появлением антропоцентрической парадигмы научного знания. Сущность антропоцентризма как основного принципа лингвистических исследований заключается в изучении научных объектов по их роли в жизни человека. Обозначенный подход опирается на личностно ориентированную модель обучения и способствует развитию индивидуальности, креативности студента, обеспечивая раскрытие его возможностей, становление самосознания, самореализации. Согласно антропоцентрическому подходу, акценты перемещаются на речевое развитие и саморазвитие личности. Таким образом, антропоцентрический подход в образовании нацелен на изучение языковой личности, определения ее места в общенациональной культуре.

В современной образовательной парадигме также приобретает актуальность аксиологический подход, который рассматривает образование

как путь приобщения личности к общечеловеческим ценностям, как средство формирования индивидуальной системы ценностей и идеалов через приобщение к культуре народа.

Аксиологическая направленность обучения русскому языку проявляется в реализации воспитательного потенциала учебного предмета, в основе которого лежит формирование осознания роли родного языка как феномена национальной культуры, потребности совершенствования использования языковых средств в разных ситуациях общения в соответствии с нормами современного русского языка. Включение в цели и прогнозируемые результаты обучения категории отношения к русскому языку как духовной ценности является закономерным и необходимым условием становления языковой личности.

Данный подход ориентирован на формирование студентов представления о языке как национальном достоянии, мощном средстве духовно-нравственного развития личности, что органично вплетается в задачу формирования всех видов компетенций (языковой, коммуникативной, лингвистической, культуроведческой) [2, с. 43–44].

В методике обучения русскому языку текст является ведущей единицей словесной коммуникации, поскольку именно работа с текстом способствует оптимальному усвоению языка.

Формирование предметных компетенций при обучении русскому языку невозможно без использования текста как средства обучения. Обучение на текстовой основе (Т. Донская), или принцип текстоцентричности (Т. Воителева), текстуальности (Е. Антонова), в методике обучения русскому языку как родному существовал давно. По мнению Е. Быстровой, принцип текстоцентризма «обеспечивает отказ от автономного изучения языковых единиц и формирования речевых умений и навыков, сближение изучения языка и обучения речевой деятельности, органическое единство целостность процесса формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции» [7, с. 58].

Ведущий на современном этапе компетентностный подход в обучении заставляет рассматривать формирование предметных компетенций не с позиций принципа текстоцентричности, а с позиций текстоцентрического подхода, под которым мы понимаем такую организацию обучения, которая посредством работы с текстом взаимосвязанно развивает все виды компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой).

Уже на протяжении нескольких лет текстоцентрический подход в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского является доминирующим.

Под комплексным анализом текста мы подразумеваем обязательный вид работы с текстом, позволяющий осуществить системный подход к изучению языка. Другими словами, рассмотрение текста в разных аспектах

языкознания, и прежде всего коммуникативного. Можно утверждать, что комплексный анализ текста – это интересный и в то же время продуктивный вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка.

Разработанная преподавателями кафедры русского языка и литературы система заданий, основанных на профессионально ориентированных текстах искусствоведческого и культурологического характера, направлена на формирование современной языковой личности, повышение общей речевой культуры студентов, совершенствование владения нормами устного и письменного литературного языка, развитие навыков и умений эффективного речевого поведения в различных ситуациях общения.

Работа с профессионально ориентированными текстами в комплексном плане предполагает развитие в первую очередь языковых, речевых умений и навыков студентов в рамках формирования коммуникативных компетенций. Исходя из этой задачи, в результате выполнения комплексных заданий студенты должны овладеть следующими умениями и навыками:

- анализировать, классифицировать языковые факты в тексте (находить по опознавательным признакам орфограммы и пунктограммы; точно формулировать правила, объясняющие написание слов и постановку знаков препинания; иметь представление о важнейших орфоэпических, лексических, словообразовательных и других нормах);

- использовать терминологическую лексику сообразно нормам русского литературного языка;

- оценивать пространство текста с точки зрения языкового оформления, эффективности поставленных коммуникативных задач (оперировать базовыми теоретическими понятиями; работать со словарями и справочниками; уметь производить морфологический и синтаксический разбор);

- определять тексты различных функциональных стилей и типов языка;

- создавать собственные устное и письменное высказывание, тексты в соответствии с поставленными задачами, осуществлять речевой самоконтроль.

Рассмотрим некоторые варианты заданий для комплексной работы с профессионально ориентированным текстом для студентов специальности «Графический дизайн».

БРЕНДИНГ

Целенаправленное проектирование брендов называется бренд-билдингом. Одним из результатов этого процесса является определение ключевых компонентов бренда. Существует множество моделей, описывающих бренд. Это связано с наличием различных теорий, а также уникальных ситуаций, требующих индивидуальных подходов.

И все же существует несколько базовых компонентов, которые в той или иной форме встречаются во всех моделях. Этот набор часто называют Колесом бренда. Его представляют в виде среза луковицы (окружностей,

вписанных друг в друга), в центре которой находятся понятийный аппарат, а периферия представлена идентификаторами. В частности, выделяют следующий набор идентифицирующих компонентов бренда: сущность, платформа (миссия, видение, индивидуальность), идентичность (позиционирование – выгоды, целевая аудитория, отличия от конкурентов, идентификаторы).

Суть, сущность бренда – это основная идея, мысль, представленная во всех его коммуникациях (1). Ее не следует путать с миссией компании или ее лозунгом, хотя эти понятия не должны кардинально отличаться друг от друга. Именно суть бренда определяет главную идею мифа, его архетип – универсальный смыслообразующий конструкт (схему, шаблон) коллективного бессознательного.

Платформа бренда представлена миссией, видением, индивидуальностью. Миссия – это цель существования бренда на рынке. Видение бренда является предсказанием будущего рынка, места и роли бренда на нем. Индивидуальность, которая понимается как персонификация, то есть «бренд наделяется человеческими качествами и характеристиками, которые повышают его различимость среди марок-конкурентов и обеспечивают эмоциональную связь с потребителями». Индивидуальность бренда, как правило, звучит следующим образом – общительный, ветреный, снобистский, изысканный и др. В этом плане сущность и платформа определяют содержание бренда.

*Следующей группой компонентов является идентичность. Этимология слова происходит от позднелатинского *identicus* – «одинаковый, тождественный». Это понятие часто путают с идентификацией.*

С идентичностью непосредственно связано понятие позиционирования. В ситуации высокой конкуренции бренд не только должен обладать особой уникальностью, но также должен определять свое место среди конкурентов (2). С позиции идентичности бренда это выражается в виде множественной идентичности, где, сохраняя базовый смысловой стержень, создаются различные интерпретации для разных целевых аудиторий. Такой подход отличается от прямой маркетинговой сегментации на основе рациональных характеристик (например, ценовой политики).

Множественная идентичность в брендинге может выражаться в так называемом зонтичном бренде. Это стратегия, согласно которой под одним брендом выпускаются несколько групп товаров или товарных категорий. То есть на каждом из товаров размещается один и тот же графический знак или логотип. В этом случае бренд транслирует свою идентичность на созданные под его эгидой товары или услуги. В ситуации массово-вариативной коммуникации множественная идентичность – это раскрытие содержания бренда для различных групп реципиентов-потребителей, с использованием вариативных возможностей стилеобразующих инвариантов и дизайн-объектов.

Другим подходом является создание индивидуальных идентичностей для каждого из товаров, а содержание бренда существует как бы отдельно, косвенно влияя на идентичность товаров.

Позиционирование реализуется в выгодах, которые бренд предоставляет конкретной группе реципиентов-потребителей – целевой аудитории. Выгоды объединяют в две группы: базовые и дополнительные. К базовым (или их также называют рациональными) выгодам относят функциональные качества. Реципиент-потребитель делает выбор, основываясь на анализе экономических, технологических, инновационных и других характеристик товара.

К дополнительным выгодам относят эмоциональные и символические. Если при покупке товара у человека возникают положительные ощущения, тогда бренд обеспечивает эмоциональные выгоды. Если же бренд удовлетворяет потребность человека в самовыражении, социальном одобрении окружающих, демонстрации статуса, тогда считается, что бренд обеспечивает символические выгоды (По Т. О. Габриеляну).

Задание 1. Прочитайте текст. О чём он?

Задание 2. Определите его тип и стиль. Обоснуйте свою точку зрения. Какие ещё типы и стили речи вы знаете? Охарактеризуйте их.

Задание 3. Определите основное коммуникативное намерение автора текста (сообщить новую информацию, оценить (прокомментировать) событие или факт, убедить в чём-либо читателя, оказать на него воздействие).

Задание 4. Составьте аннотацию к тексту.

Задание 5. Приведите примеры стратегии зонтичного бренда.

Задание 6

Поясните написание слов: *процесс, аппарат, миссия, коммуникация, коллективный, группа.*

Задание 7. Пользуясь словарями иностранных слов и культурологическими источниками, поясните значение слов *периферия, идентичность, интерпретация, снобистский, этимология, персонификация.*

Задание 8. Выпишите сложносоставные слова, выделите в них корни. Определите способ словообразования и объясните правописание.

Задание 9. В предложении, отмеченном цифрой 2, определите частеречную принадлежность слов.

Задание 10. В первом и втором абзацах текста найдите предложения с причастиями и причастными оборотами. Спишите их, заменяя причастия и причастные обороты придаточными определительными с союзами *который, что.*

Задание 11. Поясните постановку тире в предложении, отмеченном цифрой 1. Найдите в тексте примеры на эту же пунктограмму.

Как мы видим, формулируя задания к тексту, нужно придерживаться определенной последовательности. Сначала – вопросы и задания, направленные на осмысление содержания и восприятия текста.

Затем должны быть задания речеведческого характера, включающие такие понятия, как стиль, тема, основная мысль, способы и средства связи между предложениями.

За речеведческими заданиями следуют подбирать задания языкового характера, отражающие изучение системы языка: по фонетике, лексике, грамматике. Немаловажную роль играют задания, направленные на совершенствование словарного запаса студентов.

Обязательными заданиями при комплексном анализе текста должны быть вопросы по орфографии и пунктуации, разные виды разбора, составление схем предложений, выполнение которых способствует развитию орфографической и пунктуационной зоркости студентов.

Если к одному тексту предлагается много заданий, то это не означает, что каждый студент должен выполнить непременно все. В процессе комплексной работы с текстом у обучаемых появляется возможность выбора тех вопросов и заданий, которые он считает для себя наиболее интересными.

Отдельно следует остановиться на тематике и содержании предложенных для анализа профессионально ориентированных текстов, их учебно-развивающем потенциале в достижении целей учебной программы по русскому языку и культуре речи и формировании у студентов как профессиональных, так и коммуникативных компетенций в результате изучения дисциплины. Тексты отобраны с учётом широкой культурологической информативности, представленности в них значимых для творческой личности фактов, пробуждающих самостоятельность мышления, стремление к более глубокому изучению основ профессии. С другой стороны, все помещённые в учебном пособии тексты и задания к ним носят междисциплинарный характер, отображают диалог искусств. Предложенные тексты также продуктивны для порождения на их основе суждений студентов об истории искусства, его нравственных аспектах.

Наконец, некой «сверхзадачей» разработанных заданий к текстам является создание единой коммуникативной ситуации, имеющей при этом функциональную разнонаправленность для будущих работников культуры и искусства, – научить говорить об искусстве, толковать искусство, интерпретировать его факты и явления в личностном и профессиональном планах, активно используя всё речевое и стилевое богатство русского языка.

Таким образом, в формировании предметных компетенций текст выступает как средство и цель обучения, а также как объект изучения. А текстоцентрический подход служит образовательной, развивающей и воспитывающей средой, позволяющей организовать изучение родного языка и овладение студентами видами речевой деятельности в единстве и взаимосвязи и, как следствие, лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенциями.

Грамотно организованная работа в ходе комплексного анализа текста даёт возможность обеспечить на занятиях органическую взаимосвязь

изучения нового материала и повторения, помогает глубоко проникнуть в содержание текста, а также развивает коммуникативные навыки студентов.

Кроме того, комплексный анализ текста позволяет обучаемым не только показать теоретические знания, но и выразить свое понимание текста посредством творческих заданий.

Комплексный анализ текста, проводимый на занятиях русского языка и культуры речи, дает возможность педагогу рассматривать вопросы лингвистики, обеспечивает системное повторение.

Следовательно, грамотно построенная работа по комплексному анализу текста способствует глубокому проникновению в содержание текста, а также развивает коммуникативные, лингвистические и творческие способности студентов.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Воителева, Т. М. Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры [Электронный ресурс] / Т. М. Воителева, О. Н. Марченко // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 41-52. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-formirovaniya-tsennostnogo-otnosheniya-k-rodnomu-yazyku-kak-fenomen-natsionalnoy-kultury>

3. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

4. Камолова, М. Ф. Развитие отдельных аспектов культуры речи на занятиях речеведческих дисциплин [Электронный ресурс] / М. Ф. Камолова, М. Масиёходжаева // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2023. – № 1 (74). – С. 105–108. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-otdelnyh-aspektov-kultury-rechi-na-zanyatiyah-rechevedcheskih-distsiplin>

5. Кулумбегова, Л. В. Комплексный анализ текста как средство формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» [Электронный ресурс] / Л. В. Кулумбегова // Глобус. – 2021. – № 6 (63). – С. 34–37. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-teksta-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-v-protsesse-izucheniya-distsipliny/viewer>

6. Мадиева, З. З. Формирование языковой и коммуникативной компетенции учащихся при комплексном анализе текста [Электронный ресурс] / З. З. Мадиева, М. К. Меджидова, Э. А. Велиева, Д. М. Багирова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 66–71. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-i-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-pri-kompleksnom-analize-teksta>

7. Обучение русскому языку в школе / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.

8. Черепанова, Л. В. Текст в формировании у школьников предметных компетенций при обучении русскому языку [Электронный ресурс] / Л. В. Черепанова // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 12–24. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-formirovanii-u-shkolnikov-predmetnyh-kompetentsiy-pri-obuchenii-russkomu-yazyku>

O. S. Solovyova
Matusovsky Academy
lgaki_soloveva@mail.ru

COMPLEX WORK WITH TEXT IN THE PROCESS OF TEACHING THE NATIVE LANGUAGE

Key words: native language, linguistic competence, speech competence, communicative competence, text-centred approach, complex work, text.

The article is devoted to the problem of teaching Russian as a native language in creative universities. According to the author of the work, the relevance of the study is determined by the insufficient level of formation of students' communicative competence. The expediency of the text-centred approach in the teaching process is substantiated, which will make it possible to organise the complex formation of students' linguistic, speech and communicative competence. The types of exercises that contribute to the improvement of students' linguistic competence under the condition of taking into account the specificity of the faculty are presented. The special emphasis in the work is made on the fact that the distinctive feature of communicative competence is the ability to develop successful activity of an individual in the social and professional environment.

И. Н. Улезько, Ю. В. Улезько
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №102» (г. Воронеж)
ulezkoigor@mail.ru

УДК 373

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: речь, язык, культура, проекты, исследования.

Статья посвящена вопросу формирования развивающей языковой среды, направленной на сохранение родных языков. Акцентируется внимание на организации проектной и исследовательской деятельности как инструментов, способствующих приобщению подрастающего поколения к познанию родных языков.

Россия – это многонациональная страна с богатейшей культурой, историей, которая не сравнится ни с какой другой. Особая часть этой

культуры представлена в языках. Связь поколений выражается в языковом наследии, когда оно утрачивается, пропадает значимая часть нашего миропонимания, отражённого в языковой картине мира. К сожалению, такая проблема существует. Мы теряем языки малых народов, которые исчезают вместе со своими носителями.

Для того чтобы решить эту проблему, необходимо создавать условия для развивающей речевой среды. Важно понимать, что значит родной язык. В чём отличие русского языка и родного русского языка. Должна быть создана такая развивающая речевая среда, которая повысит мотивацию к изучению родного языка. Системный подход к этому вопросу будет способствовать интеллектуальному развитию личности ребёнка, сохранению родного языка как важной части культуры.

Под развивающей речевой средой (термин Л. П. Федоренко) понимается среда, стимулирующая речевые коммуникации, среда, в которой развивающий потенциал не складывается стихийно, а носит планомерный и последовательный характер, направляет коммуникативную деятельность [1, с. 81].

У нас есть природные способности усвоения языка, ребёнок с детства познаёт окружающий мир, используя при этом языковые средства. Но, наступает момент, когда теряется необходимость использования речевой среды, представленной в родном языке. Задача педагога – создать эту среду, включить ребёнка в процесс использования важного культурного мира, отражённого в родном языке.

В. Я. Унарова считает, что «отсутствие языковой среды» и «низкая мотивация», эти два компонента взаимообусловлены: если отсутствует языковая среда – нет и мотивации к овладению языком, отсутствует мотивация – не быть языковой среде [3, с. 817]. Перед педагогами стоит сложная задача. Необходимо создать условия для развития языковой среды. Чтобы работа была результативной, обучающиеся должны проявлять интерес к изучению родного языка. Когда ребёнок понимает важность собственной работы, он ищет пути для достижения поставленных целей. Исследовательская и проектная деятельность в условиях современного образовательного процесса позволяют организовать такую работу с обучающимися, которая при умелом руководстве учителя во многом определяет векторы формирования необходимой языковой среды.

В каждом регионе, муниципальном образовании есть свои языковые особенности, отношение к которым определено в разной степени значимости. Краеведческие, школьные музеи располагают экспонатами, предметами быта, культурными объектами и сооружениями, костюмами, произведениями устного народного творчества, которые являются важной частью малой культуры, нашедшей отражение в языке. Проведение встреч, выставок, музейных уроков, безусловно, способствует приобщению подрастающего поколения к познанию тайн родного языка.

Родной язык любого народа представляет собой лучшее средство развития логического мышления, восприятия, эффективного и глубокого усвоения знаний, особенно в раннем возрасте. И. И. Срезневский писал: «Каждое слово есть свидетель, памятник, факт жизни народа, тем более важный, чем важнее понятие, им выражаемое» [5, с. 103].

Совместная работа всех социальных институтов призвана обеспечить сохранение родного языка. Но как заинтересовать ребёнка, показать ему значимость собственной работы? Вовлечение в проектную деятельность, в которой он активный участник, – это верный шаг к познанию языка, его сохранению и проявлению живого интереса к предмету изучения. Что должно стать предметом исследования? Для этого необходимо определить направления проектной деятельности.

Каждый регион обладает своими уникальными этнокультурными особенностями. Костюмы отражают принадлежность к национальности, а также являются отражением жизни народов определённых территорий. Национальные костюмы имеют богатую символическую основу, поэтому представляют особый интерес при выполнении исследовательских работ. Использование знаков, необходимых при вышивке, даёт возможность современникам расшифровать скрытый смысл. Причём значение применяемых вариантов свойственно использованию в родных языках. Это даст возможность не просто получить результат исследования, но, самое главное, представить учебной аудитории незнакомый языковой материал.

Изучение орудий труда – это следующее направление проектной работы, которое также подчёркивает территориальные особенности жизни, например, северных и южных народов, выращивание культур растений, свойственных для местности, охота, рыболовство. По мнению Т. А. Ждановой, орудия труда возможно рассматривать в качестве одной из составляющих знания людей о мире и самих себе [4, с. 13]. Интерес представляют инструменты, которые не используются в настоящем времени, но их заменили более современные аналоги. Например, маслобойки. Примечательным является тот факт, что некоторые семьи хранят данные инструменты, как память о своих родственниках, и передают по наследству, а некоторые даже используют в работе. Информация об орудиях труда нашла отражение в словарях, художественных произведениях, в устном народном творчестве. Проекты, отражающие использование таких инструментов для работы нашими предками, приобретают для учеников личную значимость. Особо ценными являются выставочные экспонаты и демонстративные образцы, с которыми работают обучающиеся на занятиях. Наличие собственных инструментов – это не только память и сохранение необходимой языковой среды, но и хорошее подспорье для творческих продуктов. Например, создание словаря местных инструментов и орудий труда, где будет представлена подробная информация о том, как выглядит орудие труда, для чего оно предназначено, как оно применяется.

Более глубокое представление исследования может быть отражено в выявлении представлений о языковой картине мира на основе исследования концепта «орудия труда» отражении данного концепта в фольклорной составляющей региона. Использование концепта в устном народном творчестве, рассмотрение средств художественной выразительности, которые легли в основу наименования концепта. Например, ухват – приспособление, используемое для доставания тяжёлых горшков, чугунков из печи. Существуют варианты названия данного предмета, одним из которых является рогач. То есть интерес представляет территория использования предмета и его языковая репрезентация, а также основания такого употребления. Метафоры, сравнения, послужившие наименованию орудий труда – это отражение художественной картины мира, использование языковых и ментальных особенностей народа.

Интересным направлением для исследования языковой среды поколений являются топонимические названия. Природные объекты, получившие своё название, используются в наше время, но часто люди, проживающие на конкретной территории, используют названия, не задумываясь об их происхождении. Например, с чем связано наименование топонима «лысая гора»? Отсутствие растительности или другая смысловая составляющая.

Устное народное творчество – это уникальная форма отражения человеком восприятия окружающего мира. Приобщение к этому необыкновенному достоянию, безусловно, даёт возможность разгадывать вековые тайны, выдвигать гипотезы, строить предположения, заниматься благородным делом – сохранять наш язык, развивать неподдельный интерес у подрастающего поколения к нашему прошлому.

Преподавание предмета «Родной язык» очень тесно связано с таким предметом как «Родная литература». В связи с тем, что предмет «Родная литература» является обязательным для изучения предметной области «Родной язык и родная литература», но преподаётся сравнительно недавно, существуют вопросы по методическому сопровождению и содержательной части данного учебного предмета.

Изучение творчества региональных авторов возможно за счёт включения в программу часов регионального компонента, но количество часов небольшое, поэтому возникают трудности в выборе произведений конкретных авторов.

Подбор произведений не отличается жанровым разнообразием в виду ограниченного количества часов, но произведения характеризуется важными идейно-художественными представлениями о Родине, нравственных качествах, ценностях нашего народа. Культурологический подход на уроках родного языка, родной (русской) литературы даёт возможность развивать интерес к предметам, постигать духовно-нравственные ценности и культурные традиции региона.

Организация процесса обучения в современной школе направлена на освоение обучающимися необходимого минимума, предусмотренного федеральным государственным образовательным стандартом. Важной составляющей образовательного процесса является формирование социального опыта школьников, поскольку полученные знания должны использоваться в жизни, так как обучение ориентировано на практическое применение знаний. Преподавание таких предметов, как родной язык и родная литература способствует не только освоению необходимых знаний в рамках программного материала, но и даёт основу для формирования социального опыта обучающихся, применения полученных знаний в различных жизненных ситуациях. Основная информация, которую получает ученик, представлена в виде текста. Каждый текст имеет свою структуру, обладает как знаниевой, так и ценностной составляющей.

Историческое прошлое, традиции нашей многонациональной страны – это богатство и культурное достояние. Уроки родного (русского) языка и родной (русской) литературы помогают приобщить подрастающее поколение к познанию, осознанному восприятию изучаемого материала. Необходимо поддерживать эту культурную связь между поколениями, не дать ей исчезнуть. Проектная и исследовательская деятельность, организация словарной работы с текстами способствует более глубокому погружению в культурные особенности текста.

Например, при изучении в 7 классе рассказа А. П. Чехова «Казак» (программа О. М. Александровой) необходимо использовать краеведческий материал тех регионов, где было или есть казачество. Предварительно посетить музей, рассказать о зарождении казачества, образе жизни, казачьих традициях. Сохранившиеся музейные экспонаты наилучшим образом передадут дух эпохи, культурные традиции.

Историко-культурный контекст при изучении художественных произведений сможет раскрыть пути для постижения важной части культуры, являющейся основой в жизни. Художественные тексты запечатлевают информацию, накопленную предками, которая при правильном изучении является ключом к пониманию поведения людей, поступков героев, она является универсальным средством приобщения к общечеловеческим культурным ценностям, которые впоследствии войдут в духовную жизнь учеников.

Изучая это произведение в рамках культурологического подхода, дети познают не только идейно-художественные особенности текста, они смогут понять переживания главного героя, который случайно обидел казака, понять его стремление найти этого человека и отнести к нему с должным уважением. Казак в данном рассказе не главный герой, но название рассказа заставляет читателей сразу настроиться на восприятие именно этого образа. Казачество необходимо рассматривать, как часть этноса, носителя этнической картины мира, традиционной культуры.

Не случайно автор подчёркивает желание главного героя Максима Торчакова загладить свою вину. В светлый праздник Пасхи, когда человек стремится стать духовно чище, Максим и его жена не помогли казаку, не захотели выполнить его просьбу. А. П. Чехов подводит читателя к мысли, что мы не должны терять нравственной основы, духовности. Добро и христианская любовь призваны способствовать нравственному перерождению и изменению человека. Главное – не допустить подмену ценностей, сохранить традиции.

Культурологический подход является совокупностью теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер и ориентирует научный поиск и практическое педагогическое взаимодействие на становление личности как субъекта культуры [2, с. 121].

В современном процессе обучения ему отводится важная роль, которая заключается в сохранении нашей культуры. Культурологический подход, как один из основополагающих подходов к организации образовательного процесса, реализует преемственность традиции и новаторства в их единстве, в условиях той или иной культуры [6, с. 106].

Изучение художественных произведений при культурологическом подходе позволяет глубже понять ментальные особенности феномена культуры русского народа. Литературный текст способен воссоздать черты эпохи. Эстетические воззрения представлены авторами не случайно. Творческая манера писателя отражает взгляды и мысли народа по важным жизненным позициям, которые становятся доступными, когда ученик приобщается к этнокультурному наследию. Только в этом случае становятся понятными культурные коды народа, создавшего самобытную культуру. Такая работа позволяет выработать системный подход при интерпретации художественных текстов, который приучает к работе с текстом любого автора выявлять важные позиции: находить культурные традиции, определять проблемы исторического, нравственного характера, свойственные конкретной эпохе, работать с дополнительными источниками, подтверждающими историческую основу анализируемых реалий. Данная работа способствует установлению культурного диалога между поколениями, авторами разных эпох.

Несомненно, культурологический подход на уроках родного (русского) языка и родной (русской) литературы, способствует формированию мировоззрения учеников на основе ценностей нашего народа, позволяет определить ориентиры в жизни, расширить культурный кругозор.

Применение данного подхода позволяет видеть перспективы положительного образования подрастающего поколения, создаёт условия для бережного отношения к ментальным ценностям, сохранения лучших культурных достижений, выработке собственных морально-этических норм и правил. Это формирование особой культурной среды, в которой создаются условия для обогащения личности.

Таким образом, проектная и исследовательская деятельность при грамотном использовании становятся необходимым инструментом формирования развивающей речевой среды, что способствует сохранению родных языков. Внимательное, вдумчивое отношение к слову позволит погрузиться в культурные, исторические сложившиеся особенности языка. Познание языковых особенностей каждого народа необходимо для личностного развития, сохранения главного богатства, отражающего ментальные особенности нации.

Литература

1. Багге, М. Б. Школа как развивающая речевая среда: из опыта работы образовательных учреждений Санкт-Петербурга / М. Б. Багге // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2015. – № 2(2). – С. 81–85.
2. Бахаева, Л. М. Теоретико-методологические основы формирования речи учащихся с позиции культурологического подхода / Л. М. Бахаева, Т. Д. Магомадова // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 91, № 2. – С. 120–124.
3. Жданова, Т. А. Образ орудий труда в языке и культуре (на материале русского и английского языков) / Т. А. Жданова // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2020. – № 3(47). – С. 54–72.
4. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка / И. И. Срезневский, вступ. ст. С. Г. Бархударова. – М.: КомКнига, 2006. – 133 с.
5. Унарова, В. Я. Развивающая речевая среда как педагогическое условие сохранения родных языков коренных малочисленных народов в образовательном пространстве / В. Я. Унарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 6. – С. 816–822.
6. Шевченко, Н. Н. Культурологический подход к формированию общекультурных компетенций будущего учителя / Н. Н. Шевченко // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 104–117.

I. N. Ulezko, J. V. Ulezko

MBGEI «Secondary school №102» (Voronezh)

ulezkoigor@mail.ru

PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING A DEVELOPING SPEECH ENVIRONMENT FOR THE PRESERVATION OF NATIVE LANGUAGES

Keywords: speech, language, culture, projects, research.

The article is devoted to the formation of a developing language environment aimed at preserving native languages. Attention is focused on the organization of project and research activities as tools that contribute to the familiarization of the younger generation with the knowledge of native languages.

О. Н. Черноштан
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей
сообщения» (РГУПС),
onchernoshtan@yandex.ru

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ УСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЕСТЕСТВЕННОГО ПОДХОДА СТИВЕНА КРАШЕНА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: естественный подход, родной язык, усвоение языка, неязыковой вуз, информационно-образовательная среда.

В связи с сокращением количества учебных часов иностранного языка в неязыковых вузах, уделение педагогами пристального внимания изучению отдельных языковых фактов является нерациональным. В качестве целесообразной альтернативы традиционному методу изучения иностранного языка автор предлагает более активное использование естественного подхода Стивена Крашена при условии вовлеченности студентов в информационно-образовательную среду вуза. При выборе учебных материалов и форматов мероприятий у педагога по иностранному языку есть возможность опираться на знания по профильным предметам и социокультурный кругозор обучающихся и вести преподавание на более интуитивном уровне, осуществляя понятный ввод информации на иностранном языке.

Есть существенная разница между динамикой изучения иностранного языка и его усвоения по аналогии с родным языком, которое построено на продолжительном периоде восприятия интересной и понятной информации так, как это было описано американским лингвистом Стивеном Крашеном.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что именно усвоение иностранного языка, которое имеет много общего с формированием восприятия и продукции речи в родном языке, значительно лучше вписывается в парадигму современного высшего образования по сравнению с целенаправленным изучением.

Актуальность нашей темы обусловлена теми процессами глубокой трансформации, изменения приоритетов и переоценки ценностей, которые происходят в современной высшей школе, когда на первое место выходят задачи воспитания патриотически настроенного гражданина и создания будущих квалифицированных инженерных кадров. Новизна исследования связана с попыткой переосмыслить традиционный процесс обучения

иностранному языку в неязыковом вузе в связи с вызовами нового времени, в частности с тенденцией к сокращению учебных часов по данной дисциплине.

Согласно Стивену Крашену, долгие годы иностранный язык изучался вопреки той логике, которая наблюдается в реальной жизни при усвоении родного языка. Максимальное количество сил и времени преподаватель и обучающийся тратили на заучивание отдельных языковых фактов, что все равно не приводило к овладению языком, потому что язык невозможно выучить, это слишком сложная система. Зато язык можно усвоить так, как это происходит в реальном мире, когда ребенок научается говорить на родном языке. Он просто воспринимает понятную, личностно-значимую и интересную для него информацию, оформленную как речевое высказывание или текст. Он приходит к формированию языковой интуиции, коммуникации, пониманию лингвистических закономерностей, просто воспринимая определенные важные для него сообщения на усваиваемом языке. Причем продуктивная речь формируется не сразу, а как итог длительного ознакомления с устными или письменными сообщениями других интересных индивидуумов людей. Когда же учитель по иностранному языку начинает с первого занятия требовать от обучающегося какого-то осязаемого обязательного результата, он организует учебный процесс противоестественным образом, что тормозит языковое развитие ученика, приводит к страху перед ошибками, неверию в свои силы и речевой ригидности. Все это наталкивает нас на мысль, что в системе высшего образования изучение иностранного языка должно со временем приобретать не столько обязательный, сколько дополняющий, но стимулирующий и ознакамливающий характер.

Конечно, мы полагаем, что необходимо сохранить какой-то начальный базовый курс, направленный на закрепление школьных знаний по иностранному языку в соответствии с тем, как это было организовано в советской высшей школе. Но этот курс не должен быть затянут по времени и может дополняться многообразными более специфичным образом планируемыми в соответствии с интересами и потребностями студентов мероприятиями и краткосрочными учебными курсами, в том числе, онлайн-курсами.

Идеи о многочисленных преимуществах естественного подхода к обучению Стивен Крашен раскрывал и популяризировал во многих своих работах и выступлениях на протяжении всего своего пути в лингвистике [11]. При этом данный ученый неоднократно останавливался на том, что информация, вводимая в учебных целях, должна быть не только понятна, но и очень увлекательна для обучающихся [12].

Гипотезы Стивена Крашена приобрели большую известность и существенным образом повлияли на практику преподавания иностранного языка во многих языковых школах мира, особенно в тех случаях, когда у преподавателя и обучающихся не было другого совместного языка, кроме изучаемого, как это нередко имеет место в школах для мигрантов или при

занятиях с преподавателями-носителями языка. А. Г. Мартынова пишет о значимости естественного подхода для формирования индивидуального профессионального стиля современного преподавателя по иностранному языку [6, с. 416]. Конечно, со временем взгляды Крашена были пересмотрены рядом методистов, в частности, не раз отмечалось, что недооценка лингвистом продуктивной речевой деятельности спорна, необходим некий баланс как ввода понятной информации, так и, собственно, двусторонней коммуникации. А. А. Болотина в своей критике позиции ученого в конечном итоге даже приходит к негативной оценке его теории по причине необоснованности выводов [1, с. 91].

Многие ученые, такие как Т. Л. Калинина [4, с. 8], Е. П. Звягинцева и Е. А. Мухортова [2, с. 341], предпринимали попытки адаптировать идеи Стивена Крашена к задачам изучения иностранного языка в неязыковом вузе, однако, зачастую не описывая какой-то модели подобной адаптации в завершённом виде. Н. А. Малишевская и Л. А. Недоспасова предприняли попытку применить идеи Крашена и предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) к задачам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе [5, с. 138]. Мы же считаем, что эти два подхода принципиально различны, потому что предварительным условием для реализации предметно-языкового интегрированного обучения является наличие у учащегося достаточно высокого начального уровня овладения иностранным языком.

Целями и задачами нашего исследования являются:

- обосновать соответствие естественного подхода к усвоению иностранного языка, описанного Стивеном Крашеном, задачам современной российской высшей школы и целесообразность его реализации;
- описать факторы, обуславливающие необходимость ревизии традиционного подхода к усвоению иностранного языка, во многом являющегося наследием советской высшей школы;
- охарактеризовать преимущества усвоения перед изучением иностранного языка в ракурсе современного отечественного неязыкового вуза. Стивен Крашен, популяризируя идею усвоения, подробно останавливался на его преимуществах, но мы бы хотели описать таковые с учётом специфики целей, задач и условий современной отечественной системы высшего образования.

На данном этапе наше исследование носит преимущественно теоретическую направленность, поэтому мы используем анализ методической литературы, индукцию и синтез.

Современные российские вузы неязыкового профиля находятся в ситуации пересмотра содержания образовательного процесса, его первостепенных задач и приоритетов. Сам по себе иностранный язык больше не является приоритетной дисциплиной, а обеспечение определенного уровня иноязычной компетенции не рассматривается как самоцель, а скорее как средство достижения других целей, таких как формирование

политически грамотного и граждански ответственного патриота и квалифицированного специалиста [8, с. 150–151]. Соответственно, представляется нецелесообразным выделять большое количество часов именно на изучение иностранного языка, гораздо важнее прилагать усилия по формированию иноязычной среды, которая наряду с задачами усвоения иноязычного содержания позволяла бы достигать и многообразных других целей, стоящих перед отечественным неязыковым вузом. В связи с уходом от Болонской системы и переоценкой ценностей, а также пересмотром национальных интересов, произошла переориентация российского высшего образования на подготовку кадров, которые будут преследовать не исключительно цели личной мобильности и интегрирования в западное сообщество, а в большей мере представлять национальные интересы. Мы считаем, что в рамках «Иностранного языка» как учебной дисциплины возможно содействие формированию такого поколения специалистов, однако, исключительно в комплексе с другими учебными дисциплинами. Ранее мы уже писали о том, что при правильной организации учебного процесса дисциплина «иностраный язык» может выступать условием формирования зрелой социокультурной идентичности современного россиянина [9, с. 248]. Будучи составляющей «культурно-образовательной среды университета» [3, с. 81], деятельность педагогов по иностранному языку может иметь большое значение для содействия процессам гуманизации современного российского общества, его насыщения положительными патриотическими смыслами. Однако в данном исследовании мы рассматриваем роль предмета «иностраный язык» в формировании студента не только как гражданина, но и как специалиста.

Мы считаем, что необходимо усиление междисциплинарных связей между иностранным языком как предметной областью, с одной стороны, и предметами социального и гражданско-патриотического или инженерного цикла, с другой. Поэтому в подобных условиях гипотеза Стивена Крашена о том, что усвоение иностранного языка наилучшим образом происходит, когда язык является не самоцелью, а лишь средством восприятия понятной и интересной информации (по аналогии с родным языком), может выйти на первый план. Посвящение большого объема учебного времени изучению грамматических, фонетических и лексических языковых фактов нецелесообразно в условиях, когда вузам необходимо уделить больше внимания военной или инженерной подготовке и патриотическому воспитанию. Организуя же разнообразные и интересные мероприятия на иностранном языке (совместно с коллегами других кафедр), посвященные актуальным социальным вопросам или важным темам выбранной области специализации, преподаватели же по иностранному языку могут содействовать выполнению более общих и насущных образовательных задач.

Конечно, для того, чтобы образовательные задачи реализовывались педагогами по иностранному языку комплексно и с поддержанием достаточного уровня мотивации студентов, им необходима информационная

и организационная поддержка и от преподавателей-предметников, и от представителей культурного сектора университета. Ранее мы уже писали о необходимости интеграции преподавателя по иностранному языку в целостное профессиональное сообщество вуза, однако, мы ограничивали наше исследование лишь междисциплинарными связями с преподавателями профильных дисциплин [10, с. 362]. Чем плотнее и разнообразнее подобные партнерские отношения и интенсивность сотрудничества, тем выше может быть совокупный результат от подобной деятельности.

В данной статье мы приведем лишь некоторые примеры подобных мероприятий на иностранном языке, которые могут стать частью целостной иноязычной среды вуза: вечера памяти великих деятелей или героев, конференции по тематикам профессионального интереса, концерты, посвященные важным историческим датам, фестивали народностей края, дебаты по социально-значимым вопросам, выполнение проектов исторической или профессиональной направленности, дискуссионные киноклубы, ролевые игры, симулирующие реальный рабочий процесс, дегустация национальных блюд, вечера встреч, вечера поэзии, конкурсы рассказов и т. д. Как отмечают И. В. Одарюк и Ю. Ю. Котляренко, кооперативные методы работы имеют ряд преимуществ в профессионально-ориентированной подготовке по иностранному языку [7, с. 314].

Стоит отметить, что необходима диагностика реальных знаниевых потребностей обучающихся для того, чтобы эти мероприятия пользовались достаточной популярностью и обеспечивали эффективное усвоение языка в соответствии с гипотезой о понятном вводе Стивена Крашена. С другой стороны, необходимо осуществлять более целенаправленный дизайн краткосрочных онлайн-курсов по иностранному языку, гармоничным образом интегрированных в общую образовательную программу и соответствующих профессиональным и гражданским интересам обучающихся. В отличие от общего курса по иностранному языку, такие образовательные модули могут быть направлены не столько на изучение иностранного языка самого по себе, сколько на дополнение уже полученных в рамках специализированных предметов знаний и расширение профессионального или социального кругозора. Если правильно подбирать тематику подобных курсов, сообразуясь с целостным содержанием учебного процесса, то информация, получаемая в их рамках, может соответствовать характеристикам «понятного ввода» и также обеспечивать усвоение иностранного языка на базе понятного и увлекательного содержания.

В результате нашего исследования мы пришли к выводам, что в контексте неязыкового вуза преимущества усвоения перед обучением обусловлены целым рядом причин, а именно усвоение:

- позволяет на интуитивном уровне постичь гораздо большее количество языковых фактов и закономерностей;
- представляет собой кумулятивный процесс, эффективность которого является результатом не только обязательных занятий, результативность

усвоения по своей природе интегративна и включает в себя знания, приобретаемые также на внеурочных мероприятиях и в часы досуга;

- может быть организовано в гораздо большем разнообразии форм и сопровождаться более высокой мотивацией;

- может значительно лучше встраиваться в другую профессиональную деятельность или социальную и досуговую активность, если таковые организованы с учётом задач усвоения иностранного языка;

- легче становится частью привычного образа жизни и приводит к обучению на протяжении жизни, которое в итоге может обеспечить более высокий уровень овладения иностранным языком и более активное использование его как инструмента общения;

- позволяет эффективно дополнять даже небольшое количество учебных часов за счёт проводимых дополнительных мероприятий;

- помогает обеспечить более широкий диапазон применения полученных знаний, например, в профессиональной и досуговой деятельности в соответствии с интересами обучающихся.

- позволяет сформировать навыки, значительно лучшим образом коррелирующие с коммуникативными потребностями обучающихся и его личным контекстом использования иностранных языков.

- позволяет более гармонично включить задачи предметной области «иностраный язык» в целостные задачи формирования гражданина и специалиста.

Таким образом, в результате нашего исследования мы пришли к выводу, что естественный подход к изучению иностранного языка Стивена Крашена, построенный на принципиальном сходстве механизмов изучения родного и иностранного языка, может быть оптимальным образом реализован в образовательном пространстве современной высшей школы в рамках краткосрочных специальных образовательных курсов и профессионально-ориентированных или гражданско-патриотических мероприятий. При этом усвоение иностранного языка может стать лишь одним из аспектов реализации комплексных задач формирования ответственного гражданина и грамотного специалиста, стоящих перед современным неязыковым вузом. Важнейшими условиями такой переориентации вузовского языкового образования являются упрочнение междисциплинарных связей и сотрудничества между педагогами языковых и профильных кафедр, а также привлечение к работе над созданием языковой среды представителей культмассового сектора университета.

Литература

1. Болотина, А. А. Критический взгляд на модель монитора Крашена / А. А. Болотина // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2021. – № 1–2 (39). – С. 87–91.

2. Звягинцева, Е. П. Использование естественного подхода к профессионально-ориентированному иноязычному обучению как повышение коммуникативной ценности процесса подготовки бакалавров / Е. П. Звягинцева, Е. А. Мухортова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 10. – С. 341–345.

3. Исаева, Т. Е. Значение культурно-образовательной среды университета в гуманизации образовательного процесса / Т. Е. Исаева, А. Н. Рубаник // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды Междун. науч.-практ. Интернет-конференции. – Ростов-на-Дону: Ростовский гос. ун-т путей сообщения, 2004. – С. 81–84.

4. Калинина, Т. Л. Профессионально-ориентированное овладение иностранным языком в теории Стивена Крашена / Т. Л. Калинина // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 5. – С. 8.

5. Малишевская, Н. А. Преподавание английского языка в сфере профессиональной коммуникации / Н. А. Малишевская, Л. А. Недоспасова // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки. Сборник научных статей. – Москва, 2019. – С. 134–140.

6. Мартынова, А. Г. Применение теории Стивена Крашена об усвоении и научении при формировании индивидуального профессионального стиля преподавателя иностранного языка / А. Г. Мартынова // Омские научные чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 416–418.

7. Одарюк, И. В. Преимущества кооперативных методов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам студентов технических вузов / И. В. Одарюк, Ю. Ю. Котляренко // Самарский научный вестник, 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 314–319.

8. Смолин, О. Н. Наука и образование в условиях санкций: первоочередные антикризисные меры. / О. Н. Смолин // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2022. – Т. 235. – С. 140–155.

9. Черноштан, О. Н. Изучение европейских иностранных языков в вузе как условие формирования зрелой социокультурной идентичности современного россиянина / О. Н. Черноштан // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций. Материалы VI международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 248–251.

10. Черноштан, О. Н. Форматы и преимущества интеграции преподавателя иностранного языка в техническое научно-исследовательское и знаниевое пространство транспортного вуза / О. Н. Черноштан // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование, производство». Труды Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 362–366.

11. Krashen, S. Developing academic language: Some hypotheses / S. Krashen // International Journal of Foreign Language Teaching. – 2012. Vol. 7. – №2. – P. 8–15.

12. Krashen, S. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis / S. Krashen // The English Connection. – 2011. – Vol. 15. – №. 3. – P. 101.

O. N. Chernoshtan

FSBEI HE «Rostov State Transport University» (RGUPS),
Rostov-on-Don, Russia
onchernoshtan@yandex.ru

**UTILIZATION OF NATIVE LANGUAGE ACQUISITION
MECHANISMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING STEVEN
KRASHEN'S NATURAL APPROACH IN A NON-LINGUISTIC
UNIVERSITY**

Keywords: natural approach, native language, language acquisition, non-linguistic university, information-educational environment.

Due to the reduction in the number of foreign language teaching hours in non-linguistic higher education institutions, paying teachers' close attention to the study of individual language facts is not efficient. The author suggests more active use of Stephen Krashen's natural approach under the condition of students' involvement in the information and educational environment of a higher educational establishment, claiming that the latter is an expedient alternative to the traditional method of learning a foreign language at a university. When teaching a foreign language language, by duly selecting teaching materials and formats of activities, the teacher has the opportunity to rely on the knowledge of special subjects and socio-cultural background of students and to instruct at a more intuitive level, providing comprehensible input of information in a foreign language classroom.

И. В. Шаповалова

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
irena.shiva@gmail.com

Д. О. Котомцев

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
dima_kot_94@mail.ru

УДК 82.0

«ЛИНГВОЦЕНТРИЗМ» ПОЭТИКИ Н. А. ЗАБОЛОЦКОГО

Ключевые слова: языковая рефлексия, поэтология, философия языка.

В статье предложен лингвостилистический анализ стихотворений Н. А. Заболоцкого («Лицо коня», «Битва слонов», «Читая стихи»), в которых актуализированы «философия языка» и поэтология писателя. Подчёркивается связь натурфилософской концепции Н. А. Заболоцкого и его осмысления языка и поэтического акта в процессе постижения мироздания. Утверждается мысль о том, что в художественной картине мира поэта язык и творчество выполняют креативную функцию: вносят духовно-интеллектуальные смыслы в реальность, «оживляют» и одухотворяют мир человека и природы.

