

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ ИМЕНИ МИХАИЛА МАТУСОВСКОГО»
ФИЛИАЛ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СТАВРОПОЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ» В Г. ЕССЕНТУКИ

Научно-просветительский центр по изучению русской культуры
Луганщины

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

сборник научных статей II-го международного научно-
практического семинара

Луганск
2025

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 № 10 от 18.06.2025)

Рецензенты:

Чумак-Жунь Ирина Ивановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и русской литературы Белгородского государственного национального исследовательского университета (Белгород, Российская Федерация);
Муратова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры белорусской и русской филологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор И. П. Зайцева (отв. ред.); кандидат наук по социальным коммуникациям, проректор по научной работе Академии Матусовского А. В. Бобрышева; доктор филологических наук, профессор В. Ю. Пустовит; кандидат педагогических наук, доцент О. Г. Лукьянченко; зам. руководителя Научно-просветительского центра по изучению русской культуры Луганщины А. А. Чернов; методист первой категории научно-методического отдела Е. О. Харьковская.

Под общей редакцией **И. П. Зайцевой**

Ф42 **Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей II-го международного научно-практического семинара / отв. ред. И. П. Зайцева.** – Луганск: Изд-во Академии Матусовского, 2025. – 187 с.

Сборник научных статей включает публикации, подготовленные на основе докладов, которые были представлены на II международном научно-методическом семинаре с одноимённым названием, который – уже традиционно – состоялся в Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского в Международный день родного языка, 21 февраля 2025 года.

Адресован прежде всего представителям филологической науки – как реализующим себя в практике преподавания, так и тем, кто в большей степени причастен к науке академической; однако представит интерес и для специалистов иных гуманитарных областей – культурологов, социологов, психологов и философов, – включая междисциплинарные научные направления.

УДК 811.161.1+81`271
ББК 81.2Рос+81.2–7

© Академия Матусовского, 2025
© Коллектив авторов

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
I. ФАКТОР РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧАЮЩЕ-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШИХ, СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	
Бобылева Л. И. Расширение потенциального словаря учащихся в процессе обучения английскому языку на основе когнитивного подхода	6
Кажекина Л. В. How to get your students start thinking in English and minimize a native language usage	10
Клейменова В. Ю. «Свой среди чужих»: взаимодействие родного языка с иноязычной средой	14
Колчин С. А. «...Без грамматической ошибки я русской речи не люблю...» (А. С. Пушкин и изучение русского языка девушками-дворянками)	19
Литвиненко Ю. Ю. Изучение специфики русской звучащей речи	22
Литвинова Н. Б. Текст на родном языке как средство формирования общепрофессиональной компетентности студентов творческих специальностей	26
Лукьянченко О. Г., Литвинова Н. Б. Лингвокультурологический потенциал диктанта на краеведческой основе в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи»	30
Нефедов И. В., Тауфик Доаа. Грамматика русского языка: трудности изучения и пути их преодоления в арабоязычной аудитории	34
Серегина М. А. Родной язык в аспекте языкового развития: немецко-русские параллели в лексическом пространстве	38
Сочнева Д. А. Родной язык как инструмент развития профессиональной компетенции студентов творческих специальностей	43
Турковская Е. В. Критерии эффективности применения интеллектуальных адаптивных платформ в образовательном процессе	47
Чевычалова С. В. Психолингвистические особенности переводческого процесса и деятельности переводчика	51
Чикаева Т. А. Язык как средство формирования образа Родины и патриотического воспитания	53
Улезько И. Н., Улезько Ю. В. Концептуальный анализ как инструмент формирования духовно-нравственных аспектов личности при изучении произведений региональных авторов	59
I. РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ, ИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА	
Баженова Т. Е. Способы семантизации диалектной лексики в произведениях о детстве писателей Заволжья	64
Барышева В. В. Пушкин, Шолохов, народность русского языка vs. современный медиамир	69
Бурова Г. П., Буров А. А. Алмазные искры родного языка: диалектизмы в Пушкинском тексте	75
Валиева М. П. Инокультурные онимы в русском языке как один из инструментов языковых стратегий манипулирования (на примере рекламы)	81
Воронина Л. В. Эстетика vs примитивизм в русском языке: синхроническая перспектива	85
Гауч О. Н. Культурно-исторические аспекты слова «чаша» в пословицах и	

поговорках русского народа (на примере сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа»)	88
Дружина Н. Л., Алимпиева Е. В. Теория поля в лингвистике – предмет для наблюдения, рефлексии, полемики	91
Зайцева И. П. Лирическое творчество как отражение своеобразия поэтического речемышления билингва	95
Захарова Е. А. Использование родного языка на примере сайтов учреждений города Луганска	100
Ищенко Н. С. Родной язык в политических манипуляциях этнических предпринимателей	104
Клеменова Е. Н., Моргун Н. Ю. Роль языка в формировании картины мира: от когнитивных структур до культурных ценностей	108
Криволап С. С. Микроконцепт «сын» в концептосфере русского языка (сопоставительный анализ на материале произведений М. Матусовского, А. Твардовского)	112
Крылова В. А., Кузнецова Н. В., Пахомова Н. А. Влияние родного языка на формирование личности	119
Крылова О. С., Вендиктова И. С., Грицаева Т. В. Языковые особенности и их психологические характеристики	123
Малышева К. И. Бытовые реалии в творчестве Г. Бёлля и Э. Елинек с центральным компонентом «одежда»	127
Масленникова Т. И. 18 негативных русских слов, что могут обидеть собеседника, и дюжина русских пословиц, которые об этом предупреждают (ведь речь без пословицы, что суп без соли)	131
Никитина Л. Б. Метаязыковая рефлексия как показатель социокультурной идентичности	137
Новикова В. В. Многогранная роль родного языка в процессе формирования гармоничной личности	141
Папцова А. К. Языковая ситуация в Гагаузии: факторы и тенденции эволюции	144
Родионова И. Г. Песня как объект ценностного осмысления в «Семейном альбоме» М. Л. Матусовского	150
Серкова В. А. Мир детской прозы К. Паустовского (на примере произведения «Растрепанный воробей»)	154
Тарасова Е. Н. Сохранение национального языка как средство сохранения народа	159
Телегина Е. А., Алпатьева Н. В. Осмысление роли родного языка в художественных произведениях различной жанровой принадлежности	163
Тихомирова Н. Ф. Цветовая палитра родного языка в творчестве А. П. Чехова	168
Толкачёва К. Ю. Речевое поведение как маркер этнической идентификации в пьесе Н. Коляды «Икар»	172
Черноштан О. Н. Вестернизация ментального кода российской культуры под влиянием популяризации западных нейросетей для генерации и перевода текста	177
Сведения об авторах	182

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей «Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты» включает публикации, подготовленные на основе докладов, которые были представлены на II международном научно-методическом семинаре с одноимённым названием, который – уже традиционно – состоялся в Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского в Международный день родного языка, 21 февраля 2025 года.

Помещённые в сборнике публикации подтверждают очевидную неисчерпаемость диапазона аспектов осмысления родного языка – неперенной и чрезвычайно значимой составляющей каждой личности. Феномен родного языка так или иначе присутствует в коммуникативно-речевых действиях **всех нас**, поскольку все мы являемся носителями языка. Главная же задача тех, кто профессионально связан с языковым образованием на каком бы то ни было уровне (дошкольном, школьном, вузовском) способствовать тому, чтобы фактор родного языка в любых ситуациях общения позволял личности максимально проявлять и совершенствовать не только речевые, но и творческие, социокультурные и многие другие качества. Статьи, где обозначенный аспект является ведущим (при том, что большинство публикаций отличает комплексная проблематика), объединены в разделе «*Родной язык как фактор личностного становления, идентификации и самоидентификации носителя языка*». Иногда об этом информирует уже название статьи – как, например, «Многогранная роль родного языка в формировании гармоничной личности» (автор В. В. Новикова) или «Метаязыковая рефлексия как показатель социокультурной идентичности» (автор Л. Б. Никитина), – однако чаще основная тема раскрывается в связи с опорой на теоретико-методологические положения, принципиально важные для осмысления заявленной проблемы.

Раздел «*Фактор родного языка в обучающе-воспитательном процессе высших, средних специальных и средних общеобразовательных учреждений*» составили публикации, в которых авторы отдают приоритет практической ориентированности рассматриваемого материала. В большинстве этих статей авторы опираются на личный педагогический опыт, осмысливая его в контексте наиболее актуальных сегодня научно-методических проблем, что, конечно же, придаёт подготовленным ими публикациям особую ценность.

Предлагаемый вниманию читателей сборник видится изданием, которое будет интересно широкому кругу адресатов: в первую очередь он будет полезен представителям филологической науки – как реализующим себя в практике преподавания, так и тем, кто в большей степени причастен к науке академической: преподавателям, аспирантам и студентам высшей школы. Однако издание представит интерес и для специалистов иных гуманитарных областей – культурологов, социологов, психологов и философов, – включая междисциплинарные научные направления. Редакционная коллегия и авторы презентуемого сборника научных статей надеются, что он заинтересует всех, кому сегодня не безразлична судьба родного языка.

Ирина Павловна Зайцева,
руководитель Научно-просветительского
центра по изучению русской культуры
Луганщины Академии Матусовского,
ответственный редактор сборника

I. ФАКТОР РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧАЮЩЕ-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШИХ, СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

УДК 37.016:811.111'373

Л. И. Бобылева
г. Витебск

РАСШИРЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Одной из практических целей обучения иностранному языку на любой ступени иноязычного образования является формирование навыков беспереводного понимания информации в процессе выполнения рецептивных видов речевой деятельности. Основной трудностью, с которой сталкиваются учащиеся во время чтения или аудирования, являются неизученные лексические единицы (ЛЕ), число которых возрастает особенно на старшем этапе обучения при переходе к работе с более сложными текстами. Постоянное использование словаря для семантизации новых ЛЕ превращает чтение в малоэффективный процесс расшифровки информации, переключающий внимание с содержательно-смысловой стороны воспринимаемого на формальную. В этой связи одной из задач обучения беспереводному пониманию текста является формирование умений самостоятельного анализа неизученных ЛЕ, которые находятся в особых контекстуальных условиях, способствующих их пониманию, или же значение которых мотивировано благодаря наличию структурно-смысловых соответствий, имеющих сходство с подобными единицами в родном языке или с уже изученными базовыми словами иностранного языка. Иными словами, у учащихся должны быть выработаны умения определять значения незнакомых ЛЕ без словаря с опорой на аналогию с родным языком, контекст, словообразовательный анализ, конверсию, что обеспечит расширение их потенциального словаря (ПС).

В методике обучения иностранным языкам под ПС понимаются такие аффиксальные производные, сложные и многозначные слова, конвертированные слова и слова одного корня, которые ранее не встречались учащимися, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки [1, с. 139]. Чтобы принадлежать к потенциальному словарю, слово должно быть производным, образованным от известной учащимся основы знакомым им способом.

Возможность понимания неизученных ЛЕ обусловлено способностью обучаемых переносить знания, навыки и умения в новые условия; их уровнем владения разветвленной системой мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, аналогия, противопоставление, обобщение и др.), а также владением приемами, обеспечивающими умственную (внутреннюю) активность в процессе восприятия и усвоения материала (наблюдение, запоминание, создание образов и т.д.). Формирование умений преодолевать трудности, связанные с пониманием неизученных ЛЕ, происходит особенно эффективно, если оно основывается на приемах проблемного обучения, стимулирующих речемыслительную активность и ведущих к развитию самостоятельной поисковой творческой деятельности, а также на принципах когнитивного подхода.

Реализация когнитивности основывается на познавательных стратегиях, декларирующих способы и приемы выполнения проблемных задач и определяющих мыслительные операции, осуществляемые обучаемыми с целью формирования автономии в учении. Стратегии связаны с процессом отбора, организации и интегрирования новых знаний. На их базе осуществляется выполнение интеллектуальных действий, обусловленных выделением признаков, идентификацией фактов, сопоставлением и

установлением корреляций между выделенными признаками, классификацией и группировкой материала по темам и категориям, формулированием выводов и умозаключений на основе индукции или дедукции. Особое место занимает перевод и сравнение с языковой системой родного языка.

Следует обратить особое внимание на перенос знаний, навыков и умений, уже сформированных в родном языке, в процесс обучения иностранному языку, если они могут удовлетворительно функционировать в иноязычной речи. Это позволит не только упростить овладение иностранным языком, но и выделить дополнительное время для изучения наиболее трудных явлений. Сознательное и умело регулируемое преподавателем использование родного языка обладает стимулирующим воздействием, ведущим к хорошим практическим результатам.

Согласно ряду исследований, потенциальный словарь можно увеличить в несколько раз за счет мотивированных слов. Неизвестные учащимся ЛЕ могут иметь структурное и семантическое сходство с соответствующими единицами в родном языке, то есть быть мотивированы через родной язык (например, *mango* – «манго», *problem* – «проблема»). Такого рода мотивированность называется межъязыковой. Неизученные ЛЕ могут иметь структурно-семантическое соответствие с уже известными базовыми словами изучаемого языка: *use* – *useful* – *usefulness* – *useless*. Это пример внутриязыковой мотивированности. Следовательно, лингвистической основой возможности понимания неизученных ЛЕ является наличие внутриязыковой и межъязыковой мотивированности.

Учитывая вид и характер мотивированности, можно выделить следующие уровни трудностей понимания лексики: простой, осложненный и сложный. Понимание связано с рядом психологических процессов, зависит от характера ЛЕ и особенностей их выводимости. К первой группе относятся слова, словообразовательная структура, отношение элементов и внутренняя форма которых ясны и для которых в русском языке существуют эквиваленты с регулярным соответствием элементов. Например: *endless* – «бесконечный»; *a cry* – «крик» → *to cry* – «кричать»; *dark-blue* – «темно-синий» и т.п.

Вторая группа представлена словами, словообразовательная структура, отношение элементов и внутренняя форма которых понятны, но для которых в русском языке отсутствует однословный эквивалент, однако имеются соответствия в виде регулярных словосочетаний. Например: *hatless* – «без шляпы»; *friendless* – «не имеющий друзей» и др.

В третью группу включены слова, словообразовательная структура, отношения элементов и внутренняя форма которых очевидны, а однословный эквивалент в русском языке может быть определен на основе осмысления внутренней формы: *fatherless* → «не имеющий отца» → «сирота»; *deep-brown* → «глубокий коричневый цвет» → «темно-коричневый».

Подобная градация позволяет более четко определить материал с учетом как языковых, так и операционных трудностей, разработать соответствующие приемы обучения и систему упражнений.

Таким образом, раскрытие лексического значения единицы ПС может осуществляться либо на основе выводимости, либо на основе языковой догадки. Выводимость – это определение значения слова с опорой на подсказки, заложенные в нем самом, правило, а также на контекст, когда таких подсказок недостаточно. В качестве подсказок могут выступать словообразующие основы, аффиксы и словообразовательные модели. Так, например, значение производных слов *actor*, *translator* и т.п. может быть закономерно выведено из соотношения производящих основ *act*, *translate* и суффикса *-or*, которые входят в словообразовательную модель «основа глагола + *-or*», обозначающую носителя действия.

Выводимость в большой степени связана с согласованием структур иностранного языка со структурами родного языка учащихся. Если структуры и семантические отношения элементов в родном и иностранном языках совпадают и между ними могут быть установлены регулярные соответствия, степень выводимости слов, принадлежащих к

данной модели, значительно возрастает. Так, для модели производного прилагательного «основа существительного + *-esque*» (*grotesque, blottesque, arabesque, etc.*) трудно прослеживаются закономерные соответствия в русском языке, что осложняет для русскоговорящих учащихся выводимость их значения. Понимание производных наречий, образованных по модели «основа имени существительного + *-wise*», осложнено не только отсутствием регулярного совпадения в структуре и семантике русских эквивалентов (*sunwise* – «по часовой стрелке, по солнцу»; *endwise* – «задним ходом вперед»; *anywise* – «в какой-нибудь степени» и т.п.), но и неясностью семантической структуры таких слов (*clockwise* – «по часовой стрелке»; *weatherwise* – «умеющий предсказывать погоду» и т.п.). В отличие от этого, значение производных существительных, образованных по модели «основа прилагательного + *-ness*» почти всегда выводимо, так как семантическое отношение элементов ясно (отвлеченные существительные с суффиксом *-ness* выражают качество или состояние), в русском языке им регулярно соответствуют существительные с суффиксом «-(н)ость» или «-ота» (*softness* – «мягкость», *darkness* – «темнота», *weakness* – «слабость» и т.п.).

Следует подчеркнуть, что единицей отбора словообразовательного минимума выступает не аффикс, а словообразовательная модель. Например, модель «основа глагола + *-al*» служит для образования имени существительного (*arrival, approval, etc.*); а модель «основа существительного + *-al*» – прилагательного (*central, physical, etc.*).

Использование модели в качестве единицы отбора словообразовательного минимума оправдано не только разграничением омонимических суффиксов, но и тем, что для семантизации производного слова необходимо знать и значение суффикса, и к основе какой части речи он прибавляется. Так, если исходить только из значения суффикса, скажем *-able*, который оформляет прилагательные (*drinkable* – «питьевой», *eatable* – «съедобный» и т.п.), можно оказаться в затруднительном положении при семантизации новых слов. Так, если в прилагательном *noticeable* ошибочно предположить основу существительного *notice* – «извещение/объявление», то значение слова *noticeable* будет совершенно непонятно. Если же знать, что модель такого производного прилагательного состоит из основы глагола + *-able* и что такое прилагательное обозначает способность определяемого предмета испытать на себе действие, выраженное глаголом основы, семантизация не вызовет затруднений: *notice* – «замечать», *noticeable* – «заметный», «тот, который может быть замечен».

Языковая догадка – очень важная составляющая самостоятельной семантизации слов. Можно выделить три группы подсказок для языковой догадки: внутриязыковая, межъязыковая, внеязыковая. Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении. Например, узнать глагол можно по наличию частицы *to*, по окончаниям *-ed, -e(s)*, по его месту и функции в роли сказуемого в предложении и др. Большую роль играют и словообразовательные элементы. Например, знание суффиксов *-ful, -able* и др. подскажет учащимся значение слов.

Межъязыковая подсказка содержится в словах, образованных в результате заимствования из языка в язык, в интернационализмах, например, *filter, surrealism*, а также в полных и частичных кальках, т.е. в словах и словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Например, выражение «иметь возможность» передается английской фразой *to have an opportunity*. Иногда межъязыковая подсказка встречается при совпадении отдельных семантических долей слов, например, английское слово *to arrest*, означающее «задержать», «арестовать», «захватить», а также в переносном смысле – «приковать внимание», в русском языке совпадает лишь в первом значении.

Внеязыковая подсказка вытекает из знания отраженных в тексте фактов и явлений действительности. Так, приметы времени, места, упоминание имен собственных помогают

понять значение незнакомых слов. Например, в предложении «*Columbus discovered America in 1492*» можно легко определить значения слова *discovered* по контексту.

Задания, направленные на развитие языковой догадки, должны быть построены таким образом, чтобы привлечь внимание учащихся к подсказке. Например: «Прочти текст (абзац, предложение) и подчеркни приметы времени, места, определи значение выделенных слов»; «Выясни значение выделенных слов по составу и определи их функции в предложении»; «Найди в тексте устойчивые словосочетания, сделай их дословный перевод, а затем уточни их значение с опорой на контекст».

При работе над семантизацией неизученных лексических единиц ПС целесообразно придерживаться следующих рекомендаций: 1) приемы обучения должны быть направлены не столько на овладение учащимися конкретной лексикой, сколько на выработку умений раскрытия без помощи словаря ее значения; 2) формирование ПС возможно только в том случае, если учащиеся знают исходное, базовое слово; 3) при выполнении комплекса упражнений следует придерживаться определенной последовательности, предусматривающей градацию по уровням трудностей [2, с. 9].

Каждый источник потенциального словаря имеет свои особенности, свои словообразовательные модели, которые должны быть учтены при выборе приемов работы. Например, лингвистической основой отнесения конвертированных слов к потенциальному словарю является наличие структурной и семантической общности между известным базовым словом и неизвестным. К числу других факторов, определяющих выводимость конвертированных лексических единиц, относят: 1) фактор семантических отношений между словами конвертируемой пары, причем неизвестное слово

а) может иметь непосредственную семантическую связь с известным базовым словом (*water – to water*) и мотивироваться через его значение, б) не имеет прямой семантической связи с базовым словом вследствие переосмысления значений (*a face – to face*), в) может семантизироваться на основе образной мотивированности (*a mirror – to mirror*); 2) фактор семантической соотнесенности эквивалентов в родном и иностранном языках. Оба эти фактора тесно взаимосвязаны и создают условия для полного или частичного понимания конвертированных слов. В этой связи можно выделить три уровня трудностей понимания. Конвертированные слова первого уровня имеют четкие семантические отношения с базовыми словами и регулярные соответствия в родном языке: *a strike – to strike* («забастовка» – «бастовать»). Такие единицы обладают простой выводимостью. Конвертированные слова второго уровня трудностей семантизации не имеют регулярных соответствий в родном языке: *milk – to milk* («молоко» – «доить»). Такие ЛЕ обладают осложненной выводимостью. Конвертированные слова третьего уровня трудностей понимания связаны с базовыми словами опосредствованно, путем переосмысления. Их значение определяется только с опорой на контекст: *a carpet – to carpet* («ковер» – «покрывать ковром»). Такие ЛЕ обладают сложной выводимостью.

К числу методических рекомендаций по обучению пониманию неизученных конвертированных слов следует отнести:

1. Конвертированные слова первого уровня трудностей понимания, то есть с простой выводимостью, могут быть семантизированы учащимися самостоятельно, но необходима специальная установка на их распознавание. В процессе выполнения упражнений внимание обучаемых обращается на структурно-семантическое тождество конвертируемых пар и их различие. Например, слова *an end – to end* имеют одинаковую звуко-графическую форму, но относятся к различным частям речи. В этой связи важно также уметь определять части речи по формальным признакам.

2. Обучение пониманию неизученных конвертированных слов, имеющих осложненную выводимость (второй уровень трудностей понимания), требует сообщения учителем информации о том, что для многих конвертированных слов отсутствует равнозначный эквивалент в родном языке, однако значение таких слов можно вывести с

опорой на базовое слово. Например, *a cook – to cook* («повар» → «поварить» → «варить»). Установка подкрепляется специально подобранными упражнениями.

3. Обучение пониманию неизученных конвертированных слов со сложной выводимостью (третий уровень трудностей понимания) тесно связано с анализом внутренней структуры слова и контекста: учащиеся должны определить, какой частью речи является неизученное конвертированное слово, соотнести его с базовым, вывести условное значение и согласовать с контекстом. Важную роль при этом играют специально подобранные упражнения в соответствующей последовательности. Сначала рекомендуются упражнения, в которых неизученное конвертированное слово предполагает выбор одного из нескольких значений, затем упражнения, в которых оно связано с базовым словом через переосмысление. Например: «*The dog was nosing everywhere*». В заключение семантизируются неизученные конвертированные слова с образно-логической мотивированностью. Например: «*She doesn't like fish*». →. «*The lake fishes well*».

Таким образом, приемы расширения ПС должны предусматривать особенности словообразовательных моделей, знание базовых слов, градацию уровней сложности самостоятельной семантизации не изучавшихся ранее лексических единиц и выполнение комплекса тренировочных упражнений с учетом их степени трудности (упражнения на дифференциацию, имитацию, подстановку, трансформацию, активизацию новых лексических единиц в речевой практике). Работа по расширению ПС является составной частью формирования умений зрелого беспереводного иноязычного чтения, развития коммуникативной компетенции обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берман, И. М. Методика обучения английскому языку / И. М. Берман – М. : Высшая школа, 1970. – 232 с.; 21 см. – Имен. указ.: с. 228–230. – 14000 экз. – Текст: непосредственный.

2. Шапкина, А. Н. Развитие навыков беспереводного понимания текста : пособие для учителей / А. Н. Шапкина, В. Д. Семиряк – Киев : Рад. школа, 1987. – 104 с.; 21 см. – 27000 экз. – Текст: непосредственный.

УДК 378.147:811.111'243

Л. В. Кажкина
г. Витебск

HOW TO GET YOUR STUDENTS START THINKING IN ENGLISH AND MINIMIZE A NATIVE LANGUAGE USAGE

Since learning a foreign language is considered as a very complex process, there has been a growing body of research investigating errors committed by EFL (English as a Foreign Language) learners. It is obvious that the difference between the two languages (a foreign language and a native language) makes the learner face a great difficulty in learning and applying foreign language rules. Mother tongue interference (also known as language transfer) refers to speakers or writers applying knowledge from their native language to a second or foreign language.

How many times have your students asked you to translate something from or into their native language? How often do you have students who translate things in their heads before answering you? By contrast, how often do you have students who provide a natural sounding reply, spontaneously and automatically, without even blinking an eye? Chances are most of your students still translate in their heads - at least some of the time. Our goal as teachers is to guide students towards increasingly thinking in English and drop the crutch of translation. But we all

know this is precisely one of the hardest things to achieve. Another question arises whether translation at some reasonable amount really so bad and should be avoided at all costs?

It is necessary to discriminate between the teaching of translation as a vocational skill and the use of the mother tongue in the teaching situation as an aid to language learning. The need for some translation in language learning is usually supported by non-native teachers. Native teachers of English argue that foreign language learning needs as much exposure to the L2 as possible during precious classroom time, and any usage of the L1 or translation is a waste of time.

However even being good at comprehending authentic reading or listening materials, the majority keeps mentally translating from L2 into L1 and vice versa. This fact makes teachers of foreign languages aware of the importance of translation in language classrooms.

Evidence from research into the crucial issue of the L1 use in classrooms around the world was analyzed by G. Mattioli. Analyzed literature offers evidence that L1 is a valuable tool for socio-cognitive processes in language learning. Another reason for L1 use in the classroom relates to the fostering of a positive affective environment. C. W. Schweers encourages teachers to insert the native language into lessons to influence the classroom dynamic, provide a sense of security and validate the learners' experiences.

The real usefulness of translation in English classes lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the student's mother tongue. If students are aware of the differences, language interference (transfer) and intervention from their own language are likely to be reduced.

It is known that linguistic awareness can be either conscious or unconscious. Cross-linguistic similarities and differences can produce positive transfer or negative transfer such as underproduction, overproduction, production errors, and misinterpretation. It should be emphasized that transfer is not always caused by the influence of native language.

Transfer may occur at all levels: phonology, syntax, lexis, and pragmatics. Raising learners' consciousness can be valuable: teachers can explicitly point out differences between L1 and L2. For this purpose, translation may be useful, because it can be interactive, learner-centered, promotes learners' autonomy, and uses authentic materials. With the English learners, we have used a number of activities that are beneficial for their linguistic development. For instance: the most beneficial activity has been back-translation class activity. Selected texts for re-translation should not be too long or too linguistically complex, or too distant from the knowledge of the student. Students in pairs translated different short passages from L2 into L1. Then pairs exchanged their translations, and different pairs translated the peers' passages back into L2. Finally, the double translations L2 into L1 into L2 were examined and compared with the original texts. The ultimate analysis of re-translated texts by students and teacher's feedback allow to raise learners' awareness of vocabulary, grammar, style, and language transfer.