Поэтологические размышления о природе слова, функциях языка, процессе создания художественного текста, осмыслении роли поэта и поэзии в жизни человека составляют магистральную тему мировой поэзии: от первых эпитафий Архилоха и авторефлексивных пассажей в «Илиаде» и

«Одиссее» Гомера до концептуалистских опытов современной поэзии. Творческий акт оказывается загадкой не только для толкователей поэзии, но и её создателей. Интерпретация поэзии как некой системы происходит в разных векторах – условно их можно обозначить так: *интуитивно-метафорическом*, результатом которого становится сугубо художественное постижение искусства слова (как у А. А. Фета, И. А. Бунина, Б. Л. Пастернака и др.), и *лингвофилософском*, который приводит к рефлексии о поэзии на метаязыке эстетики, языкознания, литературоведения (А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, В. Я. Брюсов, О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова и др.).

В лингвофилософском ключе осмыслял поэзию и родной язык Н. А. Заболоцкий. Несмотря на то, что в его наследии не так много стихотворений, которые непосредственно посвящены поэтологической рефлексии, они упорядочены любопытным формально-семантическим комплексом, который можно назвать «лингвоориентированным». Это значит, что в ряде стихотворений Н. А. Заболоцкого («Лицо коня», «Битва слонов», «Читая стихи») поэтология писателя представлена не только философскими (точнее – натурфилософскими) размышлениями о поэзии и художественном слове, но и высокой степенью языковой и речевой рефлексии (обращением к лингвистической терминологии, к примеру). Особое отношение Н. А. Заболоцкого к языку как творящему началу, субстрату духовно-интеллектуального смысла, средству гармонизации человеческого и природного миров позволяет говорить о «лингвоцентризме» его поэтики. Анализ отношения к поэзии и языку, воплощённому в нескольких стихотворных текстах писателя, позволяет яснее очертить аксиологию Н. А. Заболоцкого.

Известно внимание Н. А. Заболоцкого к соотношению мира природы (космоса, животных, гор, рек, полей, лесов) с миром человека (его духовного начала и телесной реализации в мире природы). Отсюда настойчивое уподобление человека и природы, «одухотворение» работы ума, движения цивилизации, физического бытия человека – ср.: «*Старухи, сидя у ворот, / Хлебали щи тумана, гари*», «*И девка, взяв рубля четыре, / Ест плод, любуясь молодым*», «*Качался клён, крича от боли, / Качался клён, и выстрелом ума / Казалась нам вселенная сама*» (с. 223) («Начало осени», 1928 г.); «*Среди других играющих детей / Она напоминает лягушонка*», «*Ей всё на свете так безмерно ново, / Так живо всё, что для иных мертво!*» (с. 140) («Некрасивая девочка», 1955 г.). (Стихотворения Н. А. Заболоцкого цитируются по изданию «Стихотворения и поэмы» (Л., 1965) [1]. Здесь и далее при цитировании в круглых скобках указываются номера страниц.) Выбранные вне контекста образы из репрезентативных стихотворений Н. А. Заболоцкого разных творческих периодов позволяют подтвердить сохранение внимания поэта к «оживлению» человека с помощью природы, т. е. наиболее близкой к

гармонии бытия форме существования реальности. Учитывая близость Н. А. Заболоцкого к ОБЭРИУтам, которые, в свою очередь, были ориентированы на поэтику футуризма (В. В. Хлебникова, А. Е. Кручёных в особенности), не удивительно то, что писатель использует лингвоориентированные формы (на разных уровнях текста) для утверждения связи человека и природы. Однако важно отметить, что виртуозная и часто усложнённая формальная организация стихотворения подчинена у Н. А. Заболоцкого ценностно-смысловому наполнению текста: «Сердце поэзии, – писал поэт в статье «Мысль – Образ – Музыка», – в её содержательности. Содержательность стихов зависит от того, что автор имеет за душой, от его поэтического мироощущения и мировоззрения. Будучи художником, поэт обязан снимать с вещей и явлений их привычные обыденные маски, показывать девственность мира, его значение, полное тайн. Привычные сочетания слов, механические формулы поэзии, риторика и менторство оказывают плохую услугу поэзии» [Цит. по: 2, с. 65]. Художественность слова рождается, по мысли Н. А. Заболоцкого, из нескольких сочетаний (причём чаще всего бессознательных) – смыслов, звучаний, мыслей и образов. «Поэт работает всем своим существом одновременно: разумом, сердцем, душой, мускулами. Он работает всем организмом, и чем согласованней будет эта работа, тем выше будет ее качество. Чтобы торжествовала мысль, он воплощает ее в образы. Чтобы работал язык, он извлекает из него всю его музыкальную мощь. Мысль – Образ – Музыка – вот идеальная тройственность, к которой стремится поэт», – резюмирует Н. А. Заболоцкий [Цит. по: 2, с. 66].

Этим поэтологическим принципам подчинены все стихотворения Н. А. Заболоцкого. Однако любопытно то, что в некоторых текстах рефлексия о сущности языка, художественного слова и творческого акта постижения реальности у поэта обнажается.

Стихотворение «Лицо коня», написанное в 1926 г., посвящено тайне невыразимости красоты бытия. Лирическому субъекту – коню, лишённому дара слова, – дано увидеть «косноязычными глазами» очарование природы, те связи, которые организуют разрозненность жизни в гармонию: «говор листьев и камней»; крик зверей, противопоставленный рокоту соловья; соединения звёзд и т. д. Упоминание звукового выражения жизни заставляет обратиться к ритму стихотворения. Ритмический рисунок текста намеренно усложнён: несмотря на явную метрическую упорядоченность (шестистопный ямб), выявить рифмовку и особенности сочетания рифм (небогатых, построенных часто на ассонансах или вовсе отсутствующих) трудно. Текст приближается скорее к акцентному стиху, организованному ямбом; отсюда – постоянные нарушения ритма, выделенные пиррихиями, выход строки за пределы синтагмы, нерегулярные стиховые переносы, обилие придаточных компонентов. Риторический вопрос и восклицательные предложения

подчёркивают ритмическую сложность структуры стихотворения. Однако у этого есть функциональная задача. Пространство лирического высказывания – сознание коня, которое осмысляет красоту природы, и даже присутствие внешнего лирического субъекта, организующего мысли коня в речь, только подчёркивает важность духовных переживаний именно животного. Наделённое уже упомянутым «косноязычием» видения мира, сознание коня лирическим субъектом и в речевой рефлексии предстаёт отчасти неупорядоченным, акцентируя внимание на сложность выразить вселенную в слове.

Благодаря неразрывности живого существа с миром природы каждому дана возможность проникнуть в тайны мироздания. Конь, оказавшись способным заглянуть за границы земного бытия, наделяется поэтом возвышающими атрибутами, переданными через систему сравнений:

*И конь стоит, как рыцарь на часах,
Играет ветер в легких волосах,
Глаза горят, как два огромных мира,
И грива стелется, как царская порфира* (с. 228).

Человек, будучи наделённым даром слова, не может соприкоснуться с космическим пространством так непосредственно, как описанное в стихотворении животное. В связи с этим поэт думает о гипотетической передаче способности говорения (а следовательно, и творческого акта) коню от человека. Метафорические номинации слова, данные в стихотворении, тоже соотносятся с миром природы, подчёркивают родственную связь языка с мирозданием: «*слова большие, словно яблоки*», «*густые, как мёд или крутое молоко*»; слова сравниваются с огнём, который освещает как духовное пространство человека («*в душу залетев*»), так и физическое измерение («*убогое убранство*» хижины). Слова, по мысли поэта, оказываются единственной формой бессмертия и гармонизации мира: «*Слова, которые не умирают / И о которых песни мы поём*» (с. 228). Они способны передать «*чудесные виденья*» коня. Однако в стихотворении они парадоксально как вербализуются (весь лирический сюжет – об одухотворении коня и его «*волшебном лице*», прозревающим истину), так и умалчиваются: пейзажные зарисовки, мысли коня, метафорическое уподобление рыцарю воплощены вне словесного ряда самого животного. Право на слово коню так и не дано. Торжественные образы оказываются ночной фантазией – возможно, сном. С наступлением утра «*конюшня опустела*», «*деревья тоже разошлись*», и конь (уже – лошадь) даже на лексическом уровне лишается возможности произнести хвалу красоте мира, и его глаза, горевшие, «*как два огромных мира*», теперь способны глядеть на мир «*покорными* (т. е. потухшими) *глазами*»:

*И лошадь в клетке из оглобель,
Повозку крытую влача,*

*Глядит покорными глазами**В таинственный и неподвижный мир* (с. 228).

Однако невыразимость душевной жизни и красоты бытия у Н. А. Заболоцкого традиционно двойственна («Невыразимое» В. А. Жуковского, «Silentium!» Ф. И. Тютчева): акт творчества совершён, «бессильные слова» всё же смогли приблизиться к увиденному, но не высказанному конём. Поэтому стихотворение завершается в модальности принятия и согласия: лошадь продолжает глядеть (а её глазами – и поэт, и читатели) «*покорными глазами / В таинственный и неподвижный мир*». Тайна и неподвижность не обозначают закрытость и замкнутость от человека. Для Н. А. Заболоцкого художественное слово оказывается ценным как раз потому, что в нём генерируются и воплощаются смыслы. Слово в сознании поэта наделяется креативной функцией: если мир – это тайна, движение и постижение которой невозможно уловить, то слово обладает возможностью наделять мироздание собственными смыслами, духовными и интеллектуальными ценностями.

Семантически и структурно со стихотворением «Лицо коня» перекликается «Битва слонов» (1933 г.). Загадочное заглавие можно интерпретировать различно: есть предположение, что оно навеяно битвой между царём Антиохом I и галатами, в ходе которой царю селевидов удалось победить конницу врагов благодаря слонам (образы конницы и войск актуализированы в тексте); с другой стороны, слоны у Н. А. Заболоцкого явно метафоричны и воплощают идею работы подсознания, в котором рождаются самые причудливые и необычные образы, подчёркивающие красоту и многогранность мироздания и духовной жизни человека.

Лирический субъект стихотворения – язык в различных проявлениях. Поэтому закономерно появление в тексте лингвистических номинаций: фигурки (видимо, солдат) становятся *существительными*, их лошади – *прилагательными*, конница уподобляется *глаголам*, а снаряды – *междометиям*. Грамматический смысл использованных понятий семантически расширяется с помощью метафоризации и акцента на внутренней форме слова, корневому ядру: существительные ассоциативно связываются с живущими, существующими; прилагательные-лошади как бы воплощают помощников; глаголы, привычно выражающие действия, движение, становятся ударной силой войск – конницей; а междометия, выполняя вспомогательную функцию в речи, в тексте превращаются в метательное оружие, т. е. во что-то вторичное по отношению к силам человека и коней.

Дальнейшие строфы (все, к слову, различные по количеству строк – от двустиший до четырнадцатистиший) тоже содержат лингвоориентированные лексемы, обогащённые метафорическим, а не только понятийно-терминологическим смыслом: *синтаксис*, называющий главную башню;

«разбитые буквы»; «битва слов» (укажем на каламбур, связывающий это словосочетание с заглавием); *сочинения* как речевой жанр; «неуклюжие» значения; *песня*; *поэзия*; «меч силлогизма»; *прибаутки*. Всё стихотворение построено на языковой рефлексии. Раскрытие смысла текста возможно только при понимании условности и метафоричности всего стихотворения «Битва слонов», в котором разыгранная битва происходит в плоскости фантазии и творческого акта. Вероятно, сражаются рационализированное сознание и интуитивное подсознание, причём победа подсознания очевидна: используя ударную силу «исполинских малюток» слонов (абсолютно сюрреалистический образ, подчёркивающий работу глубинных пластов мозга), подсознание побеждает поэзию, которая до битвы доверяла лишь силлогизмам (т. е. правильному рассуждению), чистому рассудку, а после поражения оказалась на грани сумасшествия:

*Поэзия в великой муке
 Ломает бешеные руки,
 Клянет весь мир,
 Себя зарезать хочет,
 То, как безумная, хохочет,
 То в поле бросится, то вдруг
 Лежит в пыли, имея много мук (с. 257).*

Н. А. Заболоцкий предлагает такое объяснение случившемуся поражению поэзии (которая ассоциируется с гармонией бытия, словесно-художественным совершенством, что должно обеспечить победу искусства слова в любом случае): ум, интеллект, рационализм не могут до конца постигнуть невыразимую вселенную. Всего лишь один образ из глубин подсознания – исполинские слоны – с лёгкостью разрушают искусственные смыслы, которые разум вносит в поэзию. Однако поражение разумного начала не приводит к хаосу и нивелированию смыслов в слове:

*Поэзия начинает приглядываться,
 Изучать движение новых фигур,
 Она начинает понимать красоту неуклюжести,
 Красоту слона, выброшенного преисподней (с. 257).*

С помощью всё того же разума и интеллектуального постижения реальности поэзия оказывается способной открыть и принять даже красоту косноязычия и неуклюжести, скрытых значений, причудливых образов, необычных лексических, грамматических, синтаксических сочетаний: «*И слон, рассудком приручаем, / Ест пироги и запивает чаем*» (с. 257). Отсюда удивительное ритмическое богатство стихотворения: благодаря дольнику поэту удаётся подчеркнуть красоту неуклюжести – с одной стороны; а с другой – продемонстрировать метрические возможности русского стихосложения. Отчасти фольклорное звучание строк, звукопись, акцентирующая внимание на сонорных и шипящих звуках, риторическое

построение фраз, в котором важными оказываются возвышенно окрашенные лексемы (*сражение, битва, великая мука, древняя столица, меч силлогизма* и др.) и сниженные языковые элементы (*не евши, малютки, разбитая морда, малевать* и т. д.), будто демонстрируют работу не сознания, а подсознания, для которого характерны нетривиальные сочетания, хаотичность структуры. Тем не менее, хаос поддается гармонизации – на это способен человек, обладающий даром слова, говорения, рефлексии. Причём фигура творца у Н. А. Заболоцкого тоже не типична: не пророк, не жрец, не проводник Божественного смысла, не ремесленник и т. д., а «*воин слова*», подчиняющий себе язык, порождающий смыслы в акте творческой борьбы (ср. у Б. Л. Пастернака: «... *строчки с кровью – убивают, / Нахлынут горлом и уьют!*»). Ещё одним смыслом стихотворения, таким образом, можно считать воздействие слова на сознание человека. С этой мыслью пересекаются размышления В. В. Хлебникова, чьё творчество Н. А. Заболоцкий знал и ценил: «Говорят, что стихи должны быть понятны. Так, вывеска на улице, на которой ясным и простым языком написано: “Здесь продаются...” ещё не есть стихи. А она понятна. С другой стороны, почему заговоры и заклинания так называемой волшебной речи, священный язык язычества, эти “шагадам, магадам, выгадам, пиц, пац, пацу” – суть вереницы набора слогов, в котором рассудок не может дать себе отчёта, и являются как бы заумным языком в народном слове. Между тем этим непонятным словам приписывается наибольшая власть над человеком, чары ворожбы, прямое влияние на судьбы человека...» [3, с. 633–634]. Возможно, именно под влиянием поэтики В. В. Хлебникова и А. Е. Кручёных, а также после знакомства с поэзией Н. М. Олейникова, Д. И. Хармса, А. И. Введенского Н. А. Заболоцкий стал ощущать поэтическое творчество как некое язычество, подсознательную языковую рефлексия, выводящую в художественном слове истинные смыслы.

Самым сложным, но при этом синтезирующим лингвоцентрическую концепцию Н. А. Заболоцкого оказывается позднее стихотворение «Читая стихи», написанное в 1948 г. В отличие от стихотворений, анализируемых ранее, «Читая стихи» написано трёхстопным анапестом почти без метрических и ритмических сбоев. Абсолютизация красоты и гармонии подчёркивается и на смысловом уровне, ведь поэзия создаётся животворящим, полным разума русским языком. Здесь уже, казалось бы, нет места «языческому» мышлению, работе подсознания – рациональное начало преобладает в постижении мира. Лирический субъект задаётся нетривиальными вопросами: можно ли принести в жертву смыслу «забавы» стихотворства? Можно ли русское слово превратить в щебетанье щегла, затмевающее звуком живую основу смысла? И даёт прямой ответ: «*Нет!*» – поэзия не шарады и не игра колдуна, а высшая форма существования человека, «*жизнь настоящая*».

Такая интерпретация смысла стихотворения «Читая стихи» возможна, но она представляется неполной.

Во-первых, писатель, чьи стихи читает лирический субъект, – мастер и творец искусства. На это указывает восхваляющие его фразы: *«любопытно, забавно и тонко»*, в совершенстве постиг бормотанье сверчка и ребёнка (т. е. сумел запечатлеть вроде бы невыразимое, непостижимое), в бессмыслице которой *«изошрённость известная есть»*. Далее лирический субъект пишет о забавах, ради которых некий писатель приносит в жертву «мечты человечьи». Однако хорошо известно, что в «тесноте стихового ряда» (Ю. Н. Тынянов) все языковые элементы семантизируются, обретают дополнительные значения и смыслы. Поэтому каждый формальный эксперимент приводит к уплотнению смысла и раскрытию ассоциативных, культурогенных, архетипических значений в лирическом тексте. Не случайны метафоры в тексте «Читая стихи», обозначающие образ поэта: игрок в шарады, колпак колдуна, – напоминающие знаменитый императив В. В. Набокова о том, что искусство – это божественная игра. Ещё А. С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» постоянно делал лирические отступления, чтобы прервать жизнеподобность повествования, указать на театральность и условность отдельных аспектов создаваемого текста (ср. *«Читатель ждёт уж рифмы розы; / На, вот возьми её скорей!»*) В связи с этим трудно утверждать, что Н. А. Заболоцкий клеймит читаемую и описываемую в стихотворении поэзию, ориентированную на речевое богатство, – речь, скорее, о том, что несерьёзность не должна становиться самоцелью, заменять подлинный духовный поиск на формальную виртуозность, которая как раз и мешает, *«Чтобы смысла живая основа / Сквозь него прозвучать не могла»* (с. 113).

Во-вторых, мнимое возмущение лирического субъекта – *«Стих, почти непохожий на стих»* – на самом деле применимо и к тексту «Читая стихи», поскольку поэт использует неточные и небогатые рифмы, основанные на ассонансе; прорывает границы стиха, нарушая с помощью стиховых переносов и выхода за пределы синтагмы ритмическое совершенство и систему рифм. Противоречит посылу и риторичность, торжественность интонации (*«Тот, кто жизнью живёт настоящей...»*), отсутствие намёка на иронию и насмешку, ощущение поэзии как непрерывающегося соотношения традиции и новаторства (*«Как к поэзии с детства привык...»*). А ключевая фраза стихотворения – кто *«Вечно верует в животворящий, / Полный разума русский язык»* (с. 113) – декларативна, возвышенно патетична и указывает на уважение ко всякой поэзии.

Представляется, что смысловое ядро стихотворения «Читая стихи» заключается в полисемантичности и вариативности. На это указывает заглавие текста. Деепричастие несовершенного вида говорит о продолжающемся акте чтения текста, толкования и поиска смыслов.

Созидаемый в художественном слове мир не может не быть подобным сложному и многогранному мирозданию. Соприкосновение с другими формами бытия делает лирический текст по-своему инобытийным, даже если в его основе бытовые явления. Не случайно А. С. Кушнер, продолжатель традиции как Н. А. Заболоцкого, так и акмеистической, размышлял о том, что

*Поэзия – явление иной,
Прекрасной жизни где-то по соседству
С привычной нам, земной.*

Поэтому выбор стратегии чтения остаётся за интерпретатором и воспринимающим сознанием. Но для всех трёх стихотворений Н. А. Заболоцкого сквозной остаётся мысль об одухотворяющей роли поэзии в жизни человека, о гармонической связи человека и мироздания.

Литература

1. Заболоцкий, Н. А. Стихотворения и поэмы / Н. А. Заболоцкий. – Л.: Советский писатель, 1964. – 504 с.
2. Труды и дни Николая Заболоцкого. Материалы литературных чтений / ред. и сост. Л. А. Озеров. – М.: Издательство Литературного института, 1994. – 114 с.
3. Хлебников, В. Творения / В. Хлебников. – М.: Советский писатель, 1986. – 736 с.

I. V. Shapovalova

FSEI HE «Luhansk State Pedagogical University»
irena.shiva@gmail.com

D. O. Kotomtsev

FSEI HE «Luhansk State Pedagogical University»
dima_kot_94@mail.ru

«LINGUOCENTRISM» OF N. A. ZABOLOTSKY'S POETICS

Keywords: language reflection, political science, philosophy of language.

The article offers a linguistic and stylistic analysis of N. A. Zabolotsky's poems («The Horse's Face», «The Battle of Elephants», «Reading Poetry»), which actualize the «philosophy of language» and the poetology of the writer. The connection between the natural philosophical concept of N. A. Zabolotsky and his understanding of language and poetic act in the process of comprehending the universe is emphasized. It is argued that in the artistic picture of the poet's world, language and creativity perform a creative function: they bring spiritual and intellectual meanings into reality, «enliven» and spiritualize the world of man and nature.

РАЗДЕЛ 2. РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ

Е. А. Басова

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень
ev.al.basova@mail.ru

Д. А. Бондарчук

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень

Е. В. Филимонцева

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень

УДК 821.511

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ РОДНОГО КРАЯ

Ключевые слова: родной язык, родная литература, писатели, анализ произведения.

В современном обществе обращение к высокому стилю языка не считается модным, поэтому в образовательный процесс вуза и колледжа вводят специальные дисциплины, направленные на понимание социально-культурных, нравственно-эстетических тем, общезначимых интеллектуальных ценностей. Дисциплина «Родная литература» изучает перечень писателей и поэтов Тюменской области, рассматривает специфику родного языка через манеру написания авторов. Различные формы занятий, встречи с творческими личностями, беседы с профессиональными журналистами родного региона, интервью с писателями и поэтами способствуют решению поставленных задач современного образовательного процесса.

В современном обществе обращение в литературе, к высокому стилю языка не считается модным. В молодежной среде чаще всего преобладает сленг, ненормативная лексика, общение через мемы, смайлы, сокращения слов, скудность мышления заставляют задуматься об отношении к истокам, традициям и обычаям, поэтому в образовательный процесс вуза и колледжа вводят специальные дисциплины, помогающие решить данные проблемы взаимодействия и коммуникации. Родной язык, родная литература как предметы образовательного компонента вводятся в курс обучения на уровне

среднего профессионального образования с недавнего времени, что закрепляется в федеральных документах и локальных актах, учебных планах колледжа искусства по разным отраслям и специализации.

В творческом вузе на уровне среднего профессионального образования вводятся различные спецкурсы и родная литература, направленные на понимание социально-культурных, нравственно-эстетических тем, общезначимых интеллектуальных ценностей. Так, например, дисциплина «Родная литература» изучает перечень писателей и поэтов Тюменской области (рассматривает специфику родного языка через стиль написания писателей К. Я. Лагунова, В. П. Крапивина, З. К. Тоболкина, И. Г. Истомина, П. П. Ершова, Е. Д. Айпина и других авторов). Цель данного предмета: осознать образную природу словесного искусства; содержание изученных литературных произведений; основные факты жизни и творчества писателей и поэтов; основные закономерности историко-литературного процесса и черты литературных направлений. На предмете обучающиеся должны уметь: воспроизводить содержание литературного произведения; анализировать и интерпретировать художественное произведение, используя сведения по истории и теории литературы (тематику, проблематику, нравственный пафос, систему образов, особенности композиции, изобразительно-выразительные средства языка, художественную деталь); анализировать эпизод (сцену) изученного произведения, объяснять его связь с проблематикой произведения; соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой, раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание изученных произведений; выявлять сквозные темы и ключевые проблемы родной литературы; аргументировать свое отношение к прочитанному произведению; писать рецензии на прочитанные произведения и сочинения разных жанров на литературные темы.

В реализации поставленной цели способствуют разные типы и формы занятий (урок-экскурсия, урок-конференция, урок-практикум, урок с использованием учебного фильма, урок исследовательского типа), встречи с творческими личностями, беседы с профессиональными журналистами родного региона, интервью с писателями и поэтами. Способствует постижению курса также электронные ресурсы, например, сайт электронной библиотеки Тюменского писателя помогает быстро и без временных затрат обратиться к творчеству писателей, прочитать текст в онлайн, скачать текст, поучаствовать в различных мероприятиях, проводимых библиотечным комплексом.

Художественный анализ текстов способствует пониманию культурно-нравственных проблем и идей авторов, общезначимых в современном обществе, осмыслению социально-нравственного опыта предшествующего поколения, пониманию культурного многообразия контекстов своего региона через тексты разных типов и стилей. Функционально-смысловой тип и стиль речи (научный, публицистический, официально-деловой, художественный) анализируется на примерах романов К. Я. Лагунова «И сильно падает снег»,

«Здравствуй, Тюменская нефть», «Иринарх», повестей В. П. Крапивина «Алые перья стрел», «Брат, которому семь», «Колыбельная для брата», драмах З. К. Тоболкина «Баня по-черному», «Верую!», сборников стихотворений о детях и природе И. Г. Истомина «Дети тундры», сибирского предания П. П. Ершова «Сузге», газеты Е. Д. Айпина «Слово народов севера», сборника рассказов и баллад «Река-в-Январе».

Практикуется также внимание на исторические факты, детальность описания действий в Сибири и их связи с историей русского народа, богатство и своеобразие культур малочисленных народов севера. Приведем выдержки из размышлений обучающихся: «Российский Север издавна славится не только природными ресурсами, но и уникальной культурой, которую формировала не одно поколение предков благодаря устному народному творчеству. Сказки и стихотворения Ивана Григорьевича Истомина – это пример того, как через творчество писателя можно узнать о традициях народа, автор завораживает читателя описанием природы, вызывая чувство восхищения и положительные эмоции. Прочитав несколько произведений Истомина из сборника «Любимый Север», было интересно понимать самобытную культуру коренного населения, а «Северные сказки» описывают языческое восприятие и фольклорные основы северных народов». Обращая внимание на значение слов, предложений и текста в целом, мы в практике работы рассматриваем регионально-культурный компонент, специфику языковых единиц, лексику, семантику и фразеологию на примере сказки П. П. Ершова. Произведение «Конёк-Горбунок» написано четырехстопным хореем, что придает довольно мелодичное звучание, напоминая народную сказку, так как содержит присказку, повторы, зачин, концовку и элементы волшебства, и выводит на размышление о ценности дружбы, предательстве, корыстности людей. Или отрывок из романа «Грустный шут» З. К. Тоболкина написан достаточно простым, понятным разговорным языком (што, тятка, цыть), но в тексте используются историзмы (кафтан, чрево, самодержец), диалектизмы (рогатина, уркнув, охвживал, брякнет), устаревшие слова (горница, изба, юркнула), что помогает погрузиться атмосферу быта глуши первосел и переселенцев Сибири в XVIII века.

Работая над отрывками произведений, мы выделяем особую активную и пассивную лексику, стилистически окрашенные слова, что дает представление о ценности народа, осознание своеобразия специфики и аутентичности. Освоение гуманистических традиций и ценностей современного общества проходит на занятиях через художественное слово. Особенностью детских произведений К. Я. Лагунова «Ромка, Фомка и Артос» является рифмованность некоторых строк: «Дрогнул зонт. Взлетел до крыши. А потом поднялся выше». Звуковой ряд создается за счет ритма, напоминающего произведения К. И. Чуковского. Или в романе «Ордалия» автором используются выразительные средства языка, олицетворение, метафоры, эпитеты (тайга затаилась как рысь перед прыжком, ядовитый туман), чтобы описать обстоятельства, природные условия в Сибири образно,

красочно и детально. Текст В. П. Крапивина «Журавленок и молния» посвящен одной из наиболее актуальных проблем современности – проблеме воспитания нового поколения. Авторское слово особо акцентируется на том, что в послании старик говорит внуку о важности книг, о мудрости, которая в них хранится, он просит Журку беречь труды деятелей литературы, ведь в будущем молодой человек сумеет увидеть в книгах опыт и знания прошлых поколений. Основная идея писателя заключается в том, что старшее поколение должно старательно, обдуманно передавать свою мудрость и опыт. Действительно, жизненные ориентиры, заложенные взрослыми еще в детстве, могут послужить основой для формирующейся личности, оказав существенное влияние на становление характера и взглядов человека.

Главным героем в творчестве Крапивина является ребенок – носитель авторского идеала, идеала чистоты, самоотверженности и чуткости. В творчестве В. П. Крапивина мир ребенка объяснен не логикой взрослых, а мотивацией ребенка, представленной в противоречивом единстве ума и чувства, которые еще находятся в стадии становления [1]. Эмоции ребенка, по мнению В. П. Крапивина, играют большую роль в развитии его ума, в мотивации его поступков и поведения, что имеет определяющее влияние на автора при выборе тематического материала, при формировании проблематики и композиции художественного текста, организации сюжетных линий, приемов характеристики персонажа. В произведениях Крапивина дети показаны переживающими удивление, вину, интерес, страх, гнев, отвращение, радость, печаль [3]. Его авторская манера написания понятна ребенку и легка, что позволяет легко усваивать «уроки», преподнесенные автором в книгах. Детские произведения В. П. Крапивина – это то, что ребенку младшего школьного возраста необходимо для развития его познавательного интереса к жизни, для формирования собственных нравственных границ поведения и умения их принимать у других, для проявления уверенного интереса к чтению качественной литературы. Данная идея раскрывается через слово писателя [2].

Благодаря разнообразным типам и формам занятий развиваются интеллектуальные и творческие способности, абстрактное, аналитическое, исследовательское мышление, приобретает практический опыт исследовательской работы, что способствует памяти, воображения, навыкам самостоятельной деятельности, самореализации личности, нравственной и коммуникативной культуры, обеспечивающей межличностное и социальное взаимодействие, формирование сознания, самосознания и мировоззрения.

Литература

1. Гареева, Т. С. Художественное своеобразие произведений В. П. Крапивина о детях и для детей / Т. С. Гареева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 18 (204). – С. 460–463.

2. Крапивин, В. П. В глубине Великого Кристалла. Легенда о Хранителе / В. П. Крапивин. – М: Эксмо, 2019. – 576 с.

3. Крапивин, В. П. Тополята / В. П Крапивин. – М.: Детская литература, 2018. – 444 с.

E. A. Basova

FSEI HE «Tyumen State Institute of Culture», Tyumen
ev.al.basova@mail.ru

D. A. Bondarchuk

FSEI HE «Tyumen State Institute of Culture», Tyumen

E. V. Filimontseva

FSEI HE «Tyumen State Institute of Culture», Tyumen

THE ROLE OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE WORKS OF WRITERS OF THE NATIVE LAND

Key words: native language, native literature, writers, analysis of the work.

In modern society, the appeal to the high style of language is not considered fashionable, so special disciplines aimed at understanding socio-cultural, moral and aesthetic themes, generally significant intellectual values are introduced in the educational process of higher education institutions and colleges. The discipline "Native Literature" studies the list of writers and poets of the Tyumen region, considers the specificity of the native language through the manner of authors' writing. Various forms of classes, meetings with creative personalities, conversations with professional journalists of the native region, interviews with writers and poets contribute to solving the set tasks of the modern educational process.

Ю. С. Воинкова

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
Yulya.voinkova.75@mail.ru

УДК 811.161.1

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИСКОННО РУССКИХ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СУБКТЕГОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности, исконно русский, структурная организация.

Процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности могут иметь исконно русское происхождение, а также заимствованное. Значительно преобладают исконные фразеологизмы. Исследование структурной организации исконно русских процессуальных фразеологизмов субкатегории деятельности позволило сделать вывод о том, что большая их часть является двухкомпонентной по количественному составу и имеет структуру простого словосочетания с одной синтаксической связью (предложное и беспредложное управление).

Проведено исследование структурной организации процессуальных фразеологизмов субкатегории деятельности, имеющих исконно русское происхождение [1, с 11].

В результате изучения этимологии всех имеющихся в нашей картотеке процессуальных фразеологизмов с субкатегориальной семантикой деятельности (*брать / взять перо, вертеть вола, брать / взять реванш, воротить гору, городить огород, выплескивать / выплеснуть вместе с водой ребенка, играть ва-банк, размениваться / разменяться на мелочи, идти в гору, переливать из пустого в порожнее* и др. – 242 фразеологизма), сделан вывод о том, что они могут иметь исконное происхождение, а также заимствованное.

К исконно русским относится 162 (67%) фразеологизма (*брать / взять в голову, биться насмерть, выбивать/выбить из головы, городить огород, давать деру, идти на все, переливать из пустого в порожнее* и др.), к заимствованным – 80 (33%) фразеологических единиц (*делать / сделать звонок, делать/сделать анализ, идти ва-банк, отделять/отделить зерна от плевел* и др.) [2, с. 61; 3, с. 26] Необходимо отметить, что значительное преобладание исконных фразеологических оборотов характерно для всего фразеологического состава современного русского языка. [4, с. 99].

Исконно русские процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности могут быть построены на основе простого словосочетания – 124 (77%): *молоть языком, давать / дать маху, забежать / забежать вперед, выдавливать / выдавить из себя (слова), глядеть в оба, играть ва-банк*; сложного словосочетания – 37 (22%): *огребать деньги лопатой, биться смертным боем, держать нос по ветру, нести (и) с Дона и с моря* и др., а также сочинительного сочетания слов – 2 фразеологизма (1%): *думать и (да) гадать, судить да рядить*.

Обязательным, грамматически стержневым компонентом во всех процессуальных фразеологизмах субкатегории деятельности является бывший глагол, который создает систему предикативных и непредикативных форм анализируемых фразеологических единиц. [1, с. 12].

Большая часть исследуемых фразеологизмов, восходящих к простому словосочетанию, образована на основе синтаксической связи управление – 113 (94%): *бросаться словами, молоть языком, держать за хвост, вычеркивать/вычеркнуть из памяти* и др. На основе примыкания создано 11

(6%) фразеологизмов: *забегать / забежать вперед, идти напролом, выходить / выйти вчистую* и др.

Исследование компонентного состава исконно русских процессуальных фразеологизмов субкатегории деятельности показывает, что они могут быть двухкомпонентными, трехкомпонентными, четырехкомпонентными и многокомпонентными (пяти-, шести- и семикомпонентными).

Преобладают двухкомпонентные формы – 71 (44%) фразеологизм: *городить огород, давать / дать маху, нести чепуху, идти вперед* и др. К трехкомпонентным относятся 67 (40%) фразеологизмов: *выбрасывать / выбросить из головы, вычеркивать / вычеркнуть из памяти, огребать деньги лопатой* и др. Четырехкомпонентные формы представлены 11 (8%) фразеологическими единицами: *держат рот на замке, держать баранку в руках, брать / взять ноги в руки* и др. К многокомпонентным фразеологизмам относится 13 (3%) исследуемых единиц: *знать все ходы и выходы, переворачивать / перевернуть все с ног на голову, находить / найти свою дорогу в жизни, лезть с суконным рылом в калашный ряд* и др.

Исконно русские процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности могут быть построены на основе подчинительных словосочетаний и сочинительного сочетания слов.

Двухкомпонентные фразеологизмы генетически восходят к разным моделям подчинительных словосочетаний. Наибольшее количество двухкомпонентных форм построено по модели «глагол + имя существительное (субстантивированное числительное) в косвенных падежах» – 57 (81%). Из них по модели «глагол + сущ. в вин. пад.» создано 33 (58%): *брать / взять перо, брать / взять слово, городить огород* и др., по модели «глагол + сущ. в твор. пад.» – 16 (28%): *грести лопатой, ворочать мозгами* и др., по модели «глагол + сущ. в род. пад.» – 7 (4%) фразеологизмов: *давать / дать маху, добиваться высот* и др. По модели «глагол + наречие» построено 11 (19%) фразеологических единиц: *стоять насмерть, идти наперекор* и др.

Трехкомпонентные исконные процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности могут иметь структуру простого и сложного словосочетания, а также сочинительного сочетания слов. Преобладают фразеологические единицы, структурно равные простому словосочетанию – 53 (79%). На основе сложного словосочетания построены 12 (18%) трехкомпонентных фразеологизмов. Структуру сочинительного сочетания слов имеют 2 (3%) фразеологизма.

Большая часть трехкомпонентных форм, восходящих к простому словосочетанию, образована на основе предложного управления – 52 (98%): *брать / взять в толк, выходить / выйти из игры, выбрасывать / выбросить из головы* и др.; лишь 1 (2%) фразеологизм создан на базе примыкания: *заехать не туда*.

Трехкомпонентные фразеологические единицы, генетически равные словосочетанию с синтаксической связью управление, восходят к модели «глагол + предлог + сущ. в косв. пад.» или «глагол + предлог + мест. в косв. пад.».

Фразообразующая продуктивность этих моделей следующая: по модели «глагол + предлог + сущ. в вин. пад.» образовано 17 (33%) фразеологизмов (*брать / взять в толк, держать за хвост*), по модели «глагол + предлог + сущ. в род. пад.» – 14 (27%) единиц: (*выходить из игры, вытаскивать / вытащить из ямы*), по модели «глагол + предлог + сущ. в твор. пад.» – 8 (15%) фразеологизмов (*гоняться за смертью*), по модели «глагол + предлог + сущ. в дат. пад.» – 5 (10%) фразеологизмов (*глядеть по верхам*). По модели «глагол + предлог + мест. в косв. пад.» образовано 6 (12%) фразеологических единиц (*грести под себя, идти на все* и др.).

К трехкомпонентным фразеологизмам, структурно равным сложному словосочетанию, относится 12 (18%) единиц: *беречь каждую копейку, жить своим умом, носить воду решетом, держать высоко знамя* и др.

Данные фразеологизмы образованы на базе словосочетаний с двумя синтаксическими связями. При этом одной из них является приглагольное управление, а второй может быть согласование (*беречь каждую копейку*), приглагольное управление (*огребать деньги лопатой*) или примыкание (*держат высоко знамя*).

Следовательно, трехкомпонентные фразеологизмы восходят к нескольким синтаксическим моделям.

Наибольшей фразообразовательной продуктивностью отмечена модель «глагол + определительный компонент + сущ.» – 9 (75%): *беречь каждую копейку, биться смертным боем, доходить / дойти своим умом* и др.

К четырехкомпонентным исконно русским процессуальным фразеологизмам субкатегории деятельности относится 11 (8% от общего числа) фразеологических единиц: *брать / взять себя в руки, биться головой о стену, вызывать / вызвать огонь на себя, держать рот на замке* др.

Все четырехкомпонентные формы восходят к сложному словосочетанию с двумя синтаксическими связями.

Рассматриваемые фразеологизмы построены на основе разных синтаксических моделей сложных словосочетаний. Наиболее продуктивной является модель «глагол + предлог + сущ. + сущ.» – 8 (72%): *выбивать / выбить дурь из головы, держать баранку в руках, брать/взять ноги в руки* и т. п.

К многокомпонентным фразеологизмам деятельности (пяти-, шести- и семикомпонентным) относится 13 (8% от общего числа) единиц: *знать все ходы и выходы, переворачивать/перевернуть все с ног на голову, находить / найти свою дорогу в жизни, лезть с суконным рылом в калашный ряд* и др. Они могут восходить к словосочетаниям с двумя, тремя и четырьмя синтаксическими связями. Преобладают фразеологизмы, образованные от словосочетаний с двумя синтаксическими связями – 8 (62%):

*переворачивать с ног на голову, переливать из пустого в порожнее, идти (и) в огонь и в воду и др. Эти фразеологизмы могут быть построены по разным синтаксическим моделям: «глагол + предлог + сущ. + предлог + сущ.» – 3 (34%): *переливать из пустого в порожнее*; «глагол + част. + предлог + определительный компонент + сущ.» – 3 (39%): *садиться не в свои сани*; «глагол + предлог + сущ. + союз + предлог + сущ.» – 2 (30%): *нести (и) с Дона и с моря*.*

Таким образом, анализ структурной организации процессуальных фразеологизмов субкатегории деятельности, имеющих исконно русское происхождение, показал, что среди них преобладают фразеологические обороты, образованные на основе простого словосочетания с одной синтаксической связью (предложное или беспредложное управление), двухкомпонентные по количественному составу.

Литература

1. Жакина, Ю. С. Процессуальные фразеологизмы субкатегории деятельности: специальность 10.02.01 «Русский язык»: дис. ... канд. филол. наук / Ю. С. Жакина. – Курган, 2003. – 276 с.
2. Ларионова, Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю. А. Ларионова. – М.: Аделант, 2014. – 512 с.
3. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М: Астрель: АСТ, 2008. – 828 с.
4. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». – 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Специальная Литература, 1996. – 192 с.

Yu. S. Voinkova
Kurgan State University
Yulya.voinkova.75@mail.ru

THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF NATIVE RUSSIAN PROCEDURAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE SUBCATEGORY OF ACTIVITY

Key words: procedural phraseological units of the activity sub-category, native Russian, structural organization.

Procedural phraseological units of the activity sub-category may have a native Russian origin, as well as a borrowed one. Native phraseological units predominate significantly. The study of the structural organization of native Russian procedural phraseological units of the activity sub-category allowed us to conclude that most of them are two-component in quantitative composition and have the structure of a simple phrase with one syntactic connection (prepositional and uncomplicated management).

Л. В. Воронина

Рязанский филиал Московского университета
МВД России имени В. Я. Кикотя
lv-vvoronina@mail.ru

УДК 811.161.1

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Ключевые слова: языковая личность, культура речи, коммуникация, нормы, прагматика.

В фокусе внимания специфика формирования языковой личности курсантов вузов МВД России на занятиях по русскому языку, риторике и основам речевой коммуникации в соответствии с основными аспектами современной теоретической концепции культуры речи. Цель научной статьи – анализ и корреляция исследуемых понятий в плоскости педагогической лингвистики – достигается в моделировании профессионально-ориентированного процесса обучения русскому языку в лингвометодической перспективе.

Понятие языковой личности широкоформатное и, по меткому замечанию А. В. Пузырева, «наиболее эксплуатируемое» [3] не только в современной лингвистике, но и в более или менее смежных областях научного знания: философии, герменевтике, психологии.

Традиционно успешность формирования языковой личности связывают с реализацией ряда условий, обеспечивающих гармоничное становление ее уровней, в числе которых вербально-семантический, когнитивный и прагматический [2, с. 8]. Кроме того, многослойность языковой личности проявляется в комплексе из пяти ее компонентов: я-физическое, я-интеллектуальное, я-социальное, я-эмоциональное, я-речемыслительное [1], каждый из которых определяет специфику формирования конкретного слота и в то же время обуславливает ее целостный характер. В обучении русскому языку в вузах системы МВД России вышесказанное представляется ключевым, поскольку детерминирует основные аспекты деятельности преподавателя по отбору содержания рабочих программ дисциплин филологического цикла, разработке учебно-методических материалов к каждой теме, выбору оптимальных приемов и методов, обеспечивающих успешность обучения русскому языку и коммуникации на русском языке.

Современная теоретическая концепция культуры речи, имеющая своими слагаемыми нормативный, коммуникативный и этический аспекты, безусловно, коррелирует с многоуровневой моделью языковой личности и

находит свою реализацию в немногочисленных дисциплинах филологического цикла – «Русский язык в деловой документации», «Русский язык в профессиональной служебной деятельности», «Риторика», «Основы речевой коммуникации» – в плоскости профессионально-ориентированного подхода к обучению русскому языку.

Так, нормативный аспект предполагает формирование и совершенствование лингвистической компетенции будущих специалистов в области права и соотносится, таким образом, со становлением вербально-семантического уровня языковой личности обучающихся. Основные направления работы над русской ортологией обусловлены наиболее частотными нарушениями в области акцентологии, орфоэпии, лексики и грамматики русского языка, допускаемыми сотрудниками полиции в сферах учебно-профессиональной и оперативно-служебной деятельности. Таким образом, частотность выступает фактором, обуславливающим отбор языкового материала, с одной стороны, и изучение отдельных норм – с другой.

Специфика норм русского языка – фактор иного порядка: детерминируя выбор приемов и методов работы над учебным материалом, она по своей сути связана с выработкой либо автоматизированного навыка в произношении слова, постановки в нем ударения, написания, конструирования предложно-падежной конструкции или, напротив, с построением алгоритма выбора формы лексемы в рамках словосочетания или предложения.

Достижению цели формирования базовой грамотности способствуют, во-первых, выявление пробелов в знаниях бывших выпускников школ, а во-вторых, обеспечение системности в обучении нормам современного русского языка на занятиях по русскому языку и повышенное внимание к речи курсантов и слушателей на занятиях по риторике и основам речевой коммуникации. Первое осуществляется путем прохождения курсантами первого года обучения входного тестирования, которое должно включать задания из разных областей ортологии; второе – особой организацией занятий по языку и риторике. Так, представляется целесообразным прибегать на каждом занятии к речевым разминкам, содержащим 10–15 заданий тестового характера. При этом языковой материал должен быть разнообразным и в то же время, в случае если нормативное употребление вызывает затруднения у курсантов и слушателей, может повторяться.

Коммуникативный аспект современной теоретической концепции культуры речи предполагает обучение стилистике ресурсов и работу в направлении совершенствования коммуникативных качеств речи, актуальных для специалистов в области права. Знакомясь с известным перечнем свойств коммуникативной стороны речи, курсанты и слушатели начинают их ранжирование с точности, ясности и логичности и недооценивают такие качества, как богатство и выразительность. И только на занятиях риторикой и в рамках учебной дисциплины «Основы речевой

коммуникации» они начинают понимать, что убедительность и аргументированность отнюдь не предполагают друг друга, что существует мнимая логичность, а приемы точности – доказательство и опровержение – выполняют в том числе функцию украшения речи, что ясность речи – качество, наиболее подверженное речевым воздействиям и манипулированию и т. д.

Важно понимать, что юридическая речь – феномен особенный. И по структуре, и по содержанию она отличается от иных видов институционального дискурса, а потому требует особого внимания. Курсантам первого года не просто воспринимать, заучить и воспроизводить в речи характерные для языка законов лексико-грамматические конструкции, клишированные структуры и лексику, однако курс русского языка в деловой документации или профессиональной служебной деятельности ставит перед собой вполне достижимую стратегическую цель – формирование корпуса речевых умений, актуальных в сфере оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции.