The translation is useful for L2 acquisition because, firstly, it uses authentic materials, secondly, it is interactive, thirdly, it is learner-centered, and finally it promotes learner autonomy.

Native language use in the classroom can cause students to think that words and structures in English have a L1 correspondence, which does not always exist. Therefore, raising students' consciousness of the non-parallel nature of language is likely to allow learners to think comparatively. The important question is how to reach a balance of the L1 use in learning. It is suggested that four factors should be considered, namely, the students' previous experience, the students' level, the stage of the course, and the stage of the individual lesson.

Based on all mentioned above the following conclusions have been drawn. First, all the learners customarily rely on their mother tongue in learning English. Second, the amount of the native language that students need depends on their proficiency and linguistic situations.

As far as my own experience is concerned, mother tongue is used in the classroom in the following situations rather judiciously:

1. Giving instructions: While doing the tasks like group work, pair work, project work and

the like, the students must know how to do the tasks. A teacher can explain the details in the above situations in the mother tongue so as to enable the students to do the tasks correctly without any confusion.

2. Explaining abstract nouns like integrity: It is very difficult to teach the meaning of abstract nouns as it is rather vague. For example, it is very difficult to define or explain what integrity is. So, I use mother tongue equivalent in the similar context. The use of mother tongue helps the students to get away from the hurdle of incomprehension or miss-comprehension.

3. Teaching grammar: while teaching grammar, sometimes, the explanations may judiciously be given in student's mother tongue.

4. Teaching the low proficiency learners. The use of mother tongue becomes inevitable when all other efforts fail to make the low proficient learners comprehend the teaching item.

Coming back to our ultimate goal, namely, to guide students towards increasingly thinking in English and drop the crutch of translation we can think how to do that? How can we effectively get our English as a second language students to think in English? Why it's so important for EFL students to stop translating and start thinking in English? Consider their main goal. They want to learn to speak English, not become translators. There's no point in them speaking their native language in their heads while they're trying to learn another. It's counterproductive. The constant comparison of one language to another hinders naturally flowing speech. Experienced interpreters are real pros at this, but your students are not. Some things are simply too hard to translate. This creates a situation where the student is desperately trying to remember how to say the one word they have in their minds in English, while they should be trying to recall a recent lesson instead.

Now, that we've established the importance of getting students to think in English for the duration of the class, let's see ways to help them achieve this ever-elusive state.

How to get your students to stop translating and start thinking in English:

1. Use an English-English dictionary. If you teach EFL by only speaking English in class, then you often supply definitions or explanations of words in English. Ask students to use English-English dictionaries, and it will contribute to your efforts.

2. Mime feelings and actions. When you teach feelings like "sad", "happy", "scared", etc., it's a lot simpler to translate them. But it's so much more fun to act them out - for you and your class! The same goes for actions like opening closing things, walking, running, etc.

3. Teach language in context. A student writes a word on the board, points to it and asks what it means. Most of the time we have no idea where they got it, which leads us to ask questions about the context. After all, there are plenty of words that have different meanings in different contexts. This is precisely why language must be taught in context. For example, would you teach the Past Simple by presenting a list of verbs and their past forms? What if there are verbs they don't understand? Your best course of action is to introduce the context first. Tell students what you do every day, and then tell them what you did yesterday. This eliminates any need for translation.

4. Introduce set phrases as set phrases. Has a student ever asked you to translate the meaning of "You're welcome"? In most languages a literal translation is ridiculous, but providing a similar phrase in the students' native language is not necessary, either. When students ask for translation simply say a set phrase is a set phrase. Make sure they understand it's a reply to "Thank you". They will probably figure out the equivalent in their language, but with some expressions an equivalent is hard to come by - think of proverbs or idiomatic expressions. The goal is for them to understand the meaning of the phrase and when it's used.

5. Use visual aids. Like miming, visual aids such as flashcards, illustrations, posters and even video are great ways to avoid translation.

6. Use opposites or synonyms. Use words they already know in lead in questions: Are you happy to see your friend? You're glad to see him. Check out these other great ways to teach vocabulary. No translation needed at all!

7. Teach language in groups. The need for translation will be eliminated if you teach

words in groups that make sense, for example, “eat” and “drink” with a list of food items.

8. Pretend you don't understand.

If students try to say things in their own language, simply say you don't understand. Try to lead them to say what they want to say in English. This is by far one of my favorite strategies. There is still much debate as to whether an EFL class should be English only or include some elements of the native language. I have personally had excellent results speaking only English in my classrooms. There have been very few occasions in which I had to explain something to a student in Russian, but those were very special cases or students with some type of learning difficulty. When I taught Turkmenian students, I couldn't use their native language at all in the beginning. I couldn't speak a single word in Turkman, but that didn't impact the lesson negatively, in fact, it was very helpful, as students were not tempted to use their native tongue.

Having been teaching for more than 25 years we can introduce 3 techniques to employ when you don't speak their language. So, what to do when you don't speak their language.

1. Slow down, speak simply, and repeat. When learners don't yet speak much English and you don't speak their language, you have to find ways to connect with them, and get them to start learning English fast. There are three key things to do in this circumstance – speak slowly, speak simply, and repeat yourself often. It sounds simple, but it isn't as easy as it might seem. You can master speaking slowly, clearly, and repeating yourself often, but it does take some practice. You want to announce for clarity without sounding condescending. Slowing down language means that you more clearly pronounce syllables, don't shorten words, and also focus on correct grammar. Speaking simply translates into using only tenses or vocabulary that the students have learned. That can be challenging when students have only learned the verb to be, because you are so limited in what you can say. If vocabulary comes up that they are unfamiliar with, you must define words in an uncomplicated manner and provide examples.

Repetition is important because students need explanations several times before they should be expected to master it. It might feel to you that you sound like a broken record, but in reality, the students need to hear the record 10 more times. The same also goes for practice. For example, you might think that you have practiced the verb to be so many times the students will cringe if you attempt to review it again. However, when you listen to your students they are still making errors, or still seem uncertain about usage. This is a common occurrence at lower levels, so it goes to show that students do indeed need a lot of repetition of grammar points. Think of each point as a building block to the next: in order to move forward, they must master foundational elements first. Students don't have to display perfect language skills to move on to the next point, but they should show good understanding and be able to occasionally discern their own mistakes.

2. Teach situationally. When language is a barrier and students don't have much English to communicate with, focus on the function of how they are going to use any given point. Practicing grammar without providing practical application is not only dry, but also frustrating for learners. The main point of studying a language is to be able to use it in everyday circumstances, so keep practical application a focal point when creating activities and exercises. Students will gain a lot through situational examples, role plays, Q and A, and games that inspire lots of practice.

Most every point in an EFL curriculum can somehow be practiced within a situation. Many of them are obvious, like using prepositions of motion to practice giving directions, or creating recipes when talking about food vocabulary and quantities. Part of the fun of being an EFL teacher is devising entertaining and creative ways to elicit grammar points in natural language. Think of ways you can get your students talking outside of just following the examples on the board. Give them opportunities to branch out. For example, instead of just having students ask each other like/dislike questions, give them a situation where this could naturally happen. Tell students that they are attending a party where they don't know anyone. Their goal is to find at least three people with similar interests and start up a conversation. You could make this more interesting or challenging by assigning them particular personality traits or preferences that are

not their own. That way they have to be creative with their question-asking and try to create a connection through communication. This is a perfect example of giving students situational practice so that the language they are acquiring has meaning and practical application when they step out of the classroom.

3. Animate. When language may be a barrier your best source of communication will be finding ways to animate your explanations and instructions. Using exaggerated body language and facial expressions should become second nature when you are communicating with little language. Smiling and laughing a lot also helps to lighten the mood and can help make students feel comfortable. Along with animated expressions, if you can show students time and time again that your instructions will be illustrated by clear examples, they will begin to learn your style and catch on very quickly. Utilizing hand gestures as you speak will also become a way that students can begin to infer language if they don't understand completely.

You can also involve students in getting in touch with their physical side by introducing the game of Charades. Students of all ages and levels love to challenge themselves with this interactive game in which they must represent language with actions. It's a wonderful way to practice vocabulary, sentence structure and comprehension checks for various points. Students will enjoy the challenge and find the game an interesting activity of self-expression.

Teaching English to a class of students who don't have any exposure to your language might seem a bit daunting at first, but there are many ways to connect with people around the globe without language as the common denominator.

УДК 811.111'242

*В. Ю. Клейменова,
г. Санкт-Петербург*

«СВОЙ СРЕДИ ЧУЖИХ»: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА С ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДОЙ¹

Современный мир характеризуется поликультурностью и полилингвальностью вследствие высокой миграционной подвижности людей, которая обусловлена психологической готовностью отдельно взятой личности к переселению, сформированной экономическими и социальными факторами, а также активными действиями, направленными на смену постоянного места жительства. Перемещение населения между странами оказало особое значительное влияние на экономически развитые государства такие, например, как США. Идеализированный образ страны равных возможностей, сформировавшийся еще в XIX веке, по-прежнему привлекает в страну множество эмигрантов, которые привозят с собой собственные обычаи и родной язык.

Сразу после приезда эмигранты вынуждены осваивать официальный язык страны пребывания для обеспечения коммуникации не только с официальными органами, но и с представителями других диаспор и местными жителями. Более того, упрощенная версия American English становится языком общения в семьях эмигрантов первой волны и родным языком для их детей, появившихся на свет в США. Выбор нового языка в качестве языка домашнего общения обусловлен желанием ускорить процесс инкультурации, то есть «приобщения к культуре новой среды, усвоения существующих норм, традиций, ценностей, моделей поведения» [2, с. 198]. Представители нового поколения, которые за пределами дома говорят на государственном языке, оказываются в ситуации частичного двуязычия: американский английский является для них, языком социального и профессионального общения, а упрощенный American English – родным языком.

¹ Статья выполнена в рамках внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена 61-ВГ

Проблеме роли родного языка в жизни человека, семья которого проходит процесс культурной адаптации и интеграции, посвящено творчество американской писательницы китайского происхождения Эми Тан (Amy Tan). В своих художественных произведениях «Клуб радости и удачи» («The Joy Luck Club»), «Дочь костоправа» («The Bonesetter's Daughter») она рассказывает о развитии взаимоотношений между родителями и детьми в ситуации сохранения/обретения идентичности китайцами, переехавшими в США.

В данной статье специфика функционирования и социальная роль родного языка в полиязычной среде исследуется на материале вышедшего в 1990 году эссе Эми Тан «Mother Tongue». Автор размышляет о роли в ее жизни и творчестве двух вариантов английского языка: (1) упрощенного American English, на котором говорила ее мать, родившаяся в Шанхае и приехавшая в США уже взрослым человеком; (2) нормативного американского английского, на котором сама автор говорила за пределами семейного круга и получала школьное и университетское образование.

История Эми Тан весьма показательна, так как иллюстрирует существующее в современном американском обществе предвзятое отношение к иммигрантам из Китая, которое имеет глубокие исторические корни. Так, в 1882 году был принят Chinese Exclusion Act – первый в истории США закон, ограничивавший въезд в страну по национальному (этническому) принципу. После его принятия наступила так называемая эпоха «вытеснения», в это время под влиянием антикитайских настроений местные жители зачастую силой вынуждали членов китайских общин покидать районы компактного проживания. Этот закон был отменен только в 1943 году [5].

Автор подчеркивает, что именно родной язык, на котором говорила ее мать, сыграл значительную роль в ее творческой биографии. В сильной позиции, в заглавии эссе, Эми Тан использует игру слов, основанную на семантической трансформации устойчивого выражения *mother tongue* (родной язык). После прочтения произведения в сознании адресата одновременно актуализируются и целостное фразеологическое значение номинативной единицы (родной язык) и индивидуальные словарные значения ее компонентов, образующих свободное словосочетание (язык матери). Такая двойная актуализация позволяет, с одной стороны, сохранить лексико-грамматическую структуру идиомы, а другой стороны, наполнить ее новым содержанием.

Родной язык автора, упрощенный вариант American English, не следует путать с китайским английским, Chinese English. Последний можно определить как «вариант английского языка, основанный на смешении двух наиболее распространенных языковых подсистем British и American English. В ходе своего развития Chinese English постоянно подвергается процессам кодификации, что приводит к формированию норм его употребления. Chinese English характеризуется проникновением китайских лингвистических и культурных норм на разные уровни формирующейся языковой системы и используется преимущественно китайцами для внутренней и межкультурной коммуникации» [3, p. 489]. Принятое в статье разграничение понятий Chinese English и упрощенный American English обусловлено тем, что последний вариант английского языка характеризуется лингвистической ненормативностью и ограниченной сферой использования, так как является средством внутрисемейного общения.

На основании анализа текста эссе было выявлено пять функций родного языка в поликультурном и полиязыковом обществе современных Соединенных Штатов.

1. Укрепление внутрисемейных межличностных отношений. Автор никогда не использовала нормативный американский английский для общения со своей матерью. «*And it was perhaps the first time she had heard me give a lengthy speech, using the kind of English I have never used with her. <...> all the forms of standard English that I had learned in school and through books, the forms of English I did not use at home with my mother*» [6, p. 46]. Чужеродный характер американского английского выражен в тексте эксплицитно, противопоставлением предложных сочетаний с пространственной семантикой *at home* :: *in school and through books* и имплицитно – лексикой с темпоральной семантикой *first time*,

never.

Более того, во взрослой жизни Эми Тан сохраняет модель языкового поведения, принятую в родительской семье – в общении с мужем она также пользуется упрощенным American English. «*It has become our language of intimacy, a different sort of English that relates to family talk, the language I grew up with*» [6, p. 47]. Имя существительное *intimacy* репрезентирует объединяющую роль родного языка во внутрисемейных межличностных отношениях.

2. Укрепление межличностных отношений внутри диаспоры. Автор эссе принадлежит к так называемой группе AAPI (Asian Americans and Pacific Islanders) – американцы азиатского происхождения и жители островов Тихого океана. В тексте эссе самым большим примером использования упрощенного American English является рассказ матери автора о том, как на ее свадьбу пришел знаменитый китайский гангстер. «*Du Yusong having business like fruit stand. Like off the street kind. He is Du like Du Zong – but not Tsung-ming Island people. The local people call putong, the river east side, he belong to that side local people. That man want to ask Du Zong father take him in like become own family. Du Zong father wasn't look down on him, but didn't take seriously, until that man big like become a mafia. Now important person, very hard to inviting him. Chinese way, came only to show respect, don't stay for dinner. Respect for making big celebration, he shows up. Mean gives lots of respect. Chinese custom. Chinese social life that way. If too important won't have to stay too long. He come to my wedding*» [6, p. 47]. Статус упрощенного American English как дифференцирующей характеристики китайской диаспоры эксплицируется этническими антропонимами *Du Yusong*, *Tsung-ming*, ксенонимом *putong*, лексическим повтором имени существительного *Chinese* и словосочетания *local people*. Рассказчик, мать Эми Тан, осознает ограниченность своих разговорных навыков и пытается компенсировать недостаточную сформированность языковой компетенции избыточностью лингвистических средств выражения смысла. Такое проявление субъективного подхода к оформлению высказывания прагматически мотивированно, поскольку дублирование гарантирует передачу информации.

3. Интенсификация различий, существующих между национально-этнической диаспорой и остальными жителями страны. Общение между матерью автора и ее одноклассниками зачастую затруднено, поскольку носители американского английского плохо понимают речь иммигрантки. «*Yet some of my friends tell me they understand 50 percent of what my mother says. Some say they understand 80 to 90 percent. Some say they understand none of it, as if she were speaking pure Chinese*» [6, p. 47]. Многократное использование числительных превращает субъективное высказывание в объективный факт, придает ему точность, достоверность и убедительность.

Автор эссе подчеркивает, что в ее коммуникативной практике регулярно происходит переключение кодов с упрощенного American English на нормативный американский английский и обратно. В ситуациях общения вне диаспоры она использует тот вариант английского языка, который отличается от используемого в ее семье. Не случайно, имя существительное *English* неоднократно представлено в эссе в форме множественного числа.

4. Стигматизация человека, использующего родной вариант английского в межнациональном общении. По словам автора эссе, носители американского английского зачастую отказываются общаться с Миссис Тан из-за особенностей ее манеры выражать свои мысли. «*People in department stores, at banks, and at restaurants did not take her seriously, did not give her good service, pretended not to understand her, or even acted as if they did not hear her*» [6, p. 48]. Собеседники не воспринимают слова матери автора всерьез, относятся к ней как к человеку ограниченному, считают, что ее примитивный английский свидетельствует о примитивности мышления; биржевой брокер не присылает вовремя финансовые документы, а врач игнорирует ее жалобы. Целостный и комплексный характер ситуации стигматизации представлен как лексическими средствами (именами

существительными тематической группой «сфера обслуживания»: *department stores, banks, restaurants*, а также повтором отрицательной частицы *not*), так и грамматически (синтаксической симметрией – равным количеством однородных членов в группах подлежащего и сказуемого).

Более того, в детстве автор также как и окружающие ее американцы относилась к своей матери с предубеждением, поскольку ее речь не соответствовала грамматическим и лексическим нормам общенационального английского. «*When I was growing up, my mother's 'limited' English limited my perception of her. I was ashamed of her English. I believed that her English reflected the quality of what she had to say*» [6, p. 48]. Имя прилагательное *ashamed* актуализирует свое словарное значение («*to be angry and disappointed with a family member or friend because they have behaved badly*» [4]) и выражает эмоционально-окрашенную негативную оценку говорящим языковой компетенции своей матери. Это утверждение подчеркивает важность языка как средства формирования межличностных отношений, поскольку соблюдение языковых норм в устной коммуникации оказывает как осознанное, так и подсознательное влияние на восприятие личности социумом.

Такое отношение представляется особенно несправедливым в случае Миссис Тан, поскольку она прекрасно владеет пассивными навыками: читает отчеты Форбс и смотрит программы, посвященные темам финансов, понимает обращенную к ней речь и читает автобиографическую литературу, написанную современным автором. «*She reads the Forbes report, listens to Wall Street Week, converses daily with her stockbroker, reads all of Shirley MacLaine's books with ease--all kinds of things I can't begin to understand*» [6, p. 47].

5. Ускорение взросления детей, которые находятся на границе культур. В силу того, что зачастую эмигранты первой волны владеют только упрощенным вариантом American English, их дети, получающие образование в школах США, быстрее родителей осваивают языковые, когнитивные, эмоциональные и поведенческие модели американского социума. Таким образом, на основе контактов между представителями семьи и общества в целом обеспечивается воспроизведение ими социально одобряемых речевых образцов. Следовательно, подростки, свободно говорящие на различных регистрах американского английского, вынуждены выступать в роли посредников между родителями и социумом в ситуациях формального общения. Так, автор эссе уже с пятнадцатилетнего возраста была вынуждена звонить по телефону в различные инстанции, выдавая себя за свою мать. «*When I was fifteen, she used to have me call people on the phone to pretend I was she. In this guise, I was forced to ask for information or even to complain and yell at people who had been rude to her. <...> I had to get on the phone and say in an adolescent voice that was not very convincing, "This is Mrs. Tan."*» [6, p. 48].

В тексте эссе представлена амбивалентная оценка родного языка. С одной стороны, он оценивается негативно, поскольку не соответствует нормам и правилам американского английского. «*I can think of no way to describe it other than "broken," as if it were damaged and needed to be fixed, as if it lacked a certain wholeness and soundness*» [6, p. 48]. Эксплицитная негативная оценка выражена лексикой с отрицательными оценочными семантиками в жестком импликационале: *_broken, damaged, needed to be fixed, lacked*. Оксиморон *impeccable broken English* («*my mother, the real Mrs. Tan, was shouting at his boss in her impeccable broken English*» [6, p. 48]) не только повышает экспрессивность высказывания, но и выполняет категоризирующую функцию. Миссис Тан не просто говорит на английском языке, нарушая грамматические правила, ее идиолект относится к категории «хуже некуда».

С другой стороны, как уже отмечалось, именно упрощенный вариант American English сыграл важную роль в писательской биографии Эми Тан. «*That was the language that helped shape the way I saw things, expressed things, made sense of the world*» [6, p. 47]. Автор объясняет роль родного языка в своей лингвокреативной деятельности. *Mother tongue* выступает как средство объективации собственного мировоззрения, индивидуального опыта восприятия окружающей действительности сквозь призму

усвоенных с детства понятий, сформулированных на родном языке. Создаваемые Эми Тан тексты содержат элементы родного языка, поэтому они позволяют воспроизвести в эстетически привлекательной и доступной пониманию адресата форме «культурные ценности предшествующих поколений, отразить изменения, обусловленные современными социальными переменами и сформировать устойчивое осознанное стремление следовать заданным культурным нормам» [1, с. 137].

«*But to me, my mother's English is perfectly clear, perfectly natural. It's my mother tongue. Her language, as I hear it, is vivid, direct, full of observation and imagery*» [6, p. 47]. Эксплицитная положительная оценка родного языка представлена лексическими единицами с положительными оценочными семами в жестком импликационале: *clear, natural, vivid, direct*. Кроме того, эмоциональность и экспрессивность высказывания повышается благодаря лексическому повтору интенсификатора *perfectly*, который также выполняет функцию категоризации. Вариант английского, на котором говорит мать эссеиста, не просто помогает писателю точно выразить свою мысль, но является лучшим средством реализации авторской интенции и достижения поставленной коммуникативной цели.

Таким образом, в современном полилингвальном обществе родной язык не только укрепляет внутрисемейные межличностные отношения и отношения внутри диаспоры, но также интенсифицирует различия между национально-этнической диаспорой и остальными жителями страны, стигматизирует людей, использующих родной вариант английского в межнациональном общении и ускоряет взросление детей, которые находятся на границе культур и вынуждены выступать в функции медиаторов межкультурного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клейменова, В.Ю. Волшебная литературная сказка как средство формирования этнокультурной идентичности / В. Ю. Клейменова. – Текст: электронный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 6 (101). – С. 133-140. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19015864_35099313.pdf (дата обращения: 12.01.2025)
2. Ступина, Т.В., Евменова, Л.Н. Международная практика инкультурации мигрантов / Т. В. Ступина, Л. Н. Евменова. – Текст: электронный // Культура и цивилизация. 2016. № 1. – С. 197-207. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2016-1/14-stupina-evmenova.pdf> (дата обращения: 12.01.2025)
3. Albrecht, S. Current research on the linguistic features of Chinese English / S. Albrecht. – Text: electronic // World Englishes, 2023, # 42. – pp. 487–506. URL: https://www.researchgate.net/publication/356063676_Current_research_on_the_linguistic_features_of_Chinese_English (access date: 12.02.2025)
4. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/ashamed>
5. Lit Charts – URL: <https://www.litcharts.com/lit/mother-tongue> (access date: 15.01.2025)
6. Tan, A. Mother Tongue / A. Tan. – First published as Under Western Eyes // The Threepenny Review, 1990. – pp. 315-320. – URL: https://www.sweetstudy.com/files/tan_mothertongue.pdf (дата обращения: 10.01.2025)

**«...БЕЗ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ
Я РУССКОЙ РЕЧИ НЕ ЛЮБЛЮ...»****(А. С. Пушкин и изучение русского языка
девушками-дворянками)**

Общеизвестно, что непосредственная цель преподавания литературы – воспитание эстетически и этически развитого читателя, который заинтересован в общении с искусством и способен самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественную модель мира, созданную автором, вести с автором опосредованный произведением «диалог» о главных мировоззренческих проблемах. Но всегда ли мы способны вести такой диалог?

В предисловии к иллюстрированному энциклопедическому изданию А. С. Пушкина «Евгений Онегин» читаем: «Пушкин – это наше все. Знаменитая фраза на удивление верна... Пушкин – первооснова... Поэтому, что бы и о чем бы ни писал Пушкин, всегда получается о самом главном.

Роман в стихах «Евгений Онегин» можно назвать главным произведением А. С. Пушкина – так считал и он сам. *Но у Пушкина иногда две-три строки стоят эпопеи ...* (курсив наш – С. А.). Творение Пушкина настолько точно воссоздает первоосновы бытия, что перестает быть картиной, изображающей жизнь, а *становится рамой, в которой мы видим и себя, и нашу жизнь, и былую эпоху, и даже наше будущее...* (курсив наш – С. А.)» [1, с.5].

Однако у А.С. Пушкина есть такие строки, которые с первого взгляда могут быть поняты как оправдание грамматического «анархизма» в литературном языке. Кто не помнит в знаменитой XXVIII строфе третьей главы «Евгения Онегина» эти строки: *«Как уст румяных без улыбки, Без грамматической ошибки / Я русской речи не люблю»?* Не следует ли из этого, что Пушкин против грамматической правильности?

Известный лингвист Г. О. Винокур дал анализ грамматических ошибок самого А. С. Пушкина. Ученый попытался объяснить причины их появления, предупреждая, что «опасно было бы усматривать в приведенных примерах свидетельство того, что Пушкин вообще не считался с требованиями грамматики и не понимал их принудительности для литературного языка» [2, с. 198].

В своих письмах Пушкин не раз выступал за предоставление большей «свободы» русскому литературному языку. В этих заявлениях он восстает не против правильности вообще, а против той «правильности», которая насаждалась в его время писателями определенной стилистической школы. Это были последователи Карамзина, писавшие гладко и грамматически правильно, но стереотипным, выточенным языком, в котором забота о внешней формальной безупречности поглощала все остальное

Пушкин придавал грамматической правильности большое значение: «Зачем писателю не повиноваться принятым обычаям словесности своего народа, как он повинуется законам своего языка? Он должен владеть своим предметом, несмотря на затруднительность правил, как он обязан владеть языком, несмотря на грамматические оковы» [2, с. 198].

Принятое им правило Пушкин неукоснительно применял и к самому себе. «Вот уже 16 лет, – пишет Пушкин в связи с предыдущими замечаниями, – как я печатаю, и критики заметили в моих стихах 5 грамматических ошибок (и справедливо). Я всегда был им искренно благодарен и всегда поправлял замеченное место» [2, с.203].

Итак, позиция А. С. Пушкина по отношению к грамматическим ошибкам понятна, но что все-таки обозначают вышеприведенные строки? Как их воспринимать сегодня? В чем основная негативная роль грамматической ошибки?

Грамматические ошибки – это несоблюдение норм формообразования и норм

синтаксической связи между словами в словосочетании и предложении. Рассмотрим некоторые разновидности грамматических ошибок [5]. В правой колонке приведены примеры, в скобках указаны правильные варианты.