Развитие коммуникативной компетенции специалистов в области права как системы речевых умений общаться, коммуницировать коррелирует с прагматическим слоем языковой личности и предполагает выработку умений анализа коммуникативной ситуации, оценки собеседника, его индивидуальных особенностей и психо-эмоционального состояния в моменте общения, понимания собственных коммуникативных целей и способов их достижения, выбора целесообразных речевых стратегий и тактик. Вышесказанное обуславливает необходимость в подборе разнообразного языкового материала, аутентичного и искусственно смоделированного, ориентированного на лингвистические наблюдения, сопоставления и выводы, с одной стороны, и использование в процессе обучения условных речевых ситуаций, предполагающих примерку разных коммуникативных ролей и речевых действий в соответствии с интенциональными установками обстоятельств общения.

Речевые действия сотрудника органов внутренних дел обусловлены коммуникативными интенциями, а те в свою очередь детерминированы спецификой его профессиональной деятельности. Осуществление практико-ориентированного подхода не только к отбору языкового материала, но и к способам коммуникации в ее обеих формах – письменной и устной, – вкупе с проекцией современного научного лингвистического знания на оперативно-служебную деятельность сотрудников полиции – должны стать основой для моделирования процесса обучения русскому языку и коммуникации на русском языке, способного обеспечить специалистов в области права достаточным набором коммуникативных умений и навыков для осуществления ими профессиональной служебной деятельности.

Литература

1. Григорьева-Голубева, В. А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна. – СПб, 2002. – 43 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
3. Пузырев, А. В. Языковая личность в плане субстратного подхода [Электронный ресурс] / А. В. Пузырев. – Режим доступа: https://ilingran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/1_2.htm (дата обращения: 01.02.2024).

L. V. Voronina

The Ryazan Branch of the Vladimir Kikot
Moscow University of the Ministry of interior of Russia
lv-vvoronina@mail.ru

CORRELATION OF THE MODERN THEORETICAL CONCEPT OF SPEECH CULTURE IN THE FORMING THE LINGUISTIC PERSONA OF INTERNAL AFFAIRS OFFICERS

Key words: linguistic persona, speech culture, communication, norms, pragmatics.

The article deals with the formation of the linguistic personality of internal affairs officers – university cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in training on the Russian language, rhetoric and the basics of speech communication in accordance with the main aspects of the modern theoretical concept of speech culture. The aim of the scientific article – analysis and correlation between the concepts of linguistic persona and speech culture in the plane of pedagogical linguistics – is achieved by modeling the professionally oriented teaching the Russian language from a linguistic-methodological perspective.

К. В. Галаова

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х. М. Бербекова»
namgook@yandex.ru

УДК 81.006.3

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: язык, лингвокультурологический аспект, фразеологизмы, лингвокультура, языковой коллектив, культурно-исторический тип, семантика, анализ.

Исследование связи и взаимовлияния культуры и языка выступает одной из наиболее актуальных проблем, поставленных в центр внимания лингвокультурологии и научного общества. В этом плане большой интерес у многих ученых вызывает вопрос связи языка и культурно-исторического аспекта человеческого миропознания. Значительная часть культурной жизни многих языковых коллективов находит своё непосредственное отражение именно в языке, его единицах. В данной работе поднимается вопрос синтеза языка и культуры как одного из способов трансляции особенностей культурно-исторического кода через лексико-семантические возможности русской фразеологии. Анализ фразеологических единиц с точки зрения лингвокультурного аспекта раскрывает тонкости трансляции картины мира через языковую культуру и механизмы фразеологии.

Связь, веками соединяющая язык и человека, представляет собой многомерное и многоаспектное явление, затрагивающее все культурные, психологические, социальные и другие стороны жизни каждого индивидуума. В языке отражаются духовные особенности народов, история становления и развития различных национальных, территориальных, религиозных и других классовых объединений.

Любой язык представляет собой явление социальное, отражающее и впитывающее в себя разного рода изменения, определенные события, которые провоцируют внутренние и внешние трансформации языкового фонда, а также пополнение ярусов языка. В процессе своего становления он эволюционирует в самостоятельно функционирующую знаковую систему, прочным образом связанную не только с лингвистическими, но и экстралингвистическими факторами, соединяющими социокультурные и языковые элементы друг с другом.

Влияние внешних лингвистических факторов на язык не является односторонним. Трансформация структуры языкового фонда происходит не автономно, а во взаимодействии с культурно-историческими событиями и процессами. Способность языка приспосабливаться к изменениям актуальной картины мира выражается в его непосредственном контакте с языковой личностью, выступающей в качестве связующего звена между самим языком и культурной средой.

Преобразование внутренних систем языка – явление постепенное, так как процесс адаптации языковых уровней происходит неодинаково по временной протяженности и степени их видоизменения. Например, если фонетический ярус языка в большей степени подвергается воздействию лингвистических факторов, то на состав лексики более активное влияние в свою очередь оказывают экстралингвистические аспекты.

Процесс фиксации и отражения культуры и ценностной картины мира наиболее эффективно протекает в лексическом ярусе, так как он представляет собой совокупность словарного состава языка, единицы

которого способны складываться в семантически полные изречения. Не каждое высказывание способно полноценно транслировать культурные формы и этническую идентичность языкового коллектива. По этой причине особую ценность для языка представляют фразеологические конструкции как значимый комплекс национально-исторических сведений, формирующих языковую культуру народа.

Поднимаемый в данной научной работе вопрос о трансляции культурного кода через систему фразеологии русского языка представляет собой широкий потенциал для дальнейших исследований в области лингвистики. Изучению взаимосвязи и взаимовлиянию культуры и языка посвящены работы В. И. Карасика «Культурные доминанты в языке» [3, с. 205], В. А. Масловой «Лингвокультурология» [4, с. 208], М. А. Шабуровой «Роль языка в формировании культурно-исторического типа» [6, с. 163], а также ряд других лингвистов, на труды которых мы будем опираться. Цель и задачи текущего научного исследования составляет рассмотрение особенностей отражения культурного фонда в составе фразеологических единиц, а также изучение синтеза языка и культурных концептов на основе применения метода лингвокультурологического анализа с опорой на собранный лингвистический материал.

Язык является важным элементом, способствующим взаимодействию человека с культурой и историей его народа, т. е. межличностные коммуникации, традиции, а также множество речевых афоризмов и других лексических единиц становятся доступными для того индивидуума, который хорошо владеет своим языком. Вместе с тем каждый языковой коллектив имеет свою собственную историю, которая, так или иначе, находит своё отражение и в самом языке. Благодаря своей пластичности и способности к различным изменениям в диахронии, язык отражает не только историю нашего времени, но и «фиксирует её предыдущее состояние, сохраняет её ценности и передаёт их от поколения к поколению» [2, с. 32]. Отсюда может следовать вывод о том, что весь культурно-исторический пласт, закрепленный в языковом фонде какого-либо народа, зачастую действует в качестве механизма, отражающего особенности культурного кода через определенные лексические системы.

В языковом фонде любой национальной группы происходит процесс интеграции исторических данных, культурного кода, традиционных и религиозных ценностей, на базе которых и формируется литературный язык. Языковая личность обращает своё внимание на образ жизни, мировоззрение и опыт старших поколений, «сохраняет этот опыт и развивает далее, передавая языковые когниции, которые закрепляются в письменных источниках» [5, с. 83]. Т.е. язык как феномен, хранящий в себе культурно-историческое содержание, способен выражать его через различные письменные объекты, произведения фольклорного творчества и лексико-фразеологический материал.

Фразеологические единицы – это сложные элементы системы языка, которые «всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи» [1, с. 240]. В них накапливаются знания о прошлых поколениях, их истории и культуре, впоследствии передаваясь потомкам. Информация культурно-исторического типа сохраняется в структуре языка во множестве фразеологических вариаций, благодаря которым транслируется и сохраняется культура. Следовательно, фразеологический ярус в вопросе транслирования культурных ценностей является незаменимым инструментом, консервирующим в себе множество исторически и культурно важных элементов, имеющих неодинаковый уровень архаизации.

Фразеологические обороты имеют более широкий спектр стилистических и эмоционально-оценочных оттенков значения, что положительным образом сказывается на исследовании семантического компонента фразеологизмов, позволяя в полной мере изучить историю, культуру и самобытность языка.

Ценность фразеологизмов содержится не только в их способности к трансляции через семантику культурно-исторических элементов, но и в возможности установки культурного кода, ценностной парадигмы, присущей лингвокультурной общности. С лексико-семантической точки зрения фразеологические единицы отражают широкий спектр культурно-исторического фонда, определяют когнитивные различия и внутрикультурные аспекты. Фразеологизмы, также как и язык в целом, воспроизводят культурные образы, а также целостную картину мира посредством языка. Однако наряду с этим имеют место фразеологизмы, которые «утрачивают в своём историческом развитии национальные и эмоционально-экспрессивные нюансы» [2, с. 32], что в некоторой степени затрудняет процесс анализа лингвокультурной составляющей.

Фразеологические единицы транслируют духовные, социокультурные и материальные стороны жизни народа. Зарождение фразеологизмов происходило благодаря человеку, т.е. события, которые были непосредственно связаны с важными моментами его жизни (традиции и фольклор, история и культура) перерабатывались во фразеологические выражения, которые впоследствии оказывали сильное влияние на структуру культурных концепций.

Современная фразеология неоднозначно рассматривает систему фразеологических единиц, в большей степени анализируя их с помощью семантики. Основными фразеологическими штампами являются выражения неодобрения, например фразеологизм «*лежать на печи*» т.е. бездельничать, лениться, благожелания – «*ни пуха, ни пера*» в значении пожелания человеку успеха, удачи в каком-либо деле и др.

Каждая фразеологическая единица, безусловно, представляет собой продукт культурной деятельности человека. Однако эмоционально-оценочная категория фразеологизмов в меньшей степени транслирует культурные смыслы, жизненную философию и процесс речемыслительной

деятельности языкового коллектива. Наиболее ярко симбиоз культурного и исторического воплощается в форме разговорно-бытовых и фольклорных фразеологических выражений.

Так, фразеологизм «*за тридцать земель*», т.е. очень далеко, восходит к фольклорным традициям русских народных сказки феномену старорусской девятиричной системы исчисления. В фольклоре данное выражение не имело точного цифрового значения, указывая исключительно на значительную удалённость. Другими не менее известными фразеологизмами, перешедшими из русских сказок в сферу общего употребления, являются: «*избушка на курьих ножках*» – ветхая, старая постройка, «*царевна несмеяна*» – о скромной, застенчивой девушке; «*ковёр-самолёт*», т.е. возможность куда-либо быстро переместиться.

Культурный код народа в полной мере может быть отражён и через семантику фразеологических выражений, которые относятся к категории быта, так как именно бытовая сторона жизни человека является наиболее достоверным источником информации о культурной картине мира:

1) *Бить баклуши* – бесполезно проводить время, лениться или бездельничать. Происхождение фразеологизма связано с процессом изготовления на Руси деревянной утвари. Раскалыванием чурбанов на баклуши в самом начале работы занимались не ремесленники, а их подмастерья.

2) *Первый блин комом* – первая попытка, имеющая неудачный итог. Данное выражение имеет связь с праздником Масленицы и русскими похоронными обрядами, во время которых пекли блины, самый первый из которых раскладывали у окна или относили на кладбище, чтобы угостить усопших.

Языковая культура формируется не только благодаря фольклорно-бытовой части жизнедеятельности человека. Фундамент культурно-исторического пласта языковой общности состоит из двух наиболее приоритетных переменных: религии и истории. Так как фразеологические единицы тесно связаны с культурными установками и культурно-языковым сознанием человека, то естественным будет считаться факт влияния историко-религиозного синтеза на фразеологизмы.

Выражение «*Мамаево побоище*», т.е. шумный спор / ссора, связано с событиями Куликовской битвы 1380 года, во время которой русская армия под предводительством князя Дмитрия Донского разбила татарское войско хана Мамаю. Фразеологизм «*Шапка Мономаха*», означающий тяжесть и груз ответственности, также является отражением культурно-исторической информации, так как царский венец Киевского князя Владимира Мономаха считался символом власти и самодержавия на Руси, возлагаясь на головы правителей исключительно во время обряда венчания на царствование.

Некоторые фразеологические обороты, отражающие культурно-религиозное наследие человека, по своему происхождению и семантике восходят к Библии. Например, фразеологизм «*Блудный сын*» – о

раскаявшемся, вернувшемся на путь истинный человеке, отсылает нас к названию библейского эпизода «Притча о блудном сыне». Выражение «Евина внучка», под которым понимается любопытная женщина, создано по одному из библейских преданий о соблазнённой змеем девушке, вкусившей запретный плод с дерева.

Культурно-исторический опыт и его ценностная парадигма переплетается также с содержанием мифологических эпосов как непосредственной основы культурного фонда. Многообразие мифологических концептов как комбинаций культурно-религиозных догм реализует свой лингвокультурный потенциал во фразеологии. Высокий процент мифологем тесно связан с древнегреческой мифологией составляющей архетипическую основу культуры древних греков.

Фразеологизм «*Век Астреи*», т.е. золотой век / счастливое время, восходит своим значением к легенде о древнегреческой богине справедливости Астрее, период присутствия которой на земле считался счастливым для людей. Под выражением «*находиться под эгидой*» понимается чувство защищённости, т.к. в мифологии «эгидой» назывался щит Зевса – символ защиты и безопасности, древнегреческих богов.

Исходя из результатов проведенного в данной научной работе лингвокультурного анализа, следует подвести итоги текущего исследования, а также сформулировать вывод на основе полученной информации. Работа по изучению особенностей кодирования культурных ценностей и средств их репрезентации через лексико-семантические единицы подводит к выводу о том, что фразеология как один из ведущих компонентов, формирующих языковую культуру и языковое сознание человека, систематизирует и консервирует в себе опыт, ментальность, традиции и другие культурологические аспекты, опираясь на особенности культурного миропонимания человека.

Результаты исследования подтверждают, что язык с помощью взаимодействия лингвокультурологии и фразеологии способен выступать в качестве средства реконструкции и сохранения системы культурных ценностей. С точки зрения лингвокультурологического аспекта язык и культура интегрируют свои смыслы через фразеологические парадигмы, которые фиксируют в семантике ментальные и когнитивные конструкции культурных ценностей в виде моделей языковой картины мира.

Литература

1. Басуева, Н. Ю. Фразеологизмы как проявление культурного кода / Н. Ю. Басуева, О. В. Нагель, Т. В. Хвесько // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 81–93.
2. Березин, Ф. М. Борис Александрович Ларин / Ф. М. Березин // Отечественные лингвисты XX века. – 2002. – № 1. – С. 224–245.
3. Джусоева, К. Г. Фразеология осетинского языка – источник исторической информации / К. Г. Джусоева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 3. – С. 32–34.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. С. 166–205.

5. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

6. Шабурова, М. А. Роль языка в формировании культурно-исторического типа / М. А. Шабурова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2011. – № 1 (21). – С. 158–163.

K. V. Galaova

FSEI HE «Kabardino – Balkarian State University
named after H. M. Berbekov»
namgook@yandex.ru

FEATURES OF THE TRANSLATION OF CULTURAL VALUES IN RUSSIAN PHRASEOLOGY: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT

Keywords: language, linguistic and cultural aspect, phraseological units, linguistic culture, linguistic collective, cultural and historical type, semantics, analysis.

The study of the connection and mutual influence of culture and language is one of the most urgent problems that have been placed in the center of attention of linguoculturology and scientific society. In this regard, the question of the connection between language and the cultural and historical aspect of human knowledge is of great interest to many scientists. A significant part of the cultural life of many language collectives is directly reflected in the language and its units. This paper raises the issue of synthesis of language and culture as one of the ways to translate the features of the cultural and historical code through the lexical and semantic possibilities of Russian phraseology. The analysis of phraseological units from the point of view of the linguistic and cultural aspect reveals the subtleties of translating the picture of the world through linguistic culture and the mechanisms of phraseology.

С. А. Гончарова

Учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
goncharovalana3@gmail.com

УДК 811.161.1'24

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: переключение кодов, смешение кодов, вкрапления, заимствования, иноязычный элемент.

В статье сделана попытка разграничить понятия «переключение кодов» и «смешение кодов», вкрапления и заимствования, а также проанализировать возможные причины данных явлений в речи.

В условиях интенсивного технологического прогресса взаимодействие языков становится ключевым аспектом межкультурной коммуникации, а глобальная цифровизация влияет на динамику межъязыкового взаимодействия. Возникают новые языковые контакты, которые в свою очередь способствуют расширению сферы взаимодействия языковых кодов, способствуя обмену лингвистическими элементами культур. Использование разных языков в процессе общения становится неотъемлемой частью многоязычного коммуникативного опыта, когда люди все больше подстраиваются под контекст общения, способствуя тем самым эффективности коммуникации в многоязычных сообществах. Это находит отражение в среде молодежи, речь которых становится все более насыщенной англоязычными элементами.

Цель данной статьи – уточнить статус англоязычных элементов, функционирующих в основном в речи молодых людей, родным языком которых является русский язык, а также проанализировать возможные причины использования англоязычных элементов в речи.

Вопросы, возникающие при взаимодействии языков, давно интересуют лингвистов, но только в 70-ые годы прошлого века стали обсуждаться явления, связанные с фактом переключения языков или языковых кодов. В зарубежной лингвистике исследованиями занимались П. Ауэр, К. Майерс-Скоттон, Ш. Поплак, в отечественной – Е. В. Головкин, Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин. Несмотря на многочисленные работы, до сих пор не существует четкой классификации иноязычных элементов, что в свою очередь объясняет существование несколько терминов, которые обозначают схожие явления и часто взаимозаменяемы: «переключение кодов», «смешение кодов», «заимствования», «вкрапления».

Среди лингвистов не существует единого подхода к данному явлению, так как разные учёные предлагают разные критерии для их разграничения, начиная от степени подчинения одного языка другому в процессе коммуникации до мотивации при переключении с одного языка на другой.

Под «переключением кодов» понимают «переход с определённого языка или формы его существования на другой код, обусловленный изменением ролевых отношений между говорящими в процессе коммуникации» [1, с. 163]. В работах некоторых учёных обязательным элементом переключения является тот факт, что один из говорящих является билингом, а значит, владеет на достаточно высоком уровне двумя языками [7]. Однако на данный момент понятие билингвизма также претерпело изменения, и билингв не обязательно должен владеть вторым языком на высоком уровне, а всего лишь на достаточном для осуществления коммуникации [1, с. 30].

Понятие переключения кодов также продолжает эволюционировать. Изменения в отношении переключения кодов включают и цифровую среду, где с развитием цифровых коммуникаций и социальных сетей возникают новые формы переключения кодов, где элементы разных языков используются в текстовых сообщениях, онлайн-текстах и мемах.

Проблема разграничения понятий «переключение кодов», «смешение кодов», «вкрапления», «заимствования» представляется достаточно сложной с точки зрения учёта всех факторов.

В работах некоторых лингвистов [5; 7] «смешение кодов» определяется как использование или смешение различных единиц, таких как аффиксы, слова, фразы, предложения из разных грамматических систем в одном предложении или речевом контексте. Переключение кодов предлагает использование или смешение слов, фраз, предложений, принадлежащих двум разным кодам в одном речевом высказывании. Структурные различия между переключением кодов и смешением кодов в расположении элементов другого кода: при переключении кодов модификация происходит в начале либо в конце предложения. Для смешения кодов характерна ситуация, когда использования элементов разных кодов в середине предложения. Другими словами, переключение кодов делает акцент на переход от одной грамматической системы к другой, в то время как смешение кодов создает некую гибридную форму, основанную на грамматике одного языка.

Другие лингвисты считают, что расположение иноязычного элемента в предложении не может быть решающим критерием, поэтому смешение кодов может происходить на уровне морфем, слов, фраз, в то время как переключение кодов касается простого предложения, сложного предложения или высказывания [8].

Пользуясь данным критерием можно отметить, что в речи студентов и учеников старших классов (речевые высказывания которых и были взяты для анализа) переключение кодов встречается в основном в виде формул вежливости: приветствий, прощаний, извинений и т. д.

Hello, guys. Как дела?

Bye! До понедельника.

I'm so sorry, что не взял учебник.

Help me, я не понимаю.

В случае онлайн коммуникации эти же фразы могут быть написаны с использованием букв русского алфавита: *сори, бай*.

Согласно классификации, предложенной Э. В. Хилхановой и Ж. Б. Папиновой [4], при переключении кодов не нарушаются морфосинтаксические правила обоих языков, можно различить грамматику и лексику двух языков. Если лексемы одного языка подчиняются синтаксическим и морфологическим правилам другого языка – это смешение кодов. Следовательно, пока сохраняется морфосинтаксическая основа того или иного языкового кода, то можно говорить о переключении кодов. Если в речи присутствует грамматика одного языка и лексика двух языков, имеет

место смешение кодов. Другими словами, адаптированные по правилам грамматики матричного языка лексемы из другого языка – это смешение кодов, неадаптированные – это переключение кодов. С точки зрения данной классификации, вкрапление представляет собой одиночную лексему в предложении и является частным случаем переключения кодов.

Под иноязычными вкраплениями понимают «использование языковой единицы с сохранением признаков (фонетических, грамматических), свидетельствующих о ее иносистемном характере» [1, с. 38]. Для их понимания и корректного использования необходимо владеть языком их происхождения. Их считают первой фазой заимствования. Их также называют окказиональными / случайными заимствованиями или иноязычными вкраплениями. Здесь возникает проблема, суть которой в невозможности охватить всех говорящих данного сообщества во всех речевых ситуациях, а соответственно сделать вывод о том, является языковая единица окказиональной или повторяющейся.

Если рассматривать вкрапления как первую ступень заимствований, а заимствования считать примером смешения кодов, то будет логичным считать вкрапления смешением кодов. Кроме того, даже если вкрапления и не имеют грамматических признаков матричного языка, всё же они встраиваются в предложение согласно законам русского языка, что также позволяет считать это признаком смешения кодов.

Заимствования определяются как «иноязычные элементы, перенесенные из одного языка в другой, а их обязательной чертой является их фонетическое, грамматическое освоение в языке-реципиенте» [1, с. 69]. Они широко распространены и регулярно встречаются в коммуникативных актах. Кроме того, большая часть заимствований понятна не только билингам внутри данного языкового сообщества, но и монолингам. Такие заимствования называют полноценными. Проанализировав речь молодых людей, можно отметить, что подавляющее большинство элементов представляют собой полноценные заимствования, иначе говоря, они были адаптированы русским языком и не представляют трудности при коммуникации.

Среди примеров можно назвать такие слова, как *пруф*, *профит*, *кринж*, *ивент*, *челенж*, *трабл*, *трэш*, *чек* (в значении «проверка»), *вайб* и т.п.:

Посмотрел фильм – это чистый фэйспалм.

Ты был на стайле.

Когда нет внутреннего филинга, то танца не выйдет.

У меня одни траблы целый день.

Как можно увидеть из примеров, лексемы из другого языка адаптированы по правилам грамматики, то есть приобрели признаки рода (Например, *внутренний филинг* – м. р., *чистый фэйспалм* – м. р). Некоторые заимствования перестают носить оттенок «молодёжности» (*дэдлайн*, *контент*, *оупнэйр*, *инвойс*, *оффер*, *фидбэк*) и полноценно функционируют в деловой сфере, что можно объяснить большим количеством зарубежных

контактов и высокой частотой использования подобных слов в речи. Некоторые из перечисленных слов уже имеют показатели множественного числа: *пруфы, вайбы, траблы*. В целом можно отметить высокую скорость перехода лексем их разряда случайных заимствований в ряд адаптированных, что позволяет сделать заключение: все заимствования когда-то представляли собой вкрапления.

Впоследствии заимствования проходят путь ассимиляции и образуют неологизмы, среди которых множество глаголов, осозданных с помощью русских аффиксов: *чилить, вкрашиться, мэйнстримить, хайпануть, тролить, заскринить, заспойлерить*. Помимо глаголов, можно назвать и ряд прилагательных подобного характера: *фичурный парень, лайтовый день*.

Понятие «заимствование» распространяется чаще всего на лексические единицы. Однако иноязычные включения на уровне синтаксиса также встречаются в речи и являются примером смешения кодов, которое определяют как «включение монолингами в свою речь иноязычных единиц, выходящих за пределы лексического уровня» [1, с. 69]. Вставляя в свою речь фразеологические обороты, приветствия или восклицания из другого языка, монолингвы чётко осознают их иностранную принадлежность.

I am so tired сегодня, нужно отдохнуть.

Пошли быстрее, ну... *come on!*

Утром встречаемся для *brainstorming* по проекту.

Надо учиться, что в любом формате *cool*.

Какие-то выходки были *too much*.

When you пытаешься выучить irregular verbs, но они keep changing their forms (мем о сложностях изучения английского).

В приведенных примерах слова и словосочетания включены в предложение согласно законам русского языка, что позволяет считать их примером смешения кодов. Итак, в речь молодых людей попадает огромное количество англицизмов, часть которых осваивается и остаётся в языке, другая часть быстро устаревает и выходит из употребления. Слова проходят путь от иноязычного вкрапления до полной адаптации в систему языка.

Таким образом, принимая во внимание разницу во взглядах на данную проблему, можно предположить, что подавляющая часть иноязычных элементов представляет собой смешение кодов, включая вкрапления и заимствования. Примеров переключения кодов в речи гораздо меньше, и они представляют собой в основном типичные формулы вежливости, междометия, реже простые предложения.

По мнению лингвистов, не всегда возможно установить, является ли англоязычный элемент примером переключения или смешения кодов, так как нельзя сводить всё только к анализу грамматических структур, но нужно учитывать, что данное явление имеет социолингвистический характер. В этих случаях одним из критериев предлагается считать наличие или отсутствие мотивации, – основываясь на утверждении, что целенаправленно, осознанно переключение кодов осуществляется чаще всего в речи билингвов,

хорошо владеющих обоими языками, тогда как для смешения кодов достаточно знать некоторые слова, выражения, чтобы использовать их в речи.

Основной причиной смешения кодов в речи молодых людей является желание выразить свою идентичность или принадлежность к определённой социальной группе, указав на общность интересов. Это может быть средством установления и поддержания социальной идентичности внутри группы, где использование специфических терминов создаёт чувство принадлежности. Идентификация кодовых переключений помогает говорящему подчеркнуть, что он владеет иностранным языком. Часто смешение кодов используется для создания комического эффекта. Наконец, это может быть результатом воздействия популярных культурных и языковых трендов, которые быстро распространяются среди молодёжи.

В заключение стоит отметить, что, несмотря на многолетнюю историю исследований, посвящённых взаимодействию языков, всё ещё существует ряд неразрешённых вопросов, связанных с терминологией и разграничением основных понятий контактной лингвистики.

Литература

1. Багана, Ж. К вопросу о переключении кодов [Электронный ресурс] / Ж. Багана, Ю. С. Блажевич // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2010. – № 12 (83) – С. 63–68 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pereklyuchenii-kodov>
2. Кожемякина, В. А. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.
3. Папинова, Ж. Б. К вопросу о терминах переключение кодов, смешение кодов, вкрапления и критериях их разграничения [Электронный ресурс] / Ж. Б. Папинова, Э. В. Хилханова. – МНКО. – 2018. – № 2 (69). – С. 667–670. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-terminah-pereklyuchenie-kodov-smeshenie-kodov-vkraplenniya-i-kriteriyah-ih-razgranicheniya>
4. Чиршева, Г. Н. Структурные, семантические и прагматические особенности кодовых переключений в речи школьников и студентов (на материале русского, английского и немецкого языков) [Электронный ресурс] / Г. Н. Чиршева, М. А. Кожухова. – Многоязычие в образовательном пространстве. – 2022. – № 14. – С. 9–19. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-semanticheskie-i-pragmaticheskie-osobennosti-kodovyh-pereklyucheniy-v-rechi-shkolnikov-i-studentov-na-materiale>
5. Яковлев, С. М. Проблема переключения кодов в процессе обучения русскому языку как иностранному / С. М. Яковлев // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XX (67) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 12–13 марта 2015 г.: в 2 т. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – Т. 1. – С. 170–171.
6. Myers-Scotton, C., Jake, J. A Universal Model of Code-Switching and Bilingual Language Processing and Production / C. Myers-Scotton, J. Jake // The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. – Camb ridge: Cambridge University Press, 2009. – P. 336–357.
7. Poplack, S. Code-Switching (linguistic) / N. Smelser, P. Baltes (editors) // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. – Amsterdam: Elsevier, 2001. – P. 2062–2065.
8. Setiawan, B. Code-Mixing vs Code-Switching: a Study of Grammatical Perspective Through Code-Switching / B. Setiawan // Varieties. KnE Social Sciences. – 2023 – 8(7). – P. 47–57. – Режим доступа: <https://doi.org/10.18502/kss.v8i7.1323>

S. A. Goncharova
Educational establishment
«Vitebsk State University named after P. M. Masherov»
goncharovalana3@gmail.com

ON THE ISSUE OF INTERACTION OF LANGUAGES

Key words: code switching, code mixing, insertion, borrowing, foreign language element.

The article is dedicated to an attempt to distinguish between the concepts of code switching, code mixing, insertion and borrowing as well as the analysis of the possible causes of these phenomena in speech.

Л. Д. Грушова
Учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
grushovald@mail.ru

УДК 378.147:81'243:303.62:124.5

ИНТЕРВЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ДЛЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: интервью, иностранный язык, патриотизм, гражданственность, ценностная картина мира.

В статье раскрывается актуальность гражданско-патриотического воспитания молодёжи на современном этапе обучения иностранному языку; показана целесообразность использования методического приёма интервью для установления ценностной картины мира студентов неязыковых специальностей.

Идея гражданско-патриотического воспитания находит отражение в таких нормативно-правовых документах Республики Беларусь, как Кодекс Республики Беларусь об образовании (2022 г.) [8], Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Беларуси на (2016–2020 гг.) [4], Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи (2021–2025) [7], где указывается, что гражданско-патриотическое воспитание ориентировано на формирование чувства любви и уважения к своей Родине; формирование чувства гордости за достижения Беларуси, приумножение авторитета страны через собственные достижения в обучении, труде, спорте,

общественной жизни; формирование гражданской позиции, чувства ответственности за развитие государственного устройства Беларуси; формирование сознательного выбора и приоритета национальных интересов; формирование уважения Конституции Республики Беларусь и других законов государства; осознание роли государства и общества как гаранта максимального развития интересов и способностей человека, обеспечение успешного развития человеческого потенциала.

Особую важность в современном образовательном пространстве приобретает воспитательный компонент. Одним из направлений воспитания в системе образования является формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

В толковом словаре С. И. Ожегова «патриотизм» трактуется как «Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [6, с. 637].

Понятие «патриотизм» является одним из синонимов гражданственности, которая выражается в заинтересованном отношении к проблемам общества, в готовности бескорыстно ему служить, в наличии активной нравственной позиции. Демократическая гражданственность сочетает в себе уважительное отношение к государству и способность его критически оценивать и контролировать [5, с. 52]. По мнению А. И. Белой, гражданственность – это «политическая, правовая и моральная культура при определяющей роли морали» [1, с. 28].

В современной, непростой для Республики Беларусь и для всего мира, обстановке особую актуальность приобретает формирование гражданско-патриотических ценностей у учащейся молодежи. Целью нашего исследования является демонстрация применения методического приёма *интервью* на учебных занятиях по иностранному языку для регуляции системы ценностей, идеалов, качеств современного студента, гражданина и патриота.

В настоящее время преподавателю вуза, в том числе преподавателю иностранного языка, очень важно во время подготовки специалиста неязыкового профиля обращать внимание на развитие таких качеств личности, как любознательность, ответственность, целеустремлённость, гражданственность, патриотизм и др. Именно они – в совокупности с морально-нравственными ценностями – и составляют ценностную картину мира молодых людей, под которой мы понимаем «совокупность концептов, упорядоченных из критерия «ценность – антиценность» [9, с. 181]. Эта оппозиция «очень важна для понимания не только лингвистической, но и для аксиологической речемыслительной деятельности, под которой в данном случае понимается процесс включённости в окружающую действительность одновременно её оценивание с позиций гражданственности, ответственности, патриотичности и т. п.

Для преподавателей иностранного языка важной задачей является формирование у студентов неязыковых специальностей умений

осуществлять иноязычную коммуникацию. При этом следует отметить, что добиться развития умений в экспрессивной (устной) речи (репродуктивной, продуктивной, диалогической, монологической) у студентов неязыкового профиля не просто. Для этого используются разные виды учебной деятельности: вопросно-ответные формы работы, устные выступления, интервью, устные сообщения, ролевая игра, обсуждение, краткий и подробный пересказ, устный комментарий и т. д. [3]. Основная же роль в этом случае, как представляется, принадлежит приёму интервью, который позволяет преподавателю не только «входить» в ценностную глубину мира путём постановки вопросов, но и регулировать уже имеющийся студенческий опыт познания действительности, предлагая пути достижения гражданско-патриотической позиции.

По мнению Е. В. Дзюбы и Е. В. Чубко, «в системе знаний и представлений человека о реальном и ирреальном мире можно выделить так называемые ценностные доминанты, которые формируются в человеческом сознании под влиянием социума, родной лингвокультуры, индивидуального опыта взаимодействия с окружающим миром» [2, с. 93]. Данное мнение мы приводим как базовое положение при определении именно тех доминант в ценностной картине студента, которые помогают преподавателю при анализе ответов обучающихся на вопросы интервью выделить именно те фрагменты современной действительности, которые впоследствии помогут заниматься на учебных занятиях регулированием речевого и неречевого поведения, необходимого для актуального состояния гражданско-патриотической позиции.

Для подготовки учебного занятия с использованием приёма интервью преподаватель предлагает студентам определить свои роли в данном процессе: интервьюера и интервьюируемых. Студент-интервьюер готовит под руководством преподавателя ряд вопросов по тематике учебного занятия. Остальные студенты дома самостоятельно работают со средствами СМИ (пресса, передачи TV, блоги и пр.), готовят цитаты для подтверждения своих доводов, анализируют исторические факты, просматривают художественные и документальные фильмы, предложенные преподавателем. Так, студентам для просмотра дома был предложен кинофильм «Судьба» режиссёра Е. Матвеева.

При обсуждении темы «Я – гражданин Республики Беларусь» в центре внимания стоял вопрос *Wer ist Ihrer Meinung nach ein Patriot der Republik Belarus?* – ‘Кто по-вашему является патриотом Республики Беларусь?’

Приведем в качестве иллюстративного материала ответы интервьюируемых на вопросы интервьюера:

– *Ein Patriot ist jemand, der sein Vaterland selbstlos so liebt, wie es ist – mit Erfolgen und Mängeln, der seinem Vaterland ergeben ist. Und wer nicht auf Gewinn in einem fremden Land aus ist, wer sich nicht vor dem Militärdienst scheut, sondern bereit ist, in den Reihen der belarussischen Armee zu dienen und seine Militärpflicht gegenüber dem Land zurückzuzahlen.* – ‘Патриот – это тот,

кто беззаветно любит свою Родину такой, как она есть – с достижениями и недостатками, кто предан своему Отечеству, а не ищет выгоду в чужой стране, кто не уваливает от службы в армии, а готов служить в рядах белорусской армии и отдавать свой воинский долг стране’;

– *Ein Patriot ist jemand, der sich am Leben des Staates beteiligt, in dem er lebt. Das heißt, er verstößt nicht gegen etablierte Regeln, sorgt für Ordnung, zahlt Steuern, beteiligt sich an der Diskussion der Verfassung, macht Vorschläge, arbeitet, baut Häuser, Straßen, baut Brot an, schützt den Wald.* – ‘Патриот – это тот, кто сопричастен к жизни государства, в котором он живёт. Это означает, что он не нарушает установленных правил, поддерживает порядок, платит налоги, участвует в обсуждении Конституции и вносит предложения, работает, строит дома, дороги, выращивает хлеб, охраняет лес’;

– *Ein Patriot ist jemand, der stolz auf die Taten und Errungenschaften älterer Generationen ist. Wir sind zum Beispiel stolz darauf, dass es gerade die Sowjetunion war, die den Faschismus nicht nur auf unserem Territorium besiegte, sondern auch die Länder Westeuropas befreite. Wir sind stolz darauf, dass unser Volk nach dem Krieg alle zerstörten Städte wiederhergestellt hat.* – ‘Патриот – это тот, кто ощущает гордость за дела и свершения старших поколений. Мы гордимся, что именно Советский Союз победил фашизм и не только на нашей территории, но и освободил страны Западной Европы. Мы гордимся, что наш народ восстановил после войны все разрушенные города’;

– *Wir sind zum Beispiel stolz darauf, dass es die Sowjetunion war, zu der auch unser Belarus früher gehörte, die als erste den Weltraum eroberte, dass es der Sowjetbürger Juri Gagarin der erste war, der ins All flog.* – ‘Мы гордимся, что именно Советский Союз, в составе которого была наша Беларусь, первым покорил космос, что именно советский гражданин Юрий Гагарин первым побывал в космосе’;

– *Wir sind zum Beispiel stolz darauf, dass Sowjetbürger BAM gebaut haben und dass gerade sowjetische Ärzte das Medikament Penicillin erfunden haben, dass in Belarus eine einzigartige Nationalbibliothek gebaut wurde, die weltweit ihres gleichen sucht.* – ‘Мы, например, гордимся, что советские граждане строили БАМ, что советские медики изобрели лекарство пенициллин, что именно в Беларуси построена уникальная Национальная библиотека, которой нет аналога в мире’;

– *Wir sind stolz darauf, dass belarussische Wissenschaftler und Konstrukteure einen Erdbeobachtungssatelliten gebaut haben und dass der belarussische Kosmonaut O. W. Nowizkij mit russischen Kosmonauten im Weltraum zusammenarbeitet.* – ‘Мы гордимся, что белорусские учёные и конструкторы построили спутник зондирования земли и что белорусский космонавт О. В. Новицкий вместе с российскими космонавтами работает в космосе’;

Wir sind stolz darauf, dass in unserem Belarus mit Hilfe des brüderlichen Russlands das erste Kernkraftwerk gebaut wurde; – ‘Мы гордимся, что в нашей

Беларуси с помощью братской России построена первая атомная электростанция’;

– *Wir sind stolz auf belarussische Wissenschaftler, Sportler, Theater- und Filmkünstler, Schriftsteller und Dichter; Wir sind stolz auf unseren Gründer des Buchdrucks, Aufklärer Franzisk Skoryna, St. Ewfrossinja Polozkaja und Kirill Turowskij sowie den Schriftsteller, Dramatiker Iwan Schamjakin und viele andere.*

– ‘Мы гордимся белорусскими учёными, спортсменами, артистами театра и кино, писателями, поэтами; гордимся нашим основателем книгопечатания, просветителем – Франциском Скориной, преподобной Ефросиньей Полоцкой и Кириллом Туровским, а также писателем, драматургом Иваном Шамякинским и многими другими’;

– *Wir sind stolz darauf, dass unser Land den leidenden Menschen im Donbass freiwillige Hilfe leistet und den ukrainischen Flüchtlingen (Unterkunft, Arbeit, Ausbildung, Behandlung) Schutz gewährt. Die Republik Belarus empfängt ständig Kinder aus dem Donbass zur Erholung, Behandlung, Gelegenheit, sich an Sonne und Stille zu erfreuen; Wir sind stolz darauf, dass die Fotoausstellung «Mariupol» im Kulturhistorischen Komplex «Goldener Ring der Stadt Witebsk «Dwina» funktioniert: Trotz allem leben!». – ‘Мы гордимся тем, что наша страна оказывает волонтерскую помощь многострадальному народу Донбасса, даёт приют украинским беженцам (жильё, работу, образование, лечение). Республика Беларусь постоянно принимает детей из Донбасса для отдыха, лечения, создавая им возможности порадоваться солнцу и тишине; гордимся, что в Культурно-историческом комплексе «Золотое кольцо города Витебска «Двина» функционирует фотовыставка «Мариуполь»: жить несмотря ни на что!»’;*

– *Ich bin stolz, Mitglied des BRSM zu sein. Die Mitglieder des BRSM nehmen an allen staatlichen Jugendaktionen und Festivals teil (zum Beispiel fand im Juli 2023 auf dem Siegesplatz in Witebsk an der Gedenkstätte zu Ehren der sowjetischen Befreiungskrieger und Untergrundkämpfer der Region Witebsk das Meeting-Requiem «Belarus erinnert sich, die Jugend erinnert sich» statt; die Kämpfer der Studentenabteilungen, Vertreter der Pionierorganisationen, Kadetten, Aktivisten und Freiwilligen der BRSM, arbeitende Jugendliche, Sportler usw. nahmen aktiv an dem Festival «Jugend für Frieden und Schöpfung» teil).* – ‘Я горжусь, что я член БРСМ. Члены БРСМ участвуют во всех молодёжных государственных акциях и фестивалях (например, в июле 2023 года на площади Победы в Витебске у Мемориального комплекса в честь советских воинов-освободителей и подпольщиков Витебщины состоялся Митинг-реквием «Беларусь помнит, молодёжь помнит»; на фестивале «Молодёжь за мир и созидание» активно участвовали бойцы студенческих отрядов, представители пионерских организаций, кадеты, активисты и волонтеры ОО «БРСМ», работающая молодёжь, спортсмены и др.)’;

– *Diese Aktionen und Feste erinnern die Jugendlichen daran, ihre Heimat zu schützen, die Erinnerung an die Vergangenheit würdig zu bewahren, die Schreine und Namen derer wiederzubeleben, die ihr Leben für die Ruhe und unsere*

friedliche Zukunft gegeben haben. – ‘Эти акции и фестивали служат для молодёжи напоминанием о необходимости защищать родную землю, достойно хранить память о прошлом, возрождать святыни и имена тех, кто отдал свои жизни за спокойствие и наше мирное настоящее.’

После прослушанных ответов-выступлений начинается этап анализа коммуникативных отрезков, в которых студенты демонстрируют свою языковую подготовку и эрудированность. На этом этапе ответы студентов позволяют преподавателю взять на себя роль регулятора, для чего студентам предлагается без предварительной подготовки дать расширенные комментарии по поводу ситуации из недавнего прошлого своей страны:

Warum haben einige junge Leute in unserer Zeit im Jahr 2020, wenn sie solche positiven Beispiele für den Mut unserer Urgroßväter, Großväter und Väter haben, die solche Prüfungen bestanden haben und ihre Heimat verteidigt haben, destruktive Elemente unterstützt, um das Land zu zerfallen, und sie haben westliche Werte bevorzugt? Warum hat dieser «Teil der Jugend» unsere belarussische Flagge vernachlässigt und eine andere wrw-Flagge geschwungen? – ‘Почему же, по вашему мнению, при наличии таких положительных примеров мужества наших прадедов, дедов, отцов, прошедших такие испытания, отстоявших Родину, в наше время «некоторые молодые люди» в 2020 году поддержали неких «деструктивных» личностей, пытавшихся развалить страну, предпочтя западные ценности? Почему эта «некоторая часть молодёжи» пренебрегла нашим белорусским флагом, а размахивала чужим бчб-флагом (бела-чырвона-белым-флагом)?’

– *Ich denke, es geschah aufgrund der Unkenntnis der Geschichte des Landes und der Unwilligkeit, es zu wissen.* – ‘Я думаю это произошло из-за незнания истории страны и нежелания ее знать’;

– *Aus Mangel an ihrer klaren Position, ihrer Weltanschauung, fallen solche jungen Leute leicht unter den Einfluss eines anderen und können nicht «Nein» sagen.* – ‘Из-за отсутствия своей чёткой позиции, своего мировоззрения, поэтому такие молодые люди легко попадают под чужое влияние и не умеют сказать – «Нет»’;

– *Sie sind zu sehr von der westlichen Lebensweise angezogen, übermäßige «Freiheit».* – ‘Их слишком привлекает западный образ жизни, чрезмерная «свобода»’;

– *Sie sind durch die Gräber der Gewinner des Faschismus gegangen, haben alles durchgestrichen, was ihnen das Vaterland / der belarussische Staat gegeben hat. Sie sind keine Patrioten, ihnen ist in unserem Belarus nichts wert.* – ‘Они переступили через могилы победителей фашизма, перечеркнули всё, что им дало Отечество – белорусское государство. Они не патриоты, им ничего не дорого в нашей Беларуси’;

– *Ich denke, dass viele zu Protesten «für die Gesellschaft» mit Freunden gegangen sind, ohne darüber nachzudenken. Dann haben sie sich Gedanken gemacht. Eine Person neigt dazu, sich zu irren.* – ‘Я думаю, что многие пошли

на протесты «за компанию» с друзьями, не подумав. Затем одумались. Человеку свойственно ошибаться».

Приведём пример ещё одного из возможных вариантов интервью, где для обсуждения предлагается фрагмент из кинофильма «Судьба».

1. *Wie stehen Sie zu dieser Tatsache? / Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten? (Die Nazis beschlagnahmten ein Krankenhaus mit verwundeten sowjetischen Soldaten und geistig zurückgebliebenen Patienten, die nicht verstanden, was geschah; die Erschießung der Verwundeten und die Verladung der Patienten auf Lastwagen zur Abfuhr und Hinrichtung; eine Ärztin folgte diesen unglücklichen Menschen freiwillig ins Auto. Ein SS-Mann schlug dem Arzt vor, zu bleiben, aber die Ärztin ging mit den Patienten in den Tod. – ‘Как Вы относитесь к этому факту? – ‘Как бы Вы поступили в данной ситуации? (захват фашистами больницы с ранеными советскими солдатами и умственно отсталыми больными, которые не понимали, что происходит; расстрел раненых и погрузка больных в грузовики для вывоза и расстрела; женщина-врач добровольно последовала за этими несчастными людьми в машину. Один эсэсовец предложил врачу остаться, но она предпочла отправиться вместе с больными на смерть)’;*

– *Ich bin überrascht über die Entscheidung dieses Arztes. Ich glaube, der Arzt hat es vergeblich getan. Sie hätte am Leben bleiben, viele Menschen behandeln und ihnen helfen können, zumal der SS-Mann nicht auf dieser sinnlosen Aktion bestand. – ‘Я удивляюсь такому решению врача. Я думаю, врач сделала это зря. Она смогла бы остаться живой, лечить и помогать многим людям, тем более, что эсэсовец не настаивал на этом бессмысленном действии’;*

– *Für uns junge Leute ist es sehr schwierig, eine solche Tat zu würdigen. Das ist natürlich edel, aber sinnlos. Ich weiß es nicht, ich kann mir nicht vorstellen, wie ich mich an der Stelle des Arztes in einer solchen Situation verhalten hätte, höchstwahrscheinlich wäre ich am Leben geblieben. – ‘Очень трудно нам, молодым, оценить такой поступок. Конечно, это благородно, но бессмысленно. Я не знаю, не представляю, как бы я послушила в такой ситуации на месте врача, скорее всего, я бы осталась жить’;*

– *Aber ich glaube, dass es besser ist, das schwere Schicksal mit den hilflosen Kranken – dem sowjetischen Volk – zu teilen, anstatt am Leben zu bleiben und deutschen Soldaten zu dienen und sie zu behandeln. Das ist die Seele, der Patriotismus des Sowjetmenschen. – ‘А я считаю, что чем оставаться в живых и обслуживать, лечить немецких солдат, лучше разделить нелёгкую участь с беспомощными больными – советскими людьми. В этом душа, патриотизм советского человека’.*

2. Обсуждаем 2-й фрагмент новостных сообщений.