Разновидность грамматических ошибок	Пример
1. Морфологические ошибки	
1.1. Ошибки в образовании форм имени существительного	<i>Сколько время (времени)? Съел пирожок с повидлой (повидлом). В зале не осталось свободных местов (мест).</i>
1.2. Ошибки в образовании форм имени прилагательного	<i>Скажи более точнее (более точно или точнее).</i>
1.3. Ошибки в образовании форм имени числительного	<i>Депутат встретился с шестьюстами семьдесят (семьюдесятью) шестью рабочими завода. На обоих страницах (обеих) книги.</i>
1.4. Ошибки в образовании форм глагола	<i>Жгёт (жжёт); ложит (кладёт); становят (ставят); едь (поезжай, езжай); ляжь (ляг).</i>
1.5. Ошибки в образовании форм местоимений	<i>В ихнем доме (в их доме). Я пошел к ему (к нему). Андрей сидел около ее (нее).</i>
2. Синтаксические ошибки	
2.1. Нарушение связи между подлежащим и сказуемым	<i>Двадцать один студент приняли (принял) участие в экспедиции. Открыто (открыты) все пять окон. Ефремова – хорошая (хороший) доктор.</i>
2.2. Нарушение управления	<i>Выполнено согласно плана (плану), жажда к славе (славы), пришёл со (из) школы, оплатить за проезд (оплатить проезд), по окончанию (по окончании), по приезде (по приезде). Отец понимает сына и радуется за его успехи (его успехам).</i>
2.3. Ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом	<i>Вернувшись домой, мне было некогда отдохнуть. (Когда я вернулся домой...) Покатавшись на лыжах, ноги у меня замерзли. (Я покатался на лыжах, и у меня замерзли ноги).</i>
2.4. Ошибки в построении сложного предложения	<i>Собака гуляла с тётей Валей, на которую был надет намордник. (Тётя Валя гуляла с собакой, на которую был надет намордник).</i>
2.5. Смешение прямой и косвенной речи	<i>Мальчик сказал, что, дедушка, давай отпустим птицу. (Мальчик предложил дедушке отпустить птицу. Мальчик сказал: «Дедушка, давай отпустим птицу»).</i>

Коммуникативный аспект нормы заключается в том, что максимальное соблюдение правильности речи способствует эффективному решению задач общения. Конечно, отдельная речевая ошибка не разрушает коммуникацию. Мы просто посмеемся, пожмем плечами или исправим (мысленно или вслух) ошибку другого. Но, если мы хотим достичь эффективного общения, то задача должна заключаться в том, чтобы добиваться уменьшения количества ошибок как одной из важнейших помех, затрудняющих коммуникацию [4].

В наше время отмена политической цензуры, исчезновение языковой цензуры позволяют смешивать в массовом сознании понятие **свобода слова** (‘говори, что хочешь’)

с понятием **свобода речи** ('говори, как хочешь'). Подобное смешение приводит к заметной и неоправданной либерализации отношения к нормам языка, и прежде всего, в сфере культуры речи и культуры общения. Увеличивается доля людей, считающих для себя возможным пренебрежительно относиться к нормам речевого этикета [7; 8].

И вот в такой ситуации не совсем внимательный читатель с удивлением обнаруживает «аргумент» в поддержку безграмотной, то есть с ошибками речи в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Попробуем почувствовать языковой вкус того времени, которое отразилось в странном (на первый взгляд!) утверждении А. С. Пушкина. Комментируя роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин», Ю. М. Лотман, описывая образование, интересы и занятия дворянской женщины, раскрывает роль французского языка, который служил «пропускным листом» для входа в гостиную «хорошего тона». В высших социальных слоях французский язык регулярно использовался в главных для женщин этого круга сферах жизни: в светском обществе, в общении, в любви [3, с.126].

Что касается русского языка, то девушки-дворянки в основном владели бытовой русской речью, а также, с детства заучив молитвы и посещая церкви, имели навыки понимания торжественных церковных текстов. Повседневное общение, переписка (например, любовные письма) требовали слога более книжного, чем устная речь, и менее книжного, чем язык церковных текстов. Этим девушки-дворянки не владели, поэтому Татьяна не могла по-русски свободно выражать те оттенки чувств, для которых по-французски (благодаря чтению французских романов) находила готовые устоявшиеся формы.

Привить любовь дворян к родному русскому языку и отвернуться от французского помог... агрессивный Наполеон. Патриотические настроения после войны 1812 года, произведения А. С. Пушкина и его современников, написанные на русском языке, приводят к тому, что девушки-дворянки все больше внимания уделяют русскому языку, который становится *модным* (курсив наш – С. А.) в высшем обществе. Переход от французского языка к русскому породил много ошибок в речи, за которые литераторы упрекали девушек.

А молодого Пушкина неправильности русской речи современниц умиляли, он находил в них своеобразное очарование:

*Неправильный, небрежный лепет,
Неточный выговор речей
По-прежнему сердечный трепет
Произведут в груди моей* [6, с.159].

Погрешности в русском языке воспринимались Пушкиным как неизбежная особенность женского разговора. Именно в таком контексте следует понимать следующие строки:

*Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю* [6, с.159].

По мнению поэта, эти «милые» черты лишь усиливали прелесть общения с дамами, становясь источником дополнительного удовольствия для правильно говорящего по-русски мужчины, имевшего в то время больше возможности получить образование.

В своих произведениях Пушкин никогда не воспроизводил ошибки женской речи. Татьяна в восьмой главе романа объясняется с Онегиным, прекрасно говоря по-русски. Благодаря Пушкину, женщины-дворянки учились русскому языку, получали образцы выражения и «понятий самых обыкновенных», и сложных мыслей, и поэтических чувств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутромеев, В. П. Предисловие / В. П. Бутромеев // Пушкин, А.С. Евгений Онегин.

Иллюстрированное энциклопедическое издание / А.С. Пушкин. – М.: БЕЛЫЙ ГОРОД, 2007.

2. Винокур, Г.О. Пушкин и русский язык / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 189-206.

3. Лотман, Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1983. – 416 с.

4. Мельникова, М.В. Изучение грамматических норм современного русского литературного языка. Реализация принципов развивающего обучения. (Из опыта работы по учебно-методическому комплексу М.М. Разумовской) / М.В. Мельникова. – Режим доступа:

<http://www.depedu.yar.ru:8101/competitions/schoolmen/teayear/uch2007/melnikova.shtml>.

5. Некоторые распространенные грамматические ошибки носителей русского языка. – Режим доступа: <http://virtual.cie.ru/mod/resource/view.php?id=57>.

6. Пушкин, А.С. Евгений Онегин. Иллюстрированное энциклопедическое издание / А.С. Пушкин. – М.: БЕЛЫЙ ГОРОД, 2007.

7. Стернин, И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка / И.А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Вып. 2. Язык и социальная среда. - Воронеж, 2000. С. 4-16. - Режим доступа:

<http://www.philology.ru/linguistics2/sternin-00.htm>

8. Стернин, И.А. Что происходит с русским языком? Очерк изменений в русском языке конца XX века / И.А. Стернин. – Туапсе: ГУП «Туапсинская типография», 2000.

УДК 811.161.1

Ю. Ю. Литвиненко,
г. Омск

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ РУССКОЙ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

Системное изучение фонетики русского языка в школе осуществляется в пятом классе. Согласно положениям ФГОС предметные результаты освоения дисциплины «Русский язык» касаются не только совершенствования учащимися различных видов устной и письменной речевой деятельности, но и расширения научных знаний о языке, его единицах, категориях, осознания базовых понятий лингвистики, формирования навыков проведения различных видов анализа слов, словосочетаний, предложений, текста и т.д. [2, с. 53-58].

Если в начальной школе дети получают общее представление о системе звуков русского языка, основах их классификации, соотношении с буквами, различиях между произношением и написанием слов [6, с. 29-33], то в пятом классе данная информация дополняется, упорядочивается, сопровождается поисковыми заданиями, проблемными вопросами. Сравним приемы изучения звучащей речи, которые используются в начальной и основной школе.

Так, изначальная информация об артикуляции вводится в первом классе в разделе «Обрати внимание!» следующим образом: *Тысячи разных звуков окружают человека. А из каких звуков «складываются» слова? Из звуков человеческой речи! Эти звуки возникают тогда, когда работают органы нашей речи: язык, губы, зубы, голосовые связки.* Далее предлагается практическое задание – произнести первые звуки в указанных словах (*утро, трактор, врач, птица*) и понаблюдать, смотря в зеркало, как движутся губы, к чему прикасается язык [1, с. 47]. В терминологический аппарат школьников вводятся сочетания «органы речи», «голосовые связки». Метод наблюдения предлагается при изучении специфики согласных звуков: *Произнеси слова – названия предметов, выделяя голосом каждый звук* (на рисунке изображены мышка и сыр). *Понаблюдай, как произносятся*

согласные звуки [м], [ш], [к], [с], [р]. Свободно ли проходит воздух через рот или встречает на пути преграду? Произнеси каждый звук. Что ты слышишь, произнося его: голос? шум? шум и голос? В следующем задании дети должны послушать одноклассника, читающего скороговорку, и проанализировать его дикцию [Там же, с. 74]. Введение терминов «твердые и мягкие согласные» происходит так же посредством наблюдения за произношением звуков: *Произнеси каждое слово – название предмета* (на рисунке изображены лук и люк). *Послушай, какими звуками они различаются* [Там же, с. 81]. Определение отличительных признаков звуков дается с опорой на три аспекта, традиционно выделяемые в научной фонетике, – акустический, артикуляционный и функциональный: *Гласный звук состоит только из голоса. При произнесении гласного звука воздух проходит через рот свободно, без преград. Гласный звук образует слог* [Там же, с. 58]; *Согласный звук состоит из шума или шума из голоса. При произнесении согласного звука струя воздуха во рту встречает преграду (губы, зубы, язык). Согласный звук образует слог только вместе с гласным звуком* [Там же, с. 75]. Ценными с точки зрения развития функциональной грамотности являются немногочисленные задания, в которых проверка полученных знаний производится с опорой на коммуникативную методику, например: *Дай совет однокласснику, как определить гласный звук в слове* [Там же, с. 62]. В параграфе, посвященном глухим и звонким согласным звукам, вновь используется метод наблюдения (*Прислушайся, в каких словах ты слышишь только звонкие согласные, в каких – только глухие, а в каких словах есть и звонкие, и глухие согласные звуки*), при этом определения понятий формулируются в соответствии с научной традицией: *При произнесении глухих согласных звуков слышится только шум. Звонкие согласные звуки произносятся с участием голоса, они более звучные, чем глухие согласные звуки* [Там же, с. 93]. Есть и задания-опыты, помещенные на «Страничку для любознательных»: *Произноси звук [ж] всё громче и громче. Какой он: звонкий или глухой? Верно, звук [ж] – звонкий согласный звук. А теперь произноси [ж] всё тише и тише, почти шёпотом. Чувствуешь, что голос исчез, остался шум? И ты уже произносишь глухой согласный звук [ш]. Такие согласные называются парными по глухости-звонкости согласными звуками* [Там же, с. 94]. Таким образом, представление о парадигматических отношениях в фонетике формируется через личный опыт ребенка, его восприятие речи, а не преподносится как теоретическая данность. Как известно, понимание системных связей между звуками имеет большое значение для развития орфографических навыков.

В учебнике 5 класса под редакцией Т. А. Ладыженской материал о различии гласных и согласных звуков предваряется заданием на наблюдение: *Выберите и произнесите сначала гласные, потом согласные звуки. При произнесении каких звуков выдыхаемый воздух встречает препятствия: сомкнутые губы, прижатый к зубам язык? При произнесении каких звуков подобные препятствия на пути воздушной струи не возникают?* В следующем параграфе читаем теорию: *В каждом согласном звуке есть шум. При образовании согласных звуков выдыхаемый воздух встречает во рту различные препятствия: язык, нёбо, зубы, губы. Струя воздуха преодолевает препятствия, и от этого возникает шум.* В результате учащиеся получают более точное представление о значимых моментах артикуляции, понятиях «воздушная струя», «шум» [3, с. 97-98]. Далее при изучении звонких и глухих согласных актуализируется оппозиция «голос – шум», вводится термин «сонорные согласные»: *Глухие согласные звуки целиком состоят из шума. В образовании звонких согласных участвует голос – они состоят из шума и голоса. В сонорных согласных голос преобладает над шумом* [Там же, с. 103].

В учебнике для 5 класса под редакцией Л. А. Вербицкой есть информация о способе образования звуков, а точнее, о типе преграды: *При образовании согласных звуков выдыхаемый воздух встречает препятствие – органы речи смыкаются или сближаются* [4, с. 114]. А чуть ранее, в разделе «Мои исследования», школьники, анализируя фразу простуженной девочки «У бедя дасборг», должны прийти к выводу, что некоторые согласные звуки образуются путем прохождения воздуха через носовую полость [Там же,

с. 112].

Приближенное к научному подходу описание акустико-артикуляционных особенностей русских звуков находим в учебнике 5 класса под редакцией А. Д. Шмелёва, где предлагается прослушать рассказ об устройстве речевого аппарата и закрепить материал с помощью схематического рисунка. В процессе работы с аудиозаписью школьники узнают о таких органах речевого аппарата, как лёгкие, дыхательное горло, носовая полость, знакомятся с понятиями «тон» и «шум», которые далее используются для обоснования деления согласных на шумные и сонорные: *Шумные глухие согласные состоят только из шума. Шумные звонкие согласные образуются шумом и тоном. В сонорных согласных тон преобладает над шумом* [5, с. 82-84]. В этом же параграфе присутствует пояснение, указывающее на необходимость особого выделения сонорных согласных, поскольку они не образуют пар по глухости-звонкости и, соответственно, не изменяются в потоке речи. Хочется отметить наличие в учебнике интересных комментариев относительно нестандартных речевых вариантов, например: *Звонкие пары к глухим согласным [x], [x'], [ц], [ч'], [ц'] в составе русских слов встречаются редко, для них нет специальных букв в русском алфавите* [Там же, с. 84]. Использованное в данном комментарии наречие «редко» дает понять, что все-таки подобные слова есть, и потому учителю стоит привести случаи такого специфического произношения (например, междометия *ага, эге*, имена собственные *Шницберген, Бонч-Бруевич*, имена нарицательные *плацдарм, вецдок*). Справедливости ради нужно сказать, что в задании 23, где предлагается послушать фразы и определить, какие звуки произносятся на месте выделенных букв, можно увидеть два подходящих примера: звук, обозначенный буквой «г» в слове *господи* и сочетанием букв «хг» в слове *бухгалтер* [Там же, с. 85]. Не менее интересные сведения о нюансах произношения находим в параграфе, посвященном твердым и мягким согласным: *Шумный глухой согласный [ч'] очень редко произносится как твердый (например, в слове «лучший»)*. *Шумные глухие согласные звуки [ш] и [ц'] не считаются парой по твердости-мягкости, потому что мягкий звук [ц'] является еще и долгим согласным, то есть произносится дольше, чем твердый звук [ш]. В отдельных словах встречается произношение шумного звонкого мягкого согласного [ж'] (например, в слове «приезжать»), но этот звук не считается парным к [ж], потому что произносится дольше, а кроме того, встречается в речи не всех людей* [Там же, с. 87]. Обратив внимание на различие произношения слов с сочетанием «чн» (*порядочно, поэтична*) предлагается при прослушивании текста упражнения 33 [Там же, с. 85]. По нашему мнению, подобная углубленная информация и задания, направленные на анализ фактов звучащей речи, очень полезны для приобщения к орфоэпическим нормам, развития языкового чутья. Наличие аудиоприложения к учебнику в данном случае представляется необходимым.

При обращении на уроках к орфоэпическим нормам русского языка необходимо формировать у школьников навык пользования словарями, а для этого сначала нужно познакомить их с авторитетными ресурсами. В учебниках для начальной школы орфоэпический словарь вместе с другими типами словарей присутствует в качестве приложения. В учебнике 5 класса под редакцией Т. А. Ладыженской делается ссылка на словарь «Русское словесное ударение» М. В. Зарвы, когда приводится акцентологическая норма в формах существительного *шарф – шáрфа, шáрфы* [3, с. 119]. Считаем, что стоит приучить ребят пользоваться справочно-информационным порталом «Грамота.ру», где представлены новейшие редакции словарей и можно быстро найти достоверные сведения о русском языке, в том числе о нормах произношения.

Важнейший вопрос, имеющий отношение к правильному произношению и написанию слов, – изменение звуков в потоке речи. В учебнике 5 класса под редакцией Т. А. Ладыженской он преподносится системно, последовательно, в соответствии с принципами проблемного обучения: сначала предлагается понаблюдать, как произносятся гласные звуки в парах *лес – лесá, укор – корить*, согласные звуки в парах *труд – труды,*

рыба – рыбка, затем найти причины изменения звуков. Таким образом, учащиеся подводятся к понятиям «сильная и слабая позиция звука», «позиционное чередование» [3, с. 99-100].

Уже с первого класса дети знакомятся с особыми функциями звуков в художественном тексте, когда предлагается прочитать стихотворение А. Барто «Игра в слова» и поразмышлять над тем, как с помощью звучания слов передаются звуки природы: раскаты грома, шуршание мышей, голос кукушки [1, с. 51]. В учебнике под редакцией Т. А. Ладыженской вводится понятие «звукопись», которое иллюстрируется с помощью строк С. Есенина, К. Бальмонта, И. Северянина. Проанализировав, с какой целью поэты используют повторение гласных, согласных, а также особые сочетания звуков, школьники могут сами подобрать примеры из стихотворений или фольклорных произведений [3, с. 95]. Отдельный параграф посвящен интонации, в нем затрагиваются вопросы мелодики, темпа, ритма, паузирования, постановки логического ударения, предлагаются задания на совершенствование умений выразительного чтения. О звукописи и роли звукоподражаний в художественном тексте говорится и в учебнике под редакцией Л. А. Вербицкой, при этом школьникам рассказывается об эксперименте психолингвиста А. П. Журавлёва и о том, что звуки, вызывая у людей устойчивые, сходные впечатления, могут восприниматься как грубые или нежные, хорошие или плохие, светлые или темные, легкие или тяжелые, большие или маленькие. В качестве эксперимента предлагается провести опрос 10 человек и, выяснив их ассоциации, составить образ звука [р]. Другое задание направлено на выявление звуковых ассоциаций при восприятии выдуманных слов (*нисивель, мумбун, крабигон, алимея*) [4, с. 130-131]. Задания подобного рода будут стимулировать творческую активность школьников, внимание к фактам речи, интерес к изучению языка.

Несомненно, полезно расширять кругозор детей с помощью дополнительной информации из истории языка или материалов сопоставительного характера. Так, на «Страничке для любознательных» первоклассники узнают о том, что *«давным-давно в древнерусском языке все шипящие согласные звуки [ж'], [ш'], [ч'] были только мягкими. И, конечно, в сочетаниях «жи» и «ши» употреблялась буква «и». Прошло много лет. Звуки [ж] и [ш] отвердели и стали произноситься как твердые согласные. Но буквосочетания «жи» и «ши» сохранились до наших дней»* [1, с. 116]. Данная информация делает орфографическую традицию в сознании ребенка не директивной, а закономерным следствием языкового развития. В учебнике под редакцией А. Д. Шмелёва затрагивается вопрос о соотношении звуков в русском языке, о преобладании и, следовательно, большей смысловой нагруженности согласных, в чем пятиклассники могут убедиться, отгадывая пословицу, записанную только гласными (*аы у уе оы у*) или только согласными буквами (*Стрй дрг лчи нвх двх*). В разделе «Лингвистическая кладовая» для сравнения сообщаются сведения о других языках: *Во всех языках гласных звуков меньше. Согласные играют более важную роль в понимании смысла слов. У некоторых народов на письме используются одни согласные. Так, в арабском языке гласные, которые называются «огласовками», пишутся в словах только в тех случаях, когда нужно уточнить грамматические формы слов или их смысл* [5, с. 92]. Необычные для русскоговорящего человека способы передачи звучащей речи на письме обязательно привлекут внимание школьников, и, возможно, станут стимулом для познавательной или творческой деятельности. В учебнике под редакцией Л. А. Вербицкой говорится о наличии пар по твердости-мягкости как об особенностях русского языка, чего нет, например, в английском, испанском, немецком языках. Именно этим объясняется тот факт, что иностранцам трудно усваивать произношение русских мягких согласных. Школьникам предлагается небольшое исследование, состоящее в подборе примеров, *«которые помогли бы объяснить иностранцу, изучающему русский язык, почему важно по-разному произносить согласные парные по твердости/мягкости»* [4, с. 116].

Итак, при изучении фонетики в школе используются методы наблюдения, в том

числе интроспекции, сопоставления, эксперимента, функционального анализа. Для уяснения специфики русской звучащей речи предлагается обращение к отдельным вопросам стилистики, литературоведения, психолингвистики, методики обучения русскому языку как иностранному. Авторские коллективы учебников отбирают материал и определяют уровень его сложности, глубины, полноты на свое усмотрение, при этом не противоречат друг другу и не нарушают принципы научности и доступности. Таким образом, у учащихся формируется сознательное отношение к единицам языка, понимание системных взаимосвязей между ними, а следовательно, развивается логический анализ, критическое мышление, закладываются основы научного познания мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канакина, В. П. Русский язык : 1 класс : учебник / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2023. – 143, [1] с.
2. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 31.05.2021 № 287. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 19.04.2025).
3. Русский язык : 5 класс : учебник : в 2 частях. Ч. 1. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова. – М. : Просвещение, 2023. – 240 с.
4. Русский язык : 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 1 / [Д. Н. Чердаков и др.]; под общей ред. Л. А. Вербицкой. – М. : СПб. : Просвещение, 2022. – 174 с.
5. Русский язык : 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 1 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская, Ф. Е. Габович, Л. О. Савчук, Е. Я. Шмелёва ; под ред. А. Д. Шмелёва. – М. : Вента-Граф, 2014. – 301 с.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1-4 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии образования, 2022. – 110 с.

УДК 378 : 81

*Н. Б. Литвинова,
г. Луганск*

ТЕКСТ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современных стремительно изменяющихся социокультурных условиях возрастает роль проблем самоидентификации человека, осознания им своей принадлежности к определённой культуре, традициям, мировоззрению и памяти народа. Сегодня эти факторы ментально-личностного самоопределения направлены на противостояние активным глобализационным процессам в мире, способным в определённой степени нивелировать исторические, культурные и в том числе языковые различия.

В таком контексте неоспоримо значение родного языка для сохранения человеком национальной идентичности – понятия столь многомерного и многоуровневого, которое отсылает, в частности, к вопросам изучения родного языка прежде всего с точки зрения культурных знаков и символов. С другой стороны, одной из приоритетных задач гуманитарного образования является воспитание человека, досконально владеющего знанием культуры своего народа, включённого духовно и эмоционально в её пространство посредством родного языка [2, с. 7–8].

Текстоцентричность является одним из направлений и отечественных лингвистики, и методики преподавания языков. Феноменологическая природа текста раскрывает его

междисциплинарный потенциал исследования, в котором особую актуальность приобретает в рамках вышеобозначенных проблем лингвокультурологическое направление изучения текста на родном языке. В поле зрения отечественных учёных – филологов, языковедов, культурологов – находится, по сути, текст духовной культуры – художественной, речевой. Язык текстов произведений русской классической литературы, работ по истории культуры и искусства отражает константы русской культуры. Именно такое метатолкование текста на русском, родном для нас языке, в его ценностно-смысловом аспекте прямо и опосредованно находим в трудах Н. Ф. Алефиренко, В. В. Колесова, Д. С. Лихачёва, К. Г. Паустовского, Ю. С. Степанова и др. Текст как объект и предмет исследования в отечественной методике преподавания языка представлен работами А. Д. Дейкиной, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова. В них преобладают коммуникативно-деятельностный, аксиологический подходы к использованию текста в образовательном процессе.

Известно, что общим дидактическим принципом в реализации методов и приёмов обучения русскому языку как родному выступает движение от формирования речевых умений и навыков к осознанному использованию всего содержательно-образного потенциала родного языка [1, с. 623]. Приобщение к такому осознанному отношению к русскому языку как родному важно для его носителей – не только педагогов-филологов, работников образования, но и для работников культуры и искусства, чья деятельность также связана с широкой духовно-просветительской миссией.

Преобладающий на современном этапе компетентностный подход к профессиональной подготовке в российской высшей школе, закреплён в концептуальном содержании федеральных государственных стандартов. В сфере подготовки работников культуры и искусства формулировки универсальных компетенций, в своей совокупности прямо и опосредованно связанные с изучением русского языка, русской культуры, вместе с тем ориентированы на формирование у студентов общепрофессиональной компетентности. Они подразумевают способность коммуникации на государственном языке в устной и письменной формах, а также способность воспринимать межкультурные различия во взаимосвязи с историческими, этическими и социальными дифференциальными признаками [7]. То есть на первый план в овладении родным языком выходят именно его аккумулятивная функция как носителя культурной информации и культуротворческая функция.

Реализация таких методических целей и задач обучения русскому языку в статусе государственного, родного – в образовательном процессе высшей школы однозначно требует обращения к дидактическим материалам междисциплинарного характера, к каким относится текст на родном языке. Учитывая специфику профессиональной подготовки студентов творческого вуза, объектом нашего рассмотрения выступает искусствоведческий текст, в котором представлена разноуровневая информация лингвокультурологического плана.

Уточним, что здесь и далее, идя за сложившейся в современной гуманитаристике методологической позицией, под определением «искусствоведческий текст» мы подразумеваем совокупность текстов, так или иначе имеющих отношение к миру искусства и культуры и выходящих за пределы собственно описания произведений изобразительного искусства, но содержащих суждения об искусстве в целом, толкование произведений в разных видах искусства [5, с. 56]. Следует отметить аутентичный принцип отбора и внедрения таких текстов в учебный процесс. По нашему мнению, предлагаемые тексты должны быть оригинальными, исключая какие-либо аспекты литературного перевода, принадлежащими авторам – носителям русского языка как родного, представителям русской культуры. Они должны иметь прежде всего практическую ценность для студентов творческих специальностей, перекликаться с содержательным компонентом дисциплин профильного плана, что несомненно повышает профессиональную мотивацию в восприятии таких текстов.

Комплексная работа с таким текстом на занятиях по русскому языку и культуре речи призвана приобщить будущего специалиста в сфере культуры и искусства к истории русского искусства, постижению его духовно-ценностного содержания, закреплённого в том числе в лексических и грамматических формах родного языка [3, с. 36]. Кроме того, изучение искусствоведческого текста на родном языке способствует формированию умений и навыков интерпретировать искусство, что составляет основу общепрофессиональной компетентности работника культуры и искусства.

Остановимся на рассмотрении конкретных форм и методов организации работы с искусствоведческим текстом на занятиях по русскому языку и культуре речи. В рамках учебного модуля «Стили языка», предусмотренного рабочей программой, в контексте изучения темы «Публицистический стиль» студентам 2-го курса может быть предложен текст – фрагмент из статьи К. Г. Паустовского «Заметки о живописи», в которой рассматриваются вопросы духовной идентичности русского искусства в целом, глубинные смыслы его погружённости в культурно-исторический процесс.