– *Als welche Werte bzw. Antiwerte würden Sie den folgenden Sachverhalt einstufen? (Dies wurde in allen Nachrichtenkanälen berichtet. Alle anwesenden Mitglieder des kanadischen Parlaments sowie der ukrainische Präsident W. Selenskij und seine Frau stehen auf, um den eingeladenen ukrainischen Verräter zu begrüßen, den Henker, der während des Großen Vaterländischen*

Krieges Hunderte von Leben von Ukrainern und Juden ruiniert hat, der der Strafe nach dem Krieg nach Kanada entkam und ruhig dem Alter entgegengeht...). – ‘К каким ценностям или антиценностям Вы бы отнесли следующий факт? (Об этом сообщали во всех новостных каналах. Все присутствующие члены канадского парламента и украинский президент В. Зеленский с супругой встают для приветствия приглашённого украинского предателя, палача, загубившего во время Великой Отечественной войны сотни жизней украинцев, евреев, сбежавшего от наказания после войны в Канаду и спокойно встретивший старость ...)’;

– *Dies ist ein eklatantes Beispiel, das die Gräueltaten der Verräter, der Henker unseres ehemaligen gemeinsamen Mutterlandes – der Sowjetunion – beschönigt.* – ‘Это вопиющий пример, обеляющий злодеяния предателей, палачей нашей бывшей общей Родины – Советского Союза’;

– *Das kann ein vernünftiger Mensch nicht verstehen – ein Patriot, ein Bürger seines Vaterlandes. Es ist unmöglich zu akzeptieren, was die derzeitigen Führer westlicher Länder «tun» – es ist unmoralisch, aufzustehen, um einen Henker, einen Mörder zu begrüßen.* – ‘Это невозможно понять здравомыслящему человеку – патриоту, гражданину своего Отечества. Невозможно принять то, что «творяют» нынешние руководители западных стран: приветствовать стоя палача, убийцу – это аморально’;

– *Leider haben sich die Führer der westlichen Länder in einem gemeinsamen Hass gegen Russland und Weißrussland, gegen die orthodoxe Welt, vereint. Die Rolle einer Großmacht – der Sowjetunion – als Siegerin im Zweiten Weltkrieg wird nivelliert und der Faschismus beschönigt.* – ‘К сожалению, руководители западных стран объединились под общей ненавистью против России и Беларуси, против православного мира. Нивелируется роль великой державы – Советского Союза, победителя в ВОВ и обеляется фашизм’;

– *Die Führer westlicher Länder löschen aus ihrem Volk die Erinnerung an den großen Sieg des sowjetischen Volkes, das unser Land und Westeuropa von der „braunen Pest“ befreit hat! Denkmäler für Kriegshelden werden abgerissen, Lügen und Hass werden gesät, Fackelumzüge von Banderas Anhängern werden in der Ukraine begrüßt und Märsche von Veteranen faschistischer Legionäre im Baltikum* – ‘Руководители западных стран вытравливают из своих народов память о великой Победе советского народа, освободившего нашу землю и Западную Европу от «коричневой чумы» Сносятся памятники героям войны, сеется ложь, ненависть, приветствуются факельные шествия бандеровцев на Украине и марши ветеранов фашистских легионеров в Прибалтике ...’;

– *Unter dem Deckmantel des «Schutzes demokratischer Werte» verübt die ukrainische Regierung Terroranschläge gegen russische Journalisten und Zivilisten im Donbass und auf russischem Territorium.* – ‘Под видом «защиты демократических ценностей» украинская власть осуществляет террористические акты против российских журналистов и мирного населения на Донбассе и на территории России’;

– *Wie kann der Staat die Wahrheit verbergen? Unerwünschte Medien werden verboten, Oppositionsparteien aufgelöst, «Redefreiheit», «Freiheit der Wohnortwahl» (in der Ukraine) usw. unterdrückt.* – ‘Как можно государству скрывать правду? Запрещаются неугодные СМИ, распускаются оппозиционные партии, притесняется «свобода слова», «свобода выбора места жительства» (на Украине) и пр.’;

– *Ich kann mir nicht vorstellen, wie es möglich ist, Menschen das Recht zu entziehen, ihre Muttersprache zu sprechen und ihren Glauben zu bekennen* – ‘Я не представляю, как это можно лишить народ права говорить на своём родном языке, исповедовать свою веру ...’;

– *Ich verstehe nicht, wie ein Staat seine Bürger zwingen kann, für die Interessen anderer Menschen zu kämpfen?* – ‘Не понимаю, как может государство принудительно отправлять своих граждан воевать за чужие интересы?’;

– *Wir – die Belarussen – sind friedliche, freundliche, tolerante Menschen, wir leben, studieren, arbeiten, helfen Menschen in Not, sind mit allen Ländern befreundet, die nicht kämpfen, sondern handeln und sich spirituell entwickeln wollen.* – ‘Мы, белорусы, – мирные люди, добрые, толерантные, живём, учимся, работаем, помогаем народам, попавшим в беду, дружим со всеми странами, которые не желают воевать, а хотят торговать и духовно развиваться’;

– *Ich bin überzeugt, dass unser Weißrussland wirklich unser Vaterland ist. Hier wurden alle Lebensbedingungen geschaffen. Fast jeder Weißrusse hat eine Wohnung und die Möglichkeit, diese zu bauen, hat einen Job und ein angemessenes Gehalt. Wir haben kostenlose medizinische Versorgung, Bildung und Unternehmensfreiheit.* – ‘Я убеждаюсь, что наша Беларусь – это действительно наше Отечество. Здесь созданы все условия для жизни. Почти каждый белорус имеет жильё и возможность его построить, имеет работу, достойную зарплату. У нас бесплатное медицинское обслуживание, образование, свобода предпринимательства’;

– *Unser Staat kümmert sich um alle Bürger: Kinder, Studenten und berufstätige Jugendliche, junge Mütter, kinderreiche Familien, Menschen mit Behinderungen.* – ‘Наше государство заботится о всех гражданах: о детях, учащейся и работающей молодёжи, о молодых матерях, о многодетных семьях, о людях с ограниченными возможностями’;

– *In unserem Land herrscht eine besondere, vorsichtige und respektvolle Haltung gegenüber Veteranen des Großen Vaterländischen Krieges und Afghanen.* – ‘В нашей стране особое, бережное, уважительное отношение к ветеранам Великой Отечественной войны и афганцам’;

– *Ich glaube, dass es nirgendwo etwas Besseres als unser Weißrussland gibt. Wir müssen schätzen und wertschätzen, was wir von vergangenen Generationen geerbt haben, wir müssen ehrlich arbeiten, jeder an seinem Platz, für das Wohl unseres Landes, unseren Reichtum schützen und vermehren.* – ‘Я считаю, что лучше нашей Беларуси ничего и нигде нет. Надо дорожить, ценить то, что

нам досталось от прошлых поколений, надо честно трудиться каждому на своём месте на благо нашей страны, беречь и приумножать наше богатство.’

Анализ приведённых выше ответов студентов даёт основания для установления следующих ценностных доминанты, которые являются для них значимыми:

- самопожертвование ради других;
- историческая память;
- справедливость;
- правда;
- защита Отечества;
- сохранение своего языка и права говорить на родном языке и т. д.

Приведённые варианты и подобного рода интервью требуют от студентов осведомлённости о внутреннем положении дел в нашей стране и о внешней ситуации вокруг неё и части нашего Союзного государства – братской России; заставляют задуматься, оценить усилия государства в отношении белорусского народа, дорожить семейными и национальными ценностями, подтверждающими, что наша Беларусь – это место для жизни. Самостоятельная подготовка ответов для интервью требует от студентов совершенствования лингвистических знаний, переводческих умений и навыков их применения в речемыслительной деятельности.

Формирование в сознании студентов – будущих специалистов в различных областях знаний социально-экономической сферы – образов Родины, родного края, семьи, памяти, безусловно, проходит через всё непрерывное образование человека. И на этом пути решающее значение имеют такие этапы, как вначале усвоение представления о ценностях, а затем принятие этой системы ценностей в качестве своей доминанты, что крайне необходимо для становления высококлассного специалиста, который способен решать задачи, поставленные перед ним обществом.

Литература

1. Белая, А. И. Гражданское воспитание младших школьников: психолого-педагогические и методологические аспекты / А. И. Белая // Материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3–4 нояб. 2003 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2004. – 174 с.
2. Дзюба, Е. В. Ценностные доминанты в языковом сознании обучающихся военно-инженерного вуза: по данным вербально-ассоциативного эксперимента / Е. В. Дзюба, Е. В. Чубко // Профессиональное образование в России. – 2020. – № 4. – С. 93.
3. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесник, О. А. Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Беларуси на 2016–2020 годы: утверждена постановлением Министерством образования Республики Беларусь 15 июля 2015 г. – № 82. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrasovatelhy-protses-2019-2020-uchebyj-god/organizatsiya-vozpitanaya.html> (дата обращения: 15.10.2020).

5. Михайлова, О. Б. Гражданственность и патриотизм как основы инновационного развития личности в поликультурном обществе / О. Б. Михайлова. А. А. Щеголев // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 51–55.

6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 2-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2006. – 1200 с.

7. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.: утв. Министерством образования Республики Беларусь, 31 декабря 2020 г. – № 312. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения: 06.02.2024).

8. Республика Беларусь. Законы. Кодекс Республики Беларусь об образовании: [принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.]: по состоянию на 1 сентября 2022 г. / Республика Беларусь. Законы. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

9. Солодилова, И. А. Ценностная картина мира как объект лингвистического изучения / И. А. Солодилова, В. В. Перевалов // Филология. Серия: Гуманитарные науки. – Оренбург. – 2018. – № 3. – С 181.

L. D. Grushova

Educational establishment

«Vitebsk State University named after P. M. Masherov»

grushova@mail.ru

INTERVIEWS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A METHODOLOGICAL TECHNIQUE FOR ESTABLISHING A VALUE PICTURE OF THE WORLD FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Keywords: interview, foreign language, patriotism, citizenship, value picture of the world.

The article reveals the relevance of civic and patriotic education of young people at the present stage of foreign language teaching. The expediency of using an interview methodical technique to establish a value picture of the world among students of non-linguistic specialties has been identified.

Ю. Л. Дмитриева

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет»

Juls88Dmutrieva@yandex.ru

УДК 371.4

ПОНЯТИЕ «РОДНОГО ЯЗЫКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К. Д. УШИНСКОГО

Ключевые слова: родной язык, слово, представление, концепция, модель.

В статье описываются взгляды К. Д. Ушинского на родной язык, приводится аргументация автора в пользу изучения родного языка как школьного предмета, моделируется алгоритм изучения родного языка, изложенный в трудах «учителя русских учителей».

Сегодня как никогда актуальна проблема формирования личности в стремительно меняющихся новых условиях жизни, её способность самостоятельно ставить цели, вырабатывать пути и средства для их достижений, выбирать оптимальные методы решения встающих проблем и/или их комплекса «В поликультурной матрице окружающей действительности важно не только максимально быстро и комфортно адаптироваться, – пишет Е. В. Хиринская, – но и сохранять, накапливать, трансформировать и проектировать в будущее традиционные начала своего народа, сохраняя чувство национального достоинства» [4]. Процессы развития общества и языка протекают параллельно во взаимном влиянии друг на друга: наш язык растёт и изменяется вместе со своими носителями, являясь зеркалом социально-культурно-исторических изменений.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом причин. Во-первых, современный социум подвержен многим деструктивным факторам. Сегодня предпринимаются активные попытки обесценить нашу культуру, в частности нивелируется положительное отношение к родному языку, который является одним из основных средств передачи духовной культуры этноса. То положительное отношение к книге (книжной традиции) и к языку, на котором она написана, которое складывается у нас с XIV–XVII вв., заменяется почитанием иной культуры и её языка-репрезентанта.

Во-вторых, исследователи обращают внимание на снижение культуры владения языком (как родным, так и национальным). Наконец, в-третьих, в связи с рядом причин (например, переходом на дистанционное обучение, развитием дистанционной коммуникации с помощью разного рода мессенджеров) утрачиваются навыки речевого общения.

Преодолеть указанные причины возможно, лишь используя ресурсы родного языка, который эффективным средством познания онтологической

действительности. Важность родного языка в жизни этноса подчёркивается в работах ряда исследователей, среди которых и В. фон Гумбольдт. Рассуждая о роли языка, он отмечал его тесную связь с культурой народа. В его понимании эти образования являются постоянно развивающимися сущностями, которые влияют друг на друга как в восходящем, так и в нисходящем направлении. Развиваясь наравне с этносом, язык, согласно В. фон Гумбольдту, вбирает в себя культурную самобытность последнего.

Э. Сепир и Б. Уорф отмечали важность языка этноса при формировании и трансляции картины мира. Именно язык задаёт особенности восприятия мира, высвечивая многообразие связей, причин и последствий.

Значительный вклад в разработку понятия «родной язык» в отечественной науке внёс выдающийся педагог-новатор, общественный деятель, писатель, гуманист К. Д. Ушинский.

Цель работы – описание роли родного языка в педагогической концепции К. Д. Ушинского.

Отметим, что интерес учёных различных сфер гуманитарного знания к наследию К. Д. Ушинского обусловлен не только потребностью изучения той эпохи, в которую происходит становления национальной школы и формирование основного круга предметов изучения, но и актуальность идей педагога-новатора. В его трудах неоднократно делается акцент на необходимости воспитания патриота своей страны, важную роль в данном процессе Константин Дмитриевич отводил именно изучению родного языка. Он видел огромный потенциал данной дисциплины, которая позволяла не только научиться читать, писать, но и излагать свои мысли. «В языке, – пишет педагог-новатор, – одухотворяется весь народ и вся его родина; в нём претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо Отчизны, её воздух, её физические явления, её климат, её поля, горы и долины, её леса и реки, её бури и грозы» [3, с. 555].

Кроме того, изучение родного языка «открывало» для обучающегося возможности ознакомления с широким кругом произведений, написанных на нём и транслирующих базовые ценности народа, основные чувства, которые позволяют сплотиться в трудный момент, указывают пути решения проблем (иначе говоря, являются моральным компасом человека).

К. Д. Ушинский считал необходимым и обязательным изучение языка, поскольку «всестороннее и глубокое познание слова в качестве феноменального проявления национальной самобытности народа в гражданско-патриотическом, социально-общественном, культурологическом, педагогическом и научном аспектах» [4] способствовало достижению выдвинутой им основной задачи школы. Однако концепция педагога строится не только на теоретических положениях. К. Д. Ушинский был учителем-практиком. Свои идеи он внедрял в тех учебных заведениях, в которых работал, а именно: в Ярославском Демидовском лицее (1846–1849 гг.), в Гатчинском сиротском институте (1854–1859 гг.) и, наконец, в Смольном институте благородных девиц (1859–1862 гг.). В перечисленных

учреждениях образования Константин Дмитриевич преподавал русскую словесность и юридические науки.

Отметим, что он был выпускником юридического факультета Московского университета. К. Д. Ушинский знакомился с педагогическими трудами как своих соотечественников, так и зарубежных педагогов. С 1863 г. по 1868 г. Константин Дмитриевич был в Европе, изучая особенности образовательной модели. К тому времени он уже написал ряд работ о недостатках схоластического метода обучения, в основе которого лежало заучивание, но не понимание информации. Это отрицательно сказывалось на качестве знания и не имело практической пользы для учащихся.

Наблюдения, сделанные учёным в Европе, легли в основу его работы «О необходимости сделать русские школы русскими», в которой К. Д. Ушинский обосновывал необходимость изменений в отечественных образовательных учреждениях. Самым ярким отличием западного образования от отечественного являлось, по мнению исследователя, то, что «западный человек, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а русский человек менее всего знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [2, с. 207]. Этот тезис становится одним из аргументов в пользу значимости изучения родного языка.

К. Д. Ушинский предлагает следующий алгоритм (который обосновывается и внедряется в написанных им учебных пособиях к данному курсу):

– в основе овладения языком лежит чувственное восприятие, т.е. важна визуализация. Яркий, запоминающийся, актуальный пример способствует запоминанию и далее обобщению информации. Чувственное познание делает полученные данные более понятными, запоминающимися. Так, работа с текстами, в которых речь идёт о чём-либо знакомом, способствует лучшему восприятию этих текстов. Недостаточно просто дать словарное толкование, например, слову *семья*, необходимо «визуализировать» это слово, рассказать о нём интересно и даже предложить провести небольшое исследование, чтобы вызвать чувственное запоминание (картинки из учебника, страницу словаря или запах книги, с которой работали);

– далее единичное представление ассоциативно связывается с атрибутами изучаемого понятия и, как результат, формируется понятие. К. Д. Ушинский отмечал, что в процессе изучения родного языка необходимо следовать алгоритму «слово – понятие – факт реальности». Кроме того, при изучении родного языка слова позволяют не только репрезентировать представления об окружающем мире, но и выражать воображаемое, создавать уникальные речевые произведения. Изучая художественные тексты литераторов, обучающиеся воспринимают модели их создания, учатся

самостоятельно продуцировать высказывания на заданные темы, аргументировать своё мнение;

- понятия обобщаются в систему, причём в ходе изучения языка складывается представление и о нём самом, и о речи, и о роли слова;

- наконец, формируется ценностно-смысловое отношение к родному языку, который определяется педагогом-новатором как «величайший народный наставник, учивший народ тогда, когда не было ещё ни книг, ни школ, и продолжающий учить его и тогда, когда появилась цивилизация» [3, с. 556].

Ещё одним достоинством педагогической системы К. Д. Ушинского является функциональный аспект изучения родного языка: он необходим не сам по себе (как один из обязательных предметов школьного обучения), но как средство познания, а также общения.

Отметим, что в числе приоритетных целей изучения родного языка развитие в обучающихся «дара слова», их приобщение к «сокровищницам родного языка» (в том числе и к текстам художественной литературы) и, обучение грамматическим законам языка, позволяющим успешно коммуницировать.

Так, при составлении учебных пособий по родному языку для начальной школы К. Д. Ушинский использовал разнообразные задания, дидактическим материалом к которым служили произведения устного народно-поэтического творчества, а также тексты произведений писателей того времени и самого Константина Дмитриевича. Нормы языка усваивались при работе с текстом: его прочтением, разгадыванием загадок, ответом на проблемные вопросы, нахождение общего и различного.

Интересен также разработанный педагогом учебно-методический комплекс: к двум учебным пособиям для начальной школы прилагались методические рекомендации для учителя по оптимальному использованию учебных пособий, особенностям построения урока.

Отметим, что Константин Дмитриевич актуализировал также внимание на роли учителя, или наставника в терминологии исследователя, поскольку в его понимании педагог должен не давать знания в готовом виде, но и направлять обучающегося, чтобы он самостоятельно осваивал материал. Кроме того, именно от учителя зависел подбор дидактического материала и выстраивание упражнений на уроке так, чтобы идти «от простого к сложному».

При изучении родного языка, согласно К. Д. Ушинскому, значима и его связь с географией страны, её историей, литературой, поскольку это позволяет формировать представление о роли языка, его месте в ряду других наук, наконец, его роли для народа.

Фактически в педагогической системе К. Д. Ушинского формируется система воззрений на родной язык как на уникальное явление, которое:

- выступает универсальным средством обучения и воспитания учащихся;

- аккумулирует и транслирует основы духовной культуры этноса;
- является инструмент коммуникации;
- сопровождает процессы познания и формирования представлений, понятий, суждений о фактах действительности и онтологическом мире;
- развивает личность.

Итак, в педагогической системе К. Д. Ушинского родной язык играет ведущую роль. Исследователь подчёркивает его значимость как для становления и развития личности, так и для процесса обучения в целом, ведь ресурсы родного языка – основа формирования гражданина и патриота своей страны, целостной гармоничной личности, способной ориентироваться в различных аспектах жизни, ставить цели и искать оптимальные пути и средства их достижений. Данная концепция актуальна и сегодня, поскольку перед современным учителем родного языка стоит та же цель – раскрыть интеллектуальные, научные и культурные потенциалы обучающихся.

Литература

1. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.), Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой. – М.: Педагогика, 1974. – С. 51–123.
2. Ушинский, К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.), Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой. – М.: Педагогика, 1974. – С. 207–213.
3. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 2. – М.–Л.: АПН РСФСР, 1948. – С. 554–574.
4. Хиринская, Е. В. Некоторые аспекты формирования предметной модели обучения родному языку в педагогических трудах К. Д. Ушинского [Электронный ресурс] / Е. В. Хиринская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-formirovaniya-predmetnoy-modeli-obucheniya-rodnomu-yazyku-v-pedagogicheskikh-trudah-k-d-ushinskogo>
5. Черняк, В. Д. «Слово. Словарь. Словесность: русский язык в научном, культурном и образовательном пространстве» (к 190-летию со дня рождения К. Д. Ушинского) / В. Д. Черняк // Мир русского слова. – 2015. – №1. – С. 101–103.
6. Чиркова, Н. И. О развитии детей через чувственный образ в педагогике К. Д. Ушинского / Н. И. Чиркова // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века : сб. научн. ст. II Междунар. научно-практич. конф., посвященной 200-летию К. Д. Ушинского. – Калуга, 2023. – С. 50–53.
7. Щетинина, Н. П. К. Д. Ушинский как педагог-новатор (к 200-летию со дня рождения) / Н. П. Щетинина // XXX Рязанские педагогические чтения «Образование и социокультурная сфера: история и современность»: сб. научн. ст. Всеросс. Научно-практич. конф., посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского (Рязань, 23–24 марта 2023 г.) / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Евтешиной, А. А. Захаровой, Н. А. Фоминой. – Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков В. Ю., 2023. – С. 12–16.
8. Яковлева, Т. М. Идеи К. Д. Ушинского о роли родного языка / Т. М. Яковлева // К. Д. Ушинский и образование в XXI веке: сб. мат-лов Всеросс. Научно-практич. конф. / под редакцией О. И. Лапицкого, Р. К. Санабасовой. – Благовещенск, 2023. – С. 72–80.

J. L. Dmutrieva

FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University»

Juls88Dmutrieva@yandex.ru

THE CONCEPT OF «NATIVE LANGUAGE» IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF K. D. USHINSKY

Key words: native language, word, representation, concept, model.

The article describes K. D. Ushinsky's views on the native language, provides the author's argument in favor of learning the native language as a school subject, and models the algorithm for learning the native language, set out in the works of the «teacher of Russian teachers».

Т. А. Дьякова

Академия Матусовского

lgaki_diakova@mail.ru

УДК 81'242:82-14

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МИХАИЛА МАТУСОВСКОГО)

Ключевые слова: родной язык, историческая память, инокультурный персонаж, иноязычный материал, языковая единица, речевая характеристика.

Рассматриваются различные аспекты использования родного (русского) языка в произведениях Михаила Матусовского как средства сохранения исторической памяти. Анализируется использование языковых единиц при воссоздании исторического облика Луганска, родного города писателя. Исследуются способы создания речевых характеристик инокультурных персонажей как участников очевидцев исторических событий, изучаются особенности оформления иноязычного материала, который является источником исторических сведений, средствами родного языка.

Одной из проблем современного социокультурного пространства является утрата ценностных и культурных ориентиров, что во многом связано с попытками изменить отношение народа к исторической памяти – памяти о прошлом, восприятию героев и событий. Как показывает история,

стремление к реконструкции и откровенному переписыванию исторических событий в интересах тех или иных партий, кланов непременно приводит к разрушению самосознания народа и национальной идентичности, забвению собственной истории, трансформации самосознания.

Одним из средств трансляции культуры является родной язык, благодаря которому «происходит переход общественно значимых смыслов в индивидуальное сознание личности, осуществляется закрепление социальных значений в структуре мотивации поведения, сохраняется историческая память» [10, с. 105–106]. Авторы «Нового словаря методических терминов и понятий» толкуют родной язык как «язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым» [1, с. 264].

Говоря о биографии и творчестве Михаила Львовича Матусовского, родным языком, несомненно, будем называть русский, усвоенный будущим писателем в родном Луганске и в семейном кругу, и в общении с окружавшими его людьми вне дома.

Цель работы – проанализировать родной язык писателя как средство сохранения исторической памяти.

Творчество Михаила Львовича Матусовского – яркое и самобытное явление в литературе XX столетия. Реальный мир, преображенный творческой фантазией поэта, раскрывается, расцветает перед глазами читателя, и мы как бы заново открываем этот мир для себя. Так, сборник стихотворений «Земля моих отцов – Донбасс» включает созданные в разное время произведения, посвященные малой родине поэта – Луганску, вообще Донбассу. Героями произведений являются луганчане, предшественники и современники Матусовского.

Воссоздавая исторический облик города, поэт использует различные группы лексики. Особый интерес представляют, с нашей точки зрения, историзмы – названия реалий, которые в наше время либо не существуют, либо утратили актуальность в том значении, которое отображено в произведениях Михаила Матусовского. Рассмотрим некоторые тематические группы такой лексики:

1) названия лиц по профессии, среди них и гражданские, и военные, к той же группе относим и жаргонные лексемы, обозначающие профессии и занятия:

городовой – При свете костров горожанам давали оружие / – Льюисы, максимы, манлихеры и трехлинейки, / Наганы и кольты, и пулеметные ленты, / Гранаты Новицкого, круглые яблоки Мильса, / Короткие кавалерийские карабины, / Драгунские шапки, селетки городских [6, с. 56].
Городовыми в России с 1862 до 1917 года называли нижних чинов полиции;

коногон – Матрос был когда-то и сам коногоном на шахте... [6, с. 61].
Профессия коногона ‘погонщика лошади, возившей вагонетку в шахте при конной откатке угля’ [2, с. 449] хорошо была известна жителям шахтерского края к. XIX–н. XX в.;

извозчик – *Какой-то извозчик на дряхлой, облезлой пролетке / По старой привычке без дела торчал у вокзала* [6, с. 53]. Название занятия *извозчик* ‘кучер наемного экипажа, повозки, возница’ – производное от *извоз* ‘перевозка грузов или людей на лошадях’ [2, с. 379]. В современном литературном языке активно функционирует родственная рассматриваемой разговорная лексема *перевозчик* – ‘тот, кто занимается перевозкой, перевозит’ [2, с. 796]. Произошла трансформация наименования лица по профессии в зависимости от развития техники;

2) номинация предметов одежды. Старинная уличная одежда (по классификации Н. Ю. Шведовой) в поэтическом сборнике М. Матусовского представлена наименованиями **бурка** ‘род плаща из мохнатого овечьего или козьего войлока’ [9, с. 64]: *Не здесь ли Пархоменко слету / Садился в казачье седло, / И черная бурка комдива / Была, как воронье крыло?* [6, с. 117] и **поддевка** ‘в старое время: длинная мужская верхняя одежда с мелкими сборками на талии’ [9, с. 534]: *...В отцовских тужурках, в квадратным рабочих ботинках, / В поддевках на рыбьем меху, в сапогах по колено* [6, с. 48]; *Выплакавшись долгими ночами, / Мать поддевку мужнину взяла / И с сухими красными глазами / санитаркой в армию ушла* [6, с. 101]. Бурка как аксессуар кавалериста – средство создания образов участников революции и гражданской войны.

Разновидностью куртки является **тужурка** ‘двубортная домашняя или форменная куртка’ [2, с. 1351]: *...В тяжелой одежде, дубленной мазутом и маслом, / В отцовских тужурках, в квадратным рабочих ботинках...* [6, с. 48]; *Тогда Охрименко у бывшего первого класса / Увидел мамашу в рабочей отцовской тужурке* [6, с. 74]. В стихотворениях М. Матусовского слово использовано для номинации форменной рабочей одежды, воссоздания бытового и производственного колорита эпохи.

Неотъемлемым элементом воинской одежды является **гимнастерка**: *Дайте мне снова мою гимнастерку, / Флягу с холодной водой* [6, с. 37]; *В промытой дождем гимнастерке, / В штанах, что на камнях протер, / Стоит нам высоком пригорке / Вернувшийся с фронта шахтер* [6, с. 120].

Лексема **гимнастерка** ‘верхняя рубашка из плотной ткани, обычно с прямым стоячим воротом, принятая (до 1969 г.) как военная форменная одежда’ [9, с. 130] – один из символов армии, не одно столетие составляла часть мундира, слово понятно и близко всем. Однако в современных условиях, на наш взгляд, слово гимнастерка переходит в разряд историзмов, поскольку не является частью военной формы, а используется лишь в военно-исторических реконструкциях, театральном, кино- и телереквизите, стилизации костюмов;

3) наименования оружия. Исконным русским названием огнестрельного оружия является **трехлинейка**, разг. ‘винтовка калибром в три линии (7,6 мм)’ [2, с. 1344]: *При свете костров горожанам давали оружье – Льюисы, максимы, манлихеры и трехлинейки* [6, с. 56]; *Они непременно помашут по воздуху шашкой, / зажмурясь, взглянут в нарезные*

стволы *трехлинеек* [6, с. 57]. Наименование *трехлинейка* считаем историзмом, т. к. в качестве армейского вооружения она не применяется, а используется как элемент всевозможных исторических реконструкций, кино- и телереквизит.

Шашка – один из самых распространенных видов холодного оружия во время гражданской войны, для М. Матусовского, очевидно, это одна из лингвокультурем эпохи, определенный символ времени. Толковый словарь так определяет название шашка ‘рубящее и колющее холодное оружие с длинным, слегка изогнутым клинком’ [2, с. 1492]. В стихотворениях находим: *Поставив в колени прямые солдатские шашки, / ... Сидят командиры луганских рабочих отрядов* [6, с. 46]; *Была у него из гремучего хрома кожанка, / Наган именной, дорогая трофейная шашка...* [6, с. 53]; *Они непременно помажут по воздуху шашкой, / Зажмурясь взглянут в нарезные стволы трехлинеек...* [6, с. 57]; *Тогда попросила старуха гостинец для сына, / И вынул кузнец дорогую блестящую шашку* [6, с. 70].

Семантически близко к наименованию *шашка* – **сабля** ‘рубящее и колющее оружие с длинным изогнутым клинком’ [2, с. 1139]: *Носи эту саблю. Руби ей врагов на здоровье* [6, с. 74]; *И, поставив в ноги сабли и аришины проглотив, / Смотрят, черти, не моргая, в драгоценный объектив...* [6, с. 218].

Для М. Матусовского понятно и приемлемо использование устаревшего названия *шашки* – **селедка**: *При свете костров горожанам давали оружье – / ...Драгунские шашки, селедки городских* [6, с. 56]. Это является средством создания колорита эпохи, когда реалии дореволюционные еще близки, среди них и городские, вооруженные *селедками*, устар. ‘шашки, шпаги’ [3, с. 422], разг. ‘сабля, шашка’ (дореволюц., шутл, пренебр.) [13], предположительно, пренебрежительное наименование оружия появилось из-за его тупой формы ‘шашка’.

В языковом портрете Луганска ярко отражается «многоголосый хор» жителей населенного пункта, где издавна бок о бок жили русские, украинцы, представители других национальностей.

Передавая локальный луганский колорит, писатель использует различные группы украинизмов, подает такие слова в русской графике и преимущественно в украинской огласовке: *газэ́та* (укр. *газета*) – рус. *газета*, *пышет* (ф. 3 л. ед. ч. наст. вр. глагола *писати*) – рус. *пишет* (*писать*): *Мечта Карла Маркса, як пышет в газэти Шапиро...* [6, с. 82]; *несмачный* (укр. *несмачний*) – рус. *смáчный*, разг. ‘вкусный, аппетитный’ [11, стб. 1334]: *Толкует с ребятами, кашу солит осторожно. / – Вы крутите носом и часто ругаетесь, хлопцы: / То бориц несмачный, то перловая каша сухая* [6, с. 81–82]. Показательным является фрагмент из «Четырех песен о славном городе Луганске», повествующий о Сергее Черепенине, который общается со своими товарищами: *...Робыв я три года в московской гостыныце «Якор» ... / Да я вам, ребята, готов бы обед приготовить, / Так*

кожну картоплю и горстку квасоли считаю, / Укропу, петрушки, цибули и перцу немає [6, с. 81–82].

Инонациональными языковыми личностями, недостаточно владеющими русским языком (чтобы быть русскоязычными), являются и персонажи «Семейного альбома». Например, массажистка Анна Моисеевна, бежавшая от еврейского погрома из Германии, но прожившая там лучшие годы, говорит на своем ужасном языке, о котором можно было бы написать специальный трактат. Она запросто обходилась без надежд и спряжений [8, с. 35]: *В Германии не такой грязь, как у вас в город. Когда я жил в Веймар, я ходил в училище в лаковых туфлях [8 с. 33]; Я не хотел слушать об это. Я старый человек, и мне нет куда ехать [8, с. 37].* А еще фрау Анна утверждала, что видела, как растут на юге «пульты и фуники», а слово «крокодил» ухитрилась произносить так: «крукадел» [8, с. 35]. Именно от Анны Моисеевны подросток Матусовский впервые услышал о старинном веймарском домике, в стене которого застряло пушечное ядро ещё со времен «какой-то старинной войны». Но примечательность строения была в другом: там бывали Шиллер и Гете, а под стеклом хранилась прядь волос автора «Разбойников». Не запомнить эти рассказы будущий поэт не мог, но вряд ли верил в них. Однако через много лет, после окончания Великой Отечественной войны, Матусовский побывал в Веймаре и убедился в правдивости слов массажистки, увидев и домик, и прядь волос: *И когда я проходил по уцелевшему скромному шиллеровскому дому с маленькими провинциальными окошками, меня не покидало томительное чувство, будто я уже бывал здесь... [8, с. 36]* – настолько впечатлил будущего поэта сохранившийся в его памяти рассказ Анны Моисеевны.

Ещё одним из инонациональных и инокультурных персонажей «Семейного альбома» стал чистильщик обуви старик-армянин Рачик Айрапетян, которого в городе называли Чистим-Блистим. Случайно попав со своей семьей в 20-е гг. XX в. в Луганск, Айрапетян живет любовью к Арарату, мечтой о возвращении в Ереван: *В понедельник пойду покупать билеты до Ереван <...> Ты скажи, пожалста, Ереван был? Не был? В Ереван такой персик, какой продают у вас на базаре, – тьфу, никто и есть не захочет [8, с. 25].* Поражает Матусовского-подростка память чистильщика о родине: *Интересно всё-таки, как люди стараются любой ценой сохранить, уберечь хотя бы память об утерянной ими родной земле. Даже домик свой Айрапетян слепил на манер тех строений, какие можно увидеть в армянском горном селении, где деревья мало, а камня – сколько угодно <...> Это был кусочек Армении, занесённый сюда, на Канавную, Рачиком Айрапетяном [8, с. 26].*

Много лет спустя Матусовский побывает в Армении, исторической области на юго-востоке – Зангезуре, и напишет о своем видении людей и гор: *Так орлы вступают в спор, / Вздыбив крылья против бури. / Так летят лавины с гор, / Так танцуют в Зангезуре [7, с. 155]* и, предположим, что вспомнит о Рачике Айрапетяне и его стремлении вернуться на Родину, написав: *Я узнал,*

почему беспокойные люди, / Сколько б ни было верст, испытаний и дней, / На чужбине мечтают о ней, как о чуде, / И, как птицы весной, возвращаются к ней [7, с. 158].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает группы варваризмов использованных в произведениях Михаила Матусовского. В определении класса слов, относимых к варваризмам, как и в отношении экзотизмов, у исследователей нет единого мнения. Так, Т. В. Матвеева варваризмами называет иноязычные слова или выражения, не до конца освоенные в русском языке в связи с грамматическими и фонетическими трудностями использования или новизной заимствования [5, с. 49], что не позволяет четко провести границу между экзотизмами и варваризмами. Авторы «Словаря терминов межкультурной коммуникации» к рассматриваемой группе относят слова, заимствованные из другого языка и впоследствии несколько утратившие локальную окраску, а также наименее ассимилированные иностранные слова в заимствующем языке [4, с. 48], однако формулировка «несколько утратившие» не позволяет четко квалифицировать лексические единицы. П. А. Лекант называет варваризмами иностранные слова, вкрапленные в русский текст [12].

Варваризмы в произведениях М. Л. Матусовского представлены различными группами лексики, а также словосочетаниями и предложениями, представленными в кириллической транслитерации.

Так, в одной из глав поэмы «Голоса Равенсбрюка», где повествуется о женщинах, чьи волосы состригали и изготавливали наполнители для матрацев, подушек, конопатили щели в оконных рамах, представлен интернациональный «хор», состоящий из голосов узниц разных национальностей. Каждая из фраз, предающих экспрессивность повествованию, представлена в огласовке родного языка, но в кириллической транслитерации: *Гебен мир майне харе* – нем. *Gib mir meine Haare*, рус. *Отдайте мне мои волосы: Старуха пойдет вдоль обочины, / Руками слепыми шаря, / Повторяя сосредоточенно: / «Гебен мир майне харе»* [7, с. 374]; *До ве соно и мйей капельни* – итал. *Dove sono i miei capelli?*, рус. *Где мои волосы?: Одинаково плачут женщины / Из Милана или из Ельни: / «До ве соно и мйей капельни, / До ве соно и мйей капельни»* [7, с. 375].

В немецкой огласовке переданы еще две фраз: *Роме куле* – нем. *Rote Kuhle*, – рус. досл. *красная пустота*. Автор приводит толкование метафорического выражения, данное бывшим узником концентрационного лагеря: *У нас было организовано движение среди заключённых: «rome куле». Как бы вам перевести поточнее? Это что-то вроде корыта, лохани. Каждый лагерник из своих двухсот граммов серого слипшегося эрзац-хлеба выделял кусочек в пользу русских, которым приходилось куда хуже, чем нам* [8, с. 275]. На наш взгляд, выражение в немецкой огласовке употреблено для реалистического изображения окружающей обстановки, речевой характеристики персонажа; *Хенде хох* – нем. *Hände hoch*, рус. *Руки вверх!*: *Прямо из медсанбата, не завершив леченья, / Не отряхнув от пыли сбитых*

своих сапог, / Вы получали с ходу новые назначения, / Знали по-немецки только лишь: «Хенде хох!» [7, с. 375]. Выражение в немецкой огласовке употреблено для реалистического изображения окружающей обстановки, характеристики персонажа.

Для придания выразительности, достоверности воссозданию локального колорита поэт использует фразы в польской огласовке в стихотворении «Дорога на Познань»: *Вшистко едно – польск. **wszystko jedno**, рус. **все одно; все равно**: У дорожного перекрёстка, / На растоптанном большаке / Тихо молится matka боска / В одиночестве и тоске // <...> Растворяется облик медный / В дымке вечера голубой. / Обязательно, **вшистко едно** / Скоро встретимся мы с тобой* [7, с. 110]; *Matka боска – польск. **Matka Boska**, рус. **Матерь Божья, Богородица**: У дорожного перекрёстка, / На растоптанном большаке / Тихо молится **matka боска** / В одиночестве и тоске* [7, с. 110].

Как результат многочисленных поездок по Советскому Союзу, другим странам появились проза и стихотворения, которые без включения варваризмов значительно бы утратили выразительность. Так смесь слов в армянской и азербайджанской огласовке и в кириллической транслитерации позволяет передать неповторимый культурно-национальный колорит: *Амбарицум яйла, яйла джан яйла – смесь искаженных арм. и азерб. слов; рус. Амбарицум (арм. муж. имя) **любимый, любезный, милый** (искажен. азерб.) **дорогой, уважаемый** (искажен. арм.): По крутой скале ночь, как день, светла / Шагом шла нескорым. / Амбарицум яйла, яйла джан яйла, / Там мы пели хором* [7, с. 346]. С нашей точки зрения, перевод не позволил бы так выразительно воссоздать эту причудливую смесь языков, культур, традиций.

Рассказывая о поездке в Хиросиму, М. Матусовский приводит речь одной из жительниц города, выживших после бомбардировки: *«Каждое утро, когда я, стуча деревянными гета, спешила в свое заведение, он открывал ставни магазина, улыбался и вежливо приветствовал меня: „Охайо годзаймас”»* [8, с. 348]. Сочетание в японской огласовке *Охайо годзаймас – япон. **ohayo gozaimasu**, рус. **доброе утро*** использовано для воссоздания локального колорита, придания достоверности повествованию.

Отдельного рассмотрения, на наш взгляд, заслуживают вкрапления, состоящие из единиц различных языков. Михаил Матусовский, повествуя о событиях периода Великой Отечественной войны, приводит в тексте «Семейного альбома» рассказ одного из узников концентрационного лагеря, представляя комплексную речевую характеристику персонажа. Писатель, использует приём художественного обрамления, приводя фрагменты речи персонажа в начале и конце повествования. Речь персонажа представляет собой смесь единиц из польского, родного для персонажа-рассказчика (как следует из повествования), русского и немецкого языков, которыми говорящий владеет в достаточно слабой степени. В тексте встречаются элементы-полонизмы, употреблённые в огласовке языка-источника, и

германизмы, переданные средствами и языка-источника, и русского языка. Речь, обусловленная коммуникативной установкой, адресована человеку, родным для которого является русский:

Рассказывал один из непосредственных участников этого события, но говорил примерно на таком языке: «Завше как наступает święto Neujahr и ставят в доме эту самую, как её звать, железную такую, Tannenbaum и зажигаютт świece, по-вашему, так само “свечи”, и навесят на нее много забавен, или Spielzeug, я пишюминам sobie новый jahr в Бухенвальде. Вы меня rozumiecie, пан-towarzysz? Был у нас в лагерь такой блок: номер acht, ваш towarzyiz Георгий Иванович называл его: “номер восемь”. Там было tylco дети. Смотреть на них было bardzo boleśnie. Такие все слабы, mager, худэ. У кого эсэс забил матку, у кого фатер. А Kleidung у них, odzież совсем, как у лагерников, весь pasiasty, в полоску, значит. Ну, гут, я już старый, и помирать мне не страшно. А dzieciątka за что повинен cierpieć, страдать? Он не kommunistisch элемент, не какой-нибудь politisch, не Flüchtling – не беглец, значит. Добже я по-российски говорю? Рихтинг?» [8, с. 290]; «И teraz каждый poworoczny вечер, kiedy zapalaja, зажигают, значит, ogniki на Tannenbaum на choince и виисцы przyjaciele, друзья, Freund, желают един другому szczęścia, по-вашему так само будет “счастье”, а по-немецкому это Glück, я сидеть за столом и молчать, и żona моя, Frau моя, говорит: “Цо то с тобою, Здислав? Виисцы люди смеются, радоваться, zadowoleni, а ты weiner, plakać, плачешь, значит?..” Вы rozumiecie, пан-towarzysz? Добже я по-российски говорю? Рихтинг?» [8, с. 293].

Передавая речь человека, не владеющего русским языком, писатель, как мы полагаем, целенаправленно перемежает её вкраплениями в русской огласовке и кириллической транслитерации. Для читателей произведений Матусовского родным является русский язык, именно его средствами доносятся необходимые сведения при сохранении правдоподобности повествования (трудно представить, что поляк, находившийся в концлагере на территории Германии, заговорит правильно по-русски).

Таким образом, используя различные средства и способы, Михаил Матусовский воссоздаёт исторический облик Луганска (чему способствует употребление историзмов различных тематических групп); создает речевые характеристики инокультурных персонажей, иллюстрируя их недостаточное владение русским языком, родным для автора и потенциальных читателей; применяет кириллическую транслитерацию как способ оформления иноязычного материала, включение которого обусловлено композиционными особенностями произведений, художественными особенностями.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

3. Елистратов, В. С. Словарь русского арго: Материалы 1980–1990 г. Около 9000 тыс. слов, 3000 идиоматических выражений / В. С. Елистратов. – М.: Русские словари, 2000. – 694 с.
4. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 632 с.
5. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.
6. Матусовский, М. Земля моих отцов – Донбасс: стихи и песни о Луганщине и Донбассе / М. Матусовский. – М.: Република, 2011. – 304 с.
7. Матусовский, М. Избранные произведения: в 2 т. / М. Матусовский. – Т. 1: Стихотворения, поэмы, песни. – М.: Худож. лит., 1982. – 639 с.
8. Матусовский, М. Семейный альбом / М. Матусовский // Проза. – Луганск: ООО «Виртуальная реальность», 2011. – С. 7–550.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
10. Савруцкая, Е. П. Язык в сохранении исторической памяти / Е. П. Савруцкая, С. В. Устинкин // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Спецвыпуск. – Н. Новгород: НГЛУ, 2020. – С. 103–110.
11. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / ред. В. И. Чернышов. – Т. 13. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – 1516 стб.
12. Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата [Электронный ресурс] / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков; под ред. П. А. Леканта. – 5-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 493 с. // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/431977>
13. Толковый словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. институт «Сов. энцикл.»: ОГИЗ: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>

T. A. Diakova
Matusovsky Academy
lgaki_diakova@mail.ru

**NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF PRESERVING
HISTORICAL MEMORY
(BASED ON THE WORKS OF MIKHAIL MATUSOVSKY)**

Key words: native language, historical memory, foreign cultural character, foreign language material, linguistic unit, speech characteristics.

The eternal duality that torments a thinking person, ideas about the reality of the world, its unity or multidimensionality, is embodied in the idea of the structure of the entire Universe.

Various aspects of the use of the native (Russian) language in the works of Mikhail Matusovsky as a means of preserving historical memory are considered. The use of linguistic units in recreating the historical appearance of Lugansk, the writer's hometown, is analyzed. Methods of creating speech characteristics of

foreign cultural characters as participants in eyewitnesses of historical events are explored, and the peculiarities of the design of foreign language material, which is a source of historical information, are studied using the means of their native language.

В. Ю. Клейменова

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена» (РГПУ им. А. И. Герцена)
victoria.kleimenova@yandex.ru

УДК 821.161.1-1.09

РОДНОЙ ЯЗЫК И САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ПЕРСОНАЖА

Ключевые слова: фикциональный мир, модель, персонаж, самоидентификация, коннотативное значение.

Родной язык, использованный автором художественного текста, обеспечивает межвозрастную целостность общества, так как в процессе литературной коммуникации каждое последующее поколение читателей воспринимает репрезентированный фикциональный мир как «свой».

Репрезентированный в художественном тексте фикциональный мир представляет собой индивидуально-авторскую модель реальности, которую творческое сознание конструирует в соответствии собственной интенцией, основываясь на когнитивных, эмоциональных и поведенческих образцах того культурного сообщества, к которому принадлежит автор. Таким образом, лежащий в основе литературной коммуникации художественный текст позволяет представителям различных поколений воспроизводить, транслировать и воспринимать культуру и ее ценности во времени. Роль родного языка, объективирующего фикциональный мир как «свернутую мнемоническую программу», возрастает в период социальной нестабильности, поскольку он обеспечивает передачу «накопленного языковым сообществом духовного опыта при смене поколений», а также общую память коллектива о системе культурных ценностей, существующих в данном обществе [2, с. 10]. В тексте читателю представлены, во-первых, авторская интерпретация современных социально-коммуникативных ситуаций и моделей поведения их участников, во-вторых, авторская оценка действий персонажей как социально приемлемых или неприемлемых.

Родной язык – это важнейший культурный феномен, неотъемлемый признак нации, отражающий мировоззрение и мироощущение его носителей; в нем зафиксирована история нации, связь с предками и особая языковая картина (модель) мира. В современную эпоху «вестернизации» культур и

усиления роли английского языка как *lingva franca*, обеспечивающего обмен информацией между представителями разных наций, родной язык обретает особую значимость не только как средство коммуникации, но и как базис национальной культуры. Поэтому в ситуации социальной нестабильности язык облегчает процесс национально-культурной самоидентификации индивида, поиска им своего места в обществе.

Использование родного языка не требует дополнительных комментариев со стороны говорящего и дополнительных мыслительных усилий со стороны слушающего, так как лексика и грамматика входят в когнитивную базу представителей лингвокультурного сообщества. Выраженная средствами родного языка этическая оценка фрагментов реальности, в том числе морально-нравственных норм, не оспаривается членами отдельно взятого лингвокультурного сообщества, так как она принадлежит культурно-ценностной базе и, в силу этого, понятна всем и разделяется всеми. Некоторые лексические единицы актуализируют в когнитивном опыте коммуникантов существующие в обществе мифы и стереотипы, передают социальный опыт последующим поколениям и могут быть названы хранилищами негенетической памяти.

Родная языковая среда, в которой живет, действует и осуществляет социальное взаимодействие индивид, формирует языковую личность. Вследствие этого, язык маркирует партитивные отношения индивида и нации: индивид воспринимает себя как часть нации и в то же время ощущает национальную принадлежность как часть своей личности.

Персонаж – резидент фикционального мира – сталкивается с теми же проблемами, что и индивид в реальности, одна из наиболее значимых – это поиск своего места в обществе, в том числе и своей культурной дислокации. В художественном тексте представлена модель установления или репрезентации индивидом своей национально-культурной идентичности на основе родного языка. Идентичность определяется как «отождествление человеком самого себя (частично осознаваемое, частично неосознаваемое) с теми или иными типологическими категориями (социальным статусом, полом, возрастом, ролью, образцом, нормой, группой, культурой и т.п.)» и «является необходимым условием преемственности социальной структуры и культурной традиции» [6, с. 221]. Кроме того, родной язык является дифференциальным признаком, на базе которого выстраивается универсальная бинарная оппозиция «свой – чужой» как результат позиционирования личностью себя в отношении других.

Созданный креативной языковой личностью фикциональный мир как и любая модель реальности не только характеризуется антропоцентричностью и типичностью изображенных ситуаций, но также носит обобщенный характер; ментальные операции целенаправленные на отбор и сохранение отдельных характеристик, функций и состояний объекта есть ступень познания [4, с. 46].

Антропоцентричность фикционального мира как модели действительности имеет универсальный характер, обусловленный отображением в нем эпизодов реальности. Структура и содержание модели обусловлено авторским видением мира и авторской аксиологической системой, «они представляют не только внешний мир, но и самого познающего субъекта» [5, с. 93]. В то же время, объектом художественного моделирования является «не реальный мир вообще, но реальность, пропущенная сквозь призму сознания, ставшая его содержимым. Действительность в произведении искусства предстает пред нами не как она есть, но в чем-то представлении о ней, мы видим мир не сам по себе, но мысль о мире, видение его» [1, с. 8].

Антропоцентричность обуславливает разнообразие индивидуально авторских вариантов модели реальности в пределах конкретного фикционального мира. Персонажам приписывается участие в разных коммуникативных ситуациях. «Одна и та же структура или одна и та же модель может приобретать совершенно неузнаваемый вид, если учитывать, что они являются структурами и моделями именно человеческого общения» [3, с. 33]. В процессе миромоделирования автор, во-первых, трансформирует информацию в соответствии со своим интенциями и существующему в его сознании образу имплицитного читателя, во-вторых, отбирает языковые средства, которые, с его точки зрения, наиболее эффективно актуализируют особенности индивидуальной модели в тексте.

Обобщенность фикционального мира как модели внетекстовой действительности обеспечивается миметическими описаниями поведения персонажей (резидентов фикционального мира) в типичных для имплицитного читателя коммуникативных ситуациях. Ограниченность текста как физического объекта не позволяет автору включить в него все детали фикционального мира, следовательно, информация, эксплицитно или имплицитно представленная в тексте, должна рассматриваться как обладающая особой важностью, ведь все, что нерелевантно авторской стратегии описания, остается за пределами фикционального мира. Таким образом, о важности родного языка свидетельствует сохранение его особенностей в речи персонажа, который испытывает сильное душевное волнение.

Для иллюстрации этого тезиса обратимся к изданному в 2005 г. роману британского писателя Ника Хорнби «Долгое падение» (N. Hornby «A Long Way Down»). Автор проецирует в фикциональный мир национальную гетерогенность современного общества и создает образы четырех главных персонажей, моральное состояние которых характеризуется эмоциональной нестабильностью, так как они находятся в ситуации жизненного выбора: каждый из них принимает решение покончить жизнь самоубийством. Волей авторского воображения они оказываются в одно время в одном месте – на крыше Toppers House, печально-популярного места в современном Лондоне, куда приходят люди, которые собираются совершить самоубийство [9]. И эта

встреча нарушает трагические планы главных героев. Автор подчеркивает национально-культурную самоидентификацию персонажей (трех британцев и одного американца), используя принцип подражательной репрезентации при создании их непосредственной речевой характеристики: выбор слов, выражений и оборотов речи, приписываемых резидентам фикционального мира, позволяет читателю определить их национальную принадлежность. Персонаж как квазиязыковая личность обладает вербально-семантическим, когнитивным, прагматическим уровнями и выступает, с одной стороны, как субъект, осваивающий фикциональный мир как среду своего обитания, с другой стороны – как объект художественного познания [7, с. 230].

Национально-культурная самоидентификация персонажей объективируется посредством двух групп лексических единиц: (1) словами, у которых культурно-окрашенные семы входят в интенционал денотативного значения; (2) словами, у которых этот компонент является частью коннотативного значения. К первой группе относятся *топонимы* (слова, обозначающие фрагменты территории родной страны), *культуронимы* (слова, обозначающие объекты родной культуры, ее социальные практики; они передают информацию культурно-ценностного и морально-нравственного плана, и, благодаря этому, способствуют объединению членов носителей языка в целостное лингвокультурное сообщество), *антропонимы* (имена собственные, идентифицирующие человека, который принадлежит к родной культуре). Ко второй группе относятся диалектизмы (слова, употребляемые на определенной территории). Именно эти лексические единицы позволяют установить, какой территориальный вариант английского языка (британский или американский) использует персонаж и, следовательно, с какой национально-культурной общностью они себя идентифицируют.

В речи персонажей романа используются культуронимы, а также лексические единицы, имеющие территориальные коннотации. Территориальная маркированность вокабуляра (принадлежность к Американскому (АЕ) или Британскому (ВЕ) варианту английского языка) устанавливается на основе информации, которая содержится в электронном словаре Oxford English Dictionary [8]. Дефиниционный анализ позволяет определить насколько речь персонажей соответствует их происхождению, заявленному автором. Анализ реплик главных персонажей свидетельствует о том, что автор приписывает им использование родного языка в эмоционально-нестабильном состоянии. Таким образом, родной язык рассматривается как неотъемлемая часть личности.

Так, в репликах персонажа-американца по имени Джей-Джей автор использует многочисленные маркеры его национально-культурной принадлежности, которые принадлежат к следующим структурно-семантическим группам:

- названия предметов повседневного обихода: *cell phone* (на момент выхода книги слово имело ярко выраженную коннотацию АЕ), *apartment* (квартира), *windshield* (лобовое стекло), *sidewalk* (тротуар);

- обращения *dude, man, guy*;
- фразеологизмы: *from the get-go* (с самого начала), *have been around the block* (иметь опыт), *up the river* (оказаться в тюрьме или затруднительной ситуации);

- культуронимы: *Gettysburg address* (речь Авраама Линкольна, произнесенная 19 ноября 1863 года на открытии Национального военного кладбища в Геттисберге, в которой президент определил Гражданскую войну как борьбу за сохранение Соединённых Штатов и возрождение свободы); *inalienable right* (неотъемлемое право; словосочетание, называющее одно из основных понятий Декларации независимости);

- неформальные сокращения, ассоциирующиеся именно с АЕ (*'em, wanna – want to, gonna – going to, gotta – got to*);

- грамматические формы: *gotten, stop obj from v-ing*.

В то же время в репликах трех персонажей-британцев (телеведущего Мартина Шарпа, матери-одиночки Морин, девушки-подростка Джесс Крайтон) присутствуют иные многочисленные маркеры их национально-культурной принадлежности тех же структурно-семантических групп:

- названия предметов повседневного обихода: *gents'* (мужской туалет), *fruit machine* (игровой автомат), *petrol* (бензин), *bedsit* (квартира-студия), *biscuit* (печенье), *flat* (квартира), *dustbin* (мусорная корзина), *car park* (парковка), *bonnet* (капот машины);

- обращения: *bloke, chap, mate, geezer*;

- фразеологизмы: *chat someone up* (говорить с нотками кокетства в голосе), *for donkey's years* (на долгое время), *to be off the old trolley* (сойти с ума);

- культуронимы: *quid* (фунт стерлингов), *bob* (шиллинг), *traffic warden* (служащий, контролирующий соблюдение правил парковки автомобилей),

- неформальная и ненормативная лексика: *git* (неприятный человек), *wonker* (полный идиот), *bloody* (междометие-интенсфикатор или плохой, неприятный), *to bugger off* (уйти);

- грамматические формы: *ain't = be not* (pres.), *ain't = have not* (aux.), *them n*.

Таким образом, в соответствии с авторской интенцией, персонаж наделяется сформированным чувством принадлежности к определенной нации, связь с которой определяет его судьбу и языковые средства самовыражения. В романе Ника Хорнби «Долгое падение» эксплицитные средства выражения национально-культурной самоидентификации персонажей относятся к идентичным структурно-семантическим группам языковых маркеров, а лексическое наполнение указанных групп определяется тем, является ли персонаж британцем или американцем. Приписываемое персонажам фикционального мира сохранение верности родному языку в ситуации жизненного выбора подчеркивает его важность как феномена культуры и структурного компонента личности за пределами модели реальности.

Литература

1. Борухов, Б. Л. Онтология художественного текста // Художественный текст: онтология и интерпретация. Сб. статей под ред. Б. Л. Борухова и К. Ф. Седова. – Саратов, 1992. – С. 4–15.
2. Клейменова, В. Ю. В гостях у Гарри Поттера: фикциональный мир английской литературной сказки / В. Ю. Клейменова. – Псков: Изд-во Псковского государственного университета, 2014. – 196 с.
3. Лосев, А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А. Ф. Лосев. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 293 с.
4. Лотман, Ю. М. Лекции по структуральной поэтике / Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: «Гнозис», 1994. – С. 17–246.
5. Микешина, Л. А. Философия науки: учебное пособие / Л. А. Микешина. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2006. – 464 с.
6. Николаев, В. Г. Идентификация / В. Г. Николаев // Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1. — СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – С. 221.
7. Щирова, И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. – СПб: ООО «Книжный дом», 2007. – 472 с.
8. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/>
9. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com>

Источники

1. Hornby, N. A Long Way Down / N. Hornby. – London: Penguin Group, 2006. – 257 p.

V. Y. Kleimenova

«The Herzen State Pedagogical University of Russia» (Herzen University)

victoria.kleimenova@yandex.ru

MOTHER TONGUE AND CHARACTERS SELF-IDENTIFICATION

Key words: fictional world, model, character, self-identification, convocational meaning.

Mother tongue used by the author of fiction ensures cross-age integrity of the language community, because in the process of literary communication every forthcoming generation of readers perceives the embodied fictional world as «theirs».

К. З. Кодзова

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет
имени Х. М. Бербекова»
kkodzova@list.ru

УДК 81'33

БИЛИНГВИЗМ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: билингвизм, вторичная языковая личность, родной язык, иностранный язык, межкультурная коммуникация, диалог языков и культур.

Приводится интерпретация концепта «билингвизм», интерпретируются дифферентные виды, этапы, условия формирования и развития этого явления, затрагивается дискуссия об «интервенции» элементов английского языка в языковые системы иных языков. В статье обсуждается проблема толерантного взаимодействия и сосуществования двух языков и культур в детерминированных социальных условиях и грамотного обучения и воспитания индивида в билингвальном сообществе.

По результатам многочисленных исследований на данном этапе билингвы (двуязычные) преобладают над монолингвами. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что билингвизм – весьма распространённый процесс. Известно, что половине детей на нашей планете являются билингвами. Вероятнее всего, такая тенденция к увеличению билингвизма будет оставаться неизменной. Благодаря этому процессу билингвизм стал одним из самых распространённых способов межкультурной коммуникации, который интерпретируется «как общение людей, транслирующих, то есть передающих разные культуры». Необходимо отметить, что такая коммуникация достигается посредством языка, который выступает в качестве посредника и служит средством общения для представителей разных языковых сообществ.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной» и «*lingua*» – язык. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что билингвизм – умение и, конечно, способность вести диалог на двух языках. В. Н. Комиссаров, И. А. Зимняя и Л. В. Щерба рассматривают билингвизм не только как знание двух языков, но и как владение ими или попеременное их использование в зависимости от возникающих условий речевого общения. При всём при этом, билингвизм можно интерпретировать как непростое, системное образование, которое включает определённую знаковую структуру, а также умение использовать её в ситуации общения и коммуникации. В данной системе кроме коммуникативного аспекта

существенную роль играют социокультурный и лингвокультурный аспекты. Двуязычие начинается в том случае, когда уровень владения вторым языком приближается к уровню знания основного (родного) языка. В психолингвистике вводится обозначение очередности языков: R_1 – первый язык, или основной (родной), и R_2 – второй язык, который называют приобретённым. Бывают случаи, когда, ввиду доминантности в данном языковом окружении, второй язык впоследствии вытесняет первый.

В литературе различают два вида билингвизма: естественный (бытовой) и искусственный (учебный). Для возникновения и развития естественного билингвизма существует необходимость в определённой языковой среде. В такую среду можно включить радио и телевидение. Вторым языком, в таком случае, осваивается в условиях учебной среды, при этом необходимо прилагать волевые усилия и использовать специальные методы и приёмы.

В зависимости от того, в каких условиях происходит приобретение навыков второго языка, Л. В. Щерба различает два типа двуязычия:

1. Чистое двуязычие, т.е. случай, когда независимо сосуществуют в сознании билингва две языковые системы;

2. Смешанное двуязычие, когда элемент одного из языков становится связанным с соответственным по смыслу элементом другого языка [7, с. 258]. В таком случае дифференцировать автономный и параллельный виды билингвизма. В случае автономного вида язык усваивается субъектом независимо, без последовательного соотнесения между собой, а в случае параллельного билингвизма овладение каким-либо языком происходит с опорой на овладение другим языком.

Здесь необходимо отметить, что эти обе системы языков находятся во взаимовлиянии у билингва. У. Вайнрайх предложил классифицировать двуязычие по усвоению языка. Для классификации необходимо учитывать:

а) соотношения языковых систем, а именно смешанный;

– субординативный билингвизм. Здесь доминантным языком выступает язык мышления. Имеет схожие черты со школьным типом обучения иностранному языку, т.е. билингв владеет одним языком лучше, чем другим.

– координативный билингвизм. В этом случае нельзя чётко выделить доминирующий язык, то есть билингв владеет разными языками в равной степени, такой тип обычно прогрессирует в ситуации иммиграции [1, с. 34].

б) степени использования обоих языков. Имеется в виду, что есть активный билингвизм, при котором субъект регулярно обращается к обоим языкам и пассивный – предпочтение для изложения своих мыслей отдаётся одному из языков.

в) наличие языковой среды. В данном пункте можно выделить контактный, при котором билингв находится в тесной языковой связи с носителями языка. И неконтактный – такие тесные связи полностью отсутствуют.

Билингвизм имеет как положительную сторону, так и отрицательную. Если положительная сторона понятна (умение разговаривать на двух языках свободно), то с негативной составляющей не всё так ясно. Так, например, при использовании двух языков возникает внутреннее противоречие у носителя так, что он испытывает трудности при осуществлении мыслительных процессов и изложении своих мыслей. При этом не стоит забывать тот интересный момент, впоследствии которого при частом использовании второго языка, основным языком становится второстепенным и практически забывается. Такой феномен называется интерференция языков. Для билингва родным языком остаётся тот, который он использовал при общении с этнической группой, а функциональным является язык, который он использует для повседневного общения или выражения чувств и мыслей.

Рассмотренные выше факторы приводят к заключению, что интерференция одного языка на другой является обязательной частью билингвизма. Другими словами, билингвизм трансформирует язык носителя.

Ученые из разных стран проводят множество экспериментов для того, чтобы сравнить и противопоставить одноязычных и двуязычных детей. Они исследуют роль интерференции или отсутствие такового на развитие вербального и невербального интеллекта, различные когнитивные функции, референтную и коммуникативную природу языка и т.д. Большинство из этих экспериментов проводятся в семьях, в которых родители имеют разное этническое происхождение, или в двуязычных странах, таких как Россия. Психолингвисты проводят ряд экспериментов для изучения развития языковой компетенции у двуязычных людей. Эксперименты также направлены на сравнение определенных интеллектуальных способностей моно- и билингвальных детей. Интересно отметить, что в некоторых экспериментах двуязычные информанты кажутся лучше оснащенными определенными функциями, а в других между этими двумя группами вообще практически нет никакой разницы.

В работе [2, с. 8] представлены результаты исследования, характер когнитивной обработки эмоциональных единиц (диминутивов) и единиц с нейтральной оценочной семантикой, отличается в группах носителей русского языка как родного и тюркско-русских билингвов. Полученные результаты указывают на то, что скорость реакции носителей русского языка как родного и тюркско-русских билингвов резко различаются друг от друга по всем параметрам, изученных в данном исследовании. Данное исследование подтверждает теорию негативного влияния билингвизма. Другое исследование [5, с. 739] показало, что нет четкого различия когнитивного восприятия текста у билингвов и носителями одного языка.

Данные исследования являются примерами того, что изучение билингвизма является актуальной задачей. Именно к такому выводу пришел автор ещё одной значительной работы [3, с. 81]. В данной работе было также заключено, что существует взаимосвязь между психолингвистическими характеристиками эмоциональных слов и фактором эмоциональности.

По результатам последних исследований учёные пришли к выводу о необходимости тщательного выявления и описания особенностей процесса развития языкового мышления индивида при изучении дифферентных языков, так как при изучении иностранного языка (усвоение правил, языковых элементов) происходит формирование вторичной языковой личности. Вторичную языковую личность можно описать как «совокупность способностей человека к воспроизведению речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [4, с. 151]. Особенностью вторичной языковой личности является то, что она формируется под влиянием вербально-семантического кода изучаемого иностранного языка, т.е. «языковая картина мира» носителя изучаемого языка позволяет человеку понять новую для него социальную действительность. Следует учитывать тот момент, что вторичная языковая личность проходит несколько этапов развития. А именно:

1) рецептивный билингвизм (понимание речевых произведений, но воспроизводить собственные не получается);

2) репродуктивный билингвизм. Здесь билингв обладает навыками воспроизведения прочитанных текстов на низком языковом или речевом уровне;

3) продуктивный билингвизм (умение осмысленно на выходе давать правильное речевое произведение и творческое построение речи).

В качестве стимулирования развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда. По мере усвоения второго языка, индивид проводит параллельно структурную аналогию с родным языком и выделяет общие правила.

Р. К. Миньяр-Белоручев выделяет несколько особенностей формирования механизма билингвизма:

– возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков (на примере многозначных слов);

– возможность создания ложной связи иноязычного слова с семантической системой родного языка;

– закон о преобладающем (доминантном) языке как причине фонетической, лексической, грамматической, лингвострановедческой интерференции.

Эдвард Сепир в своей работе справедливо заметил, что, также как и культура, языки редко бывают самодостаточными: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [6, с. 634]. Ввиду значительных социально-исторических причин, английский язык прочно занял нынешнее место и уже давно опередил все другие языки по распространённости и популярности. Многие с уверенностью говорят об «интеллектуальной катастрофе», когда речь заходит о доминирующем положении английского языка в мире над другими из-за вытеснения роли других языков, либо в связи с внедрением

элементов английского языка в языковые системы других языков. Всё это в большинстве случаев приводят к ускорению развития билингвизма.

Необходимо понимать, что языковое разнообразие, вызванное внедрением английского языка в другие языки мира, заслуживает особого внимания учёных в связи с тем, что социальный эффект этого явления весьма важен и мало изучен. Например, в Соединённых Штатах Америки английский язык очерчивается иммигрантами под воздействием их родного языка. Примером языковой изменчивости выступает иноязычный акцент, который встречается в речи некоренного населения многих стран. Языковые преобразования затрагивают практически всю систему языка и её реализацию в речи. В любом языке крайне часто происходят видоизменения при сохранении основы языка. Сепир предложил теорию «языкового дрейфа». Согласно этой теории язык движется во времени и пространстве по своему собственному течению. Следует отметить, что современные языки являются следствием целого ряда внутриязыковых и внеязыковых преобразований. Интересно отметить, что во многих отечественных и зарубежных работах авторитетных лингвистов по истории языка ведётся обсуждение о вариативности и динамизме языковых изменений. Динамическую основу составляют такие стороны языка как фонетика, лексика, грамматика. Абсолютно все живые языки видоизменяются в течение определённого времени. Другими словами, они всегда находятся в стадии прогресса. Особым образом можно выделить лингвистический и экстралингвистический факторы, которые способствуют формированию языкового варьирования на различных уровнях языка.

Факторами лингвистической вариативности являются несколько параметров:

1) социолингвистическая вариативность. То есть влияние социальных изменений и социальной мобильности на развитие языка;

2) текстуальная вариативность. Иными словами, взаимодействие жанра и темы текста или его лингвистической экспрессии;

3) региональная вариативность. Здесь учитываются различия и сходства региональных разновидностей языка, а также явления языкового контакта;

4) индивидуальная вариативность.

Считается, что двуязычие оказывает огромное влияние на развитие памяти, умения растолковывать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Билингвы в большей степени хорошо усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки, это происходит потому, что ребёнок начинает усваивать как можно больше дефиниций, больше интересуется этимологией слов. Если родители не уделяют должного внимания речевому развитию ребёнка, не знают, на каком языке с ним общаться, то ребёнок будет допускать много речевых ошибок. Во избежание всего этого необходимо заранее продумывать, как будет проходить общение

на каждом языке. Наиболее благоприятным для становления билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения, впоследствии которого происходит «диалог культур».

На основе проведённого исследования можно сделать вывод о том, что билингвизм играет многоступенчатую роль. В качестве коммуникативного феномена билингвизм является широко распространённым явлением. Ядром межкультурной коммуникации является коммуникативная компетенция, которая во многом связана со сформированностью у человека переводческих навыков.

Литература

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты – М., 1972. – С. 25–60.
2. Васильева, А. В. Влияние билингвизма на когнитивную обработку эмоциональных слов (тюркско-русский билингвизм) / А. В. Васильева // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 455. – С. 5–11.
3. Васильева, А. В. Влияние билингвизма на оценку эмоциональности слов (тюркско-русский билингвизм) / А. В. Васильева // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. – Томск, 2020, С. 80–82.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова – М.: АРКТИ, 2004. – 192с.
5. Колмогорова, А. В. Субъективные и объективные факторы билингвизма в эмоциональном восприятии текста (на материале тувинско-русского билингвизма) / А. В. Колмогорова, А. В. Маликова // Вестник Кемеровского государственного университета. – Т. 24. – №6. – 2022. – С. 735–743.
6. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
7. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

K. Z. Kodzova

FSEI HE «Kabardino – Balkarian State University
named after H. M. Berbekov»
kkodzova@list.ru

BILINGUALISM IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Keywords: bilingualism, secondary linguistic personality, native language, foreign language, intercultural communication, dialogue of languages and cultures.

The interpretation of the concept of «bilingualism» is given, the different types, stages, conditions of formation and development of this phenomenon are interpreted, the discussion about the «intervention» of elements of the English language into the language systems of other languages is touched upon. The article discusses the problem of tolerant interaction and coexistence of two

languages and cultures in deterministic social conditions and competent education and upbringing of an individual in a bilingual community.

С. С. Криволап
Академия Матусовского
krivolap_2016@mail.ru

УДК 82-13:82.0

ЦЕННОСТНО-ОБРАЗНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА «МАТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА АЛЕКСАНДРА ТВАРДОВСКОГО)

Ключевые слова: концепт, лирика, поэтический мир, мать, образ.

Аннотация: Основное понятие уделено той части концепта как ментального образования, которая опирается на коммуникативные сферы, наиболее тесно связанные с национально-культурным своеобразием восприятия русского народа. В работе используется эвристический (поисковый) метод, описание и анализ. Наблюдения основаны на материале произведений А. Твардовского. Образ матери является центральным в поэтическом мире Твардовского. В статье прослеживается эволюция взглядов лирика. Стихотворный цикл «Памяти матери» в послевоенном этапе творчества приобретает явно выраженную философскую тематику – тема памяти, Родины. Анализируется воплощение национально-культурного своеобразия концепта «мать» посредством изобразительно-выразительных средств.

Концепт давно является предметом обсуждения в научном мире. Он представляет интерес для таких отраслей научного знания как философия, психология, культурология и др. В последние десятилетия концепт стал центральным понятием лингвистики.

В 1928 году философ С. А. Аскольдов в своей статье «Концепт и слово» поднимает вопрос о природе концептов. Согласно ученому, концепт – «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [8, с. 96].

Детальное исследование концепта нашло отражение в работах Н. Н. Болдырева, А. Вежбицкой, В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, В. А. Масловой, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия и др., значительно расширивших первоначальную трактовку термина, данное С. А. Аскольдовым.

Термин «концепт» трактуется по-разному, что вызывает сложность в его определении. В лингвистике нет единого мнения по поводу природы этого понятия.

По мнению Е. С. Кубряковой, «термин ‘концепт’ является междисциплинарным и отражает предметные области нескольких научных течений, занимающихся вопросами мышления и познания, хранения и переработки информации» [5, с. 90].

По мнению Н. Н. Болдырева, «концепты представляют собой те идеальные, абстрактные единицы, смыслы, которыми человек оперирует в процессе мышления». [3, с. 25]. По мнению ученого, концепты отражают жизненный опыт, знания и результаты деятельности людей, участвуя при этом в мыслительном процессе. Соединяя и сравнивая их, человек может формировать новые; в процессе же общения или для передачи информации – обменивается ими.

В своей работе «Константы. Словарь русской культуры» Ю. С. Степанов дает следующее определение концепту. «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [11, с. 256]. Именно в виде концепта ум человека воспринимает культуру.

Помимо этого, ученый приводит точку зрения о том, что слова *концепт* и *понятие* одинаковы. Концепт является калькой с латинского *conceptus* ‘понятие’, от глагола *concipere* ‘зачинать’, т.е. значит буквально ‘поятие, зачатие’; понятие от глагола *пояти*, др. -рус. ‘схватить, взять в собственность, взять женщину в жены’ буквально значит, в общем, то же самое. По его мнению, эти понятия являются близкими по значению, однако в синонимических отношениях употребляются лишь изредка. В настоящее время они четко разграничены.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Н. Ярцевой утверждается, что «концепт» синонимичен слову «понятие» [6, с. 187]. Подобная точка зрения оправдана и легко объяснима тем фактом, что концепт реализуется в понятиях.

Д. С. Лихачев в статье «Концептосфера русского языка» пишет: «Чем шире и богаче культурный опыт человека, тем шире и богаче потенция концепта» [7, с. 240]. Академиком подтвержден тот факт, что данная единица возникает не из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом людей. В настоящее время, концепт – одно из базовых понятий лингвокультурологии.

Потенциям, открываемым в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом, ученый дает определение «*концептосфера*». В литературоведении концептосфера – это совокупность мотивов, образов, понятий, из которых складывается особый художественный мир того или

иного автора. Концепт в поэзии – это своеобразное побуждение к читателю, проявляющееся в ключевых словах, названии стихотворения.

По мнению исследователей, тема материнской любви является главной в литературных произведениях, наряду с философскими – темой родины, памяти и т.д. Образ матери нашел отражение в творчестве поэтов и прозаиков: А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, С. А. Есенина, А. А. Блока, А. А. Ахматовой, М. Горького, В. М. Шукшина и многих других.

По мнению, О. В. Девинной, основными концептами в творчестве Александра Твардовского являются 'дом (хата)', 'мать', 'война', 'боец', 'жизнь', 'смерть', 'дорога', 'честь' и другие [4].

Концепт «мать» в творчестве А. Т. Твардовского не был исследован ранее, что свидетельствует об актуальности нашей работы. Отображенный концепт относится к универсальным концептам, в которых наиболее полно отражаются этноментальные особенности лингвокультурного сообщества.

Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова *мать* имеет шесть значений: '1) женщина по отношению к ее детям; 2) самка по отношению к ее детенышам; 3) в переносном смысле – то, что является источником, давшим жизнь кому-чему-нибудь; 4) обращение к пожилой женщине (прост.); 5) обращение, присоединяемое к имени или званию монахини (церк.); 6) употребляется как постоянный эпитет со словами: земля, родина, Россия и т. п'. [16, с. 300].

Е. О. Атрощенко в статье «Парадигматические и эпидигматические семантические отношения имени концепта «мать» в русском языке» выделяет семь определений: '1) женщина, имеющая / имевшая ребенка / детей; 2) самка животного по отношению к своим детенышам; 3) монахиня, настоятельница или жена священника; 4) термин некровного родства; 5) земля, родина; 6) Богородица; 7) источник, исходная форма, нечто / некто, дающее начало, жизнь' [1, с. 174].

Наряду с крестьянской и военной темой в творчестве А. Т. Твардовского литературоведы (В. М. Акаткин, П. С. Выходцев) выделяют еще одну – тему матери. Ее образ становится центральным на протяжении всех этапов творчества. «У А. Т. Твардовского тема матери присутствует с самого начала и до конца творческого пути. Образ хранительницы домашнего очага в поэтическом мире автора является центральным, и поэтому описан в двух аспектах: частном – лирика, посвященная маме, и всеобщем – образ Матери как трактовка и описание родины» [8].

В 1927 году автор пишет стихотворение «Матери» – своего рода воспоминание-обращение к близкому человеку. С самого начала и до конца произведения ее образ гармонично соединен с изображением малой родины поэта, природы: *Я помню осиновый хутор / И детство – разбегом коня... / Я помню, ты каждое утро / Корову нашла за меня* [13, с. 35]. В этих строках образ матери неявный, при этом автор дает возможность читателю воссоздать его с помощью ключевых слов, фраз. Это подтверждает тот факт,

что концепт отображается в нашем сознании и мышлении. Лексическая анафора *я помню* в сочетании с личным местоимением *я* повышает эмоциональность строфы, служит усилением смыслового тона лирического повествования.

Стихотворение «Песня», выпущенное в 1936 году, также построено на описании образа матери, воспоминаниях, нашедших отражение в художественной картине поэтического мира А. Твардовского. Взрослый сын ставит пластинку с песней, которую он сам не помнит, но она пробуждает память матери: *Сам не помню и не знаю / Этой старой песни я. / Ну-ка, слушай, мать родная, Митрофановна моя* [13, с. 108].

В строфе используется междометие *ну*, выражающее эмоции говорящего, побуждение к действию, в сочетании с частицей *ка*, служащей для смягчения просьбы или приказа. Согласно словарю русского языка под ред. А. П. Евгеньевой, *ну-ка* ‘междом., разг. то же, что ну (в 1 знач.), но с меньшей категоричностью’ [11, с. 108].

Существительное *мать* употреблено в сочетании с качественным прилагательным *родная*. В поэтической строфе эпитет *мать родная* нужен для создания яркого, душевного образа матери. Особую роль в этом словосочетании играет стилистический прием инверсии, который автор использует для придания смысловой значимости, поэтической выразительности. С помощью средств родного языка слов А. Твардовский акцентирует внимание на концепте «мать», чем добивается наибольшего воздействия на читателя. Обращение *Митрофановна* в сочетании с притяжательным местоимением *моя* придает тону повествования доброжелательный, ненавязчивый характер. Это – проявление любви сына к главному человеку в его жизни.

Как только мама вспоминает эту песню, перед ней возникают картины прошлого, ее молодости. В стихотворении поочередно возникают главные образы для А. Твардовского – песня, труд, а также свойственное женщине-матери чувство к детям, желание быть матерью – материнство: *Вот и вздрогнула ты, гостья, / Вижу, песню узнаешь / Над межой висят колосья, / Тихо в поле ходит рожь* [13, с. 108]. В этой строфе концепт «мать» комбинируется с художественными средствами, создавая при этом единое, целостное восприятие изображения близкого человека.

В 1937 году А. Твардовским было написано еще одно стихотворение с названием «Матери». В этом произведении родной человек описывается поэтом через призму личной памяти. Приведенный отрывок – своеобразные мемуары, посвященные лучшей поре в жизни каждого человека – детству: *И первый шум листвы еще неполной, / И след зеленый по росе зернистой, / И одинокий стук валька на речке, / И грустный запах молодого сена, / И отголосок поздней бабьей песни, / И просто небо, голубое небо – / Мне всякий раз тебя напоминают* [13, с. 149]. Сочинительный союз *и* выступает в роли лексической анафоры для усиления значения ценностно-смыслового образа матери.

С помощью изобразительно-выразительных средств в коротком и простом по форме и содержанию стихотворении, поэтом описано все то, что составляет единую тему – тему матери и сына. Не случайно концепт «мать» приходит в осознание А. Твардовского через образы труда, природы и песни. По мнению многих литературоведов, это произведение – редкий пример «бессюжетного» стихотворения. Это также редчайший пример белого стиха (стиха без рифмы) у автора. Дабы избежать нагромождения языковых средств, показать восприятие образа матери читателем, Твардовский избегает рифмовки строк и слов, написанных в высоком стиле.

Реальную судьбу своей матери автор описал в стихотворении «С одной красой пришла ты в мужний дом...» (1935). Образ женщины, жены и матери точно охарактеризован автором как психологический тип: *С одной красой пришла ты в мужний дом, / О горестном девичестве не плача. / Пришла девчонкой – и всю жизнь потом / Была горда своей большой удачей* [13, с. 95]. В произведении последовательно описывается жизненный путь матери – от девичества к замужеству.

В военный период творчества образ матери становится иным. Лирика автора приобретает философский смысл, прослеживается эволюция взглядов Твардовского – концепт «мать» теперь приравнивается к Родине, стране в целом. Наряду с материнской темой в творчестве Твардовского неотъемлемой частью поэтического творчества становятся органично соединенные образы простых женщин-крестьянок. В ранних стихотворениях материнская любовь и отношение к мужчине обычно противопоставляются, в военной же лирике автор делает указанные темы равнозначными.

В годы Великой Отечественной войны на фоне трагедии А. Твардовский создает женщину, которая дарит свою любовь мужу и детям, то есть является хранительницей семейного очага. Высшим достижением изображения образа матери и образа женщины стала Анна Сивцова в поэме «Дом у дороги» (1942–1946). В первой главе поэт описывает домашний быт главной героини и ее родных: *И палисадник под окном, / И сад, и лук на грядках – / Всё это вместе было дом, / Жильё, уют, порядок... / Помытый пол блестит в дому / Опрятностью такою, / Что просто радость по нему / Ступить босой ногою* [14, с. 338]. Простые незамысловатые синтаксические конструкции, использованные автором, дают возможность читателю вместе погрузиться в мысли – воспоминания о мирном, довоенном времени.

Образ матери по-особому проявляется в описании жизни Анны, потеря крова над головой равносильна утрате самой себя, ведь дом, быт, семья – частица ее души, которую пытаются отнять: *Тот дом без крыши, без угла, / Согретый по-жилому, / Твоя хозяйка берегла / За тыщи вёрст от дому* [14, с. 334]. Разговорная форма слова *тысяча* – ‘тыща’ в сочетании с существительным ‘верста’ (мера длины, равная 1,07 км) дает, с одной стороны, возможность более точно отобразить национальный колорит речи, быта, а с другой – служит усилительной строкой для повествования.

В 1942 году поэтом написано произведение «Под вражьем тяжким-колесом». В приведенном отрывке слово *земля* выполняет эстетическую функцию: *Под вражьем тяжким колесом / Стонала мать-земля. / И бомбы всучив чернозем, / Дырявили поля...* [14, с. 77]. Уже в первых двух строках А. Твардовским дан символический образ Родины, используется фольклорное народное сочетание *мать-земля*.

В первой строфе слово *земля* приобретает реальный смысл: чернозем, усеянный снарядами, изрытый окопами. Согласно этимологическому словарю А. К. Бириха, *мать-сыра земля* ‘фольклорно-поэтическое название земли. Восточнославянское выражение, связанное с древними представлениями о земле как о женском божестве, матери растений и животных’ [2, с. 368]. Прилагательное *сыра* означает ‘тучная, жирная, обильная’, а также ‘оплодотворенная дождем’. А. Твардовский употребляет такое сочетание в лирике, так как главный герой произведений – бывший крестьянин, мирную жизнь которого нарушила война, а для человека из сельской местности земля, прежде всего, кормилица.

Во второй строфе автор акцентирует внимание на конкретном образе земли: *И были той земли сырой / Края обожжены. / И кто-то первый был герой / И мученик войны* [14, с. 77]. Земля становится еще более символическим изображением для читателя. Поэт вновь использует прием олицетворения. Благодаря анафоре последних двух строк А. Твардовский поднимает важные, на его взгляд, темы: страдание Родины и страдание человека.

Мотив земли (природы, матери-Родины) сочетается с образом человека в последних строфах: *В крови, в пыли шептал без сил, / Уже стонать не мог. / Уже не жить просил, / Воды один глоток... / А где вода? И так умрет. / К тому и привыкать... / И это знала наперед / Его старуха-мать* [14, с. 77]. Перед читателем вновь возникает образ страдающей Родины – матери-земли и женщины-матери.

В послевоенный период А. Твардовский больше не развивает образ матери как основной в своем творчестве. Тема материнской любви остается в произведениях автора, одновременно сочетаясь при этом с темой личной памяти.

Поэтический цикл «Памяти матери» – непосредственный отклик в связи со смертью мамы поэта, умершей 23 марта 1965 года. Опубликован лирический цикл вместе с другими стихотворениями в журнале «Новый мир». Смерть матери заставила Твардовского обратиться памятью к тяжелым испытаниям, выпавшим на ее долю.

«История создания цикла – это, по сути, все предшествующее творчество поэта. К образу матери А. Твардовский часто обращался в стихах и прозе, чувствуя с ней не только физическую, но и ментальную связь» [10, с. 102].

Четыре стихотворения цикла связаны образами лирического героя и матери. Каждое произведение – часть жизненного пути матери. В первой

части цикла А. Твардовский описывает прощание с мамой и отчим домом: *Прощаемся мы с матерями / Задолго до крайнего срока – / Еще в нашей юности ранней, / Еще у родного порога, / Когда нам платочки, носочки / Уложат их добрые руки, / А мы, опасаясь отсрочки, / К назначенной рвемся разлуке* [15, с. 156].

Автор вспоминает о том, как впервые покинул родные стены, чтобы «выбиться в люди» и достичь большего. Строфа проникнута мыслью о стремлении к свободе, но, с другой стороны, лирический герой не замечал, насколько тяжело дается матери разлука с сыном. Поэт говорит не только от своего имени. Он обобщает сказанное, используя личное местоимение *мы*, чтобы каждый читатель мог узнать себя и сделать соответствующие выводы.

Второе стихотворение – описание жизни раскулаченных родителей, которые прожили долгое время на чужой земле, находясь в сибирской ссылке: *В краю, куда их вывезли гуртом, / Где ни села вблизи, не то что города, / На севере, тайгою запертом, / Всего там было – холода и голода... / Но непременно вспоминала мать, / Чуть речь зайдет про все про то, что минуло, / Как не хотелось там ей помирать, – / Уж очень было кладбище немилое* [15, с. 156–157].

Как показано в строфе, мать поэта беспокоил не факт самой ссылки, а только то, что, возможно, ей придется умереть в чужом краю, а там – *уж очень было кладбище немилое*. Эпитет *немилое* в сочетании с существительным *кладбище* простой по своему содержанию, но в то же время Твардовский вкладывает в художественное средство глубокий философский смысл. Спустя десять лет родители автора вернулись домой, в разоренную и сожженную усадьбу. На Смоленщине они и были похоронены, однако смерть отца и матери стала для поэта настоящим эмоциональным потрясением.

В третьей части описываются похороны матери. А. Твардовский изображает работу садовников и могильщиков: *Как не спеша садовники орудуют / Над ямой, заготовленной для дерева: / На корни грунт не сваливают грудой, / По горсточке отмеривают... / Но как могильщики – рывком – / Давай, давай без передышки, – / Едва свалился первый ком, / И вот уже не слышно крышки* [15, с. 157–158]. Садовники роют ямы, чтобы укоренить новую жизнь, а могильщики спешат проводить человека в последний путь, укрыть все венками. В тот же момент сам поэт думал о скорейшем окончании траурного действия.

В последней части цикла «Памяти матери» А. Твардовский возвращается в воспоминания о детстве и приводит песню, которую слышал от матери: *Перевозчик-водогребщик, / Парень молодой, / Перевези меня на ту сторону, / Сторону – домой... / Но была, пускай не пета, / Песня в памяти жива. / Были эти на край света / Завезенные слова* [15, с. 158].

Для того, чтобы украсить и разнообразить художественную речь, автор применяет стилистическую фигуру – рефрен. Это – повторение строки или ряда строк, иногда целой строфы. А. Твардовский пишет полностью песню,

выделяя в ней припев: *Перевозчик-водогребщик, / Парень молодой, / Перевези меня на ту сторону, / Сторону – домой...* [15, с. 158].

Основная функция рефрена – акцентировать внимание читателя на определенной мысли, подчеркнуть значимость повторяемых слов. С помощью повтора поэт придает строкам динамичность, особый ритм. В этих строках заложена глубокая тема – тема ребенка, покинувшего отчий дом. Вырастая, мы покидаем родительские стены и уже не имеем ничего общего с близкими нам людьми. После смерти матери Твардовскому нелегко смириться с этой мыслью, и он сожалеет, что так и не смог узнать ее поближе, не провести остаток дней с родным человеком.

В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы: 1) концепт в поэзии – это своеобразное побуждение к читателю, проявляющееся в ключевых словах, названии стихотворения; 2) тема и образ матери издавна присущи русской литературе; 3) наряду с крестьянской и военной темой, выделяется в творчестве поэта «третья» тема – тема матери; 4) образ матери присутствует на протяжении всех этапов поэтической деятельности Твардовского; 5) автор реализует концепт «мать» при помощи стилистических фигур, тропов, раскрывает при этом все богатство родного языка; 6) взгляды А. Твардовского на протяжении всего творчества эволюционируют: от любящего образа заботливой жены, хранительницы домашнего очага, автор переходит к теме исторической памяти, отождествляя мать с Родиной, а также с народно-поэтическим образом матери-сырой земли.

Литература

1. Атрощенко, Е. О. Парадигматические и эпидигматические семантические отношения имени концепта «мать» в русском языке / Е. О. Атрощенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 1 (40). – С. 173–178.
2. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
3. Болдырев, Н. Н. О метаязыке когнитивной лингвистики: концепт как единица знания // Когнитивные исследования языка. – 2011. – № 9. – С. 23–32.
4. Девина, О. В. Авторская модальность в произведениях А. Т. Твардовского: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Девина Ольга Владимировна. – Калининград, 2012. – 26 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкранц; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. фак-т МГУ, 1996. – 245 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Лихачев, Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и науч. ред. А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. – С. 240–251.
8. Мелексетян, М. В. Образ матери в русской поэзии XX века: А. Блок, А. Ахматова, А. Твардовский: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Мелексетян Марина Валерьевна. – М., 2009. – 26 с.
9. Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 317 с.

10. Сапир, А. М. Эпическая лирика позднего Твардовского: цикл «Памяти матери» [Электронный ресурс] / А. М. Сапир // Филологический класс. – 2013. – № 1 (31). – С. 99–104. – Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/342/Филологический%20класс_1\(31\)_2013_ст.%2019.pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/342/Филологический%20класс_1(31)_2013_ст.%2019.pdf)
11. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – Т. 2. К–О. – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.
12. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. 2-изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
13. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Трифонович Твардовский [прим. Ю. Буртина, Р. Романовой, предисл. К. Симонова]. – М.: Худ. лит, 1976. – 1 т.
14. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Трифонович Твардовский [прим. Ю. Буртина, Р. Романовой]. – М.: Худ. лит, 1977. – 2 т.
15. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Трифонович Твардовский [прим. А. Туркова, Р. Романовой]. – М.: Худ. лит, 1978. – 3 т.
16. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 2: Л – Оляловеть. – М.: Астрель: АСТ, 2000. – 1040 с.