Прежде всего, обращаем внимание студентов на насыщенность этого текста фактуальной информацией междисциплинарного культурологического плана – имена собственные (фамилии великих русских художников, композиторов, писателей), топонимы и их производные с атрибутивными характеристиками (*блистательный Пушкин, стародавняя Россия, сокровенная тихая красота, неоглядные дали, русский характер, среднерусский пейзаж* и др.), а также строки-цитаты из поэтических произведений русских писателей-классиков, ставшие своего рода прецедентными знаками русской словесной культуры (Пушкин – «*В багрец и золото одетые леса*»; Есенин – «*Молочный дым качает ветром села, но ветра нет, – есть только тихий звон*»). Кроме того, в тексте также присутствуют примеры исконно русской лексики, несущей ментально-культурную информацию (*сторонюшка, пажити, глухомань, дали*). Эта лексика может быть использована на начальном этапе практического занятия – этапе актуализации опорных знаний как в первую очередь языкового, так и внеязыкового планов.

На этапе совершенствования навыков устной и письменной связной речи считаем целесообразным предложить студентам для обсуждения и выполнения следующие вопросы и задания к этому тексту:

1. Прочитайте текст. Укажите факты из истории русской культуры, которые опосредованно упомянуты в тексте.

2. Поясните значение выделенных слов.

3. Найдите в тексте черты публицистического и художественного стилей. Какими средствами изобразительности они выражены? Выпишите словосочетания – примеры таких средств из текста. Определите их стилистические функции. (Таким примером является, в частности, словосочетание *наши скромные дали* с оксюмороном в своей изобразительной основе. Поэтому может быть сформулировано отдельное задание: прокомментируйте образный и духовно-ценностный характер этого выражения в понимании автором образа России в контексте его толкования в русском искусстве.)

4. Кто из названных в тексте имен русского искусства имеет для вас знаковое значение? Обоснуйте свою точку зрения.

На заключительном этапе работы с текстом на занятии в качестве домашнего задания студентам предлагается написать эссе в публицистическом стиле на одну из тем: «Личность в русском искусстве, которая меня вдохновляет» или «Произведение русского искусства, которое меня вдохновляет».

В данном случае рассмотренный текст и задания к нему представляют собой общее дидактическое пространство, в котором раскрываются разные смыслы – не только собственно лингвистические, но и аксиологические, позволяющие обучающимся извлечь ценностную позицию автора по отношению к русскому слову, к русской культуре, к России, и тем самым приобщиться к созидательным функциям родного языка путём герменевтического прочтения, обсуждения текста на родном языке [3, с. 97–98].

При изучении темы «Правописание имён прилагательных» за основу комплексной работы с искусствоведческим текстом нами взят фрагмент из книги русского драматурга, прозаика, сценариста В. Ю. Малягина «Драма и её автор: практическая теория» [4, с. 64–66], которая в жанрово-методическом плане обладает междисциплинарностью и содержит признаки искусствоведческого текста, в котором рассматривается тема толкования сущности одного из центральных понятий в теории искусства – художественного «вечного» образа, его возникновения и восприятия в истории искусства.

Лексико-грамматические задания к этому тексту сформулированы следующим образом:

1. Обозначьте синонимические пары и ряды слов в тексте.
2. Выпишите из текста словосочетания с именами прилагательными, обозначающими принадлежность и образованными от собственных имен лиц. Сделайте их морфемный разбор.
3. Прокомментируйте употребление прописной и строчной букв в именах прилагательных, образованных от существительных – имён собственных.
4. Найдите в тексте вводные слова. Сгруппируйте их по значению, используя примеры из текста.
6. Составьте 5 предложений с вводными словами, разными по модальному значению. Какие смысловые оттенки они вносят в предложения?
7. Объясните расстановку знаков препинания в выделенных предложениях. Определите вид связи в этих предложениях, составьте их схемы.

Предлагаемые к данному тексту коммуникативно-ориентированные задания направлены на выявление понимания студентами тематической направленности текста, развитие навыков аналитического мышления:

1. Дайте определение понятию *вечный образ* в искусстве.
2. Опираясь на текст, развёрнуто ответьте на вопрос: «В чём заключается значимость вечных образов для искусства?»
3. Приведите примеры вечных образов из русской классической литературы. Напишите сообщение об одном из них, используя вопросительные и восклицательные предложения.
4. Составьте письменное развёрнутое высказывание-рассуждение на тему «Вечный» образ в русской культуре», используя имена прилагательные.

Считаем, что подобные задания на основе искусствоведческого текста способствуют осознанному усвоению обучающимися прежде всего языкового материала, создают единое дидактическое междисциплинарное пространство для формирования общепрофессиональных умений и навыков студентов в толковании искусства через постижение лексического и грамматического разнообразия родного языка, а также обеспечивают установление устойчивых ассоциативно-предметных связей между изучаемыми дисциплинами. Это делает получаемые знания практически ценными для студентов творческих специальностей в их учебно-творческой деятельности.

Не менее важным аспектом реализации такого комплексного изучения искусствоведческого текста на родном языке является раскрытие его духовно-нравственной значимости в личностном формировании обучающихся средствами родного языка, осознание их принадлежности к определённой культурной общности, её ценностям. Очевидно, что реализация такого подхода требует системности и систематичности в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верховых, Л. Н. Актуальные вопросы методики преподавания русского родного языка // Нефилология. – 2021. – Т. 7, № 28. – С. 618–625.
2. Волкова, Т. Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования / Т. Н. Волкова. – Шуя : ФГБОУ ВПО «ШГПУ»,

2007. – 155 с.

3. Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А. Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.

4. Малягин, В. Ю. Драма и её автор: практическая теория / В. Малягин. – Москва : [б. и.], 2019. – 159 с.

5. Мурзо, Г. В. Искусствоведческий текст: к проблеме жанра / Г. В. Мурзо // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 3 (52). – С. 56–62.

6. Паустовский, К. Г. Заметки о живописи / К. Г. Паустовский. – URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/public/zametki-o-zhivopisi.htm> (дата обращения: 10.02.2025).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 52.05.01 Актерское искусство (уровень специалитета). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-52-05-01-akterskoe-iskusstvo-1128> (дата обращения: 29.01.2025).

УДК 81 : 008

*О. Г. Лукьянченко,
Н. Б. Литвинова,
г. Луганск*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИКТАНТА НА КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ОСНОВЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

*Берегите наш язык, наш прекрасный русский
язык, – это клад, это достояние, переданное
нам нашими предшественниками!
Обращайтесь почтительно с этим
могущественным орудием.
И. Тургенев*

Красоту и силу русского языка отмечали выдающиеся деятели культуры разных эпох. Н. Карамзин, М. Ломоносов, К. Паустовский, Д. Лихачев рассматривали язык как уникальное явление, величайшее творение человечества, способное не только прославить народ, владеющий им, но и работать над созданием будущего нации. История подтверждает: каждое государство на карте мира заботится о достойном развитии общества, опираясь на социально-культурный исторический фундамент, в котором родной язык занимает значимое место.

Современный мир полон противоречий, политических, экономических и культурных потрясений, коснувшихся и нашего Отечества, и поэтому задача каждого поколения – донести до потомков феномен русского языка ещё и как частицу Родины, ведь, как сказал К. Паустовский: «Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли».

Безусловно, борьба за процветание и дальнейшее обогащение культурного наследия посредством развития языкового феномена должна касаться каждого гражданина, особенно, когда речь идёт о профессиональной подготовке специалистов социокультурной сферы.

Современная дидактика обладает огромным опытом преподавания русского языка и культуры речи, однако потенциал, заложенный в феномене русского языка как культурного достояния русского народа, открывает новые возможности в использовании как традиционных, так и инновационных методик. В отечественной методике обучения

русскому языку текст рассматривается и как объект, и как средство формирования коммуникативных навыков обучающихся [2]. В таком теоретико-методическом понимании сущности текста как главной дидактической единицы на первый план выходит его содержательный аспект, являющийся одним из психологических и педагогических стимулов к созданию обучающимися собственного текста на основе всестороннего восприятия и изучения чужого текста [6]. Поэтому сегодня по-прежнему неизбежным остаётся процесс обучения русскому языку на основе правильных грамотных текстов, которые находим в нашей литературной классике, в трудах учёных, и, в частности, в литературе родного края.

Следует отметить, что в сегодняшней социокультурной ситуации активное использование краеведческого текста в обучении родному языку в целом, помимо собственно дидактических целей, направлено на решение ряда духовно-нравственных вопросов, связанных с сохранением и развитием в образовательном процессе категорий культурной идентичности, уникальности ментального кода народа на основе всестороннего изучения истории и самобытного богатства культуры регионов России. Текстовому краеведческому материалу присущи многонаправленность и воспитательно-развивающий потенциал, которые позволяют реализовать в современном образовательном процессе требуемые принципы интерактивности, творческого подхода и, в то же время, предоставляют возможности для освоения человеком прагматически ценностного для него знания [3, с. 96].

Анализ использования разнообразного краеведческого материала в практике работы с юношеством доказывает, что краеведение содействует реализации задач патриотического воспитания – воспитания гражданина с высокой интеллектуально-познавательной, художественно-эстетической культурой.

Краеведение как особый вид научных исследований и практической деятельности даёт возможность воспроизвести историю становления культуры регионов, дополнив многоликую этнокультурологическую мозаику Отечества. Это направление давно завоевало прочное место в системе научных исследований в различных областях знаний. Историко-аналитическая информация о прошлом и настоящем в исторической, экономической, политической, культурной сферах края даёт возможность учёным и политикам прогнозировать дальнейшее развитие общества, служит основой для перспективных научных исследований. Поскольку Луганщина – регион с богатой и интересной историей, то студентам, обучающимся в вузах г. Луганска, полезно будет пополнить свои знания информацией о нашем крае, знаменитых земляках, а также о людях, чья жизнь неразрывно связана с историей, культурой Донбасса, внёсших весомый вклад в развитие нашего региона.

Безусловно, главной основой для реализации указанных выше духовных, культурных, образовательно-педагогических целей является сама уникальность содержания краеведческих текстов, их узнаваемость и близость для обучающегося, его прямая и опосредованная погружённость в историю и культуру родного края. Раскрытие этой уникальности возможно в поиске соответствующих целесообразных дидактических подходов в процессе изучения регионального материала, которые бы вызывали не только интерес и стремление у человека познавать свой регион, но и в этом познании воспитывали бы сознательное отношение к родному языку, жизни, Отечеству.

Остановимся на одной из практических форм преподавания языка – диктантах. Среди различных форм учебной деятельности по русскому языку написание диктантов – актуальная форма обучения и контроля знаний и умений. Особое значение приобретает содержательная наполненность диктантов, которую предлагаем базировать на краеведческой основе. Подбор текстов в предлагаемом сборнике диктантов [4] осуществлён, исходя из требований к общеучебным умениям и навыкам студентов, которые изложены в рабочей программе по дисциплине «Русский язык и культура речи», разработанной кафедрой русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин

Академии Матусовского.

Использование таких текстов в последующем лингвокраеведческом аспекте предполагает углубленную работу по формированию личности, способной ощущать свою принадлежность к культуре великого народа, через слово передать культурно-нравственные ценности последующим поколениям. Благодаря творческому потенциалу, заложенному в целевых установках изучения языка, идёт обогащение знаний, формирование необходимых умений и навыков в профессиональной подготовке студентов.

Часть текстов посвящена истории заселения и развития, знаковым местам Луганского края. Диктанты по персоналиям – это актуальные фрагменты огромного информационного потока, возникшего в последнее время в СМИ, в публикациях деятелей культуры Луганщины. Краткие биографические данные, информация о направлении деятельности, результативности этой деятельности в пределах исторического развития края – такова общая тематика текстов о выдающихся людях земли луганской.

Отдельным разделом в диктантах на основе краеведческого текста обозначена литературно-художественная тематика. Часть текстов составлена по биографическим данным незаслуженно забытых писателей объединения пролетарских писателей Донбасса «Забой» и других писателей-аматоров Донбасса 1930-х годов. В литературном процессе наш край представлен также именами В. Даля, Б. Горбатова, И. Приблудного, Т. Рыбаса, Г. Довнара, М. Матусовского, А. Медведенко, В. Титова, В. Добродия и др. Тексты из произведений этих авторов входят в предлагаемый сборник диктантов, обладают значительным воспитательным, художественным и языковедческим потенциалом, предполагают выполнение дополнительных творческих заданий с использованием междисциплинарных связей по истории культуры, русской литературе, философии, истории, педагогике, психологии, спецдисциплинам и т. д.

Обращаясь к собственно проблеме формирования лингвокультурной компетентности посредством изучения краеведческого текста, следует указать, что само это понятие восходит к системному интегрированному изучению фактов культуры, опыта языковой личности и национального менталитета [5, с. 439]. Языковое пространство краеведческого текста даёт возможность для такого изучения и получения в результате комплексного знания о культурной специфике региона.

Далее остановимся на приёмах и способах реализации вышеуказанной методической модели на примере изучения, в частности, регионального художественного текста на основе междисциплинарного подхода в преподавании русского языка в творческом вузе.

Так, текст повести «Непокорённые» луганского писателя Б. Горбатова, посвящённой событиям на Луганщине в годы Великой Отечественной войны, даёт возможность равноуровневого прочтения её текста с выделением фактуальной информации в зависимости от выбранных фрагментов для содержательного и формально-языкового анализа:

«Уже в сумерках вернулся Тарас к себе на Каменный Брод. Он прошел через весь город – и не узнал его. Город опустел и затих. Был он похож сейчас на квартиру, из которой поспешно выехали. Обрывки проводов болтались на телеграфных столбах. Было много битого стекла на улицах. Пахло гарью, и в воздухе тучей носился пепел сожженных бумаг и оседал на крыши.

Но в Каменном Броде все было, как всегда, тихо. Только соломенные крыши хат угрюмо нахохлились. Во дворах на веревках болталось белье. На белых рубахах пятна заката казались кровью. У соседа на крыльце раздували самовар, и в воздухе, пропахшем гарью и порохом, вдруг странно и сладко потянуло самоварным дымком. Словно не с Острой Могилы, а с работы, с завода возвращался старый Тарас. В палисадниках, навстречу сумеркам, распускались маттиолы – цветы, которые пахнут только вечером, цветы рабочих людей» [1].

В приведённом тексте – фрагменте из повести употреблены топонимы, отсылающие к страницам истории Луганска: Каменный Брод – старейший район города, положивший

начало его современному облику; Острая Могила – место, связанное с героическими эпизодами в истории Луганщины. Описание города военной поры, обустройства жизненного пространства, предметов домашнего обихода в этом и других эпизодах повести в целом передают атмосферу рабочего региона, позволяют реконструировать культурный облик города в середине XX века.

Считаем целесообразным в обозначенном методическом контексте особо выделить тексты, посвящённые героям Великой Отечественной войны, героям-молодогвардейцам. История краснодонской подпольной молодёжной организации «Молодая гвардия», действующей в годы Великой Отечественной войны, нашла своё отражение в романе А. Фадеева «Молодая гвардия». Отрывки из романа, литературный комментарий к его содержанию, факты об отражении исторических событий оккупированного Краснодона в советском кинематографе помогут студентам глубже воспринять исторический материал, обогатить художественно-эстетическое видение героики военного времени.

По усмотрению преподавателя-практика, возможным является усложнение написания диктантов выполнением грамматических и творческих заданий согласно изучаемой теме. Предложенная тематика позволяет выстроить дифференцированные задания как репродуктивного, так и продуктивного характера, среди многообразия которых можно предложить следующие: продумать и аргументировать свой вариант названия текста; выполнить грамматические задания по текстам изучаемых художественных произведений; разработать ситуативные задания; составить монологи-описания, монологи-повествования, целостные тексты различных жанров, используя тексты диктантов как основу; написать сценарии сюжетно-ролевых игр «Пресс-конференция», «Экскурсионные маршруты Луганщины», «На выставке» и др.; посетив краеведческий отдел Республиканской научной универсальной библиотеки им. М. Горького, произвести краеведческую разведку по истории создания памятников Луганщины; посетить заинтересовавший музей, составив отзыв по материалам экспозиций; написать эссе нравственно-эстетического характера по материалам диктантов.

При выполнении заданий рекомендуется обращаться к дополнительным источникам, использовать тексты учебных пособий, художественно-публицистической литературы, материалы конференций, Интернет-информацию, что позволит, в том числе, закрепить библиографические навыки, необходимые при написании рефератов, оформлении исследовательских проектов. Работа с текстами, связанными с историей края, нацеливает студентов на расширение рамок аудиторного исследования: целесообразно продолжить работу в музеях города, библиотеках, в экскурсиях по интересным местам, в осмотре памятников истории, культуры и архитектуры края. Это способствует творческому осознанию написанного, развитию культуры устной и письменной связной речи, формированию аналитического мышления, умению давать собственную оценку историческим лицам, их роли в развитии истории края. При написании диктантов с творческим заданием закрепляется не только лексико-грамматический материал, пополняется лексическая база студентов, но и происходит расширение гуманистического мировоззрения, формирование толерантного отношения к традиционной и современной культуре различных народностей, населяющих Луганский край.

Таким образом, предложенная методическая модель использования диктантов на основе краеведческого текста позволяет раскрыть их значительный потенциал в формировании лингвокультурной компетенции студентов. Междисциплинарный характер предлагаемых творческих заданий к диктантам направлен на развитие у студентов умений и навыков построения собственных текстов на региональном культурно-историческом материале, способствует их приобщению к духовно-созидательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбатов, Б. Л. Непокорённые : повесть / Б. Л. Горбатов. – URL: <https://militera.lib.ru/prose/russian/gorbatov1/01.html> (дата обращения: 29.01.2025).

2. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика обучения / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Линка-Пресс, 1994. – 196 с.
3. Климкова, Л. А. Лингвокраеведение в отечественном научном и образовательном пространстве / Л. А. Климкова // Вестник Костромского гос. ун-та. Специальный выпуск. – 2017. – Т. 23. – С. 92–96.
4. Лукьянченко, О. Г. Сборник диктантов по русскому языку и культуре речи / О. Г. Лукьянченко. – Луганск : Изд-во ГОУК ЛНР «ЛГАКИ имени М. Матусовского», 2022. – 120 с.
5. Подгорбунских, А. А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования / А. А. Подгорбунских // Вестник Омского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 436–441.
6. Уракова, Ф. К. Текст как основная коммуникативно-дидактическая единица / Ф. К. Уракова, М. Х. Шхапацева // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2013. – № 4 (129). – С. 109–114.

УДК 372.881.161.1

*И. В. Нефедов,
Тауфик Доаа,
г. Ростов-на-Дону*

ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА: ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В настоящее время ведущим методом в изучении иностранного языка в мире является коммуникативный метод. Если говорить об обучении иностранных студентов в российских вузах, то можно говорить о применении коммуникативно-сознательного метода, в рамках которого делается упор не только на обучение речевой практике на русском языке, но и на понимание лингвистических процессов и законов, которые её обеспечивают. Несмотря на то что в центре обучения находится речевая практика, многие методисты говорят о том, что курс РКИ не может быть построен без качественного изучения русской грамматики. Несомненно, изучение русской грамматики вызывает немало трудностей у студентов-иностранцев [1; 3]. В последние годы появилось немало научно-методических работ, посвящённых специфике обучения грамматике русского языка инофонов из разных стран: Китая [3], Индии [4], Ирана [2] и ряда других.

Цель данной статьи – анализ трудностей изучения русской грамматики арабоязычными студентами и методические рекомендации по их преодолению. Мы сосредоточим внимание на кратком описании грамматических трудностей, приведём примеры, предложим способы их преодоления и определим роль современных технологий в снятии подобных трудностей. Арабоязычные студенты, изучающие русский язык, сталкиваются с многочисленными трудностями, вызванными значительными отличиями грамматической структуры двух языков. Основные вызовы включают отсутствие в арабском языке падежной системы, как в русском языке, различия в образовании глагольных форм и сложности, связанные с категорией рода у существительных. Вышеперечисленные аспекты создают барьеры, требующие пристального внимания со стороны преподавателей, работающих в арабоязычной аудитории.

Одна из основных трудностей при изучении русского языка заключается в правильном употреблении слов с учётом изменения форм в соответствии с предложно-падежной системой. В арабском языке отсутствует падежная система в привычном для русского языка виде. Это часто приводит к следующим типичным ошибкам в речи арабоязычных студентов:

1. Нарушениям правильного употребления окончаний: например, вместо правильной фразы

«Я иду в магазин», студенты могут сказать: «Я иду в магазином», перенося логику употребления предлогов из арабского языка в русский.

2. Трудностям с пониманием функций каждого из падежей: Например, различия между родительным (*без молока*) и творительным (*с молоком*) падежами.

Правильно: *У меня нет денег (родительный падеж)*

Неправильно: *У меня нет деньги (именительный падеж)*

Примеры:

Падеж	Вопрос	Пример предложения	Типичные ошибки
Именительный	Кто? Что?	Студент читает книгу.	<u>Студенту</u> читает книгу
Родительный	Кого? Чего?	У студента нет книги.	У студента нет <u>книга</u>
Дательный	Кому? Чему?	Студенту дали книгу.	<u>Студент</u> дали книгу
Винительный	Кого? Что?	Студент читает книгу.	Студент читает <u>книгой</u>
Творительный	Кем? Чем?	Студент гордится книгой.	Студент гордится <u>книгу</u>
Предложный	О ком? О чём?	Студент говорит о книге.	Студент говорит о <u>книга</u>

Правильно: *Я иду в библиотеку.*

Неправильно: *Я иду в библиотекой.*

Правильно: *Я гуляю в парке.*

Неправильно: *Я гуляю в парк.*

Способы отработки правильного употребления падежей:

- Использование цветовых обозначений для каждого падежа (например, именительный – зелёный, родительный – красный и т.д.). Студенты учатся ассоциировать падеж с цветом, что облегчает его запоминание.

- Применение игры «Русский пазл». Необходимо подготовить разрезанные фразы, в которых нужно восстановить предложение, используя правильные окончания. Например, «Я иду в _____ (магазин/магазина/магазином)».

- Использование мнемонических приёмов. Обучающие рифмы для запоминания падежей: например, «*Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пелёнку*».

Немало трудностей у арабоязычающих студентов вызывает изучение категорий русского глагола. Прежде всего стоит назвать категорию вида глагола. Видовые пары глагола (совершенный и несовершенный вид) и способы их образования часто являются причиной ошибок у арабских студентов, поскольку в грамматике родного языка подобное явление отсутствует. Система спряжений глагола с многочисленными окончаниями, непривычная для арабских студентов, приводит к тому, что они часто путают окончания, например, *он пишут* вместо *он пишет*. Трудности могут быть вызваны чередованием корневых согласных в русских глаголах, например, *мочь – могу*. *сберечь – сберегу* (чередование корня при изменении вида глагола). *Клать – положить* (чередование согласных при образовании совершенного вида). Подобные изменения часто вызывают затруднения, так как в арабском языке корневые согласные остаются неизменными. *Правильное употребление этой пары глаголов обычно предлагают запомнить таким образом: корень «лож» употребляется только с приставкой или с суффиксом –ся (заложить, выложить, приложить, ложиться и т. д.), а глагол «класть» – без*

приставки (кладу, клаАла, кладёт и т. д.)

В русском языке возвратные глаголы с постфиксами «-ся» или «-сь» указывают на действие, направленное на самого себя. «Он учит русский язык». «Он учится русскому языку». Арабоязычные студенты часто смешивают эти формы, так как в арабском языке нет прямого аналога возвратных глаголов.

Типичные трудности можно систематизировать с помощью следующей таблицы:

<i>Трудности, связанные с</i>	<i>Пример</i>	<i>Ошибка</i>	<i>Объяснение</i>
<i>Категорией вида</i>	<i>Я читаю книгу.</i>	<i>Я прочитаю книгу.</i>	<i>Несовершенный вид указывает на процесс действия.</i>
<i>Категорией возвратности-невозвратности</i>	<i>Я учусь в школе.</i>	<i>Я учу в школе.</i>	<i>Учусь – действие, направленное на самого деятеля.</i>
<i>Системой спряжения</i>	<i>Мы пишем письмо.</i>	<i>Мы пишут письмо.</i>	<i>Ошибка в окончании 1 лица мн. ч. при спряжении глагола.</i>
<i>Чередования согласных в корне</i>	<i>Я могу прийти завтра.</i>	<i>Я мочь прийти завтра.</i>	<i>Не учтено корневое чередование (мочь – мог) при образовании глагола 1 лица, ед.ч., настоящего времени.</i>

Способы преодоления вышеописанных трудностей при изучении русского глагола: составление таблиц спряжения глагола, применение игры «Глагольный пазл», в которой студенты соединяют глагол с его правильной формой: «*Писать* → *Я пишу*». Выполнение упражнений на сопоставление видовых форм глаголов: «Я писал письмо (долго). Я написал письмо (закончил)».

Довольно трудными для арабской аудитории являются категории рода и числа существительных. Арабоязычным студентам довольно сложно определить род существительных, поскольку в русском языке три рода (мужской, женский, средний), а в арабском – только два (мужской и женский). Это часто приводит к различным ошибкам, особенно при согласовании прилагательных с существительными. Разнообразие окончаний во множественном числе вызывает трудности с их запоминанием. Например, студенты могут смешивать правильные формы: стол – столы и окно – окна.

Примеры:

Слово	Род	Множественное число	Ошибка
Дом	Мужской	Дома	Домы вместо дома.
Море	Средний	Моря	Мор вместо моря.
Книга	Женский	Книги	Книг вместо книги.

Способы преодоления вышеописанных трудностей при изучении категорий рода и числа существительных: применение игры «Угадай род», при проведении которой преподаватель показывает карточку со словом, а студенты называют род. Например, преподаватель показывает карточку со словом «стол», а студенты говорят: «мужской

род», показывает карточку со словом «дерево», а студенты говорят: «средний род»; составление таблиц с окончаниями для существительных каждого рода и выделение самих окончаний разными цветами.

В настоящее время в практике преподавания РКИ широко применяются различные мультимедийные технологии [6; 7], которые, несомненно, могут эффективно применять с целью преодоления трудностей в изучении русской грамматики арабскими студентами. Одним из таких средств, отлично подходящих именно для тренировки грамматических правил и навыков, являются мобильные приложения. Большинство из них построено таким образом, что они позволяют изучать язык не коммуникативным методом, а грамматико-переводным, что и позволяет их задействовать для формирования и постановки грамматических навыков в курсе РКИ.

Полагаем, что в арабоязычной аудитории могут быть полезны следующие мобильные приложения:

1. Quizlet: для создания карточек с падежными окончаниями, личными окончаниями глаголов I и II спряжений и т.п.
2. Duolingo: для ежедневных упражнений с целью усвоения падежных окончаний, личных окончаний глаголов I и II спряжений, распределения существительных по родам, изменения по числам, согласования прилагательных с существительными в роде, числе и падеже и т.п.
3. Russian Grammar: Приложение, которое фокусируется на изучении русской грамматики, включая спряжение глаголов, падежи и правильное построение различных синтаксических конструкций.
4. Clozemaster: Инструмент для изучения языка в контексте. Позволяет обучающимся заполнять пропущенные слова в предложениях, что помогает закрепить лексические и грамматические навыки.