S. S. Krivolap
 Matusovsky Academy
 krivolap_2016@mail.ru

**THE VALUE-IMAGE COMPONENT
 OF THE CONCEPT «MOTHER»
 (BASED ON THE WORK OF ALEXANDER TVARDOVSKY)**

Keywords: concept, lyric, poetic world, mother, image.

The main concept is given to that part of the concept as a mental formation, which relies on communicative spheres most closely related to the national-cultural uniqueness of the perception of the Russian people. The work uses the heuristic (search) method, description and analysis. Observations are based on the material of A. Tvardovsky's works The image of mother is central in Tvardovsky's poetic world. The article traces the evolution of the lyricist's views. The poem cycle «In Memory of Mother» in the post-war stage of creativity acquires a clearly expressed philosophical theme – the theme of memory, Motherland. The article analyzes the embodiment of the national and cultural uniqueness of the concept "mother" by means of pictorial and expressive means.

Н. Б. Литвинова
Академия Матусовского
lgaki_litvinovanb@mail.ru

УДК 81'27 : 82 – 94

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ МЕНТАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-МЕМОУАРНЫХ ТЕКСТАХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Ключевые слова: текст, художественное слово, семантика, лексема, высказывание.

В статье сквозь призму лингвоментального и коммуникативно-стилистического подходов предпринята попытка раскрыть аксиологичность высказываний с семантикой говорения в контексте языковой традиции, исторической памяти, объединённых концептом родного языка в текстах о ВОВ.

В современной отечественной филологической науке понятие родного языка и его роли в гуманитарном знании в целом сопряжено с рядом основополагающих проблем лингвокультурологии, лингвофилософии, социолингвистики. Выступая в середине и второй половине XX века неотъемлемой частью лингводидактики, педагогики воспитания, термин «родной язык» постепенно выходит за рамки этих научных сфер. Уже в трудах Д. С. Лихачёва разных лет находим глубокие размышления учёного – литературоведа, историка литературы, текстолога, культуролога – о системообразующей, антропософской роли родного языка в жизни народа и отдельного человека. В работе «Раздумья о России» учёный придавал языку народа наибольшую аксиологическую значимость, подчёркивал, что на родном языке человек мыслит, говорит, пишет, то есть творит и духовную, и материальную культуру. При этом он особенно выделял факт мышления на родном языке, сопровождающего человека таким образом на протяжении всей его сознательной жизни [10, с. 477].

Психофизические процессы мышления, говорения, письма человека на родном языке, рассматриваемые сегодня как природные данности, актуализируют в глобальной социокультурной ситуации проблему национальной и ментальной самоидентификации народа. Тезис о том, что в родном языке отображены этнические, исторические, культурные реалии, находит подтверждение и продолжение в междисциплинарных исследованиях через последовательное доказательство более общего тезиса о слове как носителе мировоззрения человека, согласно которому словообраз влияет на образ мысли (Колесов, Звёздова). Признание антропоцентричности языка, его первоочерёдной коммуникативно-апеллятивной функции в

лингвистике новейшего времени позволяет более досконально изучать, в частности, факты родного языка в рамках достижений коммуникативной стилистики текста [4, с. 124–125].

В «Словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, наиболее, как известно, погружённого своей структурой и содержанием в народную речь и раскрывающего таким образом мировоззренческое многообразие родного языка, находим среди прочих такое значение слова «язык»: особое строение слога, выбор слов сообразно предметному обозначению в речи и «принятому обычаю» [2]. Обычай, запечатлеваясь в образах родного языка, выступает хранителем духовной информации о народе. Помещённые В. Далем в словарной статье о языке примеры народных пословиц с семантическим компонентом «язык» убедительно доказывают это определение языка, дают современному человеку широкое представление о его ментальнообразующем начале. В лексических и грамматических формах родного языка как объективных данностях зафиксированы представления о мире, традициях, ценностях, которые присутствуют в массовом сознании его носителей [7, с. 13]. Более того, эти представления программируются в человеке средствами родного языка, нередко поясняя его образ действий, типичные суждения, черты характера.

Сегодня идея о важности возвращение к исконным, фундаментальным понятиям о родном языке, родном слове как о своеобразных щитах, препятствующих угрозе ассимиляции народа, рассеиванию его культуры, подмене национальных ценностей, становится предметом междисциплинарного обсуждения в отечественной гуманитарной науке, сфере образования. Именно родное слово рассматривается главным материалом в деле сохранения пространства национальной культуры, а мысль о его феноменологической природе позволяет противостоять языковому формализму, разрушающим тенденциям информационной агрессии в обществе [6]. В условиях засилья массовой культуры, популяризации в медийном пространстве идей бездумного потребления компенсаторную функцию сбережения истинных духовных ценностей выполняет родной язык, в частности, через тексты классической художественной литературы [5, с. 193].

Средства родного языка создают основу, на которой происходит формирование мысли и личностное становление человека, поэтому родной язык выполняет, с одной стороны, духовно-созидательную функцию, а с другой, – функцию транслятора культуры народа для носителей других языков, в частности, благодаря таким имманентным свойствам, как тексто- и культуроцентричность. Через тексты на родном языке, в первую очередь – образцовые тексты литературной классики, человек не только познаёт себя и культуру своего народа, но и совершенствует владение родным языком, что в последнее десятилетие становится делом и стратегической, и государственной важности [13, с. 7].

В таком контексте прочтение текстов русской классической литературы с позиции богатства и образности родного языка в общем русле лингвоментальной концепции, идей коммуникативной стилистики текста представляется весьма актуальным. Тексты произведений русских писателей о Великой Отечественной войне являются носителями, помимо собственно художественной информации, исторической, лингвокультурной информации, отсылая читателя к индивидуально-авторскому осмыслению средствами родного языка эпохального для огромной страны события.

Возвращаясь к упоминаемой выше культурософской концепции художественного слова Д. С. Лихачёва, следует отметить, что учёный, исследуя его специфику в диахроническом срезе, подчёркивал присущую художественной литературе языковую память, способную передать особенности характера народа благодаря языковым формам [9, с. 356]. Утверждение о том, что литературное произведение выходит за рамки текста, как нам кажется, сопряжено с размышлениями русского учёного о специфичности семантического объёма художественного слова, превышающего объём слова – единицы языка, зафиксированного в словарной статье.

В пространстве художественного текста слово раскрывает свой ассоциативный семантический потенциал благодаря накопленному в нём обширному культурно-историческому опыту языка. Обращённость художественного слова и текста к читателю делает возможным раскрытие этого потенциала. Возможности ассоциативного прочтения художественного текста и осмысления слова в нём влияют на смысл текста, то есть в современном понимании – на его интерпретацию конкретным читателем [8, с. 509–510]. Иными словами, в пространстве художественного текста слово способно явить собственно художественное и языковое начала в своей лингвокультурной целостности через изучение его лингвоэстетического, коммуникативно-стилистического уровней.

Объектом нашего исследования стали одни из знаковых текстов художественных и мемуарных произведений русских писателей о ВОВ, созданных во второй половине XX века и получивших статус прецедентных, классических в художественно-историческом дискурсе о России обозначенной эпохи. Романы «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Жизнь и судьба» В. Гроссмана, трилогия «Живые и мёртвые», дневник «Разные дни войны» К. Симонова объединены темой народной судьбы и её осмысления сквозь призму авторско-художественного сознания и закономерно изучены в рамках исключительно жанрово-идейной литературоведческой парадигмы. Между тем необходимость возвращения к перечтению и интерпретации литературной классики в свете обозначенных выше научных и социокультурных ориентиров, на наш взгляд, делают указанные произведения источником внеидеологемного изучения культурологического потенциала родного языка через концептуализацию семантики художественного слова в текстовом пространстве.

Для предметного анализа с помощью метода сплошной выборки в произведениях были выделены высказывания, содержащие в своей структуре семантику *слова, говорения, языка, речи*, включая все их возможные контекстные семантические компоненты, которые, как показали примеры, раскрывают не только психологические параметры самого повествования, но и лингвоментальные культурные установки в виде скрытых оценок, убеждений, представлений, явленных посредством родного слова.

В проанализированных художественных текстах о ВОВ лексема *слово* наделена многогранной бытийной семантикой – от издавна известной силы влияния слова на сознание и чувства человека, овеществления мира до принадлежности к общему делу, одному народу, единым устремлениям, приобретавших в ту эпоху значение важных жизненных ориентиров. Сам факт звучания родной речи для человека в военной прозе – это свидетельство неутерянной связи с родной землёй, пребывания на ней как некоего нерушимого закона мироздания, продолжающейся жизни. Персонажи, попадая в другое языковое окружение, испытывают не просто душевный дискомфорт, но острую горечь от понимания того, что на их земле звучит чужая речь. Враг не предпринимает каких-либо разрушительных действий, однако таковой является уже сама его речь, звучащая отовсюду. В романе «Молодая гвардия» А. Фадеева персонаж приходит в захваченный город и воспринимает в первую очередь изменения во внешне-речевом облике заполнивших город людей: «...внешний колорит улице придавали мундиры, погоны и бляшки вражеских солдат и офицеров – больше всего немцев и итальянцев, но также и румын, и венгерцев, – только их говор был слышен... Ещё никогда в жизни не испытывал Иван Фёдорович такой кровной, личной жалости и любви к городу и его людям» [14, с. 436–437].

Необыкновенный воодушевляющий эффект производит на молодогвардейцев, в испытывающем лишения оккупированном городе с трудом настроивших старый радиоприёмник и отыскавших среди радиоволн других стран московскую радиостанцию, зазвучавшая из динамика русская речь: «Тот, кто не сидел при свете коптилки в нетопленной комнатке или в блиндаже, когда не только бушует на дворе осенняя стужа, – когда человек унижен, растоптан, нищ, – кто не ловил окоченевшей рукой у потайного радио свободную волну своей родины, тот никогда не поймет, с каким чувством слушали они эту речь из самой Москвы» [Там же, с. 551]. Примечательно в этой цитате контекстное суждение автора о том, что человек может быть обкраден, но главная его ценность – возможность слышать родную речь.

Родной, знакомый говор, помимо речевой, психологической характеристики персонажей, в текстах о войне приобретает семантику некой душевной общности, родства между персонажами: «Здесь мы простились с Пашей Анощенко. Она своим торопливым говорком произнесла какие-то ласковые слова, жалела, что ранен комиссар полка, и просила, если мы опять приедем, чтобы непременно ездили с нею [11]; «Милый, измученный юноша

с волжской, окающей речью. Он ночью пробрался за проволоку и нашел приют в гетто» [1, с. 75].

Слово, произносимое человеком в художественном тексте о ВОВ, раскрывает, помимо семантики психологической характеристики персонажа, также скрытую, непрямую концептуальную семантику «человека говорящего», нередко значимую в общем контексте повествования для оценки читателем персонажей и их последующих поступков. В таких высказываниях автор посредством слова наделяет своих персонажей определёнными ценностными ориентирами, транслируя их тем самым читателю как типичные для своего времени, а значит отображающие традиционные представления о влиянии родного слова на человека, о его убеждающей, воспитывающей силе: «Были в его словах какая-то простота, душевность. Видимо, он сразу решил для себя: либо его разговор с человеком есть приказание, есть разговор начальника с подчиненным, либо для него все люди – братья» [11]; «Но велика сила свободного, умного слова, и Женя минутами забывала о Гришине, о тоскливых лицах в очереди» [1, с. 104]; «Читал он, бережно произнося слова и расставляя точки, запятые, высоко поднимая свои длинные брови, отчего, однако, его просторный лоб не казался меньше» [Там же, с. 109]; «Он говорил слова, которые всегда неотвратимо, с какой-то гипнотизирующей силой действовали на людей» [Там же, с. 142].

«Человек говорящий» в прозе о ВОВ с лингвоментальной точки зрения актуализирует порождаемую словом глубинную онтологическую проблему, выстраивая в один ряд понятия знака, вещи, мысли, дела, самой жизни в целом, сопряженные со словом [6]: «Он был очень милым человеком, но говорил как-то странновато для меня – возвышенно и даже, как мне показалось тогда, высокопарно. Потом, много месяцев спустя, я получил от него трогательное и грустное письмо: он потерял в Ленинграде почти всех своих близких и писал мне о том, что работает над «Русскими людьми» с чувством горьким и мстительным» [11]; «Он заговорил доверительно, вполголоса, искренне забывая, что он и есть начальство, забыв об этом от привычки быть подчиненным и непривычки быть начальством» [1, с. 52].

Высказывания с общей семантикой говорения в художественных текстах о ВОВ расширяют языковую концептуализацию русского слова, возвращая к исконному представлению о нем как побуждающем к делу, устремляющем человека к познанию истины, правды как высших ценностей для русской ментальности [7, с. 262]: «Командир дивизии с упреком сказал: – Что ж это, товарищ Березкин, а мне про вас говорили как о человеке храбром, спокойном. Березкин молчал, вздохнул, – должно быть, говорившие ошиблись в нем» [1, с. 51]; «Знаешь, друг мой, я всегда приучала тебя говорить мне правду, сын должен всегда говорить матери правду» [Там же, с. 75].

Исконная учительная, духовная роль родного языка в текстах о ВОВ явлена в щедром использовании писателями в художественном пространстве

своих произведений пословиц, поговорок, устойчивых выражений, отсылающих к внеидеологемному народному мировидению: – «Чудно рассуждаешь. Думаешь, только ты это испытал, когда в Москву вызывали: куда еду, знаю, а что будет, не ведаю! У меня тоже, когда вдруг приказ: «Армию сдать и явиться», – кошки скребли. Все, что за душой было, перебирал, пока ехал. Куда ж тут за собой адъютанта с фронта тащить? Срывать человека с места, не зная, куда и для чего? Тем более парень стоящий, не проныра. Это хорошо, что он у тебя» [12, с. 27]; «По совести говоря, нельзя отказать такому врагу ни в мужестве, ни в чувстве собственного достоинства» [11]; «Конечно, годы идут, времена меняются, «кто старое помянет, тому глаз вон» – русская поговорка, а способность к забвению – общечеловеческое свойство, все верно, все так... Но ведь будущее, которое было для нас запроектировано в этой книге, проектировалось на сотни лет вперед» [Там же].

Последний приведённый пример, по нашему мнению, в контексте заявленной выше методологии исследования требует подробного комментария. Данное высказывание взято из дневника военных лет К. Симонова «Разные дни войны». Высказывание представляет собой рассуждение о книге, в которой излагалась губительная для многих народов мира теория. Обращаясь к автокоммуникации, писатель, по сути, размышляет над дилеммой между злопамятностью, несвойственной русскому человеку, зафиксированным в поговорке её образным неприятием, и антигуманистической направленностью книги, о которой никогда нельзя забывать, чтобы не создавать в будущем благоприятные условия для возрождения её разрушительных идей. В общем художественно-мемуарном контексте дневника это рассуждение с точки зрения коммуникативной стилистики следует, на наш взгляд, рассматривать как авторское приглашение к диалогу с читателем, призыв задуматься в то же время над нравственно-этическими явлениями, остающимися незыблемыми, если они касаются угнетения личности, народа, и важности сохранения справедливой исторической памяти. Таким образом, в прокомментированном фрагменте мемуарной прозы на коммуникативно-стилистическом уровне происходит расширение ментальной семантики народной поговорки, вступающей во взаимодействие с духовными представлениями, которые формируются в историческом процессе [3, с. 393].

В художественно-мемуарных текстах о ВОВ высказывания с семантическими компонентами слова, языка, речи, говорения выступают носителями народных представлений о значимости родного языка, слова для существования человека. Вместе с тем через слово и его характеристики художественная проза о войне актуализирует в современном прочтении категории исторической памяти, справедливости, духовных ценностей, любви к родной земле.

Литература

1. Гроссман, В. С. Жизнь и судьба / В. С. Гроссман. – Куйбышев: Кн. изд-во, 1990. – 752 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=44231>.
3. Зайцева, И. П. Интерпретация художественного текста в современный период : взаимодействие традиционного и новейшего знания / И. П. Зайцева // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. ст. II Междунар. симпозиума, Ялта, 8–12 июня 2018 г. : в 2 т. – Симферополь: Ареал, 2018. – Т. 2. – С. 388–396.
4. Зайцева, И. П. Подходы к осмыслению художественного текста на новейшем этапе лингвистического знания / И. П. Зайцева // Международный педагогический форум «Русский язык без границ: новые возможности развития диалога культур»: сб. ст. междунар. науч.-метод. конф. «Русский язык и русская литература в современном научном и образовательном пространстве», организованной в рамках междунар. пед. форума, Республика Беларусь – Россия, 21–24 ноября. – Нижний Новгород – Москва: ИП Маркин А. О., 2022. – С. 124–132.
5. Звездова, Г. В. Русская ментальность и духовность. Отражение и сохранение их в слове / Г. В. Звездова // Славянский вклад в мировую цивилизацию: материалы Междунар. конф. Волгоград, 16–19 окт. 2017 г. / науч. ред. проф. Л. А. Шестак. – Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2017. – С. 188–195.
6. Звездова, Г. В. Слово – путь и инструмент познания мира. Русская словесность – основа возрождения российского образования как важнейшей составляющей нашей культуры [Электронный ресурс] / Г. В. Звездова // Terra культура. – 2019. – № 10. – Режим доступа: <https://terra.lgaki.info/socium/slovo-put-i-instrument-poznaniya-mira-russkaya-slovesnost-osnova-vozhzhdeniya-rossiyskogo-obrazovaniya-kak-vazhneyshey-sostavlyayushhey-nashey-kulturyi.html>
7. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. – 624 с.
8. Лихачёв, Д. С. К специфике художественного слова / Д. С. Лихачёв // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1979. – Т. 38, вып. 6. – С. 509–512.
9. Лихачёв, Д. С. О языке устном и письменном, старом и новом / Д. С. Лихачёв // Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – С. 355–369.
10. Лихачёв, Д. С. Раздумья о России / Д. С. Лихачёв. – СПб.: Logos, 2001. – 655 с.
11. Симонов, К. М. Разные дни войны. Дневник писателя [Электронный ресурс] / К. М. Симонов. – М.: Художественная литература, 1982. – Режим доступа: https://royallib.com/read/simonov_konstantin/raznie_dni_voyni_dnevnik_pisatelya.html
12. Симонов, К. Живые и мертвые: роман в 3-х кн. Кн. 3. Последнее лето / К. Симонов. – М.: Просвещение, 1982. – 510 с.
13. Троицкий, В. Ю. Русский язык и судьба России / В. Ю. Троицкий // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, (г. Липецк, 20–21 апреля 2018 г.) [ред. коллегия: Г. В. Звездова (ответственный редактор) и др.]. – Липецк: ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 6–13.
14. Фадеев, А. А. Молодая гвардия / А. А. Фадеев. – Донецк: Донбасс, 1971. – 750 с.

N. B. Litvinova
 Matusovsky Academy
 lgaki_litvinovanb@mail.ru

**NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF MENTAL
 INFORMATION'S EXPRESSING IN FICTION AND MEMOIR TEXTS
 ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR**

Key words: text, artistic word, semantics, lexeme, utterance.

In the article, through the prism of linguoamental and communicative-stylistic approaches, an attempt is made to reveal the axiological character of utterances with the semantics of speaking in the context of linguistic tradition, historical memory, united by the native language's concept in texts about the Great Patriotic War.

И. Г. Родионова
 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
 Inessa96@bk.ru

УДК 801.82

**МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОММЕНТАРИЙ
 В «СЕМЕЙНОМ АЛЬБОМЕ» М. Л. МАТУСОВСКОГО**

Ключевые слова: метаязыковой комментарий, слово, значение, номинация, оценка.

Рассматриваются виды метаязыковых комментариев в автобиографическом произведении М. Л. Матусовского «Семейный альбом». Обращается внимание на роль метафрагментов при описании реалий современной автору действительности и при установлении контакта с читателем. Отмечается возможность анализа метафрагментов в рамках школьного или вузовского элективного курса по филологическому анализу текста, приводятся возможные упражнения для обучающихся. Делается вывод о том, что включение в текст «Семейного альбома» метаязыковых комментариев представляет М. Л. Матусовского как человека, тонко чувствующего родное слово, внимательно относящегося к фактам родного языка и родной речи.

Михаил Львович Матусовский приобрёл известность прежде всего как поэт-песенник, «чьё творчество характеризует высокая нравственность, патриотизм, тесная связь произведений с родиной, многоплановые образы

лирических героев, развёрнутая система художественных средств, богатый лексический фонд» [1, с. 135]. Однако в его творческой биографии есть прозаическое автобиографическое произведение – «Семейный альбом», который содержит воспоминания о детских и юношеских годах, дневниковые записи времён Великой Отечественной войны, впечатления от поездок, размышления о профессии и т. д.

Анализ текста «Семейного альбома» позволил заключить, что его особенностью является наличие метаязыковых комментариев – суждений о языке и речи, обладающих «типовой семантической структурой и определённым репертуаром способов в формальном воплощении» [2, с. 71]. Использование метаязыковых комментариев М. Л. Матусовским обусловлено, прежде всего, его вниманием к родному языку и к родному слову. Включение в текст «Семейного альбома» подобных суждений позволило автору более точно передать идею произведения или отдельных фрагментов, показать отношение к описываемым реалиям, а читателю помогает понять замысел писателя, почувствовать его настроение, увидеть целесообразность выбора того или иного слова или выражения.

В зависимости от характера информации, содержащейся в метаязыковых комментариях, оказалось возможным выделить следующие их виды.

1. В текст «Семейного альбома» включены метаязыковые комментарии, связанные с **толкованием значений слов**. Так, М. Л. Матусовский объясняет значение аббревиатур, которые могут быть непонятны читателю: *Девятаев был в запylённых, поношенных сапогах, в стареньком выцветшем обмундировании, которое интенданты считают нужным отнести к категории БУ, то есть бывшим в употреблении*. Использование и комментирование аббревиатур позволяет автору наиболее точно воспроизвести действительность, представить реалии определённого исторического периода: *Лично мне приходилось ездить на пачках армейской газеты «Вперёд на врага», на минах разного калибра, на картошке и свёкле, в жаркой кабине полевой автохлебопекарни, называемой сокращённо ПАХом, в кузове кинопередвижки и на койке санитарного автобуса*.

М. Л. Матусовский считает важным привести в своём произведении толкование терминов: *Потом он переходил на палиндромоны, стихи, которые слева направо и справа налево читались одинаково и были равнозначны, как предмет и его отражение в зеркале*.

Метаязыковые комментарии в тексте «Семейного альбома» содержат указание на прямое и переносное значение слова, при этом нередко происходит совмещение этих значений в одном контексте, что способствует возникновению языковой игры: *Подковавшись таким образом, Константин Михайлович отправился сдавать кандидатский минимум по древней литературе – минимум в прямом смысле этого слова; Пожалуй, это единственный человек, которому куртка, говоря без всяких каламбуров, пришлась бы по плечу*.

Особым видом метаязыкового комментария является подбор слова с более точным, по мнению автора, значением: *Через несколько часов в квартире раздался звонок, и в комнату не вошёл, а вселился, заняв заметную часть жилплощади, крупный мужчина с лицом, цвет которого можно приобрести, подставляя его всю жизнь под ветер Селигера.* Говоря о стихотворении поэта Павла Григорьевича Беспощадного, М. Л. Матусовский обращает внимание на точно подобранное им слово: *Он никогда не уставал повторять: «Я – труженик. Строка моя – упряжка, – так день рабочий звался в старину».* **Как здесь точно стоит единственно нужное слово – упряжка!**

2. Отдельную группу составляют метаязыковые комментарии, связанные с особенностями номинации. М. Л. Матусовский обращает внимание на наименование топонимических объектов: *Так и остался Айрапетян в городе и поселился на Канавной улице, одно название которой говорит само за себя.*

Автор приводит примеры индивидуальной номинации – как в своей речи, так и в речи других лиц: *Теперь остаётся откусить острый кончик стручка, и пищик готов. Если вы умело вложите его в рот и изо всех сил дунете, раздастся резкий и пронзительный звук, который я бы назвал позывными южного лета;* Придавая особое значение музыке и песне, режиссёр искал сам музыкальное решение каждого эпизода и требовал таких же поисков от композитора и поэта. *У Пырьева это называлось «вариантками».*

Часто объектом метаязыкового комментария становятся слова и выражения, используемые представителями разных социальных или профессиональных групп: *И вот наступил день, который именуется у неимущих людей чёрным:* куча долгов, на столе рукопись недописанной поэмы, и никаких надежд на завтра; *Оказывается, у заядлых курильщиков есть даже особый термин: «ноздрить трубку»,* прижимая к носу, натирать до блеска; *Но Северо-Западный фронт уже зарылся с головой в ледяную землю, остановил противника и перешёл, как говорят военные, к активной обороне;* *Севан – это самое синее, что я когда-нибудь видел на свете. Это, как принято говорить у философов, синева в снятом виде. Вероятно, синее уже ничего не бывает.*

В тексте «Семейного альбома» обращается внимание на названия реалий, используемые в определённой местности: *Яшка видел своими глазами, как их сосед, часовых дел мастер Евсей Евсеевич Дулин, человек сугубо земной и к полётам не склонный, свободно парил в воздухе, не выпуская из рук авоськи с продельной крупой и свежими французскими булочками, которые у нас на юге назывались франзолями;* *Зато уж он досконально знал нрав озера, неожиданные перемены в его настроении, коварство всех фарватеров, все отмели и тростниковые заросли, места внезапного появления новых островков, называемых здесь «всплышками», каждую луку и любой заливчик.*

3. В текст «Семейного альбома» включены метаязыковые комментарии, содержащие информацию **о происхождении слова**: *Бывают и огромные портреты, почти в натуральную величину, наклеенные на шикарных картонах бежевого и серого цвета, которые папа называет по-французски: паспарту; И, стремясь заинтересовать нас, он приговаривал: «Сегодня, дети, мы будем рисовать натюрморт, что значит в переводе мёртвая натура <...>».*

4. М. Л. Матусовский говорит о **времени употребления слова или выражения**: *Нельзя не выделить среди писем письмо новосибирского инженера, чья подпись неразборчива, из-за чего я не смог ответить адресату. Это даже не письмо, а целый рассказ о судьбе мальчика военных лет, сына полка, как их называли тогда.*

5. В «Семейном альбоме» содержатся метаязыковые комментарии, отражающие **стилистическую характеристику слова**: *Мама умела одним движением кухонного ножа извлечь из рыбы мякоть и приготовить фарш, возбуждающий аппетит даже в сыром виде. О фарше вообще невозможно писать будничной прозой, какой мы пишем служебные телеграммы, истории болезней и милицейские протоколы; Но сиял не только сам Тадж, как его фамильярно называл шофёр нашего автобуса.*

6. Считаю возможным объединить в самостоятельную группу метаязыковые комментарии, содержащие **оценку слов**: *Редактор газеты требовал, хоть кровь из носу, стихи в номер, посвящённый Победе. А я марал листки блокнота и не мог написать ни строки. Так всё перекипело и выгорело внутри, так долго мы ждали этого, что все слова казались пустыми и немощными; А ведь немало людей шло в огонь, даже не зная порой, что существуют на свете такие высокие слова, как «подвиг» или «героизм»;*

Часто в тексте «Семейного альбома» оцениванию подвергается ономастическая лексика, а именно:

– антропонимы: *На углу, сидя на козлах, дремал городской извозчик с безнадёжной фамилией Могила; Забыл сказать, что Мотька – мой товарищ. У него нежные девичьи глаза с тяжёлыми чёрными ресницами, которым может позавидовать любая кинозвезда. Я считаю, что он даже слишком красив для мальчишки. Не случайно и зовут его Мотькой, не Матвеем, а Мотькой, именем нейтральным, которым в равной степени можно звать и мальчика и девочку;*

– топонимы: *А все эти подмосковные названия: Ельня, Боровск, Лопасня, Дорогобуж, в каждом из которых во всей чистоте и первозданности сохраняется поэзия русской речи ...;*

– каронимы (названий судов): *То искоса глянет на вас зелёным глазом речной створ, то вниз по течению пройдёт и даст отмашку выцветшим флажком самоходная баржа со странным названием «Самокритика».*

7. И, наконец, назовём метаязыковые комментарии, отражающие **эмоциональную реакцию субъекта на слово**: *Сейчас у туристского*

Селигера, где, забыв все земные заботы, как святые на Ганге, сидят рыболовы; где на каждом острове хотелось бы остаться; где от музыки одних названий, придуманных когда-то неведомым народным поэтом: деревня Неприе или Кравотынь, остров Городомля или озеро Стерж, – заходится сердце. В приведённом примере эмоциональная реакция (*заходится сердце*) подкрепляется оценочной метафорой (*музыка названий*).

Фрагменты «Семейного альбома», содержащие метаязыковой комментарий (метафрагменты), могут быть включены в качестве дидактического материала в программу школьного или вузовского элективного курса по филологическому анализу художественного текста. Обращение к подобным фрагментам будет способствовать формированию у подрастающего поколения языкового чутья, внимательного отношения к фактам языка и речи, воспитанию любви к родному слову.

Приведём варианты заданий рецептивного и продуктивного типов для обучающихся.

Задание 1. Найдите в предложениях, взятых из «Семейного альбома» М. Л. Матусовского, метаязыковые комментарии. С помощью каких слов они вводятся в текст произведения?

1. Существуют различные способы изготовления плетений – тут и «вологодское стекло», и «рассыпчатый гипюр», и «мыльный пузырь», названный так, я полагаю, потому, что перед вами возникает рисунок воздушный и прозрачный, как мыльная пена. 2. Каждый раз, когда нам необходимо раздобыть двугривенный на киношку, мы заходим с Мотькой в тесную парикмахерскую, для важности называемую салоном. 3. И Миколу Платоновичу Бажану даже во сне присниться не могло, что он лишится Днепра, аистов, которых нежно зовут «лелеками», улиц, сбегających вниз или круто забирающих в гору, киевских каштанов и соборов и всей Украины.

Задание 2. В «Семейный альбом» М. Л. Матусовского включён рассказ одного из заключённых концлагеря в Заксенхаузене. Найдите в приведённом фрагменте из этого рассказа метаязыковой комментарий, содержащий оценку слов. Как вы думаете, почему рассказчик даёт им именно такую оценку?

Командование лагеря хотело замести все следы: лагерь уничтожить, печи взорвать, заключённых отправить на побережье, а там погрузить на корабли и пустить ко дну. Одни считают, что нас было тридцать тысяч человек. Другие говорят: больше сорока. Сорок тысяч – это вернее. Наша колонна растянулась по шоссе на десятки километров. Когда рассказываешь об этом, слова «ужасно», «страшно» кажутся ничего не значащими. Что вам сказать?! Через леса Мекленбурга шли сорок тысяч мертвецов. Целая армия. Шли, не зная, что с ними будет через полчаса.

Задание 3. Прочитайте отрывок из «Семейного альбома» М. Л. Матусовского, содержащий метаязыковой комментарий. Найдите слово, которое употребляется только в определённой местности. Как вы думаете, с какой целью писатель включил его в произведение? Как

называются слова, употребление которых ограничено территорией? Приведите примеры подобных слов.

Лес никогда не может утомить и наскучить; если даже открытая поляна долго остаётся однообразной и пустынной, театральные задники всё время меняются: то полностью повторит грязно-зелёные болотные краски ствол старой ольхи, называемой в некоторых деревнях «елохой», то, словно стены выкрашенной мелом горницы, светло и обновлённо забелеет берёзовая роща...

Задание 4. Прочитайте отрывок из «Семейного альбома» М. Л. Матусовского. Какой период истории нашей страны в нём описан? В каком предложении и с какой целью используется метаязыковой комментарий? С помощью какого слова он вводится в текст произведения?

В июне сорок второго года второй плотничий батальон 30-й железнодорожной бригады получил приказание комбрига: срочно приступить к прокладке узкоколейной железной дороги Свапуца – Моисеево. Дорога была необходима для первой ударной армии как хлеб, а точнее будет сказано, как хлеб, как консервы, крупа, патроны, снаряды, гранаты, мины и медикаменты.

Задание 5. Прочитайте отрывок из «Семейного альбома» М. Л. Матусовского. Почему автор называет слово «начало» значительным? Напишите сочинение-рассуждение, взяв в качестве тезиса первое предложение из приведённого фрагмента.

Начало – какое значительное слово! Начало дороги, начало песни, начало книги, начало судьбы. Однажды мне посчастливилось в Центральном государственном архиве литературы и искусства держать в руках первые страницы великих рукописей Гоголя и Достоевского. В Волго-Верховеье испытываешь такой же трепет. Перед тобой первая страница Волги – дальше будут и левитановские плёсы, и разинские курганы, и горьковские причалы. Но это всё будет, будет.

Таким образом, включение в текст «Семейного альбома» метаязыковых комментариев, с одной стороны, позволяет М. Л. Матусовскому более точно описать реалии современной действительности, выразить своё отношение к ним, установить контакт с читателем, с другой – представляет автора как человека, тонко чувствующего родное слово, внимательно относящегося к фактам родного языка и родной речи. Анализ метафрагментов «Семейного альбома» в рамках школьного или вузовского элективного курса по филологическому анализу текста будет способствовать формированию у подрастающего поколения языкового чутья, внимательного отношения к фактам языка и речи, воспитанию любви к родному слову.

Литература

1. Дьякова, Т. А. «Словарь идиостиля Михаила Матусовского»: принципы отбора и описания лексических единиц / Т. А. Дьякова // Слово. Текст. Источник: Методология современного гуманитарного исследования: Материалы II Международной научной конференции. Выпуск 2. Часть 1. – М.: РГУ им. А. Н. Косыгина, 2023. – С. 133–149.

2. Шумарина, М. Р. Язык в зеркале художественного текста (метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография / М. Р. Шумарина. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 325 с.

Источники

1. Матусовский, М. Л. Семейный альбом / М. Л. Матусовский. – М.: Советский писатель, 1983. – 432 с.

I. G. Rodionova
FSEI HE «Penza State University»
Inessa96@bk.ru

METLANGUAGE COMMENTARY IN THE «FAMILY ALBUM» by M. L. MATUSOVSKY

Key words: metalinguistic commentary, word, meaning, nomination, assessment.

The types of metalinguistic comments in the autobiographical work of M. L. Matusovsky «Family Album» are considered. Attention is drawn to the role of metafragments in describing the realities of the author's contemporary reality and in establishing contact with the reader. The possibility of analyzing metafragments within the framework of a school or university elective course on philological text analysis is noted, and possible exercises for students are given. It is concluded that the inclusion of metalinguistic comments in the text of the «Family Album» represents M. L. Matusovsky as a person who has a keen sense of his native word, who is attentive to the facts of his native language and native speech.

Сабирова В. К.
Ансатарова Г.
Ошский государственный педагогический университет
e-mail: sabirova_venera@mail.ru

УДК 802.397

СВОЕОБРАЗИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КЫРГЫЗСКИХ ПОЭТОВ, СОЗДАВАЕМОГО В УСЛОВИЯХ ИНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: поэт, лирическое творчество, лингвокультура, национально-культурное своеобразие, речевое воплощение.

Кыргызские поэты проявляют себя в лирических произведениях, создаваемых не только в условиях родной для них лингвокультуры, но и в контексте ряда иных лингвокультур, преимущественно близкородственных. Проведённый анализ ряда стихотворений такого характера позволяет заключить, что в творчестве этих авторов находят отражение особенности национально-культурного своеобразия кыргызского народа, что свидетельствует о сохранении их связей с исторической родиной.

Лирическое творчество большинства поэтов так или иначе отражает особенности их этнической и национально-культурной принадлежности; это особенности в ряде случаев сохраняются и тогда, когда автор-лирик по разным причинам оказывается в условиях иной лингвокультуры, продолжая создавать в них свои произведения.

Примером подобного рода может служить лирическое творчество кыргызских авторов-лириков, словесно-художественные произведения которых создаются в местах их нынешнего проживания на территории соседних государств – в различных районах Республики Таджикистан, а также в городах и районах Узбекистана. На более подробном рассмотрении ряда произведений некоторых из них имеет смысл остановиться в связи с заявленной темой.

Мамажан Шералиев в настоящее время житель села Калта-Булак района Жергетал Горно-Бадахшанской автономной области Республики Таджикистан (более подробная информация о его биографии содержится в источнике: [4, с. 45]). Одно из созданных им стихотворений называется «Кыргыз-тажик молмолу» (рус. Кыргызско-таджикские зазнобы) – в нём лирический герой восхищается красотой местных девушек, для чего используются оригинальные эпитеты: большеглазые, прямоносые, тонкостанные и под.; ср., например:

*Коп жигитти ойлонткон,
Кыргыз-тажик молмолу*
(рус. Много дум и мужских снов
У кыргызско-таджикских голов) [4].

Это лирическое произведение в целом интересно функционирующими в нём изобразительно-выразительными средствами, среди которых ведущая роль отводится тропам: сравнениям; метафорам (например: *Кеп-кенен замана да тарып* – рус. Время сжалось), метонимии и синекдохе, а также перифразе, символу и аллегории; гиперболе (*Коп жигитти ойлонткон* – рус. Много дум мужских) и литоте. Помимо этого, стихотворение насыщено фигурами экспрессивного синтаксиса – таким как эпитеты (например: *Коз тегерек, кыр мурун* – рус. Очи круглые, нос прямой; *Кымча бели* – рус. Тонкий стан); антитеза (*Алсыздар алдууларга* – рус. Слабый сильному; *ак-караны* – рус. зло и добро); различного характера повторы (*Жоноккой урмат-сыйдан куру* – рус. Теряет почёт и уважение; *Кыргыз-тажик жигиттер* – рус. Парни, кыргызы-

таджики; *Сулуудан сулуу – рус. Красива краса*); оксюморон (*Баласы атасыны укпай – рус. Отца слушать сын перестал*).

Все перечисленные средства и способы художественной изобразительности способствуют созданию в лирическом произведении оригинального, с явным индивидуально-авторским колоритом, образного рисунка, который конкретизирует одну из популярных для лирического творчества в принципе тем – воспевания женской красоты.

Иной, не менее важной для каждого поэта, теме посвящено стихотворение ещё одного кыргызского поэта, живущего и работающего в соседнем с Кыргызской Республикой государстве. **Темир У. Маматмусаев** – учитель средней школы № 12 села Копуро башы Мургабского района Республики Таджикистан (более подробно с биографией этого автора можно познакомиться в источнике: [2, с. 6]). Своё стихотворение, где поднята тема поэта и поэзии, Т. Маматмусаев назвал «Менин поэзиям» (*рус. Моя поэзия*):

*Менин поэзиям тоодо осуп жетилген,
Менин поэзиям таш боору кечирген.
Менин поэзиям Алыкулду пир тутуп,
Алп адамды куну-туну ээрчиген.
Менин поэзиям жетимчилик коргон,
Менин поэзиям кээ кундору боскоргон.
Менин поэзиям колдоосу жок бечара,
Алыкулду ээрчип эптеп кун коргон.
Менин поэзиям Сарыколдо туулган,
Менин поэзиям жупуну уйдо курулган.
Менин поэзиям мааниси аз болсо да,
Жаратканмын Алыкулдун калем учунан.
(рус. Моя поэзия в горах взрастилась,
Моя поэзия с жестокостью простилась.
Моя поэзия считает лучшим Алыкула,
Днём и ночью у великого училась.
Моя поэзия видала и сиротства долю,
Моя поэзия навидалась всего вволю.
Моя поэзия – никакой опоры у неё нет,
Она росла за Алыкулом только вслед.
Моя поэзия в Сарыколе порождена,
Моя поэзия проста и доморощена,
Моя поэзия, хотя в ней мало смысла,
От Алыкулова пера идеи все зажгла) [2].*

Приведённое стихотворение, с одной стороны, продолжает уходящую в глубокую древность традицию осмысления практически каждым из знаменитых поэтов крайне важной для него, чрезвычайно волнующей, темы – темы о назначении и роли в жизни других его творчества. И если А. С. Пушкин считал поэзию «нерукотворным памятником»,

М. Ю. Лермонтов сравнивал стих с «кинжалом», В. В. Маяковский в духе футуризма ассоциировал поэзию с нужным ежедневно «водопроводом, сработанным ещё рабами Рима», классик кыргызской литературы Алыкул Осмонов полагал, что лучшее место для размышлений о сути поэзии – берег озера Иссык-куль, то Темир Маматмусаев находит для воплощения раскрываемой темы собственный, отмеченный явными чертами индивидуальности, поэтический образ. В его восприятии живительной средой для существования и расцвета творчества поэзии являются горы, среди которых будущий поэт взрослеет и как личность, и как будущий художник слова.

Основным поэтическим приёмом, при помощи которого поэт воплощает в лирическом произведении тему и идею последнего, в стихотворении Т. Маматмусаева является *лексическую анафору* – повторение в начале 9-ти из 12-ти строк лирического текста словосочетания «*менин поэзиям*» (рус. моя поэзия). Дополнительно экспрессивность анализируемого лирического стихотворения усиливается тем, что именно вынесенное в анафору словосочетание – *менин поэзиям* – является и названием произведения: это обеспечивает явную «перекличку» его с собственно текстом, что, в свою очередь, расширяет и семантический план лирической структуры, и его ассоциативный план.

Действенным приёмом создания в анализируемом произведении образности является также употребление в тексте прецедентного имени, весьма значимого именно для раскрытия заявленной поэтом темы. Это дважды повторенное в произведении имя классика кыргызской литературы периода советской эпохи – поэта, драматурга и переводчика – **Алыкула Осмонова**. Явный пиетет, с которым лирический герой стихотворения говорит об этой выдающейся личности, позволяет прийти к выводу, что именно творчество выдающегося предшественника (*Алыкулово перо*) не только служит образцом для поэтической деятельности самого Т. Маматмусаева, но и видится живительным источником для неё, а фигура Алыкула представляется ему идеалом художника слова и творца в принципе.

Менее известно поэтическое творчество представителей кыргызской диаспоры, проживающей в разных городах и районах **Узбекистана**, на которое, с нашей точки зрения, также стоит обратить внимание. Среди авторов, представляющих кыргызскую поэзию на территории этого, соседствующего с Кыргызской Республикой, государства – **Чотбай Худайбердиев**, житель села Манас района Достук области Джизак Узбекистана (более подробно о его биографии см. в источнике: [3, с. 5]). В его стихотворениях особенно заметно постоянное обращение к наследию предков – к тем памятникам их творчества, на которые, по мнению поэта, современникам не только следует равняться, создавая нечто новое, но и всячески оберегать и популяризировать их.

Так, например, в стихотворении «Мурас» (рус. «Наследие») Ч. Худайбердиев, размышляя о вкладе своих соотечественников в мировую

культуру, приходит к выводу, что испытание временем непременно выдержат два творения великих мастеров прошлого, проявивших себя в разных видах искусства, один из которых является искусством словесным: национальный музыкальный инструмент кыргызов **комуз** и памятник кыргызского эпоса – сказание «**Манас**». Эти явления в осмыслении Ч. Худайбердиева эти артефакты, творения великих мастеров прошлого (в том числе и плод коллективного творчества, к которым принадлежит литературный памятник – созданный предками эпос «Манас») приобретают явное символическое значение: они становятся своеобразным воплощением связи современников поэта со славным прошлым, образно конкретизирующим позицию лирического героя по отношению к бесценному наследию предков, творениям великих мастеров, которые сегодня остаются непревзойдёнными.

Образному и экспрессивному воплощению идеи стихотворения в значительной степени способствует композиционное оформление лирического текста, который имеет вопросно-ответную структуру. Такая форма, как известно, актуализирует взаимодействие лирического героя (транслирующего в данном случае позицию автора) и адресата словесно-художественного произведения, что – с учётом поднимаемой поэтом темы – видится особенно важным.

Оригинальностью содержания и формы отличается лирическое произведение этого же автора под названием «Сагынуу» (рус. «Тоска»), которое пронизано ностальгией лирического героя по родине, по соотечественникам, по всему кыргызскому народу. Это стихотворение – своеобразная молитва о всех кыргызах; в ней, обращаясь в том числе и к своим детям, лирический герой произносит такие слова:

*Ырды жазуу жана машакат,
Мункуротуп кээде козун каратат.
(рус. Написание стихов и другие деянья,
Человека влечёт суеты покаянье) [3].*

Ещё один представитель кыргызской поэзии, **Шапат Абдуразаков**, живёт в селе Музбулак Бакмалского района Джизакской области Узбекистана (более подробно его биография изложена в источнике: [1, с. 5]). Этот уже очень немолодой человек, ветеран Великой Отечественной войны, сохранил удивительную молодость души: основная тема его лирики – любовь. В стихотворении «Куйгон» (рус. «Отгоревшее») он утверждает, что любовь «ещё жива», и не жалеет красок для создания чарующего образа любимой девушки:

*Кыркырдын башы колколум,
Кылыгы жакшы молмолум,
Жаканын башы колколум,
Кылыгы жакшы молмолум.
Оромолум менде бар.
Ойлоймун конулун кимде бар.*

*Оромолун гулу бар,
 Менден айрылсан жакшы бар».*
 (рус. И верхушка горы для меня дорога,
 И зазнобы моей прихоть мала,
 Воротник рубашки моей выреза,
 У зазнобы моей прихоть мила.
 У меня есть платочек, вышит тобой.
 Я всё думаю, к кому ты идёшь с душой.
 У платка твоего рисунок цвета с канвой,
 Не бросая меня, будешь ты счастливой) [1].

Воплощая в своих произведениях одну из «вечных» для творчества поэтов всех времён, Ш. Абдуразаков в значительной степени опирается на художественно-изобразительные приёмы, которые характерны для устного народного творчества, в частности – для фольклорных песен. Среди них наиболее частотны распространённые и в современной поэзии *анафоры* различного характера (*Кылыгы жакшы молмолум ... Кылыгы жакшы молмолум; Оромолум менде бар ... Оромолун гулу бар* и т. п.) и значительно реже встречающиеся сегодня *эпифоры* (*Кыркырдын башы колколум ... Жаканын башы колколум; Ойлоймун конулун кимде бар ... Менден айрылсан жакшы бар* и т. п.).