Не менее полезны и эффективны для презентации и закрепления грамматического материала виртуальные сетевые игры, которые можно создавать с помощью бесплатных сайтов learningapps.org и wordwall.net.

С помощью данных сайтов можно создавать синтаксические деревья с целью визуализации структуры предложений. Специальные игры-пазлы, направленные на восстановление предложений, позволяют студентам собирать предложения из отдельных пазлов, строя правильные связи внутри предложений, корректно используя грамматические формы различных слов. Например: «Я люблю читать книги». Связи: «Я» – «люблю»; «люблю» – «читать»; «читать» – «книги». Повышают мотивацию к изучению русского языка и улучшают грамматические навыки специальные кроссворды, например, кроссворды на знание падежной системы, в которых студентам необходимо вставить правильные окончания в словах, чтобы разгадать кроссворд. Например: по вертикали: «У меня нет (книга)»; по горизонтали: «Я читаю (газета)». Правильные ответы: «книги» и «газету»

На наш взгляд, особый представляет интерес игра «Лабиринт глаголов», в которой необходимо проходить лабиринт, выбирая правильные формы глаголов. Например: «Я (читаю/читаешь) книгу». «Он (пишет/пишут) письмо». Выбор глагола в правильной форме открывает путь в игре дальше. Игра на соотнесение «Что к чему» позволяет, например, соотносить слова с падежом, в котором они употреблены: на экране представлены две колонки: слова и грамматические категории, которые необходимо правильно соединить между собой. Например: «Ручкой» – «Творительный падеж». «Домов» – «Родительный падеж».

Таким образом, грамматические особенности русского языка представляют собой серьёзную проблему для арабоязычных студентов в курсе РКИ. Однако наличие у преподавателя знаний о причинах появления определённых трудностей и владения способами их преодоления, несомненно, поможет с ними справиться и достичь необходимых результатов при работе с группой студентов из арабских стран. Создание

специальных заданий, упражнений и игр с помощью как традиционных, так и мультимедийных технологий играет важную роль в решении данной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Ю.А. Типичные трудности при изучении падежной системы русского языка в курсе РКИ на начальном этапе // Заметки учёного, 2020, №2. С.77-85.
2. Вализаде Х. Обучение грамматике русской речи в иранской аудитории // Русский язык за рубежом, 2019, 6 (277). С. 45-51.
3. Грецкая Т.В., Ревенкова П.С. К вопросу о формировании грамматических навыков при обучении русскому языку студентов из Китая // Славянские чтения – 2024. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2024. С. 12-17.
4. Иригова А.Р. Трудности изучения русского языка как иностранного индийскими студентами // Глобальный научный потенциал, 2021, №8 (125). С. 28-30.
5. Кокова Э.Л., Горбулинская Е.И., Малахова Н.Н. Трудности усвоения грамматического материала в устной и письменной речи инофонами // Глобальный научный потенциал, 2021, № 3 (120). С. 181-185.
6. Нефёдов И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова, 2019, №4. С.61-71.
7. Пантелеев А.Ф., Нефёдов И.В., Попова К.А. Традиционные и инновационные технологии и средства интенсификации процесса обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал, 2021. – Т.10, №1 (34). С. 210-214.

УДК 81-22

*М. А. Серегина,
г. Ростов-на-Дону*

РОДНОЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ: НЕМЕЦКО-РУССКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В ЛЕКСИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

«Какое бы ни было слово, своё или чужое, лишь бы выражало заключённую в нём мысль. Если чужое лучше выражает её, чем своё, давайте чужое... Все народы меняются словами и занимают их друг у друга».

(В. Г. Белинский)

Непрерывное условие развития языка – это его контакты с другими языковыми системами. Благодаря геополитическому расположению РФ имеет активные межэтнические и межязыковые контакты, которые способствуют процессу заимствования на всех языковых уровнях во всех сферах жизнедеятельности ее населения. Данный факт объясняет постоянный исследовательский интерес отечественных и зарубежных лингвистов к теме заимствований в различных научных направлениях, например, особенности лингвокультурного трансфера реалий (Л. А. Нефедова [3, с. 228]), анализ разных видов ассимиляции заимствований в языках-реципиентах (Т. С. Мозоль [2, с. 104]), когнитивное моделирование содержания заимствований в сознании носителей языка-реципиента (Т. Н. Александрова, Л. А. Марченкова [1, с. 122]), коммуникативно-прагматический потенциал функционирования заимствований в различных типах текстов (М. А. Серегина [4, с. 56], Н. Hilmisdottir [5], М. Schroeter [6, с. 63]) и др. Цель статьи – проанализировать лингвистический статус лексем-заимствований из немецкого языка в русском.

Немецкий язык глубоко вошел в жизнь русского человека. Продукты питания, техника, косметика, вещи, предметы и лексика немецкого происхождения окружают нас повседневно. Начиная от всем понятных германизмов «вундеркинд» и «канцлер» до

удивительно образованного глагола «*лебезить*» (от выражения: *ich liebe Sie – я Вас люблю*). Немецкие слова активно входили в русский язык при правлении Ивана III, Петра I, Екатерины II, во время Великой Отечественной войны, продолжают и в настоящее время. Заимствования из немецкого языка появлялись в русском благодаря экономическим и политическим отношениям между Россией и Германией, развитию техники, науки и культуры. Немецкие слова можно встретить в разных сферах: военном деле и медицине, экономике и геологии, типографском деле и социальной сфере, во многих других. Какие немецкие заимствования мы используем каждый день, даже не задумываясь об их происхождении? Как они звучат в оригинале? Почему в русском языке много слов немецкого происхождения?

Каждый язык по-своему интересен и многообразен. Их изучение благотворно влияет на развитие и прогресс человечества. Знание одного или нескольких иностранных языков для современного человека становится большим плюсом в карьерном росте.

Во всяком языке есть слова «свои» и «чужие» – те, которые пришли из других языков. Заимствование слов – естественный и необходимый процесс языкового развития. Лексическое заимствование обогащает язык и обычно нисколько не вредит его самобытности, так как при этом сохраняется основной, «свой» словарь, а кроме того, неизменным остается присущий языку грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития. Словарь русского языка содержит около 107 тысяч слов. Из них слов иностранного происхождения 19 тысяч, то есть слов, не заимствованных из других языков, в русском словаре минимум 88 тысяч.

Так, знакомые с детства слова, существительные и глаголы, имеют немецкое происхождение: «*циферблат*» (*Zifferblatt*, где *Ziffer* – означает «цифра», а *Blatt* – это «лист», т.е. лист с цифрами), «*курорт*» (*Kurort*: *Kur* – это лечение, а *Ort* – это место, населенный пункт), «*егерь*» (*Jäger*, охотник), «*мундштук*» (*Mundschstück*), «*шельма*» (*Schelm*, плут), «*шлагбаум*» (*Schlagbaum*), «*бухгалтер*» (*Buchhalter*), «*гастарбайтер*» (*Gastarbeiter*), «*рюкзак*» (*Rucksack*, мешок на спине), «*рихтовать*» (*richten*, выпрямлять), «*шлифовать*» (*schleifen*) и т.д.

Русский народ на протяжении столетий поддерживает политические, экономические, торговые, научно-культурные связи с разными народами. В результате подобных разносторонних контактов русская лексика пополнялась иноязычными заимствованиями, например, из греческого (*тетрадь, библиотека, огурец*), латинского (*студент, экзамен*), французского (*спектакль, вальс, суп, букет*), английского (*трамвай, комбайн, фильм, гол*), итальянского (*опера, газета, помидор*), тюркских языков (*арбуз, тулуп, деньги*).

Что касается причин заимствований, то ученые различают экстралингвистические и внутрилингвистические [1, с. 123; 6, с. 65]. Исторические контакты народов приводят к необходимости номинации новых предметов и понятий в следствии заимствования вещи, предмета: вместе с предметом часто приходит и его название. Так появились у нас слова *автомобиль, такси, метро, трактор, комбайн, робот, акваланг, нейлон, лазер, транзистор* и др. Также с появлением гостиниц и необходимостью обозначить специальный вид понятия в русский язык входит французское слово *портье*, так как исконно русское *слуга* недостаточно ясно указывало бы на сферу деятельности этого лица. Среди других причин следует в том числе назвать новаторство нации в какой-либо отдельной сфере деятельности; языковой снобизм, моду; экономию языковых средств; авторитетность языка-источника (это иногда приводит к заимствованию многими языками из одного и появлению интернационализмов); исторически обусловленное увеличение определенных социальных слоев, принимающих новое слово. Поэтому процесс заимствования слов – явление естественное, а в определенные исторические периоды даже неизбежное.

Заимствование из языка в язык может идти двумя путями: устным и письменным, через посредство книг. При письменном заимствовании слово изменяется сравнительно мало. При устном же облик слова часто модифицируется сильнее.

Займствованиа могут быть непосредственными, из языка в язык, и опосредованными, через языки-посредники (*маляр* – *Maler*, *ярмарка* – *Jahrmarkt* – из немецкого через польский).

К внутрilingвистическим причинам можно отнести два фактора. Во-первых, отсутствие в родном языке эквивалентного слова для нового предмета или понятия: *плеер*, *импичмент*. На наш взгляд, эта причина является основной при займствовании. Во-вторых, тенденция к использованию одного займствованного слова вместо описательного оборота, например: *лейтмотив* – основной идейный и эмоциональный тон литературно-художественного или музыкального произведения; *фейерверк* – цветные декоративные огни, получаемые при сжигании различных пороховых составов во время торжеств, праздников и т. п.; *бутерброд* – ломтик хлеба с маслом, сыром, колбасой и т.п.

Немецкие слова стали проникать в русский язык с XIII века. Процесс этот усилился в XVI в. Но особенно много слов из немецкого языка попало в русский язык в XVII-XVIII вв. как устным, так и письменным путем, а также через посредство других языков. Займствованные немецкие слова относятся к различным областям человеческой деятельности:

производственная лексика: *верстак*, *стамеска*, *рубанок*, *фуганок*, *домкрат*, *шайба*, *кран*, *штатив*, *шпала*, *шахта*, *филенка*, *шифер*, *матрица*, *шрифт*, *штукатурить*, *формат*, *слесарь*, *шаблон*, *рентабельный*;

торговая лексика: *вексель*, *бухгалтер*, *фрахт*, *штемпель*, *кассир*;

термины искусства: *мольберт*, *ландшафт*, *штрих*, *лейтмотив*, *масштаб*, *блик*, *гастроль*, *анислаг*, *флейта*, *танец*, *маляр*, *балетмейстер*;

медицинская терминология: *бинт*, *фельдшер*, *шприц*, *курорт*, *пластырь*, *вата*, *стерильный*;

общественно-политическая лексика: *диктат*, *сфальсифицировать*, *приоритет*, *агрессор*, *дискриминация*, *дезориентировать*, *лозунг*;

шахматная терминология: *цейтнот*, *гроссмейстер*, *эндшпиль*;

бытовая лексика: *фарш*, *штопор*, *кухня*, *бутерброд*, *сельдерей*, *крендель*, *паплет*, *клецки*, *гоголь-моголь*, *рислинг*, *брюква*, *фартук*, *шляпа*, *штопать*, *парикмахер*, *шенкель*.

Особенно много займствований в военной лексике: *вахта*, *плац*, *штурм*, *лагерь*, *форт*, *лафет*, *мундир*, *орден*, *штык*, *шомпол*, *граната*, *солдат*, *рота*, *ефрейтор* и т.д.

Развитие русской военной терминологии во многом определено многовековым германо-русским сотрудничеством в области военного дела, начиная с первых контактов германских и славянских племен и далее, особенно в периоды царствования в России Ивана III, Петра I, Екатерины II и Александра I. Часть немецких лексических займствований сохраняет актуальность в наше время (*фланг*, *штаб*), часть из них стала историзмами и архаизмами (*рекрут*, *шомпол*, *аксельбанты*). Отдельные немецкие займствования четко сохранили следы своего происхождения и воспринимаются носителями русского языка как явные займствования (*фельдшер*). Другие слова в значительной степени подверглись преобразованиям как в фонетическом, так и морфологическом планах (*гаубица* – *Haubitze*, *шлем* – *Helm*). Интерес представляют также семантические сдвиги при переносе слов из одной языковой системы в другую. Так, слово «*гауптвахта*» означает в русском языке помещение для содержания военнослужащих под арестом. Изначальное же значение этого слова, пришедшее из немецкого языка, было связано с обозначением караульного помещения.

По каким признакам можно отличить, что слово немецкого происхождения?

Главнейшие фонетические и грамматические приметы немецких слов: сочетания -ау- (*шлагбаум*, *гауптвахта*), -ей- (*цейтнот*, *флейта*), начальные ш-/шт-/шп-: *шлагбаум*, *штамп*, *шпион*, *шторы*, *штопор*, *штурм*, *штиль*, *шпонка* (деталь механизмов для крутящего момента), *шпиндель* (вал с правым и левым оборотом вращения); словосложение без соединительных гласных: *бакенбарды*, *мундштук*, *циферблат*, *хормейстер*, *гроссмейстер*, *эндшпиль*.

В результате трансфера из одного языка в другой заимствования подвергаются разным видам ассимиляции. Процесс освоения иноязычной лексики – это очень сложное взаимодействие фонетических, грамматических, семантических систем двух и более, иногда очень различных, языков. В связи с тем, что фонетические, грамматические и другие явления в системах разных языков не совпадают, при переходе в русский язык иноязычные слова ассимилируются, приспособляясь к его нормам и законам: заимствованные слова подвергаются графическому, фонетическому, морфологическому и лексико-семантическому освоению.

Звуки, чуждые русскому языку, при заимствовании заменяются другими, имеющимися в фонетической системе русского языка, или исчезают. Так, в русском языке нет придыхательного звука [h] ах-лаут, который есть во многих других языках. При заимствовании слова с таким звуком он заменяется и передается зачастую как [г] или опускается: нем. *Herzog* – герцог, *Heine* – Гейне, *Hulse* – гильза, *hurra* – ура.

Графическое освоение заимствованного слова – это передача его на письме средствами русского алфавита, русскими буквами: нем. *Jäger* – русск. *егерь*.

В результате морфологического освоения заимствованные слова, входя в состав русского языка, подчиняются его грамматическим нормам. Несвойственные русскому языку иноязычные суффиксы отбрасываются или заменяются русскими. Так, некоторые немецкие слова приобретают русские флексии, являющиеся показателями грамматического рода: существительные женского рода: нем. *die Bucht* – бухта, *die Rakete* – ракета.

При заимствовании в соответствии с имеющимся в слове окончанием меняется категория рода. Изменили категорию рода многие слова, пришедшие из немецкого языка. Немецкие существительные женского рода *die Klasse*, *die Losung*, *die Tomate* в русском языке мужского рода: *класс*, *лозунг*, *томат*; немецкие слова среднего рода *das Halstuch*, *das Fartuch*, *das Hospital* в русском языке мужского рода: *галстук*, *фартук*, *госпиталь*.

Изредка при заимствовании происходит изменение грамматических форм числа. Формы единственного числа имен существительных *локон*, *клапан* в языке-источнике являются формами множественного числа (из нем. *Locken*, *Klappen*).

Под лексико-семантическим освоением понимается освоение слова как единицы лексики. Лексически освоенным слово можно считать тогда, когда оно называет вещь, явление, свойственное нашей русской действительности, когда в значении его не остается ничего, что указывало бы на его иноязычное происхождение. Большинство заимствованных слов в русском языке лексически освоено. Ничего специфически немецкого нет в значениях слов *галстук*, *фартук*, *планка*, *стамеска*, *рубанок*, *локон*, *проба*.

В зависимости от степени ассимиляции русским языком заимствованной лексики ее можно разделить на несколько групп.

Во-первых, это слова, утратившие какие бы то ни было признаки иностранного происхождения: *стул*.

Во-вторых, слова, сохраняющие некоторые внешние признаки иноязычного происхождения: не свойственные русскому языку созвучия (*шлагбаум*, *штиль*, *эндиштил*).

В-третьих, общеупотребительные слова из области науки, политики, культуры, искусства, известные не только в русском, но и в других европейских языках. Такие слова называются европеизмами, или интернационализмами: *эрзац* (*заменитель*).

Приметой времени является их стилистическая нейтрализация. Заимствованные слова рассмотренных групп относятся к межстилевой, нейтральной в эмоционально-экспрессивном отношении лексике.

Также следует отметить, что к иноязычной лексике всегда было неоднозначное отношение. Чаще всего потребность в назывании предметов и понятий возникает в различных отраслях науки и техники, поэтому среди научно-технических терминов так много иностранных. От близких к ним по смыслу русских слов они как раз и отличаются

строгой определенностью, специфичностью значения. Сравним, например, слова *трансформатор* и *преобразователь*: трансформатор – особый прибор для преобразования электрического тока, а преобразователем можно назвать и такой прибор, и человека; *локальный* и *местный*: математики говорят «локальная переменная», но не «местная переменная». Процесс лексического заимствования естественен для развития языка. Правда, не все языки в равной мере восприимчивы к иноязычному влиянию. Это зависит от разных факторов. Например, от географического. Так, Исландия вследствие своего островного положения и обособленности от других европейских стран на протяжении многих веков была слабо связана с «материковыми» народами. Поэтому в исландском языке мало заимствований из других языков.

Отношение к заимствованным словам в обществе меняется. Бывают времена, когда к ним относятся вполне терпимо, но в иные эпохи они оцениваются отрицательно. Тем не менее, несмотря на ту или иную реакцию общества, одна часть заимствованных слов органично входит в язык, а другая отторгается им. Политику, направленную на борьбу с заимствованиями, назвали языковым пуризмом (от лат. *purus* – «чистый»). Пуристы считают, что заимствования портят язык и что слово можно отменить или запретить волевым усилием.

Заимствование слов из других слов – естественный, необходимый и реально существующий процесс, который обусловлен международными связями. Однако обилие в речи неосвоенных, непонятных широкому кругу людей иностранных слов затрудняет общение. Скорее всего бороться надо не с самими заимствованиями, а со злоупотреблением ими или с неуместным их применением.

А. Н. Толстой писал об иностранных словах: «... Не нужно от них открешиваться, не нужно ими и злоупотреблять... Лучше говорить "лифт", чем "самоподымальщик", "телефон", чем "дальнеразговорня", но там, где можно найти коренное русское слово, нужно его находить». Употребление иностранных слов не к месту, неточно портит и засоряет нашу речь. Как относиться к заимствованиям из иностранных языков каждый решает, конечно, сам.

Таким образом, заимствование – это естественный и необходимый процесс языкового развития, так как он не только обогащает язык-реципиент, но и укрепляет международные контакты и межкультурную коммуникацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марченкова, Л. А. Когнитивное моделирование заимствований в сознании носителей русского языка (на материале заимствований из социальных сетей) / Л. А. Марченкова, Т. Н. Александрова. Текст : непосредственный // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Научные исследования студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Под редакцией Р. З. Назаровой, Т. А. Спиридоновой. – Саратов : Издательство СГУ, 2017. – С. 122-127.
2. Мозоль, Т. С. Семантическая адаптация заимствований (на материале коннотативных заимствований корейского языка) / Т. С. Мозоль. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 3. – С. 104-112.
3. Нефедова, Л. А. Заимствование реалий как одна из форм лингвокультурного трансфера (на примере заимствования реалий из немецкоязычных стран) / Л. А. Нефедова. – Текст : непосредственный // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2020. – №1 (36). – С. 228-237.
4. Серегина, М. А. Особенности функционирования макаронизмов в свете языковой интеграции (на материале немецких публицистических текстов) / М. А. Серегина. – Текст : непосредственный // Филология: научные исследования. – 2024. – № 5. – С. 56-67.
5. Hilmisdottir, H., Huhtamaki, M., Karlsson, S. Pragmatic borrowing from English

(2023) *NORDIC JOURNAL OF LINGUISTICS*, 46 (3), pp. 1-2. doi: 10.1017/S0332586523000185

6. Schroeter, M. The wanderlust of German words and their pragmatic adaptation in English (2021) *JOURNAL OF PRAGMATICS*, 182, pp. 63-75. doi: 10.1016/j.pragma.2021.06.005

УДК 37.02

*Д. А. Сочнева,
г. Москва*

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современном образовательном пространстве особую актуальность приобретает вопрос формирования профессиональных компетенций студентов с учетом специфики их будущей деятельности. Стремительное развитие технологий, изменение требований рынка труда и усложнение профессиональных задач создают необходимость в подготовке специалистов, обладающих не только узкопрофессиональными навыками, но и широким спектром междисциплинарных компетенций.

Подготовка специалистов творческих направлений, в частности дизайнеров, требует комплексного подхода, где родной язык выступает не только как средство коммуникации, но и как инструмент профессионального становления будущих специалистов. Современный дизайнер – это не просто художник или проектировщик, а специалист, способный осуществлять комплексную коммуникацию в профессиональной среде. Он должен уметь анализировать тенденции, формулировать концепции, обосновывать проектные решения, вести конструктивный диалог с заказчиками и партнерами.

В контексте профессиональной подготовки дизайнеров владение родным языком приобретает особое значение, поскольку именно через язык происходит не только передача информации, но и формирование профессионального мышления, развитие способности к анализу и критическому осмыслению визуальной культуры. Языковая компетентность становится одним из ключевых факторов, определяющих успешность профессиональной реализации специалиста в современных условиях.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов интеграции языкового образования в систему профессиональной подготовки студентов творческих специальностей. В условиях современного рынка труда от специалиста в области дизайна требуется не только владение профессиональными навыками, но и способность грамотно презентовать свои творческие проекты, вести деловую коммуникацию, создавать убедительные описания концепций и работ.

Практика преподавания русского языка и литературы в учреждении среднего специального образования и высшего образования показывает, что студенты творческих специальностей зачастую недооценивают значимость языковой подготовки для их будущей профессиональной деятельности. Между тем, именно владение родным языком на высоком уровне позволяет будущим специалистам эффективно реализовывать свой творческий потенциал в профессиональной среде.

В процессе подготовки специалистов-дизайнеров особое внимание следует уделять развитию их коммуникативных навыков через призму профессиональной специфики [1]. Современный дизайнер должен не только создавать визуально привлекательные проекты, но и уметь эффективно взаимодействовать с заказчиками, коллегами, представителями смежных профессий. Это требует развитых навыков профессиональной коммуникации, включая умение четко формулировать идеи, аргументированно отстаивать свою позицию, грамотно вести деловую переписку.

Опыт преподавания показывает, что традиционные методы преподавания филологических дисциплин требуют существенной адаптации для студентов творческих специальностей. Классический подход к изучению языка и литературы, ориентированный на общегуманитарную подготовку, не всегда учитывает специфику будущей профессиональной деятельности дизайнеров. Студенты часто воспринимают филологические дисциплины как второстепенные, не видя их прямой связи с профессиональной деятельностью.

В связи с этим в образовательный процесс целесообразно внедрять специализированные задания, направленные на формирование профессионально-ориентированных языковых компетенций. Такие задания должны моделировать реальные ситуации профессионального общения, с которыми будущие специалисты столкнутся в своей практической деятельности. Это может включать составление брифов и технических заданий, написание концепций дизайн-проектов, подготовку презентационных материалов, ведение деловой переписки с заказчиками. Особую значимость приобретает освоение профессиональной терминологии и развитие навыков её грамотного использования в различных контекстах профессиональной коммуникации.

Одним из эффективных подходов является интеграция в курс русского языка и литературы профессионально-ориентированных текстов, связанных с историей дизайна, теорией цвета, композицией и другими аспектами будущей профессиональной деятельности студентов. Работа с такими материалами не только способствует расширению профессионального словарного запаса, но и формирует навыки грамотного описания визуальных образов, концепций и проектных решений.

Особую роль играет развитие у студентов навыков создания профессиональных текстов различных жанров: от технических описаний проектов до презентационных материалов и концептуальных обоснований дизайнерских решений. В рамках занятий студенты учатся формулировать и обосновывать свои творческие идеи, используя богатство родного языка для точной передачи художественного замысла.

Особого внимания заслуживает междисциплинарный подход в изучении художественной литературы. При работе с классическими произведениями акцент делается на детальном анализе описаний интерьеров и костюмов различных исторических эпох. Так, изучая произведения Л. Н. Толстого, студенты не только постигают художественное своеобразие текста, но и получают ценные знания об особенностях дворянского быта XIX века, стилистике интерьеров и модных тенденциях того времени. Подобный подход создает прочную основу для освоения таких профильных дисциплин как «История искусств» и «История дизайна», формируя у студентов целостное представление о развитии предметно-пространственной среды в различные исторические периоды.

Интересным методическим приемом является исследовательская работа с профессиональной лексикой. Например, изучение этимологии и истории развития слова «гарнитур» позволяет проследить не только лингвистические трансформации (от французского *garnir* – «украшать, оснащать»), но и эволюцию самого понятия в контексте истории дизайна. Подобные задания развивают у студентов понимание взаимосвязи языковых и культурных процессов, обогащают их профессиональный словарь, формируют более глубокое понимание терминологического аппарата специальности.

Изучение этимологии профессиональных терминов помогает студентам лучше понять международный характер профессии дизайнера [3]. Например, анализ происхождения таких терминов как «коллаж», «макет», «эскиз», «композиция» раскрывает историю развития профессии и её связь с различными национальными школами дизайна. Это способствует формированию более глубокого понимания профессиональной терминологии и развитию культуры профессиональной речи.

Особенно важно отметить влияние углубленного изучения родного языка и литературы на творческое переосмысление национального культурного наследия в

работах студентов-дизайнеров. Этимологический анализ названий элементов традиционного костюма, предметов быта и архитектурных деталей часто становится отправной точкой для создания современных дизайнерских решений. Так, изучая происхождение слова «кокошник» (от древнерусского «кокошь» - курица, петух), студенты не только постигают культурно-исторический контекст этого головного убора, но и находят вдохновение для создания современных аксессуаров, переосмысливая традиционные формы в актуальном ключе.

Работа с литературными описаниями традиционных элементов интерьера и архитектурных деталей способствует более глубокому пониманию их функционального и символического значения. Изучение семантики наличников в русской архитектуре, традиционной планировки жилища, организации пространства в русской избе позволяет студентам грамотно интегрировать эти элементы в современные дизайн-проекты. Особый интерес представляет анализ описаний дворянских усадеб, купеческих особняков и крестьянских домов в классической литературе, где детально представлены не только интерьерные решения, но и принципы организации прилегающих территорий. Эти знания находят применение в современных проектах ландшафтного дизайна, где традиционные элементы русского сада, такие как палисадники, беседки, элементы деревянного декора, гармонично сочетаются с современными материалами и технологиями благоустройства.

Знание исторического контекста и понимание культурных кодов, заложенных в традиционных элементах, помогает будущим дизайнерам создавать работы, которые не просто копируют исторические формы, а переосмысливают их в соответствии с современными тенденциями. Это особенно важно в контексте растущего интереса к национальной идентичности в дизайне и моде. Студенты учатся не только создавать эстетически привлекательные проекты, но и грамотно обосновывать использование традиционных элементов, раскрывая их культурное значение в современном контексте.