Как можно убедиться, кыргызские поэты, которые по разным причинам оказались сегодня жителями соседних с их исторической родиной стран, по своему мировосприятию и мироощущению остались поэтами, в поэтических произведениях которых связь с их родными местами, с народом Республики Кыргызстан чувствуется постоянно. Их лирическое творчество отличается тематическим разнообразием (лирика философская, гражданская, пейзажная и иного характера), богатством используемых изобразительно-выразительных приёмов, в большинстве случаев – явной авторской индивидуальностью.

Всё это свидетельствует о сохранившихся в сознании художников слова – не исключено, что и на уровне генетической памяти – особенностях национально-культурного свойства, которые тем или иным образом эксплицируются в создаваемых ими лирических произведениях, и это, помимо художественно-эстетической, придаёт им и этнокультурную значимость.

Литература

1. Абдуразаков, Шапат // Аалам кыргыздары: Международный общественный литературно-художественный журнал (МОЛХЖ). – №7. – 2009. – С. 5.
2. Маматмусаев, Темир У. // Аалам кыргыздары: МОЛХЖ. – №14. – 2010. – С. 6.
3. Худайбердиев, Чотбай // Аалам кыргыздары: МОЛХЖ. – № 7. – 2009. – С. 5.
4. Шералиев, Мамажан // Аалам кыргыздары: МОЛХЖ. – № 1. – 2008. – С. 45.

V. K. Sabirova

G. Apsatarova

Osh State Pedagogical University

e-mail: sabirova_venera@mail.ru

**THE ORIGINALITY OF THE LYRICAL CREATIVITY OF KYRGYZ
POETS CREATED IN THE CONDITIONS OF ANOTHER
LINGUOCULTURE**

Key words: poet, lyrical creativity, linguistic culture, national and cultural identity, speech embodiment.

Kyrgyz poets manifest themselves in lyrical works created not only in the conditions of their native linguistic culture, but also in the context of a number of other linguistic cultures, mostly closely related. The analysis of a number of poems of this nature allows us to conclude that the works of these authors reflect the features of the national and cultural identity of the Kyrgyz people, which indicates the preservation of their ties with their historical homeland.

B. A. Серкова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

henrypooshel@rambler.ru

УДК 101.1

**«НЕСЧАСТЬЕ НЕВСКИХ БЕРЕГОВ» В ОПИСАНИЯХ
ПУШКИНА И ГРАФА ХВОСТОВА (с некоторыми философскими
пояснениями)**

Ключевые слова: Пушкин, Хвостов, описание, феноменологическая дескрипция, аналитическая традиция

В статье на примере двух описаний знаменитого петербургского наводнения 1824 года, принадлежащих А. Пушкину и Д. Хвостову, анализируются разные способы данности предмета описания и на основании феноменологической и аналитической философии исследовательских стратегий проясняются принципы дескриптивной техники. Аналитическая философия ориентирована на анализ языка как структуры сознания, внутри этой традиции сформированы два противоположных направления, реализм и антиреализм, которые выходят на уровень онтологической проблематики и анализа возможности объективного описания предметов. В статье показано, почему антиреализм оказывается более последовательным, и какие «трудные проблемы сознания» оказываются нерешенными.

Феноменологическая дескрипция исключает возможность отражения или копирования реальности в сознании, но определяет объективистскую проблематику как определенный смысловой принцип осознания реальности.

Цель этого маленького исследования – сравнить два описания одного и того же события и попытаться ответить на вопрос, почему они столь сильно различаются не столько по качеству письма, но по видению самого «данного» предмета этих описаний. Вопросы о том, как строится описание предметов, наиболее глубоко и оригинально были представлены в теории феноменологической дескрипции, которую разработал Э. Гуссерль [1, 2].

Знаменитое произведение А. С. Пушкина «Медный всадник», как известно, посвящено страшному природному катаклизму, – наводнению, случившемуся в Петербурге 7 ноября 1824 года. Эта фантазмагория Пушкина увековечила то ужасное событие. Персонажи этого сочинения хорошо известны: Евгений, свидетель разрушившего его жизнь стихийного бедствия, потерявший во время наводнения свою невесту, а ней и смысл своего существования, лишившийся рассудка и умерший после своих бессмысленных скитаний по городу, – и Петр Великий, косвенный виновник его несчастий, «кумир на бронзовом коне», оживший памятник основателя столицы. В поэме упоминается еще один совершенно замечательный персонаж, который для нас имеет особое значение, – граф Дмитрий Иванович Хвостов. Пушкин иронически воспеваает его в своей поэме:

*Граф Хвостов,
Поэт, любимый небесами,
Уж пел бессмертными стихами
Несчастье невских берегов [3].*

Граф Хвостов выступает поэтическим соперником Пушкина. Он первым и на девять лет раньше, прямо по следам случившегося, описал трагические события в «Послании к N.N. о наводнении Петрополя...», которое, как пишет современный исследователь: «было встречено современниками с чрезвычайным интересом, и реакция многих была схожа с пушкинской. Стало ясно, что престарелый поэт не утратил дара рождать «галиматью», а значит, будет повод еще не для одной пародии или эпиграммы» [4, с. 37]. Однако для нас в контексте описания реальности как «структуры понимания» события важно не их качество, – Хвостов был всеми признанным графоманом и приводил в уныние дядю своей жены, А. В. Суворова, которому, по легенде, принадлежат слова, обращенные к графу: «Митя, ведь ты хороший человек, не пиши стихов. А уж коли не можешь не писать, то, ради Бога, не печатай». В последнее время одиозная характеристика творчества Хвостова начала смягчаться, наступили времена для серьезных (насколько уместно здесь это определение) оценок. В 1997 году был издан том собрания его сочинений [5], в 1999 году еще один [6]. Исследование о его творчестве вышло в солидном научном издании «Новое литературное обозрение». Его автор И. Ю. Виницкий пишет: «общим

местом русской хвостовианы стало утверждение, что в каждом из поэтов есть частица Хвостова. Поскреби любого и убедись: те же амбиции, суетность, страсть к бумагомаранию, многословие, культ поэзии, аристократическая спесь, желание славы и поэтического бессмертия» [7, с. 21]. О противоборстве двух лагерей в русской поэзии, архаистов (к которым принадлежал Хвостов) и новых поэтов, возглавляемых Пушкиным, писал Ю. Н. Тынянов [8]. В Пушкинском доме хранится огромный архив гр. Хвостова, который он сам подготовил для будущих исследователей его творчества, эти материалы постепенно вводятся в научный оборот. Меняется сам тон отношений к его наследию. Хвостов вписывается в традицию золотого века русской литературы как маргинальная, но важная фигура общего литературного движения.

Однако не мера таланта сейчас является предметом анализа. Для нас имеет значение, что два современника стремятся *дать представление* об одном событии, используя *разные источники* для описания. Пушкин не был в Петербурге во время потопа, он находился тогда в Михайловском, поэму предваряет предисловие Пушкина: «Происшествие, описанное в сей повести, основано на истине. Подробности наводнения заимствованы из тогдашних журналов. Любопытные могут справиться с известием, составленным В. Н. Берхом» [3, с. 283]. При написании «Медного всадника» Пушкин пользовался хрониками, и, хотя бы в этом отношении, Хвостов обладает преимуществом перед Пушкиным, – он присутствовал в столице при наводнении, и был свидетелем событий. Пушкин опирался на рассказы очевидцев, может быть, читал еще и опубликованные отчеты об этом чрезвычайном явлении в газетах [9].

Отчет В. Н. Берха о наводнениях, случившихся в Петербурге со дня его основания был опубликован в 1826 году и переиздан в 2015 [10]. Берх почти поэтически живописует происходивший на Адмиралтейской стороне разгул стихий: «Невозможно описать того ужаснаго явления, которому были свидетелями люди, бывшіе въ сіе время на берегу Финскаго залива, и чудесно спасшіеся от погибели. Небозримое пространство водъ казалось кипящею пучиною, надъ которою разпростертъ былъ туманъ отъ брызговъ волнь, гонимыхъ противу теченія, и разбиваемыхъ ревущими вихрями» [10, с. 61–62]. Это обратное естественному течению движение воды в Неве изображают и Пушкин, и Хвостов. Приведем два фрагмента из поэм Пушкина и Хвостова.

Из «Медного всадника»:
*«Осада! приступ! злые волны,
 Как воры, лезут в окна. Челны
 С разбега стекла бьют кормой.
 Лотки под мокрой пеленой.
 Обломки хижин, бревны, кровли,
 Товар запасливой торговли,
 Пожитки бледной нищеты,*

*Грозой снесенные мосты,
Гроба с размытого кладбища
Плывут по улицам!» [3, с. 289].*

И вот как происходящее описывает Хвостов:

*«Растя в мгновение, приливная гора
Крутит водовики, шибают катера
И одаль брызгами высоко к небу хлещет,
На камень, на чугун бесперестанно плещет.
Екатеринин брег сокрылся внутрь валов;
Мы зрим, среди Невы стоят верхи домов;
Непримиримые, бунтующие волны,
Из ложа выступя, поработают стогны;
В частицах мелких пыль от влаги над рекой
Слилася в воздухе густою вскоре мглой;
По каменной стезе внезапно многоводной
Судам тяжелым путь уставился свободный» [4].*

Описание какого-нибудь явления, особенно в поэзии, – это отображение процесса его непрерывных трансформаций. При этом следует зафиксировать некоторую исходную «не-реальность» этого предмета, который является основой описания. Действительно, что описывает Хвостов, – свидетель наводнения? Ветер дует со стороны Финского залива и воды Невы начинают течь вспять, против ее обычного течения, русло реки переполняется, ее воды выходят из берегов и разливаются в пространстве города. Все три описания этого явления, включая хронику, показывают, что авторы занимают некоторую супервизорскую позицию, видят события как бы сверху в масштабе, который позволяет охватить разом всю картину происходящего. Это возможно только в воображении. В этом смысле три автора уравнины, ни у кого нет способа показать наводнение с топографической точностью. Задача поэтов тем более заключается не в этом. Поэтическое созерцание (то, что древние называли «умным видением») определяет фокус изображения, а поэтическая фантазия наделяет картину подробностями, которые позволяют читателю погружаться в происходящее, сопresentствовать ему. Теперь наверняка невозможно сказать, наблюдал ли Хвостов описываемый им фрагмент наводнения, в котором *Цветущие красой три юные девицы / От страха мертвые лежали вдоль светлицы*, – скорее всего это можно отнести к его обычным поэтическим преувеличениям, на которые он был непревзойденный мастер. Важен сам принцип производства в сознании картины видимого, в которой восприятие как прямое наблюдение всегда соединяется с «фантазиями», восприятие оказывается неотделимым от воображения.

Поэтому преимущества Хвостова, бывшего свидетелем наводнения, перед Пушкиным, который не был его очевидцем, находясь в это время в своем псковском имении, с феноменологической позиции должны быть пересмотрены. В феноменологии модус «восприятие» нагружено целым

комплексом сопутствующих непосредственному видению корреляций сознания, которые невозможно отделить от некоторого изначального незатронутого сознанием обстоятельства дел. В аналитической философии, в ранний ее период, много коллективных усилий, особенно в Венском кружке, было затрачено на то, чтобы выделить некоторый изначальный базовый факт, зафиксированный особым образом, так, чтобы он оставался «фактом» внешней, «потусторонней» для сознания реальности, т.е. был бы «объективным» свидетельством некоторого фрагмента действительности. Таким образом попытался выстроить свои исследования Л. Витгенштейн и вынужден был признать, что язык – это структура сознания, которая не дает никаких гарантий на «объективность», напротив, вводит в иллюзорное представление о том, что язык служит проводником в мир вещей, на самом деле являясь источником разной степени индивидуализации опыта. Не случайно в русле аналитической философии возникают два течения, – реализма и антиреализма, в которых спор о возможности или невозможности прямых свидетельств о реальности как «чистой фактографии» переводится на уровень способности науки и научного (символического, математического и описательного) языка отражать реальность в «объективных» ее характеристиках. И, несмотря на явно выраженное желание многих крупных философов-аналитиков оставаться реалистами, пока что самые убедительные аргументы принадлежат антиреалистам. В современной западной философии этот вопрос получил название «трудного онтологического вопроса», или «трудной проблемы сознания» [11, 12]. Большие надежды возлагаются в этой связи на когнитивистику, область, пограничную с нейрофизиологией.

Когнитивистика продвинулась вперед, благодаря множеству хорошо организованных и остроумных экспериментов, в которых нашли разрешение «легкие вопросы сознания», – понимание того, как работает сознание в тех или иных условиях, каковы реакции на ту или иную стандартную или непредвиденную ситуацию. Однако, чем больше достижений в когнитивистике, тем очевиднее, что решение «действительно трудной проблемы сознания» [12, с. 160] непреложно отодвигается. В. В. Васильев так формулирует ее: «почему с этими процессами [в мозге] связан субъективный опыт (experience)?» [там же]. Трудная проблема сознания в случае с нашим примером может быть сформулирована таким образом: «Почему одно и то же событие всегда отражается в уникальных, а не универсальных образах?». Другими словами, почему язык не работает фактографически или фотографически? Для того, чтобы выразить эту уникальность всю до конца, исчерпать ее, следовало бы вести непрерывное описание этого события именно в этом конкретном сознании. Д. Чалмерс полагает, что трудный вопрос следует формулировать на «мета-уровне»: «Основной вопрос онтологии – «Что существует?». Основной вопрос метаонтологии: существуют ли объективные ответы на основной вопрос онтологии?» («The basic question of ontology is 'What exists?' The basic

question of metaontology is: are there objective answers to the basic question of ontology?») [11, с. 77].

Задолго до Чалмерса эта «трудная» проблема была поставлена в феноменологии. Каков в целом способ её решения, предложенный Э. Гуссерлем?

Гуссерль предлагает до начала любого рассуждения осуществить процедуру так называемой феноменологической редукции: осознать, что реальность, внешний мир, лежащий «по ту сторону сознания» не может быть нам доступным иначе, как через сознание. Мы не можем сравнивать «реальность саму по себе» с нашим восприятием или осмыслением ее, но можем сопоставлять разные способы ее осознания, в том числе с тем, что мы называем «объективным знанием» как особым образом организованным исследованием (но не с реальностью самой по себе). Описания наводнения Пушкина и Хвостова сопоставимы как осознанные «явления», несмотря на то, что одно было результатом восприятия как непосредственного наблюдения, а другое как переосмысленные свидетельства других очевидцев. Иными словами, их связывает общий предмет описания, который дан разными способами в сознании (в восприятии, в воспоминании, в воображении).

И этому воображаемому, «мнимому в сознании» событию два поэта придают поэтическую форму. И результат – неожиданный, потому что мы склонны скорее Пушкина причислить к разряду очевидцев, а Хвостов, благодаря только качеству своих виршей, попадает под подозрение.

Но оба они «изобретают», или, выражаясь феноменологическим языком, конституируют предмет своего описания, каждый к некоторому начальному неопределенному событию («наводнение в Петербурге») добавляет все новые и новые подробности, пользуясь своим воображением и поэтическим талантом. Гомер не был свидетелем Троянской войны, Шекспир – событий в датском королевстве, и оба написали историю, в которой профессиональный историк найдет немало исторических несообразностей. Но с чем он будет их сравнивать? С описанием событий в исторических хрониках, которые также были написаны людьми, которые лишь в редких случаях были свидетелями (и только части) описываемых событий. То, что И. Кант называл «продуктивной способностью воображения» и что он считал основой мышления, действительно является способом производства сознанием «реальности» как сконструированного представления о событиях и явлениях.

Путь аналитической философии пролегает через эпистемологию (философию науки), и, ориентируясь на последние достижения в нейробиологии и когнитивистике, констатируется принципиальная или временная неразрешимость вопроса о природе отношения сознания к реальности. Феноменологи исключают реальность в качестве независимой от сознания субстанции и предлагают исследовать процессы конституирования реальности в сознании, что позволяет упорядочивать этот многообразный и

непрерывный опыт, который каждый человек осуществляет в непрерывном понимании мира.

Если задать провокационный вопрос, можем ли мы помыслить нечто, не поддающееся пониманию, то мы застанем себя уже в состоянии рассуждения об этом «невозможном предприятии», пусть в самом начале (и самой проблематической стадии), но все-таки уже в процессе понимания как формирования представления об этом «немыслимом» предмете.

Литература

1. Балакин, А. Ю. Пушкин – читатель графа Хвостова («Что за прелесть его послание!») / А. Ю. Балакин // Западный сборник: В честь 80-летия Петра Романовича Заборова. – 2011. – С. 29–43.
2. Берх, В. Н. Подробное историческое известие о всех наводнениях, бывших в Санкт-Петербурге / В. Н. Берх. – М.: Книга по Требованию, 2015. – 88 с.
3. Васильев, В. В. Трудная проблема сознания / В. В. Васильев. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 272 с.
4. Виноцкий, И. Граф Сардинский: Дмитрий Хвостов и русская культура / И. Виноцкий. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 352 с.
5. Граф Дмитрий Иванович Хвостов. Д. И. Хвостов. Сочинения / Сост. О. Л. Довгий, А. М. Махов. – М.: Intrada, 1999. – 224 с.
6. Гуссерль, Э. Идея к чистой феноменологии и феноменологической философии. – Т. 1. – Введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 336 с.
7. Гуссерль, Э. Феноменология внутреннего сознания времени / Э. Гуссерль // Собрание сочинений. Феноменология внутреннего сознания времени. – Т. 1. – Москва: «Гнозис», 1994. – 192 с.
8. Избранные сочинения графа Хвостова / Д. Хвостов. / Сост., примеч., статьи М. Амелина. – М.: Совпадение, 1997. – 93 с.
9. Описание наводнения, бывшего в Санкт-Петербурге 7 числа ноября 1824 года. – СПб.: типография департамента народного просвещения, 1826. – 238 с.
10. Пушкин, А. С. Медный всадник. Собрание сочинений в 10 томах / А. С. Пушкин. – М.: ГИХЛ, 1959–1962. – Т. 3. – С. 284–300.
11. Тынянов, Ю. Н. «Ода его сиятельству графу Хвостову» / Ю. Н. Тынянов. – М.: Пушкинский сборник, 1922. – С. 75–92.
12. Chalmers, D. Ontological Anti-Realism // *Metametaphysics New Essays on the Foundations of Ontology*, edited by D. Chalmers, D. Manley, and R. Wasserman. – New York, Oxford University Press, 2007. – P. 77–129.

V. A. Serkova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
henrypooshel@rambler.ru

«THE MISFORTUNE OF THE NEVSKIE SHORES» IN THE DESCRIPTIONS OF PUSHKIN AND GRAPH KHVOSTOV (with some philosophical explanations)

Keywords: Pushkin, Khvostov, description, phenomenological descriptions, analytical tradition

In the article on the example of two descriptions of the famous St. Petersburg flood of 1824, belonging to A. Pushkin and D. Khvostov, different ways of giving the subject of description are analyzed and on the basis of phenomenological and analytical philosophy of research strategies the principles of descriptive technique are clarified. Analytical philosophy is focused on the analysis of language as a structure of consciousness; within this tradition two opposite directions, realism and anti-realism, are formed, which go to the level of ontological problems and analysis of the possibility of objective description of objects. The article shows why anti-realism turns out to be more consistent, and what «difficult problems of consciousness» turn out to be unsolved. Phenomenological descriptivism excludes the possibility of reflecting or copying reality in consciousness, but defines the objectivist problematic as a certain semantic principle of realizing reality.

Л. А. Сидорова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»
lara1357@mail.ru

УДК 81.25

ПОНЯТИЕ «СЛЕНГ», ЕГО МЕСТО И ОСОБЕННОСТИ В ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: язык, современный английский язык, сленг, особенности английского сленга, жаргонизмы.

Современный язык является максимально свободным и независимым. Сленг – неотъемлемая часть английского языка, играет важную роль в повседневной речи современной молодежи. В данной статье исследуются понятие «сленг», его место и особенности в лексике современного английского языка.

Современный язык является максимально свободным и независимым. Словарный состав языка пребывает в непрерывном развитии, является открытым для всего абсолютно нового. Одним из путей его «раскрепощения» является распространение сленга, привлекающего пристальное внимание со стороны лингвистов и специалистов.

Этот интерес объясняется тем, что сленг метафоричен, непривычен, экспрессивен и «нетрадиционен».

«Процессы демократизации языка вызвали повсеместное распространение нестандартной лексики из разных источников, которая ранее использовалась при общении между членами определенных социально

ограниченных групп, с периферии языковой системы в другие области национального языка, более близкие к литературному стандарту» [7, с. 66].

В английском языке явление, известное как «сленг», появилось задолго до того, как ему было дано это название. «Основной его функцией является выделение собственных языковых характеристик, сильно отличающихся от стандартных норм любого языка» [4, с. 73].

Одной из главных особенностей сленга являлось стремление людей выделить особенности какого-то предмета. Молодежный сленг отличается тем, что молодые люди пытаются изменить свою речь, чтобы выделиться среди взрослых.

Время социально-экономических перемен, войн и перехода к индустриализации стал расцветом сленготворчества. Необходимость придумывать наименования для новых вещей привела к появлению новой лексики.

Однако не только ограниченные социальные рамки, но и места возникновения перестают быть преградой для распространения сленгизмов. Понятие «денди» было широко распространено в Англии в период существования великого поэта А. С. Пушкина. Этот термин представляет собой модный сленгизм, который использовался для описания особого стиля поведения и одежды, свойственного мужчинам, стремящимся к высокому общественному статусу и изысканному вкусу.

Слова и выражения, принадлежащие сленгу, наиболее распространены в пьесах писателей различных периодов времени.

Многие из сленговых выражений, использованных Уильямом Шекспиром, до сих пор широко используются в английском языке. Так, *to crash a cup* – это выражение, которое означает выпить стакан вина, буквально «раздавить стаканчик». *The blues* – это термин, который используется для обозначения полиции, а слово *kickshaw* используется для обозначения лакомства или незначительной вещи и т.д. [2, с. 146]. Это только несколько примеров из множества выразительных слов и фраз, используемых в речи для обозначения красочных образов.

Нет четкого определения сленга в лингвистике, однако в рамках классификации лексики любого языка, можно выделить две основные группы: литературную и нелитературную. Так, к литературной лексике относятся книжные слова; стандартные разговорные слова; нейтральные слова. Они встречаются в официальной устной и письменной речи, а также в художественных произведениях.

В свою очередь, профессионализмы, вульгаризмы, жаргонизмы и сленг являются нелитературной лексикой.

Сленг – это особый вид, который является наиболее динамичным и изменчивым. Эти выражения могут иметь краткую жизнь и употребляться недолго, а могут прочно войти в лексику различных социальных групп и найти широкой распространение. Сленговые выражения могут быть созданы

для обозначения новых понятий, идей или явлений, а также для выражения эмоций или создания определенного образа.

Следует упомянуть, что в научном сообществе существует определенная двусмысленность в атрибуции явления, известного как «жаргонизмы». Ряд ученых склонны относить их к сленгу, не обособляя в качестве отдельной группы. В этом случае сленг определяется как специальная лексика, которая используется для связи группы людей с общими интересами.

В своей статье «О термине “сленг”» И. Р. Гальперин опровергает факт ее наличия, сославшись на расплывчатость данной категории. Он опирается на результаты исследований английских лексикографов, согласно которым установлено, что в разных словарях то же самое слово может иметь разное языковое обозначение; быть помеченным как «сленг», «коллоквиализм» или вовсе не иметь пометки, что указывает на его соответствие литературной норме языка.

По мнению И. Р. Гальперина, сленг не является некой отдельной категорией, и он советует употреблять понятие «сленг» в качестве синонимичного английского аналога «жаргон» [3, с. 165].

Для отечественной лингвистики самым распространенным определением принято считать определение В. А. Хомякова. «Сленг – это особый периферийный лексический пласт, лежащий как вне пределов литературной разговорной речи, так и вне границ диалектов общенационального английского языка, включающий в себя, с одной стороны, слой специфической лексики и фразеологии профессиональных говоров, социальных жаргонов и арго преступного мира, и, с другой, слой широко распространенной и общепонятной эмоционально-экспрессивной лексики, и фразеологии нелитературной речи» [8, с. 104].

Г. Александер, который является автором «Истории нашего языка», прокомментировал шутливую сущность сленга так: «Сленг может определяться как неортодоксальное, неформальное использование языка, как правило, с юмористическим или старающимся показаться юмористическим намерением» [9, с. 146].

Русский ученый-лингвист и эксперт в сфере англоязычной филологии М. Скребнев также уделяет особое внимание юмористичности сленга: «Сленг – это совокупность общепонятных и широкоупотребительных слов и выражений юмористического характера, сознательно используемых заменителей обычных литературных слов» [6, с. 51].

При этом профессор английского языка и филологии из Ливерпульского университета С. Поттер дает сленгу такое определение: «Сленг – разнообразная разговорная речь, часто новая, живописная и яркая, но еще не полностью признанная и принятая обществом как постоянная часть общего языка» [10, с. 112].

И. В. Арнольд дает следующее толкование понятию «сленг»: «Сленгом называются грубоватые или шуточные сугубо разговорные слова и выражения, претендующие на новизну и оригинальность» [1, с. 85].

Как полагают некоторые ученые, у понятия «сленг» есть два толкования. Это синоним жаргона (но только для стран англоговорящего населения), а также набор жаргонных слов, значений хорошо известных слов и словосочетаний, пришедших из разных жаргонов и которые стали понятны широкому кругу русскоязычного населения. Такое понимание сленга разделяют авторы различных словарей сленга [2, с. 87].

В то же время жаргонизмы, которые попали в сленг, могут обрести совсем другой смысл, чем в исходном жаргоне. В некоторых случаях это случается с участием жаргона-посредника.

Сленг представляет собой разнообразные метафоры и выразительности. Сленговые словари вызывают большой интерес у исследователей. Они интересны тем, что содержат факты, которые не отражены в большинстве стандартных толковых словарей. Они также служат как бы документом времени и свидетельством языкового вкуса периода и социально-психологических развитий, вызванных экстралингвистическими процессами.

В контексте этих процессов и факторов сленг не подвержен воздействию официальной идеологии. Это обстоятельство повышает его привлекательность для тех, кто не удовлетворён реальностью, особенно в условиях тоталитарных государств.

Вследствие развития и, иногда, добавления в его состав жаргонизмов, сленг начинает разграничиваться. В этом плане возникают следующие вариации сленга: военный сленг, спортивный сленг, театральный сленг, студенческий сленг, парламентский сленг и в том числе религиозный сленг.

Кроме того, в состав сленга могут входить неологизмы – недавно появившиеся в языке слова и выражения. Главными качествами этих слов являются – новшество и необычность применения. По этой причине неологизмы могут рассматриваться как сленг. Например, *hangry* – сочетание слов «голодный» и «злой», описывающее человека, который становится раздражительным из-за голода; *chillax* – сочетание слов «расслабиться» и «отдохнуть», описывающее процесс расслабления и отдыха; *frenemy* – сочетание слов «друг» и «враг», описывающее человека, который кажется другом, но на самом деле является врагом; *yolo* – аббревиатура фразы *You Only Live Once* (Живешь только раз), описывающая идею жизни в настоящем моменте и не откладывания на потом.

Существуют словари, которые к сленгу относят сокращения и аббревиатуры: *ATB* (*all the best*) – всего наилучшего, *BBLR* (*be back later*) – вернусь позже, *HAND* (*have a nice day*) – хорошего дня, *MYOB* (*mind your own business*) – не лезь не в свое дело и многие другие.

Различные мнения возникают из-за неопределенности границ между терминами, которая связана с динамикой языка. Слова из одной области

быстро переходят в другую и начинают использоваться как самостоятельные понятия, что приводит к расхождению во мнениях.

Слова и выражения, которые относятся к сленгу, могут также относиться к литературным словам, которые часто являются неологизмами с эмоциональной окраской. Неологизмы могут возникать в разных областях языка. Поэтому оказывается, что слова, которые когда-то были в литературном языке, впоследствии превращаются в сленг и наоборот.

В ходе нашего исследования были выявлены следующие характеристики сленга:

- ограниченность использования: сленговые выражения могут быть понятны только тем, кто знаком с контекстом и социальной группой, которая их использует;

- неформальность: сленг используется в неформальной обстановке, например, в разговорах с друзьями или коллегами, но не в официальных документах или на работ;

- динамичность: сленговые выражения могут быстро появляться и устаревать, так как они часто связаны с модой и трендами;

- экспрессивность: сленговые выражения могут быть более выразительными и эмоциональными, чем стандартный язык;

- использование в определенных социальных группах: сленг может быть связан с определенными социальными группами, такими как молодежь, спортсмены, музыканты и т.д.

В целом, сленг является важной частью языковой культуры и может отражать социальные и культурные изменения в обществе.

Литература

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – Москва: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.

2. Волошин, Ю. К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция / Ю. К. Волошин. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2000. – 341 с.

3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств / И. Р. Гальперин. – 2-е изд., испр. – Москва: Либроком, 2011. – 375 с.

4. Лашкова, Е. С. Проблемы адаптации сленга в художественном переводе на материале произведений Мартины Коул / Е. С. Лашкова, Е. Н. Мозжегорова // Вопросы переводоведения, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы. – Чебоксары, 2020. – С. 72–76.

5. Мидюкова, В. В. Лингвистические особенности английского молодежного сленга (на материале фильмов и сериалов) / В. В. Мидюкова, Л. А. Сидорова // Актуальные вопросы современной иноязычной филологии. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 149–154.

6. Скрбнев, Ю. М. Стилистика английского языка / Ю. М. Скрбнев, М. Д. Кузнец. – Ленинград: Радуга, 1960. – 324 с.

7. Фадеева, Ю. О. Способы словообразования сленга на примере американского варианта английского языка / Ю. О. Фадеева, Л. А. Сидорова // Вопросы филологии и переводоведения. – Чебоксары, 2018. – С. 66–71.

8. Хомяков, В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского

просторечья / В. А. Хомяков. – Вологда: Изд-во Вологодский ГТУ, 2001. – 138 с.

9. Alexander, H. The story of our language / H. Alexander. – New York: NY cop., 1962. – 208 p.

10. Potter, S. Language in the modern world / S. Potter. – London: Pelican books, 1964. – 321 p.

L. A. Sidorova

FSEI HE «I. Ya. Yakovlev

Chuvash State Pedagogical University»

lara1357@mail.ru

THE CONCEPT OF «SLANG», IT'S PLACE AND FEATURES IN THE VOCABULARY OF MODERN ENGLISH

Key words: language, modern English, slang, features of English slang, jargonism.

The modern language is as free and independent as possible. Slang is an integral part of the English language, plays an important role in the everyday speech of modern youth. This article explores the concept of «slang», it's place and features in the vocabulary of modern English.

Е. В. Турковская

Учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

e.turkovskaya@mail.ru

УДК [811.161.1`373.4+811.112.2`25]:821.161.1-31

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК: НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ», «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Ключевые слова: категории определённости, языковые средства, местоименные слова, русский язык, немецкий язык.

Статья посвящена частным вопросам перевода в собственно исследовательском плане, где рассмотрение конкретных способов перевода непосредственно переходит в сопоставительный анализ рассматриваемых явлений двух языков. Использование материала переводов позволяет ставить вопрос о синонимических средствах выражения, которыми располагают оба языка, а изучение переводов даёт материал первостепенной важности для сопоставительного изучения языков и тем

самым для раскрытия специфических особенностей грамматического строя и лексико-стилистической системы каждого из них. В качестве исследуемой пары языков были выбраны русский безартиклевый язык как исходный и артиклевый немецкий язык как язык перевода.

Основная проблема, с которой сталкивается переводчик при передаче референциальных значений, выражаемых в исходном тексте, – это несовпадение круга значений, свойственных единицам иностранного и переводного языков. Не существует двух различных языков, у которых смысловые единицы – морфемы, слова, устойчивые словосочетания – совпадали бы полностью во всем объёме своих референциальных значений [2, с. 74].

Поскольку в русском языке категории определённости / неопределённости (далее КОН) имеет статус смешанной категории, выступая либо как скрытая лексико-семантическая категория, если средствами её воплощения являются местоименные слова и аналоги артиклей, либо как явно синтаксическая, когда её показателями становятся различные синтаксические конструкции, либо как просодическая, то при переводе языковых средств передачи данной категории с русского языка на немецкий возникает ряд трудностей. Это связано в первую очередь с тем, что в немецком языке КОН – грамматическая категория, обладающая единым формальным показателем определённости / неопределённости (далее О / Н) – артиклем, в то время как русский является безартиклевым языком.

Так как понятие О / Н не имеет однозначного определения в литературе, наиболее распространёнными являются теории, в которых определённой считается именная группа (далее ИГ) с определённым артиклем, а неопределённой – ИГ с неопределённым артиклем или с любой другой лексемой, выражающей неопределённость. Когда речь шла о выражении этой категории в безартиклевых языках, обычная процедура при определении характера ИГ с точки зрения её О / Н была следующая. В том случае, если ИГ переводится на артиклевый язык с помощью определённого артикля – ИГ является определённой, а если ИГ переводится на артиклевый язык с помощью неопределённого артикля или любой другой лексики, выражающей неопределённый характер ИГ, – ИГ является неопределённой. Но подобное рассмотрение этого вопроса слишком его упрощает, при этом упускается множество факторов, которые необходимо учитывать, рассматривая эту проблему [10, с. 38].

В современном русском языке наиболее часто маркируются показатели категориального признака определённости. Дейксис совпадает во времени с моментом речи и придаёт указательному слову каждый раз единственный и неповторимый характер, заключающийся в единственности речевого акта, с которым указательное слово имеет референцию. Основным является соотношение указателя (лица, времени, места) с данным настоящим моментом речи [3, с. 287–288]. Действительно, при употреблении

местоимений в разных контекстах, в разных речевых ситуациях, конкретное содержание будет каждый раз новым, но в данном случае меняется лишь референция, не имеющая отношение к лексическому значению местоименных слов. Семантическое своеобразие местоимений, как справедливо отмечает О. Н. Селиверстова, заключается не в отсутствии лексического значения и даже не в его изменчивости, а в том, что они задают определённый уровень представления актанта ситуации, но при этом не содержат в себе информации, соответствующей этому уровню представления [9, с. 36]. Слова во взаимодействии с указательными или контекстно-ситуативными моментами превращают существительное в название контекстно определённого предмета – ‘данного’, ‘этого’, ‘того’.

Ядром категории определённости являются местоименные слова с определённым и указательным значением (указательные, относительные, притяжательные местоимения), у которых сема указательности гасится и активизируется сема индивидуализации [1, с. 72].

Самым распространённым указательным местоимением современного русского языка является местоимение *этот*, которое изменяется по падежам и согласуется в роде и числе с определяемым им существительным. В качестве переводных эквивалентов данного местоимения выступают сопоставимые с ним по семантике местоимения *dieser* и *der*, также согласующиеся в роде, числе и падеже со следующими за ними существительными. Как *dieser*, так и *der* выражают указание на какой-то определённый предмет, но указательная функция местоимения *dieser* является более сильной, чем указательная функция *der*, в связи с чем последнее местоимение в переводном тексте встречается реже [6, с. 281]. Например:

- *Он уже прежде знал, что в этой квартире жил один семейный немец, чиновник: «Стало быть, **этот** немец теперь выезжает, и, стало быть, в четвёртом этаже, по **этой** лестнице и на **этой** площадке, остается, на некоторое время, только одна старухина квартира занятая...», – подумал он... («Преступление и наказание»).*

*Er hatte schon früher in Erfahrung gebracht, dass hier eine deutsche Beamtenfamilie wohnte. «Also **dieser** Deutsche zieht jetzt aus; folglich ist für einige Zeit im dritten Stock an **diesem** Aufgang und an **diesem** Treppenabsatz die Wohnung der Alten als einzige bewohnt», dachte er...*

Местоимения *то / та / тот / те* встречаются достаточно редко: на 5 употреблений местоимения *этот* приходится одно употребление местоимения *тот*. На немецкий язык данное местоимение переводится соответствующими ему по семантике указательными местоимениями *dieser*, *jener*. Например:

- *«Князь Лев Николаевич Мышкин», – отвечал **тот** с полной и немедленной готовностью («Идиот»).*

*«Fürst Lew Nikolajewitsch Myschkin», antwortete **dieser**, ohne zu zögern, mit größter Bereitwilligkeit.*

Местоимения *этот, тот* являются так называемыми «чистыми детерминативами» («определителями», «актуализаторами»), т. е. специальными показателями референциальных статусов [7, с. 256]. Остальные местоимения получаются в результате лексикализации (стяжения) сочетаний актуализаторов с некоторыми смысловыми компонентами абстрактного типа («тематическими» классифицирующими признаками: ‘в этом месте’ ⇒ здесь; ‘в то время’ ⇒ тогда). Значение определённости при этом передаётся в переводном тексте с помощью определительных местоимений, выраженных обстоятельственными наречиями указательного типа. Подобные наречия дают чёткую и однозначную характеристику предмету, о котором идёт речь. К ним относятся такие пространственные и временные наречия, как *dort, drüben, drinnen, hier, damals, jetzt, gleichzeitig, erstmal*. Выбор же немецкого эквивалента в данном случае зависит скорее от индивидуальных предпочтений переводчика, нежели от семантических и стилистических различий данных наречий, поскольку они в большинстве своём являются абсолютными синонимами. Например:

• *В то время он и сам ещё не верил этим мечтам своим...* («Преступление и наказание»).

Damals glaubte er selbst noch nicht an diese seine Phantasiegemälde...

Слова *так, такой* не просто отсылают к акту речи, но и содержат в своём значении референциальный статус «известности». Тот факт, что слово *такой* придает связанному с ним существительному статус «неопределённости», не противоречит трактовке местоимения *такой* как указательного. Дело в том, что семантическая природа этих слов двойственна: собственно местоименный компонент здесь сигнализирует об «известности» (так как в толковании слова *такой* содержится слово *этот*), однако «тематический» компонент значения говорит о том, что признак известности приписывается не предмету как таковому, а некоторому признаку этого предмета. Оператор «известности» относится не к референту именной группы в целом, а к концепту, характеризующему этот референт: *такой* = ‘обладающий *этим* свойством’; *так* = ‘*этим* способом’. На немецкий язык данное указательное местоимение переводится словами, соответствующими семантике ‘*этот*’, ‘*такого рода, подобный*’, ‘*так, таким образом*’ – *dieser, solcher, derartig, so*. Например:

• *Он так устал от целого месяца этой сосредоточенной тоски своей и мрачного возбуждения, что хотя бы одну минуту хотелось ему вздохнуть в другом мире ...* («Идиот»).

Er war von seiner nun schon einen ganzen Monat dauernden heftigen Unruhe und düstern Aufregung so erschöpft, dass er sich danach sehnte, wenigstens für einen Augenblick in einer andern Welt aufzuatmen ...

При указании на нераздельное, цельное, взятое в полном объёме; на исчерпывающий охват однородных предметов, лиц, явлений значение определённости может усиливаться путём присоединения к уже рассмотренным нами указательным местоимениям *этот, тот* местоимения

весь. При переводе существуют вариативные комбинации данного местоимения с прилагательными соответствующей семантики *all, ganz* и указательными местоимениями *dieser, der/die/das, all diese, dies alles, diese ganze, das alles*. Например:

- *Но останавливаться на лестнице, слушать всякий взор про обыденную дребедень, до которой ему нет никакого дела, все эти приставаания о платеже, угрозы, жалобы...* («Преступление и наказание»).

Aber auf der Treppe stehenzubleiben, allerlei Gewäsch über allen möglichen ihm ganz gleichgültigen Alltagskram, all diese Mahnungen ans Bezahlen, die Drohungen und Klagen anzuhören ...

Для привлечения большего внимания, настойчивости, выделения предмета ставятся частицы *-то, же*, находящиеся в постпозиции к местоимению. Частица *-то* не указывает напрямую на обозначаемый предмет, а выполняет в языке только функцию выделения темы, являясь деграмматикализованным артиклем, который когда-то так и не закончил своего формирования. Сейчас рассматриваемая постпозитивная частица снова начинает использоваться в артиклевой функции, являясь артиклоидом. В переводном тексте она передаётся определённым артиклем или же опускается, поскольку в русском языке ей предшествуют, как правило, слова, не требующие дополнительного уточнения семы определенности (указательные, притяжательные местоимения). Например:

- *Билеты-то я продал, деньги взял, а к Андреевым в контору не заходил ...* («Идиот»).

Die Staatsschuldscheine verkaufte ich und empfang das Geld dafür; aber zu Andrejew aufs Kontor begab ich mich nicht...

- *Все провожавшие её оцепенели от изумления, толпа раздвинулась перед нею, и в пяти, в шести шагах от крыльца показался вдруг Рогожин. Его-то взгляд и поймала в толпе Настасья Филипповна* («Идиот»).

Alle ihre Begleiter standen starr vor Staunen, die Menge trat vor ihr auseinander, und fünf oder sechs Schritte von der Haustür entfernt erschien plötzlich Rogoshin. Sein Blick war es gewesen, den Nastasja Filippowna in der Menge aufgefangen hatte.

Частица *же* также не требует перевода на немецкий язык, поскольку в русском языке она призвана лишь усиливать значение определённости, привлекать внимание к предмету. Например:

- *Квартирная же хозяйка его, у которой он нанимал эту каморку с обедом и прислугой, помещалась одною лестницей ниже...* («Преступление и наказание»).

Seine Wirtin, die ihm diese Kammer vermietet hatte und ihm auch das Mittagessen lieferte und die Bedienung besorgte, wohnte selbst eine Treppe tiefer...

- *«На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь!» – подумал он со странною улыбкой* («Преступление и наказание»).

«Eine so große Sache plane ich, und **dabei** fürchte ich mich vor solchen Kleinigkeiten!», dachte er mit einem eigentümlichen Lächeln.

Встречаются также контексты, где значение определённости усиливается при помощи слова *самый*, эквивалента которого в немецком языке нет. Например:

- «*Это* ровно за минуту до смерти», – с полной готовностью начал князь, увлекаясь воспоминанием и, по-видимому, тотчас же забыв о всём остальном, **тот самый** момент, когда он поднялся на лесенку и только что ступил на эшафот («Идиот»).

«Es war genau eine Minute vor dem Tode», – begann der Fürst sehr bereitwillig – er schien von seinen Erinnerungen ganz hingerissen zu sein und sogleich alles übrige zu vergessen, in **dem** Augenblick, wo er die Stufen hinaufgestiegen war und das Schafott betreten hatte.

- ...и князь помнил потом, что сказал себе: «*Это*, наверно, **тот самый** дом» («Идиот»).

... der Fürst erinnerte sich später, dass er zu sich gesagt hatte: «Es wird gewiss **dieses** Haus sein!».

Категория определённости также ярко оформляется посессивными показателями (притяжательными местоимениями), выражающими конкретность и известность предмета. Доминирование посессивных показателей составляет большинство из всех языковых средств выражения определённости, так как в одном предложении может быть два и более показателей данного значения. Эквивалентами в переводном тексте выступают соответствующие притяжательные местоимения немецкого языка либо определенный артикль. Например:

- Но столько злобного презрения уже накопилось в душе молодого человека, что, несмотря на всю **свою**, иногда очень молодую, щекотливость, он менее всего совестился **своих** лохмотьев на улице... («Преступление и наказание»).

Aber in der Seele des jungen Mannes hatte sich bereits so viel ingrimmige Verachtung angesammelt, dass er trotz all **seiner** mitunter stark jüngerhaften Empfindlichkeit sich **seiner** Lumpen auf der Straße nicht mehr schämte.

- А **твой** характер и любовь **твоя** должны её поразить! («Идиот»).

Und **dein** Charakter und **deine** Liebe haben sicherlich auf sie einen großen Eindruck gemacht!

Таким образом, общность местоимений как основных языковых средств выражения категории определённости семантики состоит в том, что все местоимения служат в языке для целей референции. Единство местоимений как класса, отечественный лингвист Е. В. Падучева видит в связи с их «принципиальной ролью в осуществлении референции: это слова, в значение которых входит либо отсылка к акту речи, либо указание на тип соотнесённости высказывания с действительностью» [8, с. 11]. В немецком языке местоимения выполняют те же функции, что и в русском, в чём мы

убедились, сравнив их контекстуальные употребления и варианты перевода на немецкий язык.

Числительное *один* также обладает категориальными признаками определённости в русском языке, несмотря на то что значения этой лексемы, как правило, характеризуются высокой степенью обобщённости и абстрактности. В большинстве случаев эквивалентной переводной единицей числительного *один* в переводном языке выступают неопределённый артикль *ein*, неопределённое местоимение *ein* и числительное *ein*, которые являются в современном немецком языке лексико-семантическими вариантами одного и того же слова, различными контекстными реализациями одной и той же лексической единицы. На основе приведённых примеров употребления слова *один* в художественных текстах, следует отметить, что *один* имеет несколько значений определённости – ‘именно этот’, ‘некий в количестве одного’, ‘один единственный’. Ограничительные частицы *лишь*, *всего*, *только* усиливают значение единичности, а контекст в таком случае предполагает числовое ограничение предметов – всего один и не больше. В качестве переводного эквивалента русских *всего* / *только* / *лишь один*, в переводном языке чаще встречается сочетание *nur* / *bloß ein*. Если же за числительным *один* следует существительное собственное, то неопределённый артикль *ein* при переводе опускается, а сему единичности выражает наречие *allein*. Например:

- – *Да со мной поклажи всего **один** маленький узелок с бельём, и больше ничего; я его в руке обыкновенно несу* («Идиот»).

*Als ganzes Gepäck habe ich nur **ein** kleines Bündelchen mit Wäsche bei mir; das trage ich gewöhnlich in der Hand. Ich werde am Abend noch Zeit haben, mir ein Zimmer zu nehme.*

Контекстно-ситуативная определённость числительного *один* в значении ‘некий в количестве одного’ выражается в ПЯ неопределённым артиклем *ein*. Например:

- «*Брат, – твёрдо и тоже сухо отвечала Дуня, – во всём этом есть **ошибка** с твоей стороны*» («Преступление и наказание»).