В рамках практических занятий студенты также выполняют задания по анализу современных профессиональных текстов: описаний дизайн-проектов, рекламных материалов, специализированных статей. Это позволяет им освоить актуальные языковые нормы профессиональной коммуникации и развить навыки создания собственных текстов в соответствии с современными требованиями.

Современные образовательные технологии открывают новые возможности для интеграции языковой подготовки в профессиональное обучение дизайнеров [2]. Активно применяется метод кейс-стади, где студентам предлагается решать реальные профессиональные задачи, требующие как визуального решения, так и грамотного текстового сопровождения. Например, разработка фирменного стиля компании предполагает не только создание визуальных элементов, но и написание брендбука с подробным описанием концепции, обоснованием цветовых решений, объяснением символики.

Эффективным инструментом развития профессиональной речи становится работа с мультимедийными ресурсами. Студенты анализируют профессиональные блоги известных дизайнеров, изучают особенности языка современных дизайн-порталов, учатся создавать собственный контент для профессиональных социальных сетей. Это позволяет им освоить современные форматы профессиональной коммуникации и развить навыки создания текстов для различных медиаплатформ.

Особое место в образовательном процессе занимает работа с профессиональными периодическими изданиями по дизайну. Студенты не только знакомятся с актуальными тенденциями в профессиональной сфере, но и учатся анализировать структуру и стилистику профессиональных текстов, осваивают правила написания различных жанров: от информационных заметок до аналитических обзоров. Практикуется написание рецензий на дизайнерские выставки, обзоров модных коллекций, аналитических статей о тенденциях в дизайне.

Особое внимание уделяется развитию навыков публичных выступлений и

презентации своих работ. Студенты учатся структурировать устную речь, использовать средства художественной выразительности для более эффективного представления своих проектов, грамотно отвечать на вопросы и вести профессиональную дискуссию. В рамках подготовки к профессиональной деятельности практикуется написание научных статей и тезисов для участия в конференциях различного уровня, где будущие специалисты получают опыт академического письма и публичных выступлений в профессиональном сообществе. Эти навыки оказываются особенно востребованными при защите курсовых проектов и прохождении производственной практики.

Важным аспектом является также работа с профессиональной документацией. В ходе изучения русского языка студенты осваивают особенности составления технических заданий, спецификаций, пояснительных записок к проектам. Владение деловым стилем речи и знание особенностей оформления профессиональной документации становится важным конкурентным преимуществом будущих специалистов.

Таким образом, родной язык в системе подготовки специалистов творческих направлений выступает не просто как учебная дисциплина, а как многофункциональный инструмент формирования профессиональных компетенций. Интеграция профессионально-ориентированного подхода в преподавание филологических дисциплин позволяет значительно повысить мотивацию студентов к изучению родного языка и литературы, а также способствует более эффективному формированию необходимых в профессиональной деятельности навыков.

Опыт показывает, что выпускники, обладающие развитой языковой культурой, способные грамотно презентовать свои идеи и вести профессиональный диалог, имеют значительные преимущества при трудоустройстве и дальнейшем карьерном росте. Комплексный подход к преподаванию филологических дисциплин, учитывающий специфику будущей профессиональной деятельности студентов, позволяет подготовить специалистов, способных эффективно решать широкий спектр профессиональных задач в современных условиях.

Перспективным направлением дальнейшей работы представляется расширение междисциплинарных связей и разработка новых методических подходов, направленных на усиление профессиональной составляющей в преподавании родного языка и литературы студентам творческих специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бастрикова, Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова. – Текст: электронный // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань: Казанский государственный университет, 2004. – С. 43-48. – URL: <http://old.kpfu.ru/f10/bibl/resource/articles.php?id=6&num=11000000> (дата обращения: 05.02.2025).
2. Гуцин, Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гуцин. – Текст: электронный // Дубна: психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. – 2012. – № 2. – С. 1-18. – URL: http://hist.isu.ru/ru/staff/teacher/docs/programmi_2015/grushin_interact.pdf (дата обращения: 03.02.2025).
3. Черничкина, Е. К. Культурная составляющая коммуникативной компетенции / Е. К. Черничкина, О. В. Лунева. – Текст: электронный // Грани познания. – 2015. – № 8 (42). – С. 163-165. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1449497258.pdf> (дата обращения: 28.01.2025).

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ АДАПТИВНЫХ ПЛАТФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Развитие цифровых технологий оказывает существенное влияние на образовательный процесс, предлагая инновационные инструменты для обучения. В настоящее время интеллектуальные адаптивные платформы стали важным средством в изучении иностранных языков. Д. В. Дорошев определяет интеллектуальные адаптивные платформы как «платформы, которые используют алгоритмы машинного обучения для анализа данных о студентах, их предпочтениях, успехах и особенностях обучения» [1, с. 36]. Оценка эффективности интеллектуальных адаптивных платформ позволяет повысить качество обучения за счёт выявления сильных и слабых сторон, что предоставляет возможность оценить их эффективность при обучении иностранным языкам.

Актуальность темы заключается в том, что в последние годы наблюдается значительное увеличение использования цифровых технологий в образовательном процессе. Интеллектуальные адаптивные платформы становятся важным инструментом для повышения качества обучения и индивидуализации образовательного процесса.

Теоретическую базу исследования составили работы В. П. Добрицы, Е. В. Ширинкиной, А. В. Конобеева, М. С. Мотышиной, отражающие возможность адаптивных технологий в диагностике и оценке уровня знаний учащихся для персонализации учебного процесса и анализирующие преимущества персонализации в образовании. В работе Ю. А. Скуднякова предлагаются критерии оценки эффективности адаптивных платформ. Исследования Ю. А. Мельничук, Т. С. Паниной, М. И. Иголкиной, М. А. Курбаковой посвящены методике и инструментарию адаптивного обучения, а именно, вопросам геймификации, интерактивным методам обучения и использованию специальных методик, таких как интервальное повторение. Ю. Д. Черкасов, С. М. Левин, Д. Б. Дьячков, М. Д. Ростовская анализируют применение методов и технологий машинного обучения, возможностей искусственного интеллекта в образовательном процессе.

На современном этапе мы можем рассматривать интеллектуальные адаптивные платформы в двух аспектах – техническом и дидактическом. С точки зрения техники, в основе современных интеллектуальных адаптивных платформ лежат технологии машинного обучения и искусственного интеллекта. Согласно определению Д. Ю. Черкасова, «машинное обучение – это метод анализа данных, который автоматизирует построение аналитической модели. Это отрасль искусственного интеллекта, основанная на идее, что машины должны уметь учиться и адаптироваться через опыт» [2; с. 85]. Вторым компонентом интеллектуальных адаптивных платформ является технология искусственного интеллекта – это компьютерные технологии, имитирующие поведение и сознание человека, программы, способные изучать, понимать и распознавать человеческий язык. На базе этих двух компонентов основано такое приложение как Duolingo. Оно использует искусственный интеллект и машинное обучение для анализа данных обучающихся и персонализации учебного процесса в режиме реального времени. Эти системы адаптируют контент и стратегии обучения на основе непрерывной оценки успеваемости обучающихся.

В основе дидактического аспекта лежит понятие адаптивное обучение. М. С. Мотышина считает, что современное образование должно быть адаптивным. Его важными целями являются развитие навыков самостоятельного обучения, самоконтроля и исследовательских умений [3, с. 334]. Интеллектуальное адаптивное обучение – это подход, при котором учебный процесс подстраивается под индивидуальные потребности

каждого, что достигается за счет использования обратной связи в реальном времени, персонализированных путей обучения и ресурсов. Такой подход позволяет получать индивидуальную поддержку и улучшать знания посредством персонализированных учебных программ [4, с. 70].

Согласно определению В. П. Добрицы, «адаптивное обучение определяется как концепция (обучающая модель), задействующая новые технологии для повышения уровня знаний обучающегося с учётом его индивидуальных особенностей таких как эмоциональное состояние, способность воспринимать различные типы информации, уровень учебных навыков» [5]. Она полагает, что обучение должно адаптироваться к потребностям обучающихся, выявляя уровень их знаний и формируя персонализированный путь обучения.

Таким образом, для адаптивного обучения характерен личностно-ориентированный подход к обучающимся. Персонализация является одним из самым важным признаком интеллектуальных адаптивных платформ. А. В. Конобеев считает, что «персонализированное обучение – это обучение, в котором у обучающегося есть возможность выбирать содержание (из предложенного), темп, а в некоторых случаях и место обучения, формат заданий на основе своей цели обучения, личностных особенностей и интересов, а также рекомендаций электронной системы и/или преподавателя» [6, с. 121].

Оценка эффективности интеллектуальных адаптивных платформ является важным этапом при их внедрении в образовательный процесс. На примере таких приложений, как Quizlet и Grammaropolis, направленных на формирование лексико-грамматических навыков была проанализирована их эффективность по следующим критериям:

1. Индивидуализация обучения: возможность адаптации обучения под уровень подготовки, интересы обучающихся; разнообразие подходов к обучению (личностно-ориентированный, лингвострановедческий, культурологический, коммуникативный); гибкость в подборе материалов и темпа обучения для каждого учащегося.

2. Интерактивность и вариативность форм обучения: использование инструментов для повышения интерактивности (геймификация, визуализация); предоставление широкого выбора форматов подачи материала (текст, видео, аудио); вариативность форм обучения (по уровню организации: индивидуальная, коллективная, групповая формы).

3. Эффективность оценивания: объективность оценивания результатов обучения; разнообразие видов оценивания (количественное и качественное).

4. Обратная связь: наличие своевременной и персонализированной обратной связи по результатам учебной деятельности; качество рекомендаций (предоставление ссылок для обращения в словари, справочники, учебные пособия, повторное выполнение заданий по устранению ошибок).

5. Гибкость по времени: возможность архивирования достигнутых результатов по пройденному материалу; наличие разнообразных временных режимов (ограниченное время/нет привязки по времени); предоставление доступа к материалам с разных устройств.

На основе данных критериев были проанализировали приложения Quizlet и Grammaropolis.

1. Оценка эффективности приложения Quizlet.

Quizlet предоставляет возможность для индивидуализации выбора учебных модулей, но не адаптирует траекторию обучения автоматически под уровень знаний пользователя. Учащиеся самостоятельно (по индивидуальному запросу) выбирают задания, упражнения для совершенствования знаний, умений по определённым темам и разделам. Приложение позволяет создавать собственные карточки для запоминания новых лексических единиц, использовать готовые наборы карточек по определённой тематике, что обеспечивает определённую гибкость в подборе материала.

Quizlet в основном направлен на личностно-ориентированный подход, но также

предоставляет инструменты для работы в группе. Однако другие подходы, такие как лингвострановедческий, культурологический или коммуникативный, реализуются только в зависимости от темы курса.

Quizlet активно использует геймификацию (игровые режимы, такие как «Запоминай», «Пиши», «Флэш-карты», «Подбор» и т. д.), что обеспечивает интерактивность этой платформы. Приложение является визуально привлекательным. Простота интерфейса, наличие рейтингов и разнообразных игровых элементов делают процесс обучения более эффективным. Quizlet поддерживает текстовые и аудиоматериалы, но не предоставляет видеоматериалы. Основной формат работы – карточки, что ограничивает возможности практического применения языка как средства общения.

Quizlet позволяет использовать разнообразные формы обучения. Платформа подходит для индивидуального изучения через карточки и тренировочные упражнения. Кроме того, через режим «Quizlet Live» возможно организовать изучение в малой группе, что актуально для коллективной работы. Однако проектные формы обучения не поддерживаются.

Оценивание производится автоматически. Программа показывает правильные и неправильные ответы, что исключает субъективный фактор. Однако подробного объяснения ошибок или анализа ответа не предоставляется. Платформа не предлагает ссылок на словари или дополнительные материалы для закрепления недостаточно усвоенного материала. Единственная рекомендация – повторная работа над неверными ответами на карточках. В тестах и играх происходит количественное оценивание (например, количество правильных ответов, процент выполнения или время в игре «Подбор»). Качественное оценивание отсутствует. Система не предоставляет текстовых комментариев или пояснений к ошибкам, что ограничивает возможности обратной связи.

Quizlet архивирует достижения обучающегося, включая созданные карточки, пройденные тесты и текущий статус выполнения заданий. Учащиеся могут возобновить учебный процесс с места остановки, что повышает удобство использования. Архивация происходит на всех устройствах, а доступ к материалам возможен в любое время через веб-сайт или мобильное приложение.

II. Оценка эффективности приложения Grammaropolis.

Grammaropolis предлагает контент, ориентированный на изучение грамматического материала по частям речи. Данная платформа адаптирована для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Учащиеся могут выбирать модули и проходить их в любом порядке, что позволяет индивидуализировать темп обучения.

Приложение активно применяет игровые элементы (анимацию, песни, решение головоломок), которые помогают лучше усваивать материал. Grammaropolis опирается на коммуникативный подход: благодаря яркой графике, интерактивным историям, приложение делает процесс обучения более эффективным. Grammaropolis использует мультимедийные технологии, включая визуализацию правил и использование песен для объяснения грамматических правил. Данная платформа ориентирована на индивидуальное обучение и не предоставляет инструментов для организации групповых форм взаимодействия, что ограничивает его использование в совместной работе.

Результаты оцениваются автоматически, что обеспечивает объективность. Ошибки указываются сразу после выполнения задания. Однако их глубокий анализ отсутствует. На данной платформе представлен количественный вид оценивания (например, количество правильных и неправильных ответов). Качественное оценивание присутствует частично. Grammaropolis показывает сообщения, указывающие на ошибки, например: «Неправильно, попробуй ещё раз!» Однако система не дает подробных текстовых объяснений к ошибкам или комментариев по улучшению.

Обратная связь предоставляется сразу после выполнения заданий, но она ограничивается указанием на правильные или неправильные ответы. Развернутые

рекомендации или объяснения ошибок отсутствуют. Grammaropolis не предлагает ссылок на дополнительные ресурсы или словари.

В Grammaropolis происходит архивация процесса выполнения заданий, что позволяет вернуться к обучению позже. Однако данная функция менее проработана, чем у Quizlet. В Quizlet архивация происходит на уровне определенных наборов карточек и завершённых режимов обучения. Обучающийся может вернуться к определённому разделу или карточке. В Grammaropolis архивирование достижений происходит на уровне крупных модулей или завершённых тестов, но точное место, где учащийся остановился может быть утеряно. Grammaropolis доступен через браузеры на компьютерах и мобильных устройствах, но полноценного приложения, адаптированного для мобильных устройств, не разработано.

Таким образом, были выявлены следующие критерии определения эффективности интеллектуальных адаптивных платформ: индивидуализация обучения, интерактивность и вариативность форм обучения, эффективность оценивания, обратная связь, гибкость по времени.

Так, личностно-ориентированный подход, реализованный в приложении Quizlet обеспечивает достаточную степень индивидуализации обучения. Высокий уровень интерактивности платформы, обусловленный геймификацией, способствует развитию навыков запоминания и закрепления знаний особенно при работе с лексическими единицами. Однако, узкая направленность на работу с карточками и отсутствие подробного анализа ошибок ограничивают применение Quizlet в коммуникативной практике и затрудняют самостоятельное устранение пробелов в знаниях.

При использовании в процессе обучения платформы Grammaropolis эффективно развиваются грамматические навыки благодаря использованию мультимедийных технологий и наличию коммуникативного подхода в обучении. Однако, ориентация на индивидуальное обучение и отсутствие глубокого анализа ошибок ограничивает её эффективность в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорошев, Д. В. Искусственный интеллект в персонализированном обучении / Д. В. Дорошев // *Мировая наука*. – 2023. – №11. – С. 36 – 39.
2. Черкасов, Д. Ю. Машинное обучение / Д. Ю. Черкасов, В. В. Иванов // *Наука, техника и образование*. – 2018. – №5. – С. 85 – 87.
3. Мотышина, М. С. Системный подход к обеспечению адаптивности дистанционного обучения / М. С. Мотышина // *SAEC*. – 2020. – №3. – С. 333 – 336.
4. Сечко, О. И. Актуальные проблемы индивидуализации обучения в процессе образовательной практики / О. И. Сечко – Текст : электронный // Репозиторий ВГУ имени П. М. Машерова. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/35483> (дата обращения: 19.01.2025).
5. Добрица, В. П., Горюшкин, Е. И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании / В. П. Добрица, Е. И. Горюшкин // *Auditorium*. – 2019. – №1. – URL: <http://www.pravo.by.https://auditorium.kursksu.ru/magazine/archive/number/139> (дата обращения: 19.01.2025).
6. Конобеев, А. В. Персонализация как подход к обучению / А. В. Конобеев [и др.] // *Дискурс профессиональной коммуникации*. – 2020. – Т. 2, № 3. – С. 118 – 138.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Психология перевода имеет относительно небольшую историю своего развития в сравнении с психологическими особенностями процесса изучения иностранных языков. В литературе очень часто подчеркивается ошибочность отождествления процессов обучения иностранным языкам и переводу, т.к. эти процессы имеют разноплановую природу и структурно-процессуальные отличия.

К сожалению, психологические особенности деятельности переводчика отображены в научной литературе весьма фрагментарно. Это объясняет необходимость их обобщения и осмысления. В литературе часто подчеркивается психологический характер деятельности переводчика, т.к. эта деятельность дает актуализацию мыслительно-речевых процессов человека в контексте двух разных речевых систем. Как справедливо отмечает Н. К. Рябцева «Переводя текст с одного языка на другой, переводчик мыслит как бы два раза, сначала на одном языке, а потом на другом. В результате соединения этих двух мыслительных процессов рождаются не только тексты перевода, а и неповторимые факты деятельности интеллекта» [4, с.46-47].

Исследователями отмечается, что в переводческой деятельности важны все виды памяти, но их роль варьируется в зависимости от вида перевода. [6].

На мыслительный характер овладения иностранным языком указывает В. В. Сдобников. Ученый отмечает, что одной из задач общей теории перевода является описание процесса перевода, выделение его основных этапов (фаз), определение характера тех действий, которые переводчик осуществляет на каждом этапе процесса перевода. [5].

Психологическим особенностям перевода посвящена целая серия работ Л. В. Засекиной. Основными признаками психологической модели перевода она считает симультанность, вариативность и обусловленность когнитивным стилем переводчика. Анализ работ, посвященных психологическим проблемам переводческого процесса, свидетельствует о разнообразии взглядов и основных позиций. С целью обобщения основных идей о психологических основах переводческой деятельности, необходимо найти отправной пункт для такого обобщения. Отправным моментом в этом контексте может служить психологическая структура какой-либо деятельности, в том числе и переводческой. Поэтому крайне важно изучать перевод с позиции психологической структуры переводческой деятельности.

К основным компонентам какой-либо деятельности относятся цель, способы, субъект и объект. Рассмотрим компоненты в контексте переводческой деятельности.

Цель переводческой деятельности заключается в рождении текста перевода с сохранением основного смыслового содержания выходного текста.

Цель перевода обозначается нами как максимально адекватная передача смысловой и речевой формы выходного текста, подчиненная действию когнитивных механизмов и процессов переводчика, сопровождается его соответствующей мотивацией и спецификой строительства внутренней речи и семантической схемой будущего общения.

В трактовании способов переводческой деятельности выделяются работы С. В. Засекиной, В. Н. Комисарова, Г. О. Мирама, Т. О. Фесенко, Х. Шмидта. Исследователи настаивают на том, что семантические, когнитивные и коммуникативные способы должны быть синтезированы в одно целое, обеспечивая интересы трех сторон переводческой деятельности: автора-переводчика-адресата. Это требует нахождения такой переводческой деятельности, которая позволила бы удовлетворить потребности каждого члена этой триады.

На наш взгляд, такой основой может служить обозначение психологической структуры переводческой деятельности, которая рассматривается нами в поэтапном раскрытии речевой деятельности субъекта. Так, способы переводческой деятельности можно рассмотреть как циклическое движение, соответствующее всем этапам развития речи: мотивация переводчика – речевое значение выходного текста – активизация речевой организации, которая предоставлена всей совокупностью знаний о мире, и рождение рецептивного смысла выходного текста в образе внутренней речи – построение семантической схемы будущего текста – рождение текста – перевода.

Важным моментом в этом процессе есть то, что рожденный автором смысл текста никогда не совпадает с тем рецептивным смыслом, который рождается у переводчика. Причина кроется в разности их мотивационных особенностей, знаний и видения мира и соответственно особенностей течения их речи.

Другим центральным компонентом психологической структуры какой-либо деятельности является субъект. Субъектом переводческой деятельности является переводчик, который по словам С. В. Засекиной, может быть или творцом или имитатором [2, с.144]. Переводчик всегда стоит перед проблемой принятия и обработки чужого ментального пространства, т.к. в своем переводном тексте, он высказывает не свои собственные мысли, а лишь вербализирует идеи, сформулированные автором оригинала. Но случаются ситуации, когда переводчик, проектирует выходной текст в свое ментальное пространство, находит неидентичность личных ментальных структур со структурами автора. Это обуславливает появление специфичных когнитивных операций, которые трактуются как когнитивные стратегии.

Сущность когнитивных стратегий лежит в характере мышления, памяти, внимании переводчика. Тогда как интуиция дает возможность ассоциировать ситуации, отображенные в выходном тексте, со знаниями и опытом переводчика. Результаты теоретического анализа литературы по проблемам переводческих стратегий дают возможность сделать такие теоретические заключения:

- переводческие стратегии – это процессуальная характеристика мыслительно-речевой деятельности, которые обозначаются всеми уровнями речевого генеза субъекта: конативным, когнитивно-лингвистическим, личностным;

- переводческие стратегии являются аналогом начальных познавательных стратегий субъекта, поэтому в полной мере обозначаются индивидуальными способностями к понятийному мышлению, мыслительного и речевого прогнозирования, четкости и яркости выражений;

- переводческие стратегии, в отличие от коммуникативных умений и навыков, характеризуют не только исполнительный, а и ориентировочно-исследовательский этап познавательной деятельности, что усложняет процесс их эмпирического изучения;

- переводческие стратегии имеют гибкую и эвристическую природу, что дает возможность целенаправленного их изучения и обуславливает необходимость их дальнейшего исследования.

Последним выделенным нами компонентом психологической структуры переводческой деятельности есть объект. Объектом является выходной текст, с которым работает переводчик для его трансформации в текст перевода.

В психологической литературе представлено огромное количество параметров текста как важной психологической категории. К ним относятся целостность и связанность текста, герменевтические трактовки текста как одного из видов коллективного интеллекта, виды информации текста и их влияние на индивидуальное и массовое сознание.

Итак, изучение психологических особенностей деятельности переводчика базируется на выявлении психологической структуры этой деятельности и обозначении ее компонентов: целей, способов, субъекта и объекта деятельности. Результаты анализа этих компонентов в контексте переводческой деятельности дали возможность сделать такие

теоретические заключения:

1. Особенности переводческого процесса детерминируются психологической структурой деятельности переводчика, спецификой цели, способов, субъекта и объекта переводческой деятельности.

2. Цель деятельности переводчика заключается в создании смысла выходного текста с максимальным сохранением его речевой формы.

3. Способы переводческой деятельности реализуются на всех этапах перевод как вида мыслительно-речевой деятельности – формирование мотива, особенностей процесса внутренней речи, создание семантического замысла будущего текста.

4. Центральным компонентом психологической структуры переводческой деятельности является субъект, который характеризуется необходимой совокупностью знаний для интерпретации текста и соответствующими переводческими стратегиями. К основным переводческим стратегиям относятся конативные, когнитивно-лингвистические и личностные стратегии.

5. Текст как объект переводческой деятельности определяет основные ее направления в таких аспектах: рождение текста, особенности его построения через реализацию категорий целостности и связности, функционирование текста в социальном пространстве и этапы интерпретации текста – семантического, когнитивного и смыслового понимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская; Российский государственный гуманитарный университет. – Москва : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 382 с. – ISBN 5-7281-0282-4. – Текст : непосредственный.

2. Засекина, Л. В. Психолингвистические аспекты перевода / Л. В. Засекина. – Луцк : ВИЭМ, 2006. – 144 с. – Текст : непосредственный.

3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / А. А. Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – Москва : Смысл, 2005. – 287 с. – (Психология для студента). - ISBN 5-89357-191-6. – Текст : непосредственный.

4. Рябцева, Н. К. Теория и практика перевода: когнитивный аспект / Н. К. Рябцева. – Текст : непосредственный // Перевод и коммуникация / Российская академия наук, Институт языкознания; редактор В. Д. Подберезская. – Москва, 1997. – С. 42-62.

5. Сдобников, В. В. Процесс перевода как объект психолингвистического исследования / В. В. Сдобников. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – С. 107-111.

6. Чужакин, А. П. Мир перевода-2. Practicum / А. П. Чужакин. – Москва : Валент, 1998. – 192 с. – ISBN 5-85677-125-7. – Текст : непосредственный.

УДК 130.3

*Т. А. Чикаева,
г. Москва*

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОДИНЫ И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Родина – это высшая ценность, святыня, существование которой предопределяет возможность особенного в культуре, обеспечивает значимость существования различных социальных групп и индивидов. Бытие Родины – это бытие духовного субъекта, её нельзя отождествлять с каким-либо материальным объектом, будь то некая территория,

государство или нечто иное. Явление Родины человеку, а стало быть её познание, обретение понимания о ней возможно через формируемые и актуализируемые образы.

Суть формирования образа состоит в том, что, получая с помощью органов чувств информацию о реально существующих объектах, ассоциируемых с Родиной, человек в сознании фиксирует как реально присущие этим объектам качества, так и своё отношение к ним, собственную оценку, приходя к выводам о том, какова сущность Родины и каково её место в системе ценностей.

Образ Родины носит объективно-субъективную оценку, так как на его содержание влияют как характеристики выбранного источника формирования, так и личностные качества познающего субъекта. От того, насколько глубоко человек владеет способностью проникнуть вглубь объекта познания, исследовать его всесторонне, зависит полнота и целостность образа Родины. Это обуславливает особую значимость языка для формирования образа Родины.

Начало формирования образа Родины происходит именно в языке. Нельзя показать Родину, любая визуализация может быть только частичной, ограниченной. Но рассказать Родину можно, то есть можно в словесной форме передать её онтологическую и аксиологическую сущность, сформировать понимание об её объективном содержании, функциях, вызвать определённую эмоциональную реакцию на всё то, что связано с Родиной. Слова и словосочетания родного языка, описывающие суть Родины, поэтому чрезвычайно важны.

Ряд исследователей даже указывают на язык как на один из элементов, составляющих Родину. Так, ещё И. Гёте называет язык существенным фактором единения людей, принадлежащих к одной Родине, поясняя, что язык является стихией, из которой рождается душа. Принятие своего языка, гордость за него рассматривается как составляющая связи человека с Родиной.

Отечественные мыслители поддерживают и развивают данный тезис. М. О. Меньшиков утверждает, что языковое единство является критерием принадлежности к своей Родине [9, с. 68], Язык, следовательно, является тем, через что человек познаёт Родину и осуществляет взаимодействие с ней, выражает своё отношение к Родине как к ценности. В начале прошлого столетия мыслитель подчёркивает, что язык обладает «могущественной моральной силой, и призывает относиться к этому ответственно, предупреждая, что это способно привести к «гибели нации как общественной структуры» [9, с. 63], то есть к космополитизму в его современной трактовке, к превращению носителей определённой культуры в безродных космополитов, потере субъектности. Изменение языка, прекращение по тем или иным причинам его использования ведёт к разрыву связей и потери соответствующей идентичности. Напротив, сохранение языка позволяет продолжить свою идентификацию с Родиной, даже в отсутствие реальной, физической принадлежности к ней. Эмигранты из России начала XX века благодаря русскому языку сохранили свою приверженность Родине, всегда ощущали себя её частью, осознавали духовную связь с ней.

И. В. Наливайченко, основываясь на выводах мыслителя рубежа XIX-XX веков Г. П. Федотова рассматривает язык как одно из выражений, то есть форм существования Родины, наряду с природой и родственными связями, родным домом и местом жительства [10, с. 127]. С этим тезисом согласует вывод профессора С. Г. Воркачева, утверждающего, что идея Родины формируется и укореняется в языке. В своей статье исследователь отмечает, что для значимого количества людей Родина отождествляется с понятием «родной язык» [2, с. 194] С. Г. Воркачев указывает на то, что Родина, являясь духовной сущностью, материализуется в языке [3, с. 6]. Н. И. Губанов называет наличие единого более или менее развитого языка одним из показателей явления Родины [4, с. 26]. Соответственно делается вывод о значимости родного языка, его способности формировать и актуализировать понимание наличия особого духовного истока своей культуры, отсутствия возможности замены её чем-то иным акцентирование связи человека

и его Родины.

Понятие Родины также связывается с языком В. Д. Губиным. «Язык является нашей Родиной», нашим домом в той степени в какой мы даём бытию оказаться через нас, в той степени, в какой мы способны говорить, а не просто издавать членораздельные звуки, существовать в способе раскрытия мира и себя самого. Язык – то исходное измерение, внутри которого человеческое существо вообще впервые только и оказывается в состоянии отозваться на бытие и его зов и через эту отзывчивость принадлежать бытию» [5, с. 153-154].

Э. М. Исаева указывает на то, что в языке народа отражается его ментальность, значения слов различных языков не могут совпадать полностью, а, следовательно, они передают образ мышления характерный для конкретного народа [7, с. 575]. С тем, что язык отражает сущность Родины, является средством формирования её образа в индивидуальном и коллективном сознании, согласны участники Международной научной конференции «Образ Родины: содержание, формирование, актуализация», проводимой Московским художественно-промышленным институтом с 2017 года. Профессор Луганского аграрного университета им. К. Е. Ворошилова С. А. Титаренко и аспирант того же университета И. Н. Заец отмечают, что концептсфера русского языка Владимира Ивановича Даля создала основу идентичности [14, с. 28]. Дополним это вывод следующим рассуждением. Идентичность определяет сущность субъектов, их разделение на своих и других, поэтому вывод авторов допустимо трактовать как признание того, что человек через язык демонстрирует объективно свою связь с Родиной, своё отношение к ней.

В качестве языка, в его характеристиках отражаются характеристики Родины. По мнению участницы конференции А. Г. Торжок многогранность русского языка, его содержательность указывают на глубину содержания понятия Родины, на многоуровневость и разноплановость её образов. Исследователь утверждает, что «понятие Родины многолико, но...составной частью образа Родины, России, является язык моей Родины – русский» Она приводит высказывание И. И. Срезневский из книги «Мысли об истории русского языка», которое обосновывает тесную связь понятий «язык» и «народ», указывает на то, что познавая язык, сберегая его целостность, все принадлежащие ему характеристики, осуществляется и сбережение народа. [15, с. 148]. А ведь, согласно, известному выражению «Люди и есть Родина», значит язык является средством познания сущности Родины и отражения эмоциональной связи с ней. А. Г. Торжок приходит к заключению, что русская речь, русский язык – душа нашей великой культуры, окружает нас как воздух, которым дышим, за границей она объединяет нас с соотечественниками как с родными.

Представляет целесообразным напомнить о том, что ранее в русском языке слово «язык», писавшееся через буквицу «ен» в начале означало, в первую очередь, народ, тем самым подчёркивалось то, что речь, словесные формы являются средством передачи культурной самобытности, раскрывают содержание национального менталитета, способствуют раскрытию творческого потенциала социального субъекта как носителя определённой, особенной культуры. Такое понимание сохранялось довольно долго, например, В. Л. Прохоров отмечает, что для А. С. Пушкина два священные ценности язык и народ составляли священную целостность [12, с. 35].

Заметим, также то, что язык помогает нам выяснить объективные характеристики Родины, определить качества её образа. В русском языке есть устойчивые выражения «любить Родину», «быть сыном Родины», «защищать Родину». Говоря о Родине, русский человек гордится тем, что она дала ему или, напротив, сетует на то, что Родина обделила его своим вниманием и благами. В то же время отсутствуют такие выражения как «Родина мне нравится», «глава Родины», «управитель Родины» и подобные. Они если и встречаются то, редко, и в научной и научно-популярной сфере интереса к ним нет. Первая группа высказываний свидетельствует о том, что Родина понимается как субъект, личность, Великая Мать. Её именно любят, как близкого человека, мать, вне зависимости

от текущего состояния источников её образа, всего того, что с Родиной ассоциируется. Любовь к Родине далека от предпочтительного отношения к материальным объектам. Как любовь к человеку, так и любовь к Родине существует вне связи с получаемыми благами, что подчёркивается через словесные формы.

Из фраз русского языка, связанных с Родиной, становится очевидным также её объективность. Для того, чтобы опровергнуть конструктивистское утверждение о том, что Родины всего лишь контент без денотата, выдумка, внедрённая субъектами политики, достаточно задуматься над следующими словами: «Родина меня обманула», «Мне Родина ничего не дала», «я буду защищать и поддерживать Родину, если она выполнит свою часть договора». Эти фразы свидетельствуют о восприятии Родины как реально существующего субъекта.

Когда мы слышим фразу «некто продал Родину», мы понимаем её суть как предательство святыни и испытываем чувство справедливого гнева. Продать Родину значит совершить преступление против нравственности. А вот высказывание о том, что «некто купил Родину» встретить нельзя, следовательно, русский язык указывает и на духовную онтологию Родины, ведь духовные объекты можно обрести только в нравственном акте, через внутреннее принятие, в отличие от материальных объектов, которые приобретаются через физическое их создание или посредством совершения гражданско-правовой сделки.

Русский язык, следовательно, позволяет раскрыть глубину содержания Родины, выявить её функции, сформировать её образ, определить то, каковы будут связи между Родиной и человеком, между людьми, Родина которых едина. Д. С. Лихачев считает на то, что сохранение особого говора, местного языкового диалекта является показателем гордости за свою Родину [8, с. 40]. Наш современник В. Л. Прохоров приходит к выводу, что в настоящее время русский язык является как информационно-знаковой системой, средством коммуникации, так и особым «кодом, который сохраняет и воспроизводит весь русский мир» [12, с. 38], а следовательно, исходя из сути Родины как первопричины и первоисточника, русский язык передаёт суть Родины-России, создаёт условия для её понимания людьми.

Родной язык, в соответствии со своим смыслом и решаемыми задачами является одним из основных средств формирования патриотического сознания и поведения, при которых ценность Родины рассматривается как приоритетная, священная, а интересы Родины осознанно ставятся выше ценностей субъективно-личностных. Ключевыми качествами патриота являются творчество и созидательность, поэтому именно они являются активными субъектами, обеспечивающие сохранение и развитие национальной культуры, а задача воспитания патриотов является основной для семьи и системы образования и воспитания. Язык, сохранивший свою полноту и образность является высококачественным средством, позволяющим решить данную задачу.

Очень важно сохранять язык в чистоте, как об этом говорили мыслители исследователи ещё со времён XVIII столетия, и даже раньше. Ведь упрощение языка, потеря образности искажает одновременно мировосприятие, характерное для представителя национальной культуры, лишая его возможности познать свою Родину. Насколько более образен, многогранен наш родной язык, передаваемый 49 буквицами, каждая из которых транслировал свой образ с многими гранями и особенностями, по сравнению современным языком. Истинные значения некоторых слов уже доступны только небольшому количеству лиц, изучающих древние пласты отечественной культуры, а для многих они остаются тайной. Ряд слов сегодня представляются как пришедшие из других языков, хотя на самом деле они когда-то были частью русского языка, возможно только немного иначе произносились. А. Г. Торжок обращает внимание на тождественность древнерусского/старославянского языка и санскрита [15, с.150], приводя, в том числе, примеры нюансов произношения.

Из материалов исследователя становится ясно, что восстановление знаний о языке

сможет раскрыть новые грани русской культуры, подтвердить право России утверждать себя в качестве величайшей Державы мира, расширить границы русского мира в пространстве культуры, даст ответ тем, кто даёт отрицательную оценку деяниям предшествующих поколений, поскольку станет очевидным отсутствие в ней объективности во многих случаях, а, что на наш взгляд, заслуживает особого внимания, утвердит самобытность русской культуры, наличие истока бытия русского, а затем и российского государства в Родине, прекратит попытки оболгать отечественную историю, выставить Россию постоянно отстающей и догоняющей, пользующуюся чужими достижениями и милостынями.

Конечно, нельзя надеяться на то, что ныне живущие люди, для которых русский язык является родным, смогут в повседневной жизни перейти на древнюю, изначальную его версию и будут в своих письменных коммуникациях использовать буквицу или иную систему древнего письма. Но, открытие знаний об этой, позволит прочесть древнейшие тексты, раскрыть их смысл, приобрести глубокое понимание прошлого Родной Земли, устранить имеющиеся пробелы в знаниях об этом, полнее и всестороннее ощутить связь с Родиной.

Родной язык необходимо, поэтому, признать средством патриотического воспитания. Это подтверждается выводами философов и педагогов. Так об особой роли русского языка в воспитании свидетельствует К. Д. Ушинский. Один из современных педагогов-филологов Н. В. Багичева приводит в своей статье точку зрения корифея отечественной педагогики, согласно которой знакомство ребёнка с народным языком является путём к тому, чтобы он осознал и принял мировосприятие, свойственное его народу, познал особенности того, как народ мыслит и чувствует. Н. В. Багичева делает вывод о том, что, следовательно, через язык, следовательно, ребёнок познаёт культуру своего народа, то, что было дано Родиной, идентифицирует себя с ней [1, с.4].

Советский философ В. Ш. Нахушев указывает на роль русского языка в формировании патриотизма народов СССР, в обогащении общенационального самосознания [11, с. 141]. Русский язык, следовательно, может рассматриваться как средство осознания своей связи с Родиной. Р. Ш. Хасанов и А. Т. Степанищев указывают на то, что воспитание патриотизма должно включать хорошее знание языка, грамотное применение устной речи наряду с историей. [16, с. 119]. С. Ю. Иванова включает язык в перечень ключевых средств формирования и укрепления патриотизма, уделяя ему особое внимание [6, с. 283-284]. Райхлина Р. Л. с опорой на исследования В. Я. Стоюнина, А. А. Царевского приходит к выводу о ведущей роли словестности, то есть русского языка и литературы для целей патриотического воспитания [13, с. 100]. К подобным заключениям приходят и другие учёные.

Из сказанного следует важность обеспечения того, чтобы изучение русского языка в школе и после вело бы к решению задачи воспитания патриота. Как показывает опыт общения со школьными учителями русского языка, преподавателями колледжей и организаций высшего образования, педагогическое сообщество уже выработала методику достижения данной цели и успешно её применяет. Представляется возможным рекомендовать для широкого применения метод включения в содержание занятий пословиц и поговорок, описанный в докладе Н. В. Багичевой.

Автор поясняет свой методический выбор следующими аргументами, связанными с концепцией оценки роли родного языка К. Д. Ушинским. Во-первых, их использование отвечает задаче – «через слово ввести дитя в область духовной жизни народа». Во-вторых, русские пословицы, «сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка». В-третьих, пословицы можно использовать, чтобы «выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка». В-четвертых, в пословицах всегда заключен нравственный смысл. В-пятых, пословица, которая «короче птичьего носа», «представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам» [1, с. 7]. Добавим, что

пословицы и поговорки языка способствуют актуализации образа Родины, помогают определить её место в системе ценностей личности или социальной группы.

Язык, как следует из нашего анализа, является средством формирования образа Родины и патриотического воспитания, искажение языка, пренебрежение его характеристиками, отказ от применения родного языка в какой-либо сфере свидетельствует о разрыве личности и Родины, который с высокой долей вероятности имеет негативные последствия. Русский язык имеет особый статус сохранения и передачи смыслов отечественной культуры, вариантов реализации творческого потенциала человека, содержания Родины как живого духовного существа, в связи с чем он является объектом нападок. Защитить русский язык, обеспечить его свободное функционирование в мире, всестороннее изучение как в школах, так и в иных образовательных организациях нравственный долг всех тех, кто обладает соответствующими компетенциями и полномочиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багичева, Н. В. Воспитание патриотических чувств в процессе обучения отечественному языку / Н. В. Багичева // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация : Материалы III Международной научной конференции, Москва, 19 апреля 2019 года. – Москва: Учреждение высшего образования "Московский художественно-промышленный институт", 2019. – С. 4-8.
2. Воркачев, С. Г. Идея патриотизма в языковом сознании российской молодежи: социолингвистическое представление / С. Г. Воркачев // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2015. – № 3. – С. 190-194.
3. Воркачев, С. Г. Лингвоидеологема "Родина" в научном дискурсе / С. Г. Воркачев // Грани познания. – 2014. – № 1(28). – С. 5-8
4. Губанов, Н. И. Отечество и патриотизм / Н. И. Губанов - Москва: Госполитиздат, 1960. -144 с.
5. Губин, В. Д. Человек в поисках Родины / В. Д. Губин – Москва: РГГУ, 2010. - 264 с.
6. Иванова, С. Ю. Патриотизм в системе социокультурных ценностей современной России / С. Ю. Иванова - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003.– 299 с.
7. Исаева, Э. М. Репрезентация понятия "любовь к родине" в языковом сознании аварского, русского и английского народов / Э. М. Исаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 575
8. Лихачев, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачев - Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015 -160 с.
9. Меньшиков, М. О. Письма к русской нации/М. О. Меньшиков – Москва: Изд-во журнала «Москва», 2000. – 560 с.
10. Наливайченко, И. В. Образ родины как объект патриотизма / И. В. Наливайченко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 5-4(11). – С. 126-130
11. Нахушев, В. Ш. Советский патриотизм и интернационализация жизни народов / В. Ш. Нахушев - Черкесск: Ставроп. кн. Изд-во, 1985. - 253 с.
12. Прохоров, В. Л. Россия: язык, культура как выражение патриотической идеи / В. Л. Прохоров // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация : Материалы III Международной научной конференции, Москва, 19 апреля 2019 года. – Москва: Учреждение высшего образования "Московский художественно-промышленный институт", 2019. – С. 34-39.
13. Райхлина, Е. Л. Патриотизм и патриотическое воспитание подрастающего поколения: к теории и истории проблемы / Е. Л. Райхлина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 2. – С. 92-99.
14. Титаренко, С. А. Русский образ духа в отечественной религиозной философии

(Представление о Родине и патриотизме в национальных культурах) / С. А. Титаренко, И. Н. Заец // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация : Материалы Международной научной конференции, Москва, 21 апреля 2017 года. – Москва: Учреждение высшего образования "Московский художественно-промышленный институт", 2017. – С. 28-31.

15. Торжок, А. Г. Русский язык как образ Родины / А. Г. Торжок // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация, Москва, 20 апреля 2018 года / За содержание материалов ответственность несут авторы. – Москва: Учреждение высшего образования "Московский художественно-промышленный институт", 2018. – С. 148-153.

16. Хасанов, Р. Ш. К вопросу о культуре патриотизма / Р. Ш. Хасанов, А. Т. Степанищев // Военный академический журнал. – 2016. – № 1(9). – С. 114-122.

УДК 373

*И. Н. Улезько,
Ю. В. Улезько,
г. Воронеж*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ АСПЕКТОВ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РЕГИОНАЛЬНЫХ АВТОРОВ

Проблема духовно-нравственного воспитания всегда занимала центральное место в отечественной педагогике, оставаясь актуальной на протяжении многих десятилетий. В условиях стремительных изменений в обществе и образовательной системе интерес к этой теме не угасает, а, наоборот, приобретает новые оттенки. Педагоги и исследователи продолжают искать наиболее эффективные формы и методы нравственного воспитания, стремясь ответить на вызовы времени и потребности современного ученика.

Духовность и нравственность являются важнейшими составляющими становления личности. Они формируют внутренний мир человека, его ценностные ориентиры и моральные установки, которые, в свою очередь, влияют на его поведение и взаимодействие с окружающими.

«Сейчас в воспитании ребёнка большое значение имеет школа, поскольку она – единственный социальный институт, через который проходит каждый человек России». [1, с. 39]

В современном образовательном процессе эти аспекты становятся особенно значимыми, поскольку именно в школе закладываются основы будущего гражданина, способного к критическому мышлению, социальной ответственности.

Как же видится ученик сегодня? Современный ученик – это личность, обладающая уникальным внутренним миром, стремлениями и потребностями. Он растет в условиях информационного общества, где доступ к информации стал практически безграничным. Однако это также создает новые вызовы: ученики сталкиваются с избытком информации, которая не всегда является качественной или полезной. В таких условиях особенно важно развивать у них критическое мышление и умение различать добро и зло, истинное и ложное.

Школьники нуждаются в эмоциональной поддержке и понимании. Важно, чтобы образовательный процесс был не только направлен на передачу знаний, но и способствовал формированию нравственных ценностей, умению сопереживать и взаимодействовать с другими. В этом контексте роль учителя становится особенно значимой: он не только передает знания, но и становится примером для подражания, наставником, который помогает ученикам осознать свои чувства и эмоции, а также научиться уважать и ценить окружающих.

Следовательно, духовно-нравственное воспитание в современном образовательном процессе – это не просто задача, а необходимость, которая требует комплексного подхода и активного участия всех участников образовательного процесса. Только так можно сформировать гармоничную личность, способную к конструктивному взаимодействию с миром и готовую к принятию ответственных решений.

«Сохранение родных языков только обогащает такую многонациональную страну как Российская Федерация». [4, с. 30] Родной язык играет ключевую роль в приобщении школьников к богатству и разнообразию культуры России, важных составляющих духовно-нравственного воспитания личности. Через изучение литературы на родном языке учащиеся получают уникальную возможность познакомиться с произведениями авторов из различных регионов страны, каждая из которых обладает своей самобытностью и оригинальностью. Изучение произведений писателей и поэтов родного края, безусловно, способствует формированию важных для жизни духовно-нравственных качеств личности.

Литература ярко отражает жизнь, традиции и обычаи народа. Места, которые вдохновили авторов, становятся неотъемлемой частью их произведений. Изучая произведения региональных авторов, школьники могут выявить характерные черты авторского стиля, которые часто формируются под влиянием географических и исторических особенностей. Например, в литературе южных регионов России можно встретить яркие, насыщенные описания природы, в то время как северные авторы могут акцентировать внимание на суровых условиях жизни и внутреннем мире человека.

Приходим к выводу, что родной язык становится не только средством общения, но и ключом к пониманию культурного наследия, позволяя школьникам осознать свою связь с историей и традициями своего народа. Это знание формирует у них уважение к многообразию культур и способствует развитию критического мышления, что особенно важно в современном мире.

Художественные произведения представляют собой уникальное пространство, в котором каждый автор может выразить свои индивидуальные особенности и внутренний мир. Исследование художественных концептов позволяет глубже понять семантические составляющие образов, создаваемых писателями и поэтами. Это, в свою очередь, открывает путь к выявлению уникальных черт авторского сознания, его восприятия действительности и эмоционального отклика на окружающий мир.

Воронежская земля богата культурными традициями и выдающимися личностями, она подарила России множество талантливых людей, внёсших значительный вклад в развитие различных отраслей, включая искусство. Одним из ярких представителей поэтического искусства является Иван Саввич Никитин.

Успех Никитина не был случайным. Его поэтический дар и мастерство в изображении природы и человеческих чувств привлекали внимание как читателей, так и критиков. Многие из них отмечали его исключительное умение передавать красоту русского пейзажа, что сделало поэта одним из мастеров этого жанра. В его стихах природа оживает, наполняется глубокими смыслами и эмоциями, отражая не только внешнюю красоту, но и внутренние переживания человека.

Творчество Ивана Саввича Никитина является ярким примером того, как индивидуальные черты автора могут быть выражены через художественные образы, создающие уникальное пространство для восприятия и интерпретации. Его поэзия не только обогащает русскую литературу, но и служит важным свидетельством культурного наследия Воронежской земли.

Иван Саввич Никитин, выдающийся русский поэт XIX века, не только мастерски описывал красоты своей Родины, но и глубоко исследовал человеческие чувства и переживания, среди которых особое место занимает концепт «любовь».

Концепт «любовь» рассматривается русскими писателями и поэтами как один из важнейших философско-эстетических феноменов. Центральную зону концепта образуют

базовые ценности, в которых выражены основные убеждения, принципы и жизненные цели. [3; с. 66-71].

Он сочетает в себе мощные эмоции, способные вдохновлять на творчество, изменять судьбы и формировать новые жизненные пути.

В поэзии Никитина любовь предстает многогранной и сложной. Он не ограничивается лишь романтическими переживаниями, а затрагивает и более глубокие аспекты этого чувства: страсть, тоску, радость и горечь. Его стихи наполнены искренностью и эмоциональной насыщенностью, что позволяет читателю не только сопереживать героям, но и глубже понять саму природу любви.

Художественные особенности концепта «любовь» в творчестве Никитина проявляются через яркие образы, метафоры и символику. Поэт использует природу как отражение человеческих чувств: весенние цветы могут символизировать расцвет любви, а осенние листья – её увядание. В его произведениях любовь часто сопоставляется с природными явлениями, что подчеркивает её универсальность и вечность.

Особый интерес для исследований представляет концептуальная основа произведений Никитина, где любовь выступает не только как личное переживание, но и как социальный и культурный феномен.

Обратимся к художественным особенностям лирики поэта, сосредоточив внимание на концепте «любовь» в его произведениях. Проанализировав три лирических текста, которые, на наш взгляд, наиболее ярко иллюстрируют тему интимных чувств: «Как мне легко, как счастлив я в тот миг», «В саду» и «Средь жизни пошлой, грустной и бесплодной», выявим особенности концепта «любовь».

В этих произведениях основная тема заключается в восприятии лирическим героем чувства любви. Поэт мастерски передает изменения, происходящие в сознании и восприятии окружающего мира, когда человек влюбляется. Любовь становится не только источником вдохновения, но и изменяет внутренний мир героя, открывая ему новые горизонты чувств и эмоций.

В стихотворении «Как мне легко, как счастлив я в тот миг» автор описывает мгновение, когда любовь наполняет жизнь светом и радостью. Лирический герой ощущает легкость и счастье, что подчеркивает контраст с повседневной жизнью. Это состояние эйфории становится центральным элементом его восприятия мира, где каждое мгновение наполнено смыслом и красотой.

Стихотворение «В саду» переносит читателя в атмосферу уединения и гармонии, где природа и чувства героя переплетаются. Здесь любовь представляется как нечто живое, органично вписывающееся в окружающий мир. Поэт использует образы природы, чтобы подчеркнуть взаимосвязь между внутренним состоянием человека и внешней средой, создавая ощущение единства с любимым человеком.

В произведении «Средь жизни пошлой, грустной и бесплодной» лирический герой сталкивается с контрастом между серостью повседневности и яркостью чувств, которые приносит любовь. Этот конфликт подчеркивает значимость любимого человека, который становится опорой и источником вдохновения в мире, полном уныния. Поэт передает глубину переживаний, показывая, как любовь способна преобразить даже самые мрачные моменты жизни.

Таким образом, в лирике Никитина концепт «любовь» раскрывается через призму личных переживаний героя, его взаимодействия с окружающим миром и влияния любимого человека. Эти произведения не только иллюстрируют чувства, но и подчеркивают их способность изменять восприятие жизни, придавая ей новые оттенки и смыслы.

«В заботах дня, в тиши ночей немых / Передо мной сиял твой образ милый / Я черпал жизнь в улыбке уст твоих, / Сокровища души моей свободной» [2; с. 302]. Автор восхищается этим светлым чувством, говорит, что лучшие моменты люди проживают именно тогда, когда испытывают любовь. «Не правда ли, мгновения любви / Есть лучшие

мгновенья нашей жизни!» [2; с. 77]

Прекрасное чувство любви, несмотря на свою светлую природу, может обернуться трагедией, когда сталкивается с реальностью разлуки и одиночества. И. С. Никитин в своих произведениях передаёт глубину эмоций, показывая, как они могут превращаться в источник страдания.

«Зато, когда один я остаюсь / И о судьбе грядущей размышляю, / Как глубоко я грусти предаюсь, / Как много слёз безмолвно проливаю!» [2; с. 77]; «Тяжело, мне и горько расстаться с тобой, / Легче б телу с душою расстаться!» [2; с. 252].

Данные примеры иллюстрируют внутреннее состояние лирического героя. Когда чувства не взаимны, страдание становится неотъемлемой частью его существования. Он стоит на перепутье: продолжать ли страдать в ожидании или отпустить ту любовь, что превратилась в тень. Он ищет ответ, потерянный в собственных эмоциях. В подтверждение данной смысловой составляющей концепта приведём цитаты из стихотворений: «Выносил я, терпел... Каково ж мне теперь, – / Знает Бог да моё изголовье!»; «Надрывать свою грудь, своё сердце крушить, / Молча сдерживать слёзы кручины? / На печаль, милый друг мой, тебя я узнал, / На тоску я с тобой повстречался» [2; с. 252].

Также легко принять иллюзию любви за подлинное чувство. В таком случае душа человека терпит сильнейшую боль. О чувствах лирического героя поэт говорит так: «Дитя, дитя! Я думал: я любим... / Нет, я был слеп, я был неосторожен. / И вот теперь осмеян, уничтожен, / Как раб, ненужный прихотям чужим» [2; с. 302].

Выражаемое сожаление отражает размышление о святости любви и сакральном характере, который не должен стать поводом для насмешек и унижений.

«О, как я мог так долго ошибаться, / Святое чувство на смех отдавать, / Служить шутом, игрушку заменять, / Так жестоко, так глупо унижаться!» [2; с. 302].