*«Bruder, antwortete Dunja fest und in ebenso trockenem Tone, in alledem liegt **ein Irrtum** deinerseits vor».*

В значении же ‘один единственный’ данное числительное может переводиться при помощи различных лексических единиц в зависимости от индивидуальных предпочтений авторов, что также является одним из существенных факторов, влияющих на выбор немецкого эквивалента. Так, переводным эквивалентом в таких случаях обычно является прилагательное с семантикой ‘единственный’ – *einzig*, чаще в сочетании с определённым артиклем, но как варианты также возможны употребления в переводном языке сочетания неопределённого местоимения *ein* / *eine* + *einzig* либо фразеологических единиц типа *allein und einzig*. Например:

- *Нет, это не то, что Арманс. Тут **один** Тоцкий. Да вечером в Большом али во Французском театре в своей собственной ложе сидит* («Идиот»).

Nein, die ist von anderer Art als Fräulein Armance. Da ist Tozkij der einzige. Abends sitzt sie im Großen Theater oder im Französischen Theater in ihrer eigenen Loge.

• Ты знаешь, как я люблю тебя; ты **один** у нас, у меня и у Дуни, ты наше всё, вся надежда, упование наше («Преступление и наказание»).

*Du weißt ja, wie ich Dich liebe; Du bist mir und Dunja unser **ein und alles**, unsere ganze Hoffnung, unsere Zuversicht.*

Таким образом, сравнительно-типологические исследования в практическом плане способствуют осознанию как структуры иностранного языка с позиции родного языка, так и структуры родного языка с точки зрения иностранного. Компаративный анализ фактов двух языков позволяет определить те или иные общие для них черты, а также выявить, структурные и типологические особенности каждого из исследуемых языков.

Литература

1. Аракин, В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования: учеб. пособ. для студ. и преп. пед. вузов / В. Д. Аракин. – М.: Высшая школа, 1989. – 158 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: ЛКИ, 2010. – 240 с.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: УРСС, 2002. – 448 с.
4. Достоевский, Ф. М. Идиот: Роман / Ф. М. Достоевский. – М.: ЭКСМО, 2020. – 640 с.
5. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание: Роман в 6-ти частях с эпилогом / Ф. М. Достоевский. – М.: Мир книги, 2006. – 512 с.
6. Крушельницкая, К. Г. Советы переводчику / К. Г. Крушельницкая, М. Н. Попов. – М.: Астрель, 2002. – 316 с.
7. Крылов, С. А. Детерминация имени в русском языке: Теоретические проблемы / С. А. Крылов // Семиотика и информатика. – 1997. – № 35. – С. 244–271.
8. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотнесённость с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е. В. Падучева. – М.: Наука, 1985. – 271 с.
9. Селивёрстова, О. Н. Местоимения в языке и речи / О. Н. Селиверстова. – М.: Наука, 1988. – 151 с.
10. Хервилья, Э. Ф. К. Сопоставительное изучение категории определённости / неопределённости в русском и испанском языках / Э. Ф. К. Хервилья. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 198 с.

E. V. Turkovskaya
Educational establishment
«Vitebsk State University named after P. M. Masherov»
e.turkovskaya@mail.ru

**LINGUISTIC MEANS OF CONVEYING CERTAINTY IN THE
TRANSLATION OF RUSSIAN WORKS INTO GERMAN: BASED ON
THE MATERIAL OF THE WORKS OF F. M. DOSTOEVSKY
«THE IDIOT», «CRIME AND PUNISHMENT»**

Keywords: categories of certainty, linguistic means, pronominal words, Russian language, German language.

This article is devoted to particular issues of translation in the research plan itself, where the consideration of specific translation methods directly turns into a comparative analysis of the phenomena of the two languages under consideration. The use of translation material allows us to raise the question of synonymous means of expression available in both languages, and the study of translations provides material of paramount importance for the comparative study of languages and thereby to reveal the specific features of the grammatical structure and lexico-stylistic system of each of them. The Russian non-article language as the source language and the article German as the translation language were chosen as the studied pair of languages.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ансатарова Гулазем, магистрант 2 курса факультета русской филологии Ошского государственного педагогического университета (г. Ош, Кыргызская Республика)

Басова Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, РФ)

Бобылева Лиана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь)

Бондарчук Денис Александрович, старший преподаватель кафедры социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, РФ)

Буров Александр Архипович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (г. Кисловодск, РФ)

Бурова Галина Петровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин филиал в г. Ессентуки ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Кисловодск, РФ)

Воинкова Юлия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык, литература и массовые коммуникации ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» (г. Курган, РФ)

Воронина Любовь Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанского филиала Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя (г. Рязань, РФ)

Галаова Камилла Витальевна, студентка ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова» (г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, РФ)

Гончарова Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь)

Грушова Людмила Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь)

Гукалова Надежда Владимировна, аспирант ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог, РФ)

Дмитриева Юлия Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, РФ)

Дьякова Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент,

и. о. заведующего кафедры русского языка и литературы Академии Матусовского (*г. Луганск, РФ*)

Зайцева Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор, руководитель Научно-просветительского центра по изучению русской культуры Донбасса Академии Матусовского (*г. Луганск, РФ*)

Звёздова Галина Васильевна, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» (*г. Липецк, РФ*)

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (*г. Витебск, Республика Беларусь*)

Клейменова Виктория Юрьевна, доктор филологических наук, доцент профессор кафедры английской филологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (*г. Санкт-Петербург, РФ*)

Кодзова Карина Замировна, учитель русского языка и литературы МКОУ «СОШ №5»; аспирант ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова» (*г. Чегем, Кабардино-Балкарская Республика, РФ*)

Козлова Наталья Сергеевна, учитель английского языка муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 30» г. Брянска (*г. Брянск, РФ*)

Косолапова Татьяна Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета (*г. Самара, РФ*)

Котомцев Дмитрий Олегович, ассистент кафедры русской и мировой литературы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (*г. Луганск, РФ*)

Криволап Светлана Сергеевна, преподаватель кафедры русского языка и литературы Академии Матусовского (*г. Луганск, РФ*)

Литвинова Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы Академии Матусовского (*г. Луганск, РФ*)

Маркова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), профессор кафедры романских и славянских языков Экономического университета в г. Братиславе (*г. Москва, РФ; Братислава, Словакия*)

Новикова Виктория Викторовна, учитель русского языка как иностранного Центра международного сотрудничества Министерства просвещения РФ (*г. Москва, г. Барнаул, РФ*)

Осипова Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь)

Павленко Александр Евгеньевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог, РФ)

Родионова Инесса Геннадьевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, РФ)

Сабирова Венера Кубатовна, доктор филологических наук, профессор, профессор Ошского государственного педагогического университета (г. Ош, Кыргызская Республика)

Серкова Вера Анатольевна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, РФ)

Сидорова Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и переводоведения ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, РФ)

Соловьёва Оксана Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Академии Матусовского (г. Луганск, РФ)

Турковская Елена Веславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь)

Улезько Игорь Николаевич, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 102» (г. Воронеж, РФ)

Улезько Юлия Васильевна, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 102» (г. Воронеж, РФ)

Филимонцева Екатерина Владимировна, преподаватель кафедры социально-культурной деятельности ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, РФ)

Черноштан Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения (г. Ростов-на-Дону, РФ)

Шаповалова Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и мировой литературы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, РФ)

Шелюто Владимир Михайлович, доктор философских наук, кандидат исторических наук, профессор, профессор кафедры теории искусств и эстетики Академии Матусовского (г. Луганск, РФ)

ПРИЛОЖЕНИЕ**Работы участников республиканского литературного конкурса
«Вдохновение online»****«НЕ В ОДНИХ СТИХАХ ПОЭЗИЯ...»**

Константин Сиукаев, ученик 8-А класса
ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя
общеобразовательная школа № 48 имени А. Н. Канищева»;
учитель – Белоусова С. В.

ГЛАВНЫЙ ДЕНЬ

Окно комнаты Костика выходит на юго-восточную сторону, поэтому весной и летом солнечный свет будит мальчика рано утром не только в будни, но и в праздники. Честно говоря, это очень его раздражает. И только один раз в году Костик с улыбкой просыпается с первыми лучиками солнца. По квартире разлит волшебный запах сирени. Папа уже успел принести цветы и поставить их в вазу рядом с фотографией, которую мама вчера бережно достала из семейного альбома и поместила в рамочку. Возможно, вы подумали, что так каждый год начинается день рождения Костика. Вовсе нет! Конечно, это день рождения, но только не Константина, а второй день рождения нашей Родины – День Победы! Самый важный и самый главный праздник для семьи Костика, как и для миллионов семей в России!

9 Мая начинается с приподнятого настроения, добрых улыбок, праздничной музыки и, конечно же, с парадных костюмов, заботливо приготовленных мамой ещё с вечера, в которых папа, мама и Костик отправляются в строй «Бессмертного полка». Мальчику доверяют нести портрет прапрадедушки Назаренко Моисея Андреевича, чья фотография осталась стоять на столе в гостиной, ведь именно Моисей Андреевич – главный герой Дня Победы! В строю Костя поднимает портрет прапрадедушки как можно выше, чтобы каждый мог увидеть лицо настоящего героя. И это не просто громкие слова, ведь Назаренко Моисею Андреевичу удалось подбить целых двенадцать фашистских танков!

Родился прапрадед Костика в селе Диброва Меловского района Луганской области в 1913 году. Когда прапрадедушке было 29 лет, его забрали на фронт. Это случилось в июле 1942 года. Первые полгода он провёл в учебном подразделении в Куйбышеве, откуда вышел младшим сержантом, командиром противотанкового оружия. Первый его бой прошёл на станции Касторная под Воронежем. Прапрадед Костика сражался мужественно, отважно, не прятался за спины товарищей. Случилось так, что в декабре 1943 года в бою он получил ранение от миномета в бедро и пулевое

ранение в стопу. Следующие три месяца прапрадедушка мальчика лежал в госпитале в Тамбове, после чего его списали, посчитав не годным к воинской службе. В марте 1944 года Назаренко Моисей Андреевич вернулся домой, где его ждали жена Мария и трое детей, младшим из которых был прадедушка Костика. Он-то и рассказал правнуку историю своего отца. Каждый год в День Победы за праздничным столом Костя пытается выведать у прадедушки что-нибудь новенькое о Моисее Андреевиче, о том, как он воевал, как жил после войны. Прадедушка говорит, что рассказал уже всё, что знал, однако мальчик очень любит вспоминать своего героического ветерана и слушать даже то, что уже хорошо знает.

9 Мая в семье Костика есть ещё две замечательные традиции. После акции «Бессмертный полк» Костя с папой и мамой отправляются гулять по праздничным улицам, они идут к памятным местам родного города. С трепетом в сердце мальчик стоит у «Обелиска Славы», у памятника жителям Луганщины, павшим от рук карателей-националистов из ОУН-УПА, у Могилы Неизвестного Солдата.... Потом семья героического ветерана спешит в Каменный Брод, на те улицы, по которым когда-то ходил их земляк Михаил Львович Матусовский – участник Великой Отечественной войны, поэт, написавший о войне немало хороших песен. Уже не одну песню талантливейшего поэта Костик с папой выучил ко Дню Победы. Это и есть вторая традиция семьи Константина: разучивать военные песни и вечером, собравшись за праздничным столом, исполнять их под гитару. Папа играет и поёт, а сын подпевает. Голос у Костика не очень сильный, мама говорит, что он поёт душой. Как же не петь душой такие трепетные строки:

«Светилась, падая, ракета,
Как догоревшая звезда.
Кто хоть однажды видел это,
Тот не забудет никогда.
Тот не забудет, не забудет
Атаки яростные те...
У незнакомого посёлка,
На безымянной высоте».

«И они, ветераны, действительно не забыли, – говорит папа Костику. – Не забудем и мы. Передадим детям и внукам память о Великой Отечественной войне, о настоящих победителях фашизма, о людях, подаривших второй день рождения нашей Родине и сумевших сохранить её для нас, потомков».

Константин даже не сомневается, что и через много лет подвиг советского солдата будет жить в сердце каждого русского человека, да и не только русского. Никто не сможет стереть память о нём! Слишком уж дорогой ценой досталась Победа! Пройдёт время, но каждое 9 Мая дети прекрасной большой страны будут просыпаться в этот праздничный день в приподнятом настроении и вспоминать своих предков, которые сохранили

для них мир на планете, уничтожили коричневую чуму и подарили всем жителям Земли возможность жить, дышать и радоваться солнечному свету.

9 Мая Костик ложится спать позже обычного, и всю ночь мальчику снятся цветные сны, в которых люди поют, танцуют, смеются, обнимают друг друга и поздравляют с самым главным днём в году – Днём Победы.

Р. А. Тимофеева, ученица 9-В класса
ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя
общеобразовательная школа №18»;
учитель – Белоусова А. В.

ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ – МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ...

– Мама,
а в лётчики примут меня?..

– Примут.
*Куда они денутся?!
Ты же из каждого,
сатана,
душу
сумеешь вытрясти!..*

– Мама,
*а правда, что будет
война
и я не успею
вырасти?..*

Р. Рождественский

Мой отец ушёл, когда мне было шесть. Мать, отдавшись своему горю, как будто совсем забыла о моем существовании. И все заботы о моем воспитании свалились на плечи старшего брата. По малости лет я не понимал, почему он так плохо ко мне относился, вечно задирал меня, толкал и пинал. Из-за его шуток мы вечно ссорились и частенько доходило до драк, где я то и дело проигрывал, ведь он старше меня на 5 лет, и я не мог превзойти его физически.

На протяжении долгих лет я думал, что он просто ненавидит меня и хочет поскорее избавиться, иначе, зачем тогда запирает меня в тёмной ванной, бить подушками и есть мои сладости, которые, между прочим, купили именно мне! Однажды он и вовсе забыл забрать меня из школы – мне пришлось ночевать в небольшой подсобке вместе с охранником. Это было ужасно. Я так сильно обиделся и разозлился, что всю следующую неделю не проронил с братом ни единого слова. Закончилось тем, что он получил от матери нагоняй, и волей-неволей извинился передо мной. Говорил

неискренне, сквозь зубы, но мне было радостно оттого, что справедливость восторжествовала хотя бы так...

Подобное между нами случалось нередко: он и после не единожды забывал забрать меня из школы, отвечивал подзатыльники по поводу и без, пользуясь своим старшинством и моим зависимым от него положением, нагружал меня своими обязанностями, а плоды моих трудов гордо выдавал за свои, исподтишка грозя мне кулаком, дескать, только пикни...

Втайне я даже мечтал, что когда вырасту, стану большим и сильным, отомщу ему, или, в крайнем случае, буду его гордо ненавидеть, а потом, когда с ним случится что-то унизительно-нехорошее – благородно его прощу, может даже приду на помощь, дабы сказать: «Видишь, какой я великодушный, а ты стыдись!» Проигрывал в уме всевозможные сценарии, упивался этими мечтами.

Так я думал недолго: брата забрали на фронт... Здесь словно щелкнули выключателем – я понял: это по-настоящему. Вот он был рядом со мной, и вот его уже нет. Куда подевались мои далеко идущие планы «великой мести»? Да я рыдал!!! И так громко, что все рядом стоящие позакрывали уши руками. Слезы лились непрерывным потоком, я захлебывался ими, не мог дышать от невероятной боли в груди, но продолжал плакать навзрыд... Так плачут потерявшиеся дети, так кричат грудные младенцы... А мне тогда уже было полных 14 лет.

В тот момент я возненавидел себя за свою мелочность, злопамятность и эгоизм. На правах младшего, «залюбленного», я не отдавал себе отчет, что брат тоже был ребенком. Я просто лишил его детства, вынудив, пусть и не по своей воле, повзрослеть, куда раньше его сверстников, вместо игр во дворе – домашние хлопоты, вместо первой любви – возня с вечно хнычущим и всем недовольным «мелким». И уже не пинки и зуботычины, не оскорбления и затрещины я вспоминал... Перед глазами мелькали воспоминания, где мы вместе смеёмся, смотрим фильм, гуляем по лесу, смеемся так заразительно, что вокруг начинают смеяться все...

Внезапно стало пугающе очевидным, что злился он не на меня... Он просто так нелепо пытался копировать отца, и этот гротеск на взрослого мужчину стал актом величайшей любви – брат старался стать мне отцом.

Я с глухим рычанием рванул за ним следом, и если бы мать не вцепилась в мои плечи тонкими, но сильными пальцами, я бежал бы за ним, пока сердце бы не остановилось...

Сейчас, глядя на его опустевшую кровать в комнате, которую мы делили на двоих, я тоже мечтаю. Мечтаю извиниться, мечтаю сказать, как сильно я люблю его, признаться, что он самый лучший на свете брат... Я мечтаю сказать ему то, что никогда прежде не хотел говорить, а сейчас эти слова уже некому слушать. И они жгут, жгут меня изнутри, клеймя самую душу. Рана заживет, но рубец и чувство вины останутся со мной, как напоминание: любить друг друга нужно сегодня, завтра может не наступить...

Ю. О. Федоренко, ученица 11 класса
ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя
общеобразовательная школа №28»;
учитель – Кастоварова Е. А.

СКАЗКА В НОВОГОДНЮЮ НОЧЬ

Пришел декабрь. Все как-то незаметно начали готовиться к празднованию Нового года. И словно исполняя мечту детворы и взрослых, выпал снег. Это большая редкость в наше время. Но сегодня он падал большими хлопьями, медленно разлетаясь, кружа в танце по всей округе. В свете ночных фонарей это выглядит великолепно. Словно город кутается в большое пушистое белое одеяло. Очень легкое, но невообразимо теплое.

Под утро снега насыпало столько, что в него можно было нырять, как в озеро. Появляются самые первые проблески зари. Все вокруг меняется. Даже фонари светят по-другому. Их свет вырывает из тьмы небольшие круги. Если подойти ближе, глаза ослепит фейерверк. Снег блестит и переливается, рассыпается искрами. Словно лежат на земле россыпи алмазов, а не просто замерзшая вода. Это зрелище завораживает, заставляет остановиться и любоваться, чуть подойти поближе или отойти, наклонить голову, чтоб увидеть новый взрыв красок и света.

Вокруг еще предрассветная тишина. Еще все спит. Только легкий скрип снега под ногами и вспышки фейерверков в световых кругах. В такое время рождается сказка.

В одном далеком лесу жила елка. Она была зеленая-зеленая и очень пушистая. Елочку не пугали ни солнце, ни ветер, ни снегопад. Привыкла она к ним с детства. Они помогли ей вырасти красивой и очень сильной. А любила наша елка мечтать. И мечтала она о фотографиях в гламурных журналах, о красоте, нарядах и украшениях. Она хотела, чтобы все восхищались ею и говорили комплименты.

В мечтах елочка сверкала и блистала, как серебристый снег, сияла, как тысячи звёзд. Она хотела наряд не хуже, чем у снежной королевы. О своих мечтах молчала, чтоб не смеялись над ней соседские деревья. Но вот однажды все сбылось. В лес пришли лесорубы и выбрали ее для праздника.

Елка от счастья забыла, как дышать. Её нарядили так, что она просто плакала от счастья. Новогодние украшения сделали елочку просто необыкновенной. Ею все восхищались. Все хотели сделать с нею фото.

А в это время дети, еле дождавшись окончания занятий, высыпали на улицу. Во дворах выросли снежные баррикады, замки, даже целые города. Появилось множество снежных фигурок. Выросли снежные горки. Уставшая, промокшая, но довольная детвора разошлась по домам, когда на город стали спускаться сумерки. А фигурки остались, чтоб завтра малышня и взрослые могли продолжить занимательные игры.

Так в одном из дворов на свет появился целый зоопарк и пара друзей-снеговичков. Днем они с радостью встречали детвору. А ночью, в назначенный час, они оживали и делились впечатлениями.

Сегодня здесь царит явное оживление. Все наперебой обсуждают праздник на большой елке, о котором слышали от детворы.

– Праздник. Что это?

– Дети говорили, что праздник – это когда все собираются вместе. Все танцуют, смеются.

– А еще – водят хороводы вокруг елки, поют песни.

– И все-все нарядные и в костюмах. А костюмы разные: одни как зверушки, другие – герои из сказок.

– А потом дарят друг другу подарки.

– А что такое подарки?

– Дети говорят, что подарки – это то, что тебе очень-очень хочется. Например: кукла или машинка.

– Сначала наряжают самую красивую елку, а потом водят хоровод и дарят подарки.

– Как интересно.

– Мальчик говорил, что в этом году поставили очень высокую и пышную елку. Зеленую-зеленую. С длинными иголками.

– А иголки у елки, как у ежика?

– Наверно. А еще на нее повесили много-много блестящих игрушек, гирлянд, бус. А еще – большая звезда на верхушке.

– Как хочется все это увидеть...

Так праздник обсуждался уже несколько ночей. Всем было интересно посмотреть на елку и на праздник. Но как это сделать? Никто не знал дорогу к елке, а спросить ночью не у кого. Но самым сложным было добраться туда снеговикам. Им никто не слепил ноги, так что идти они не могли. Скоро Новый год, а решения нет.

Но однажды мальчишки заигрались допоздна, а убегая по домам, забыли санки. Да еще ребята обсуждали, где елочка стоит. Вот вся снежная братия собралась, погрузила снеговичков на санки и отправилась искать елку.

Они совсем недолго поплутали по улицам города и вышли на площадь, где стояла елка. Она действительно была великолепная: самая высокая, самая стройная и самая пушистая. Каждая зеленая иголочка была совершенна. Яркие разноцветные игрушки, светящиеся гирлянды. А на макушке – звезда. Просто дух захватывает от такой красоты!

Снег на площади утоптан, поэтому в свете фонарей он не искрился совсем. Но на пушистых лапах елки он был похож на мелкие бриллианты. Елка сверкала и сияла, как звезды на небе. Казалось, что она излучала вокруг себя серебристый свет таинственности и волшебства. Фигурки в этом свете были живые.

Зверушки совсем забыли про время. Оно пролетело так быстро, что

вернуться во двор не получилось. Друзья просто расселись вокруг елки, чтоб встретить новый день и увидеть своими глазами праздник.

Пришло время Нового года. На город опустилась ночь. Но в домах горел яркий свет, на крышах и деревьях светились разноцветные гирлянды. Поэтому на улице было очень светло. У елочки стали собираться взрослые и дети. Всюду звучали веселый смех и поздравления, песни. Вокруг елочки закружились хороводы. В полночь пробили часы, и наши снежные друзья ожили. Сколько было восторга у детворы. Ведь зверушки и снеговики танцевали, пели и водили хороводы вместе со всеми. Сказочные герои показывали сказки и рассказывали о жизни животных. Даже звезды опустились ниже, чтоб поближе все рассмотреть и послушать. Это была действительно сказочная ночь. А сколько фотографий было сделано. И некоторые попали в самые знаменитые журналы. А еще больше – в семейные альбомы. Но близилось утро. Фигурки заняли свои места вокруг елки. Звезды вернулись на небо. А ребята, уставшие, но счастливые, разбрелись по домам вместе с родителями, обсуждая по пути увиденные истории. Сказка закончилась с первыми лучами утренней зари.

Когда закончились новогодние праздники, Снежная королева исполнила желание елки и снежных фигурок. Помогла вернуться: кому – домой, кому – в сказочный лес. Но это уже совсем другая история.

А наша история продолжается. Те малыши выросли. У них уже свои дети. Но они до сих пор ждут снег и лепят фигурки, чтобы в новогоднюю полночь увидеть новую сказку.

В. В. Вишнякова, ученица 10-А класса
ГУ ЛНР «Луганский учебно-воспитательный комплекс „Интеллект”»;
учитель – Поповская Е. Н.

В ПОИСКАХ МЕЧТЫ

*Я где-то заблудился между днями,
Ища свою заветную мечту...
Аркадий Люборацкий*

Жил на свете маленький мальчик. Никто не знал ни имени его, ни точного возраста, но по всей округе все знали о его большой мечте стать великим поэтом.

Еще с пеленок ему нравилось слушать стихотворения Пушкина и Некрасова, произведения каждого из них он знал наизусть. Когда он декламировал стихи этих авторов, у читателей захватывало дух!

Талант этого мальчика никто не мог отрицать. Но сам он не был доволен собой. Едва ли научившись писать, малыш не выпускал из рук лист бумаги: он пытался записать хоть пару строк, которые звучали бы так же хорошо, как и у его драгоценных кумиров.

Часто рано утром он сбегал на цветочную поляну, в лес, в поле, где искал вдохновение и умолял музу посетить его. Одно мучало его:

– Хоть раз бы почувствовать себя так близко к мечте! Только бы прикоснуться дрожащими пальчиками к призрачной её оболочке! На секундочку ощутить себя по-настоящему талантливым и счастливым!

Но шли дни, недели, месяцы, а юный автор был все так далёк от своей мечты... Маменька юного дарования вся извелась, заботясь о безутешном сыне. Комната мальчика была заполнена смятыми листами с безобразно перечеркнутым текстом. «Разве можно так мучать себя?» – беспокоилась мама.

Однажды, прогуливаясь по тенистым аллеям парка, мальчик задался вопросом: «А может и нет никакого таланта? Может не суждено ему стать кем-то великим, способным пробудить в людях трепет души и воодушевление от прекрасной лиры? Неужели все попытки были зря?» Как быть?

– Не уж-то ты плачешь, сынок? – вдруг послышался голос.

Это спрашивал добрый дедушка Леша, живущий по соседству. Мальчик насторожился.

– Нет, – вызывающе сказал юный поэт. – А Вы ко всем так внимательны и добродушны?

Вытирая слезы, мальчик с вызовом смотрел на старика.

– Конечно! Добро всегда возвращается, на все есть милость Божья. Так что же у тебя случилось? Никак не можешь написать те заветные строки?

– Я смотрю, Вы все знаете, – обиженно пробормотал юный автор, устремив глаза в пол.

– Ну-ну! А почему ты сразу вешаешь нос? Разве всё так плохо?

– А как же его не повесить, если ни строчки не написал? Как я могу называться поэтом после этого? Как мне достичь мечты? – воскликнул мальчик.

Он замахал маленькими ручками, его глаза были полны слёз. В них стояла лишь просьба, мучившая его. Хотя бы фразу... Хотя бы словечко...

– Не в одних стихах поэзия, сынок, — спокойно ответил дедушка. – Посмотри вокруг. Что ты видишь? Вот он мир... Вот она ... поэзия!

Старик положил руку на плечо мальчика. Глаза блестели верой в талант, подающего такие огромные надежды.

И в этот момент мальчик всё понял: весь мир у его ног, только загляни в его душу, в его глаза!

Прошло много лет. Маленький мальчик превратился в настоящего мастера слова, и каждое его произведение трогало самые глубины души каждого, кто их читал. Всё как в детстве, когда он читал наизусть Пушкина, Некрасова...

И. В. Дорошенко, ученик 10-А класса
ГБОУ ЛНР «Луганская средняя школа № 49 имени Ю. А. Гагарина»;
учитель – Савранская Е. В.

Анна любила читать стихи. В поэзии она всегда находила утешение, вдохновение и красоту. Она выучила наизусть множество произведений своих любимых поэтов, часто перечитывала их и наслаждалась каждым словом. Она мечтала стать поэтом и писать красиво, как те поэты, которыми она восхищалась.

Однажды она решила посетить литературный вечер с участием известных поэтов. Она оделась во все лучшее и отправилась в библиотеку, где проходил вечер, захватив с собой блокнот и ручку, чтобы записывать цитаты и мысли. Она была очень взволнована и с нетерпением ждала начала.

В зале было много народу, но Анне удалось найти свободное место в первом ряду. Она улыбнулась и подумала, что это знак судьбы. Вскоре на сцену вышел ведущий и объявил первого поэта. Им оказался молодой человек с темными волосами и глубокими глазами. Он представился Иваном и начал читать своё стихотворение. Анна была удивлена. Его голос был мягким и уверенным, слова точными и сильными, образы – яркими. Любовь и страдание, жизнь и смерть, надежда и отчаяние. Анна почувствовала, как его стихи проникают в её душу, и сердце забилось быстрее. Она не могла отвести от него глаз и забыла обо всем на свете.

Когда Иван закончил читать, публика разразилась аплодисментами. Анна хлопала в ладоши и не могла сдержать слез. Ей казалось, что это самое прекрасное, что она когда-либо слышала. Ей казалось, что она влюбилась в этого поэта и его стихи.

Она дождалась, пока все поэты закончат говорить и подошла к Ивану, который стоял перед стендом с книгами. Он улыбнулся ей и спросил, что она хочет. Анна замялась и смутилась. Она не знала, как начать разговор. Она просто сказала:

– Вы... Вы... Вы прекрасно читаете стихи я... я... Я восхищаюсь вашим талантом.

Иван в ответ покачал головой:

– Спасибо, но это не мои стихи. Я их просто читаю. Я не поэт, я актёр.

Анна была потрясена. Она не могла поверить, что он не написал это стихотворение. Она спросила:

– Почему это не ваше стихотворение? Чьи это стихи?

Иван указал на полку с книгами и сказал:

– Это стихи разных русских писателей. Я выбираю их в зависимости от настроения и ситуации дня. Сегодня я читал стихи Ахматовой, Цветаевой, Бродского, Есенина, Маяковского, Пастернака и других. Вы можете купить их книги и почитать сами.

Анна посмотрела на полки и поняла, что он говорит правду. На прилавке лежали книги с именами этих поэтов. Она почувствовала, как

сердце сжалось от разочарования. Она подумала, что ошиблась. Она влюбилась в актёра, а не в поэта. Поэзия бывает не только в стихах...

Она поблагодарила Ивана за выступление и поспешила выйти из библиотеки. Она не хотела больше ничего слышать и видеть. Она просто хотела забыть об этой ночи и об этом человеке. Она просто хотела вернуться к своим стихам и мечтам.

«ПОЭТ ЕСТЬ МИР, ОДНИМ ОБЪЯТЫЙ ЧЕЛОВЕКОМ»

С. А. Буцко, ученица 9 класса
ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное
объединение „Академия детства”»;
учитель – Ткаченко О. Н.

ИСТОРИЯ ВОЕННОЙ ПЕРЕПИСКИ

Война пришла без разговора,
Предупреждений, встреч и слов.
Боясь обстрелов, стен обвала,
От взрывов прячется народ.
Белая мгла покрывает просторы,
Со свистом смертельный взлетает снаряд,
Холод и гарь для солдата оковы,
Но ждёт от майора команды отряд.
Звонким гуденьем стал воздух заполнен,
Страшный огонь освещает простор.
Сырые окопы, весь в саже и пыли,
В холодном поту солдат пишет письмо:
«Пишу тебе весть под разрывы гранаты,
Плачет земля, задымлён горизонт.
Смертельный огонь нас скоро настигнет,
Но мы их осилим, мы не подведём!»
Перерывы от взрывов, от стрельб и от грома,
Уставший пришёл полевой почтальон.
Обменяны письма, солдат вновь от дома
С дрожанием рук раскрывает письмо:
«Здравствуй, родной мой, пишу тебе снова,
Время идёт, подрастает наш сын.
С трепетом ждёт от тебя телеграммы,
Волнуется часто: «Как он один?».
Я помню как-то в поле с васильками
Мы тёплым вечерком в селе
С тобой о будущем мечтали

И песни пели на заре.
Пусть доля нам сейчас не рада,
И в горе утонул народ,
Дождусь я своего солдата,
Что миру радость принесёт».
Улыбкой нежной, добродушной,
Теплом аукнутся в груди,
Слова надежды простодушной,
Что эти строки принесли.
Как нам теплы воспоминания
В холодный день, в разгар войны.
И в страхе, с сердцем замиранья
Она ждёт писем со степи.
Пришёл ответ спустя неделю,
Прямо у почты, невтерпёж
Дрожащим пальцем рвёт конверты,
Война не ждёт, когда прочтёшь.
«Снаряды в небе грозно завывают,
Почти привычен стал здесь звук стрельбы.
Уже седой со мною рядом парень,
Хотя ему всего лишь двадцать три.
Каждую ночь всё сильнее обстрелы,
Из боли и страха чувство в груди,
В поле лежат омертвело товарищи,
Шедшие метров на пять впереди.
Но даже если вдруг меня не станет,
Меня ты вдруг не встретишь – не грусти,
Живым вернуться, милая, стараюсь,
И мирной жизни жажду принести.
Я верю, скоро встретимся с тобою,
Засветит солнца мирного поток,
Ну а пока, храню под сердцем, ожидая,
Твой вышитый сиреневый платок».
Как страшно ждать и трудно верить,
С дрожанием ледяной руки
Всё письма в пятый раз читая,
Не зная, что будет впереди.
«Но если все же станется такое,
Что больше не увидимся с тобой,
Всегда с тобою рядом я душою,
Всегда стою я за твоей спиной.
И буду твоим ангелом мятежным,
Твоею яркой и недремлющей звездой,
Я стану облаком иль духом бестелесным,

Но знай всегда: я рядом, я с тобой». Написано письмо, в молчание Отправлен на войну конверт, В слезах, тревожном ожидании, Себе твердит: придёт ответ. К ней почта месяцами не приходит, Клокочет страшный домысел с тех пор. Всё та же боль, что душу прожигает, Надежды малой стёкла бьёт об пол. Последнее письмо его читая, Что душу мелко на осколки рвёт, С мольбою голос она робкий посылает: «Пусть выживет, пусть горе обойдёт...» Во сне, спустя 3 месяца молчанья, Солдат родной, скорбя, ей говорит: «Прости, что не сдержал я обещания. Что не дошёл к тебе, под пулею погиб».

О. В. Лангавая, ученица 7-А класса
ГУ ЛНР «Луганская средняя школа №8 имени Н. Ф. Ватутина»;
учитель – Лангавая Т. В.

«ВАНЕССА» («БАБОЧКА»)

Ну почему же в жизни так бывает,
Что разлетаются влюбленности мечты,
А счастье, словно ветер тает,
Разбившись о безумие предательской молвы?

Чудной мальчишка с веснушками жил далеко,
В той старой деревне, с рекою за лесом.
Однажды сердечко тревожно забилося его:
Влюбился бедняга в красавицу ведьму Ванессу.

Золота блеск от волшебных девичьих кудряшек,
Взгляд, словно тайна темного леса,
Из бархата красное платье, веночек с ромашек
Очаровали мальчишку – и не найти ему места.

Любили собирать цветы и улыбались,
Сладкие яблоки рвали в саду...
А колдунья Ванесса очень боялась
Открыться, поведать жизни тайну свою.

Но вот подросли, а любовь не пропала.
 По тринадцать исполнилось им.
 Всё так же гуляли, рассветы встречали,
 Но в чувствах признаться никак не могли.

Пушистые ели в свете белой луны,
 Чай травяной и лукошко с грибами.
 Разговор по душам у гладкой спокойной реки,
 Казалось, весь мир обнимали глазами.

Мальчишка любил ее мягкие волосы,
 У лица совиную белую прядь.
 Но что это на шее за красные полосы?
 Она боялась ему рассказать...

Одной темной ночью девчонка была на холме,
 Мигающим звёздам о жизни своей выдавала,
 Букетик душистых ромашек держала в руке,
 Ходила по кругу, мечтала и танцевала.

Она поклонялась древним богам,
 И в этом была ее тайная сила:
 Молила о счастье, бродила по человеческим снам,
 А в жертву личную кровь подносила.

Но злая старуха, что завистью к ней воскипела,
 Заметив странный девичий обряд,
 Созвала людишек, как вепрь заревела:
 «Вот ведьма! Хватайте! Ни шагу назад!»

Утром деревня вся дребезжала...
 «Ведьма...» – никто из несчастных поверить не мог.
 Девчонка, как загнанный зверь, в верёвках лежала.
 На помощь к ней рвался чудной паренек.

«Что ж ты, кудряшка, с собой сотворила?
 Глаза все в слезах, а тело в крови?
 Люди твердят, что ты ворожила.
 Ванесса, родная, правду скажи.

Не молчи! Твой голос все тише.
 Если ты пропадешь, я следом пойду.
 Пусть знают, пусть люди слышат:
 Чудной паренек любит Ванессу свою!»

И вот друг другу, наконец-то, в чувствах признались.
 Мальчишка на землю с тоскою к ней лег –
 Слезы с кровью и грязью смешались.
 А люди? Люди ждали скорейший разжѐг!

А ровно в четыре Ванессу к столбу привязали.
 Она уж была ослаблена.
 По кругу хворост бездушные кидали –
 Девчонка в муках потом умерла.

У мальчишки от горя в глазах помутилось,
 Грудь надорвалась, пал он к земле.
 Никто и не понял, как же это случилось:
 Частицы израненного сердца разлетелись везде.

Теперь навсегда влюбленные вместе.
 Их души свободны, чисты от скверной молвы.
 А люди на ужасном смерти месте
 Спокойно собирают душистых ромашек цветы...

Ну почему же в жизни так бывает,
 Что разлетаются влюбленности мечты,
 А счастье, словно ветер тает,
 Разбившись о безумие предательской молвы?

И. А. Калашник, ученица 11 класса
 ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – специализированная
 школа №57 имени Г. С. Петрова»;
учитель – Волкова О. В.

Поэт – особый, уникальный мир,
 Наш проводник по жизни, по реальности.
 Он управляет душами, людьми,
 Используя лишь слова многогранность.

Поэт научит чувствовать, любить,
 Отправит нас за дали, океаны...
 Он ощущений может подарить
 И впечатлений море несказанных.
 Он видит всё сквозь мощный микроскоп,
 Он чувства наши словом выражает,
 Безжалостно «сердца глаголом жжѐт»;
 Как радуга, в себе всё сочетает.

Поэт... Он книга, а не человек...
Роман в стихах... Глубокий... Бесконечный...

А. М. Зубова, ученица 10 класса
ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя
общеобразовательная школа №28»;
учитель – Кастоварова Е. А.

Мы сильные, когда мы не одни,
Когда есть тот, кто смотрит с осуждением,
Он промолчит, не выскажет суждения,
Но взгляд его о многом говорит.

Мы слабые, когда закроем дверь,
Когда останемся наедине с собою,
Подальше от других гордыню скроем,
Расплачемся... а может, закричим.

Что это? Слабость? Иль порок?
А может, накопилась в нас усталость?
Когда к себе испытываешь жалость,
И мир вокруг так сер и нелюдим,

Ты хочешь убежать от всех людей,
Которых раньше был так рад увидеть.
И разучился ты любить и ненавидеть,
Обычным равнодушием гоним.

Ю. С. Помазан, ученица 10 класса
ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное
объединение „Академия детства”»;
учитель – Проценко Л. Е.

БУДЕМ ЖИТЬ!

Упаду в густые травы,
Аромат земли вдохну.
У Донца, в тени дубравы,
От жары передохну.

Пролетают в небе птицы,
Задевают облака.

За холмом блестят зарницы,
Тихо плещется река.

Серебрится куст полыни,
Вьются стебли на ветру.
Лепестки дикой малины
Я в ладони разотру.

Запах Родины доньше
С детских лет вдыхаю я:
Розы, уголь, вишни, дыни,
Абрикосы, тополя...

Край родной, твои просторы –
Отдых взору и душе.
Реки, дали, косогоры,
Вздохи ветра в камыше.

Песня жаворонка льётся
Трелью с неба на поля.
Верю, мир к тебе вернется.
Будем жить, земля моя!

В. М. Ершова, студентка 2 курса
колледж Академии Матусовского;
преподаватель – Кондратенко В. А.

ПОЭЗИЯ – ЭТО ЦЕЛЫЙ МИР...

Что есть поэзия?
Поэзия – это целый мир,
Безмерный, необъятный, безграничный.
Посмотришь вдаль, откроется просторов ширь:
Слов, предложений, рифм поток лиричный.

Поэт – струна, дотронешься – звучит
То нежно, то протяжно, то игриво.
Поэту сложно, если муза замолчит...
Нет вдохновенья, и слова ложатся криво.

Зависит стих поэта от того,
Что ощущает душа, чем дышит и живёт.
Порой строка рождается его

Из слов, которые случайно слышит.

И если муза посетила вдруг,
Поэт всегда считает ценным это.
Бывает, что внезапно целый мир
Из-под пера рождается поэта!

Что есть поэзия?
Поэзия есть мир,
Порой незримый, а порой реальный,
Кому-то – яд, кому-то – эликсир,
Сегодня – страшный мир, а завтра – идеальный!

Д. Д. Севостьянова, студентка 2 курса
колледж Академии Матусовского;
преподаватель – Тихомирова Н. Ф.

О милый друг, скажи, кто для тебя поэт?
И много ли ты их на свете знаешь?
Готова спорить, ты не представлял,
Как он весь мир вокруг нас замечает.
Слова поэта большинству как текст созвучный,
Или слова, подобранные в рифму, наугад,
И лишь один поэт понять другого может,
Поведать независимый свой взгляд.
Ему присущи глубина души и сложнословье,
Он не боится свои чувства описать.
И, как сказал великий Маяковский:
«Я знаю силу слов, я знаю слов набат».
И каждый день, до пепла прожигая
Своим талантом, что из сердца голосит,
Или умом, что многим не присущий,
По-пушкински он «жжёт сердца людей».
Поэт не тот, кто горд, непобедим,
А тот, кто ценит труд и служит делу.
Некрасов призывал поэта «гражданином быть»,
Вести людей вперед, вселяя веру.

Е. Никитенко, студентка 1 курса
Академия Матусовского;
преподаватель – Литвинова Н. Б.

ФАНТАЗЁР

Я проснулся очень рано: где-то в шесть утра.

Мне в субботу спозаранку поиграть пора.
 Долго думать не пришлось мне, чем себя занять –
 Помечтаю, чтобы время повернулось вспять.

Быстро я себя представил доктором наук.
 Бабушка же говорила, что я умный внук.
 Из часов, кастрюль и стула сделал агрегат,
 И, вращая стрелки быстро, время отсчитал назад.

Через миг я очутился в сказочном лесу,
 В глухой чаще, пробираясь, падаю, ползу.
 Я в сырой пещере встретил двух своих друзей:
 Добрых, но ужасных – первобытных дикарей.
 Мы охотились в квартире и на птиц, и на зверей.
 Вместе рыбу так ловили, что аквариум пробили.
 А ещё мы танцевали, пели, прыгали, скакали,
 Приготовили обед, натворили много бед.

Вдруг услышав шум и гам, мама в комнату зашла...
 От моих друзей тотчас же не осталось и следа.
 Лес исчез, пещера тоже, даже пламенный костёр.
 Мама развела руками: «Ну, сынок, ты фантазёр!»

Е. А. Семенюг, студентка 2 курса
 Академия Матусовского;
преподаватель – Соловьева О. С.

ТЮЛЬПАНЫ

И как-то раз, оставшись с ним наедине,
 Она перебирала в голове десятки фраз.
 О том, как смотрятся тюльпаны на столе.
 И как ей не хватает чьих-то глаз.

Она смотрела на него, в него и дальше.
 И видела в его глазах любовь.
 Тут не было ни грамма мерзкой фальши,
 И все слова звучали точно вновь.

Сначала это все казалось ей игрой.
 Такой забавной, безмятежной, страстной.
 Он приглашал ее к себе домой,
 Она же для него всегда была подвластной.

Все дальше, глубже, шире и смелее.

Они рассказывали ночи напролет
 О том, как в детстве небо было посинее,
 И кто как жизнь с собою проведет.

И были бесконечные, казалось, разговоры.
 Но было в них так много теплоты,
 Которые пропитывали коридоры
 Домов, гостиниц, мест, где я и ты.

Так пролетали дни, недели, годы,
 А их игра осталась неизменной –
 Она была изысканной породы,
 А он ей теплотою равноценной.

И сколько раз она перебирала в голове
 Десятки самых точных фраз...
 О том, как смотрятся тюльпаны на столе,
 И как ей хочется в пучину милых глаз.

Они прожили вместе четверть века,
 Смотря друг в друга, будто никогда
 Не видели друг в друге человека,
 А только жили, в унисон дыша.

А. А. Корнейчук, студентка 2 курса
 Академия Матусовского;
преподаватель – Литвинова Н. Б.

Среди тысячи лиц проходящих военных,
 Я ищу лишь один блеск глаз драгоценных.
 Может быть, с бородой не совсем он опрятен,
 Но только его я могу назвать папой.
 Я не вижу лица его уже больше года.
 Он ушел, и на сердце теперь непогода.
 От него уж давно никаких нет вестей,
 Лишь приходит во сне, среди ясных ночей.
 Я зову, я кричу: «Вернись же скорей!»,
 Но не сможешь услышать мольбы ты моей.
 Я знаю, я верю – ты скоро придёшь!
 И в крепких объятьях меня сожмёшь.
 Скорей приходи – ждёт дома семья,
 Все мы: мама, я и сестра.
 Скорей возвращайся, наш главный боец,

Прибудет герой и наступит конец.

Е. Л. Коростылева, студентка 1 курса
Академия Матусовского
преподаватель – Соловьева О. С.

ПРАЗДНИК ПОБЕДЫ

9 мая – Праздник победы
Гвардейские ленты горят на груди.
Идут ветераны, их внуки и дети,
В едином порыве их души слились.

Кумач триколор, цветы и медали,
Размеры и формы – значение не в счет.
Сегодня они – атрибуты величия
Народ-победитель на праздник идёт.

В людском половодье портреты, портреты
Военных, гражданских и юных совсем.
Но взгляды у всех одинаково честным:
Они все оттуда с той страшной войны.

О славе и почестях не помышляли,
В атаке, окопе, мечтали дожить
До встречи с родными, которых любили,
Но прежде и больше – врага победить.

Вернулись не все и от этого больно,
Пусть многие годы прошли с той поры
Навеки записаны в списке бессмертных
Герои великой свободной страны.

Научное издание

**ФЕНОМЕН РОДНОГО ЯЗЫКА: КОММУНИКАТИВНО-
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ,
ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ:**

Сборник научных статей

Под общей редакцией *И. П. Зайцевой*

Корректоры:

А. Р. Зуева

С. С. Криволап

Подписано в печать 22.05.2024. Формат 60x84 1/16. Бумага офсет.
Гарнитура Times New Roman. Печать RISO. Усл. печ. л. 15,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 464

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Луганская государственная академия культуры и искусств
имени Михаила Матусовского»,
пл. Красная, д. 7, г. Луганск, г. о. Луганский, ЛНР, 291001.
Тел.: +7 (8572) 59-02-62