В основе художественных составляющих концепта «любовь» в лирических произведениях И. С. Никитина наблюдается явный контраст. Автор представляет нам это чувство во всём многообразии, говорит о том, что благодаря любви человек может проживать самые лучшие моменты жизни и быть по-настоящему счастливым, а может невыносимо страдать и даже терять смысл своего существования. Этот контраст является неоспоримой особенностью любовной лирики Никитина. В одном и том же стихотворении вместе с лирическим героем мы проживаем любовь, приносящую окрыление и свет, несущую в себе мрак и бессмысленность.

Многогранность чувства любви, переданная поэтом, даёт возможность раскрыть контрастный образ человеческих переживаний. Нами предпринята попытка визуализации концепта «любовь» по материалам выбранных для исследования стихотворений.

Вдохновение, которое дарит любовь, зачастую контрастирует с теми страданиями, которые она может принести. Никитин умело использует образы света и тьмы, чтобы передать всю глубину эмоциональных переживаний. Любовь становится здесь не только источником счастья, но и состоянием, где зарождается печаль.

Графическое отображение данного концепта можно представить в концептограмме, показывая любовь одновременно вдохновляющей и разрушающей. Лирические герои Никитина, переживая любовь, оказываются в вихре эмоций, где счастье и боль соседствуют, создавая особую атмосферу. Такой подход делает их переживания особенно близкими и понятными читателю.

И. С. Никитин нередко передаёт разницу между истинными чувствами и их внешними проявлениями. Лирический герой порой оказывается на краю отчаяния, понимая, что то, что казалось любовью, на самом деле является только отражением собственных желаний и ожиданий. В произведении «Средь жизни пошлой, грустной и бесплодной» поэт обращается к теме обмана чувств, показывая, как легко впасть в заблуждение, окружая себя призрачными надеждами.

Вместе с тем, настоящая любовь, наделяет человека глубоким смыслом жизни. Его

стихи о любви раскрывают не только радости, но и печали, заставляя читателя осмысливать сложные аспекты этого чувства.

Таким образом, концепт «любовь» в лирике Никитина становится многогранным, обнажая внутренние конфликты и искания героя. Это не просто эмоции, а состояние души, способное трансформировать и обогащать жизненный опыт. Каждое стихотворение предлагает читателю глубже понять и ощутить сложность чувств, что подчеркивает уникальность художественного сознания автора и его способности к философскому осмыслению любви в контексте человеческой жизни. Творчество И. С. Никитина становится важным объектом для изучения, позволяя глубже понять не только его поэтический мир, но и саму суть человеческих чувств, в частности, любви, которая, как известно, является движущей силой жизни и творчества. Любовь предстает как многогранное чувство, наполняющее жизнь смыслом и одновременно ставя человека перед сложными выборами. Каждый из этих аспектов заслуживает глубокого анализа и дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапова, А. В. Духовно-нравственное воспитание в семье и школе / А. В. Астапова, А. С. Лычковская // VIII Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: осмысление свободы и ответственности молодежи: Материалы Всероссийской научной конференции, Тара, 05 апреля 2019 года / Ответственный редактор О.Р. Каюмов. – Тара: Амфора, 2019. – С. 38-40.

2. Никитин Иван Саввич Полное собрание стихотворений Л. О. изд-ва «Советский писатель», 1965 г. – С. 616.

3. Осинцева К. А. Концепт «любовь» в художественной концептосфере русских писателей / К. А. Осинцева // Мировая литература глазами современной молодежи: Сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции, Магнитогорск, 25 ноября 2016 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. – С. 66-71.

4. Хуснутдинова, О. А. О значимости изучения родных языков в условиях общеобразовательной школы / О. А. Хуснутдинова, Л. Р. Магомедкеримова, М. А. Зиннатулина // Инновационный дискурс развития современной науки: сборник статей X Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 28 февраля 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 29-33.

II. РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ, ИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

УДК 81'282

*Т. Е. Баженова,
г. Самара*

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О ДЕТСТВЕ ПИСАТЕЛЕЙ ЗАВОЛЖЬЯ

Наша работа посвящена изучению региональных особенностей языка заволжских деревень XIX столетия, отраженных в автобиографических повестях писателей С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» и А. Н. Толстого «Детство Никиты», которые входят в золотой фонд детской литературы.

Актуальность обращения к данной теме подтверждается интересом научного сообщества к языковому воплощению феномена детства в автобиографических произведениях [1; 2]. В произведениях С. Т. Аксакова и А. Н. Толстого рассказывается о счастливой поре детства, наполненной картинами природы, общением с деревенскими обитателями. Обе повести о детстве – это истории становления ребенка, раскрывающие его внутренний мир, интерес к окружающей жизни, потребность в доверительном общении, внутренние страхи и переживания, ощущение родства с природой, национальными традициями.

Лингвистический аспект данной проблемы заключается в том, что воспоминания о детстве, адресованные детям, содержат комплекс вариативных местных особенностей языка в авторском воспроизведении. Мемуарные произведения С. Т. Аксакова и А. Н. Толстого дают возможность читателю погрузиться в языковую среду деревни XIX века, познакомиться с диалектной лексикой. Исследователь на примере диалектной лексики может наблюдать разнообразные способы перехода с одного речевого регистра на другой, определять способы сочетания культурных кодов в едином коммуникативном пространстве. Воспоминания о деревенском детстве демонстрируют один из каналов передачи человеческого опыта, который, как верно замечено Н. А. Стародубцевой и Н. А. Тупиковой, «лежит в основе сохранения цивилизационных ценностей общества» [3, с.6].

Традиционно диалектизмы понимаются как колоритообразующее и характерологическое средство языка художественного произведения. В современном языкознании установилось расширенное представление об экспрессивно-стилистических возможностях диалектизмов в качестве строевого материала высказывания, изменился взгляд на взаимодействие и взаимовлияние различных лексических подсистем [4]. В связи с этим современных исследователей интересуют вопросы функционирования диалектной лексики в поликодовом художественном тексте, установления особенностей их семантизации, то есть способов определения лексического значения диалектизмов в процессе чтения [5].

Оба произведения являются автобиографическими, их связывает география описываемых событий. Детство Алексея Толстого прошло в имении отчима Бострома на хуторе Сосновка недалеко от Самары. Он рос среди деревенских ребятишек, бывал в их семьях, общался и играл с ними, чувствовал себя своим среди сверстников. Значительная часть повести С. Т. Аксакова содержит описание увиденного главным героем, Сережей Багровым, во время путешествий по Заволжью, описание впечатлений от картин природы, деревенской жизни, сельских занятий – рыбной ловли, купания, сбора грибов, охоты. Посредством языка маленький Сережа Багров узнает не только внеязыковой мир действительности, но и самого себя.

Обе повести написаны удивительно нежным и богатым языком. Для малейших

оттенков в зарисовке самых разнообразных пейзажей, разных состояний природы и разных времен года, для всех мелких характеристик разнообразного животного царства, для обозначения их жизни авторы используют регионально маркированную лексику.

Присутствие в повести А. Н. Толстого достоверных историко-культурных реалий, обозначаемых регионализмами, дополняет картину провинциальной старой Самары и её окрестностей. Например, в таких пейзажных описаниях:

Долго ехали мимо салотопенных вонючих заводов, мимо складов леса, миновали грязную слободу с кабаками и бакалейными лавками, переехали широкий мост, где по ночам шалили слободские ребята, горчичники (А. Н. Толстой, с. 62). *Горчичник* – прозвище городских криминальных элементов в старой Самаре XIX-XX вв., которые терроризировали жителей и враждовали между собой.

Однажды, забравшись в плугарскую будку – домик на колёсах, – Никита начал молить Бога, чтобы всё было хорошо, и ему снова стало легко; Вдали синел дымок – это у плугарской будки варили кашу (А. Н. Толстой, с. 57). *Плугарская будка* – дощатая будка на колесах, от регионализма *плугарь* ‘зажиточный крестьянин, имевший плуг’.

Оба автора являются прекрасными знатоками живой народной речи, диалектизмы представлены в них как в диалогической, так и в монологической речи. Например:

Жнитво уже давно кончили; бо́льшую часть ржи уже перевезли в гумно (С. Т. Аксаков, с. 179); – *Простите меня, – проговорил Никита, – я ужасно, ужасно... Это всё лошади, жнитво, молотба, Мишка Коряшонок...* (А. Н. Толстой, с. 61). *Стряпуха принесла ему горячей картошки и деревянную солоницу. Он ел постное* (А. Н. Толстой, с. 32). ... *по долочкам трава была скошена и смётана в стога...* (С. Т. Аксаков, с. 38). *Выслушав ее, он [Евсейч] сказал: «Не знаю, соколик мой (так он звал меня всегда), всё ли правда тут написано; а вот здесь, в деревне, прошлой зимою, доподлинно случилось, что мужик Арефий Никитин поехал за дровами в лес, в общий колок, всего версты четыре, да и запоздал; поднялся буран, ... снег был глубокий, он выбился из сил, завяз в долочке – так его снегом там и занесло»* (С. Т. Аксаков, с. 78).

Без пояснений вводятся авторами в повествование лексико-словообразовательные диалектизмы, обладающие прозрачной внутренней формой, например: *жнитво* ‘уборка хлебов, жатва’ [СРНГ, вып. 9, с. 212], *растопырка* ‘водяная мушка с длинными растопыренными ножками’ [СРНГ, вып. 34, с. 266], *взлѡбок* ‘возвышенное место, крутой пригорок’ [СРНГ, вып. 4, с.264], *горбушка* ‘верхняя часть спины’ [СРНГ, вып.7, с. 25], *закрайки* ‘лед по краю берега’ [СРНГ, вып. 10, с.161], *мушкарá* ‘мошкара’ [СРНГ, вып.19, с. 44]; лексико-фонетические диалектизмы: *враг* ‘овраг’, *оржанáя* ‘ржаная’, *дражнить* ‘дразнить’, *стрички* ‘стручки’, *нѡнче* ‘нынче’, *кумáшный* ‘кумачный’ и т.п.

Лексические диалектизмы в повестях о детстве А. Н. Толстого и С. Т. Аксакова очень разнообразны, и их можно объединить следующие тематические группы:

- местные названия представителей флоры и фауны: *чилижник*, то есть заросли *чилиги* – дикой акации’ [Моисеев, с. 180], *серпуха* ‘травянистое растение *Serratula tinctoria* L., которое красит в желтый цвет’ [Баженова, с.17], *коромысло* ‘стрекоза’ [СРНГ, вып.14, с.364], *сивка* ‘вид кузнечика’ [СРНГ, вып.37, с.273], *турухтáн* ‘птица семейства ржанок’ [СРНГ, вып.45, с.283], *саблища*, то есть рыба *сабля* ‘уклейка’ [СРНГ, вып.36, с. 12] и др.;

- ландшафтная лексика: *колдѡбина* ‘рытвина, выбоина на дороге’ [СРНГ, вып.14, с.116], *колѡк* ‘роща посреди поля, степи’ [СРНГ, вып.14, с.162], *кулига* ‘поляна, место с одинаковой растительностью’ [СРНГ, вып.16, с.63], *урѡма* ‘лес, растущий на возвышенности’ [СРНГ, вып.47, с.332], *водомѡина* ‘овраг’ [Моисеев, с.30], *плѡсо* ‘небольшое озеро, образованное в результате обмеления реки’ [СРНГ, вып.27, с.117], *стáрица* ‘старое русло реки’ [СРНГ, вып.41, с.75], *наслус* ‘вода, выступившая на поверхности льда’ [СРНГ, вып.20, с.171], *полѡй* ‘низкое место в лугах, заливаемое весенней водой’ [Моисеев, с.134], *трѡнуться* ‘выйти из русла (о реке, ручье)’ и др.;

- лексика рыболовства: *мѡрда* ‘рыболовный снаряд, сетная ловушка, мережа’ [СРНГ, вып. 18, с.258], *вѡтель* ‘рыболовный снаряд, сеть на обручах с крыльями’ [СРНГ, вып. 6,

с.80], *недотка* ‘редкая холстина для ловли рыбы’ [СРНГ, вып. 21, с.33] и др.;

- названия жилых, надворных и хозяйственных построек и их частей, микропонимов: *поднавёс* ‘постройка на дворе для инвентаря, дров и т.п.’ [СРНГ, вып. 28, с.91], *пóдволока* ‘чердак, пространство между перекрытием и крышей амбара’ [СРНГ, вып. 27, с.367], *погрéбица* ‘наземная деревянная часть погреба’ [Баженова, с.72], *клеть* ‘хозяйственная постройка на дворе для хранения инвентаря, упряжи, содержания мелкой живности’ [Баженова, с.70], *мурья́* ‘маленькая, плохая постройка’ [СРНГ, вып. 18, с.361], *стан* ‘временное жильё в поле’ [СРНГ, вып. 41, с.62], *мирско́й амбар* ‘общественный амбар для хранения запасов зерна’ [СРНГ, вып. 18, с.174], *вы́гон* ‘площадь посреди села, где собирают скот перед выгоном на пастбище, устраивают ярмарки, гулянья’ [СРНГ, вып. 5, с.267] и др.;

- названия одежды: *поддёвка* ‘ватная куртка’ [СРНГ, вып. 27, с.386], *голи́ца* ‘кожаная рукавица’ [СРНГ, вып. 6, с.294], *волосни́к* ‘женский головной убор, шапочка, надеваемая под платок’ [СРНГ, вып. 5, с.60] и др.);

- гастрономическая лексика: *тюря́* ‘кушанье из крошеного в квас или воду хлеба, лука с солью, иногда с маслом или сметаной’ [СРНГ, вып.46, с.39], *скороспе́лка* ‘пресная лепешка’ [СРНГ, вып.38, с.103], *ба́ба* ‘печеные шарики’ [СРНГ, вып.2, с.24] и др.;

- названия детских игр, забав, занятий: *подку́чки* ‘детская игра’ [СРНГ, вып.28, с.86], *чи́жик* ‘детская игра в чижа – деревянную четырехгранную палочку с цифрами’ [СРНГ, вып.38, с.103], *чу́шки* ‘городки’ [Моисеев, с.182], *чу́рочки* ‘деревянные игрушки, кубики’ и др.

Диалектизмы органично вплетены в авторское повествование, и анализ способов и приемов включения их позволяет говорить о целесообразности разграничения непосредственных и опосредованных приемов авторской семантизации диалектных лексем.

Непосредственная, прямая авторская семантизация вводимого в литературный контекст диалектного слова нередко сопровождается использованием определительных и пояснительных конструкций со словами *называющийся, так называемый, или, то есть*. Ср. примеры:

*Четверо гребцов сели в весла, перенесший меня человек взялся за кормовое весло, оттолкнулись от берега шестом, все пятеро перевозчиков перекрестились, кормчий громко сказал: «Призывай бога на помочь», и лодка полетела поперек реки, скользя по вертящейся быстрине, бегущей у самого берега, **называющейся «стремя»**» (С. Т. Аксаков, с. 34).*

*Лес и кусты, растущие около рек по таким местам, которые заливаются полою водою, **называются уремою**» (С. Т. Аксаков, с.36).*

*На горах зацвела вишня и дикая акация, **или чилизник**...» (С. Т. Аксаков, с. 240).*

*...мало шло по реке льдин и **так называемого сала, то есть снега, пропитанного водою**» (С. Т. Аксаков, с. 308).*

*– Смотри, никому про это не говори, – сказал Мишка, – мы на той неделе на нижний пруд пойдем **кошки** поджигать, я там одну знаю – огромднющая, целый день будет гореть. Мишка на минутку задержался, вынул перочинный ножик и коробку спичек, присел и, шмыгая носом, стал долбить синий лед в том месте, где в нем был внутри белый пузырь. Эта штука **называлась «кошкой»**...<...>, «**кошка**» вспыхнула, и надо льдом поднялся желтоватый бесшумный язык пламени. (А. Н. Толстой, с.39).*

*Дальше по оврагу еще лежал снег в желтых, в синих пятнах. Вода то прорывала в нем русло, то бежала поверх снега: это **называлось «наслус»**» (А. Н. Толстой, с.37).*

Непосредственные авторские пояснения имеют вид комментариев к местным словам. Включив в текст местные слова, писатели дают свою интерпретацию их значений с учетом особенностей местного говора, обычно выделяя диалектизмы графически, с помощью кавычек, при наличии поясняющих конструкций используются тире и двоеточие. Ср.:

Это были Никитины приятели – мальчишки с «нашего конца» деревни. А дальше, где речка загибалась, едва виднелись другие мальчишки, «кончанские», очень опасные (А. Н. Толстой, с.4).

*Мишка сидел на краю колодца и макал в воду кончик **голицы** – кожаной рукавицы, надетой на руку (А. Н. Толстой, с.9).*

*Сели девки, играют в **подкучки**: прячут в мякинные кучки по два яйца, половина кучек пустая, – угадывай (А. Н. Толстой, с. 41).*

К непосредственным приемам авторской семантизации диалектных слов относится традиционно применяемое в лексикографии определение с помощью включения в текст тождественного или близкого по значению литературного дублета. Такие пояснения заменяют в тексте сноски. Например:

*А хочешь посмотреть, Серёжа, как бабы молотят **дикушу** (гречу)? (С. Т. Аксаков, с.180).*

*Отъехав от стана, встретили четыре **цабана**; за быками, покачивающимися в ярмах, тащились перевернутые вверх лемехами плуги» (А. Н. Толстой, с.57). Цабан – плуг особой конструкции [Баженова 2020, с.132].*

Те диалектизмы, которые не имеют точного эквивалента в литературном языке, семантизированы в тексте с помощью распространенных определений и приложений, где один их компонентов – литературное слово, которое и поясняет синтагматически связанный с ним диалектизм. Ср.:

*Степанида внесла на чугунной сковородке большие лепешки «**скороспелки**», и они шипели маслом, стоя на столе, – объеденье! (А.Н. Толстой, с.36). Скороспелки – это пресные лепешки, жаренные на масле [СРНГ, вып.38, с.103].*

*Доехав до **стана** – домика на колесах, Артем остановил лошадь (А. Н. Толстой; с. 57).*

При такой косвенной семантизации пояснение диалектного слова осуществляется посредством объединения с литературным словом в одну лексико-семантическую группу.

В автобиографических повестях А. Н. Толстого и С. Т. Аксакова используются опосредованные приемы семантизации диалектизмов, то есть актуализация их семантики в микро- и макроконтестах.

Внутренняя форма местного слова в таком случае может выводиться путем уточняющего сопоставления слов с производящей и производной основой. Например, в повести С. Т. Аксакова значение слова *первозимье* мотивируется сочетанием *первый зимний путь; сурчина* – производящей основой *сурок*:

*... мы отправлялись по первому зимнему пути, по **первозимью**, когда дорога бывает гладка как скатерть и можно ещё ехать парами и тройками в ряд (С. Т. Аксаков, с. 190).*

*...как прилетит летняя птица, запоют жаворонки, проснутся сурки и начнут свистать, сидя на задних лапках по своим **сурчинам**; как зазеленеют луга, оденется лес, кусты и зальются, защелкают в них соловьи (С. Т. Аксаков, с. 219). Ср.: сурчина – овраг, лог, где водятся сурки [СРНГ, вып. 42, с. 289].*

В других случаях наблюдается апелляция к обыденному знанию собеседника или к практическому опыту, позволяющему толковать значение диалектного слова (местного названия, обозначения) через сложившиеся представления об окружающей действительности, жизненный опыт читателя. В этом случае могут использоваться развернутые сравнения, сопоставления, аналогии, актуализирующие потенциальные семы диалектного слова. Одним из способов толкования слова на основе обыденного знания выступает указание на практическое назначение предмета. Например, так включается в текст диалектное слово *молодежник*:

*Вот и Медвежий враг – ведь какой был лес! и тот вывели; остался один **молодежник** – и оглобли не вырубишь. Нонче зато и маемся, топим соломой, а на лучину и на крестьянские поделки покупаем лес в Грязнухе (С. Т. Аксаков, с.263). Ср.: Молодежник – молодые и тонкие деревья, молодой лес [СРНГ, вып.18, с.220].*

Для пояснения семантики диалектизма используется прием включения диалектного слова в состав тематической группы. Например, названия рыболовных снастей в повести С. Т. Аксакова семантизируются с помощью включения их в состав тематической группы лексем, обозначающих предметы и действия рыбной ловли: *рыба, река, бредень, ловить, перегораживать*:

Везде стоял народ, и старый и малый, с бреднями, вятелями и недотками, перегораживая ими реку (С. Т. Аксаков; с. 317); *Находя во мне живое сочувствие, они с увлечением предавались удовольствию рассказывать мне: как сначала обтают горы, как побегут с них ручьи, как спустят пруд, разольется поляя вода, пойдет вверх по полям рыба, как начнут ловить ее вятелями и мордами* (С. Т. Аксаков; с. 219).

Ср. данные диалектного словаря: **Морда**, -ы, ж. Рыболовный снаряд, представляющий собой сеть на обручах; ставится обычно на езах; мережа [СРНГ, вып. 18, с.258]. **Вятель**. Рыболовный снаряд в виде сети с крыльями, натянутой на обручи [СРНГ, вып.6, с. 80].

Едва только подтянули клячи невода к берегам затона, как уже начало оказываться множество захваченной рыбы; мы следовали на пароме за мотней и видели в ней такое движение и возню (С. Т. Аксаков, с. 117). В данном примере слово *клячи* включено в состав тематической группы *затон, берег, невод, рыба, мотня, подтягивать*, составляющие тематическую группу «Рыболовство». Ср. словарное толкование: **Кляч** – веревка у концов невода (или бредня), за которую тянут невод [СРНГ, вып. 13, с. 338].

Опосредованной семантизацией сопровождается введение в текст семантических диалектизмов – диалектных лексико-семантических вариантов общеупотребительных слов. В таких случаях значение диалектизмов раскрывается с помощью целого спектра возможных приемов аналогии, сопоставления и противопоставления диалектных и литературных лексем. Ср.:

Я видел, что мой отец собирался удить с большой охотой. «Ну, что теперь делать, Сережа, на реке? – говорил он мне дорогой на мельницу, идя так скоро, что я едва поспевал за ним. – Кивацкий пруд пронесло, и его нес скоро запрудят; рыбы теперь в саду мало. А вот у нас на пруду вся рыба свалилась в материк, в трубу, и должна славно брать» (С. Т. Аксаков, с.263). В данном примере диалектный семантический вариант слова *пронесло* ‘прорвало запруду’ противопоставлен общеупотребительному *запрудили*; слово *сад* в диалектном значении ‘пруд, водоем для разведения рыбы’ сопоставляется со словом *пруд*; сочетание *свалиться в материк/в трубу* аналогично диалектному наименованию процесса возвращения уровня воды в водоеме к обычному состоянию *уйти/войти в материк/трубу*, в котором слова *материк* и *труба* объединены интегральной семой ‘русло’; глагол *брать* в непереходном значении аналогичен глаголу *клевать*.

Предложенные писателями приемы семантического наполнения лексического значения диалектных слов отличаются лексикографической точностью определений, краткой и детальной фиксацией существенных признаков денотата. Во многом эффект семантизации диалектных и региональных слов достигается за счёт знания и умелого использования языковых средств заволжских говоров в произведениях обоих авторов.

Диалектизмы не выделяются в текстах повестей о детстве, проведенном в деревне, своей инородностью. В обоих текстах не отмечено случаев иронического отношения автора к диалектному произношению, использования диалектных форм слов или вариантов словоупотребления в качестве средства создания комического.

Диалектизмы в произведениях о детстве выступают в ряду средств художественной выразительности, например: *Вверху, над купальней, в солнечном синем свете, стояли мушки. Залетело коромысло, трепеща глядело изумрудными выпученными глазами на мильную голову Василия Никитьевича и уносило боком* (А. Н. Толстой, с. 48). *Заимка пруда, или, лучше сказать, последствие заимки, потому что на пруд мать меня не пустила, – также представило мне много нового, никогда мною не виданного. Как скоро*

завалили **вешняк** и течение воды мало-помалу прекратилось, река ниже плотины совсем обмелела и, кроме глубоких ям, называемых омутами, Бугуруслан побежал маленьким ручейком (С. Т. Аксаков, с. 264). Так в прозе С. Т. Аксакова и А. Н. Толстого жизнь русского слова становится средством художественного изображения.

Семантизацией диалектизмов в произведениях о детстве и для детей обоснована функциональная роль диалектной лексики как ресурсообразующего элемента современного русского литературного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мачковская, Л. Я. Эмотивность автобиографической прозы: языковые средства выражения / Л.Я.Мачковская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. – 2007. – Вып. 2, ч. 2. – С. 196–200.
2. Сальникова В. В. Словарь языка ребенка: субстантивная лексика (на материале книги С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука»): Пособие для студентов педвузов, аспирантов и учителей. – Бирск: изд-во Бирск. гос. соц.-пед. акад., 2005. – 217 с.
3. Тупикова Н. А., Стародубцева Н. А. Способы семантизации диалектной лексики в региональной художественной прозе и устной речи диалектоносителей / Н. А. Стародубцева, Н.А.Тупикова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2022. – Т. 21, № 4. – С. 5–19.
4. Некрасова, Е.А. Семантические диалектизмы в художественных текстах // Исследования по русской диалектологии / Е.А.Некрасова. – М. : Наука, 1973. – С. 217-221.
5. Романова, О.И. Диалектизмы в лексической структуре художественного текста (на материале произведений Б. Екимова) / О.И.Романова // Научный диалог. – № 9 (57). – С. 83–96.

Источники

- Аксаков С. Т.* Детские годы Багрова-внука. – М.: Детская литература, 1986. – 318 с.
Баженова Т.Е. Тематический словарь самарских говоров. – Самара: СГСПУ, 2020. – 192 с.
Моисеев Б.А. Оренбургский областной словарь. – Оренбург: ОГПУ, 2010. – 192 с.
СРНГ – Словарь русских народных говоров. Вып. 1-48. М. ; Л. ; СПб. : Наука, 1965-2015.
Толстой А. Н. Детство Никиты. – М.: Художественная литература, 1982. – 62 с.

УДК 81`28

*В. В. Барышева,
г. Ессентуки*

ПУШКИН, ШОЛОХОВ, НАРОДНОСТЬ РУССКОГО ЯЗЫКА VS. СОВРЕМЕННЫЙ МЕДИАМИР

Пушкин, Шолохов, русский язык, народность, диалектизмы VS. современный медиамир...

Перед нами словесный ряд – теги, вводя которые в поисковик, мы получаем интернет-информацию на определенную тему. Нас интересует, по каким языковым признакам оценивает народность русской классической литературы современное медийное пространство. Оказывается, что это, в частности, употребление диалектизмов как фактов народной речи в русском классическом литературно-художественном тексте. Важная информация для учителя-словесника, перед которым стоит задача не только научить ученика разбираться в языковой фактуре литературной классики, опираясь на современные технологии информирования, но прежде всего сформировать русскую языковую личность гражданина, готового защитить Родину и ее исторические культурные ценности. Активно используя при этом ресурс компьютерного слова, в которое верит современный школьник. В чудо технического прогресса, которому подвластно, как он

считает, всё.

Современные интернет-коммуникации позволяют нам получить данные о том, интересуются ли жители современной России русской классикой, созданной на великом языке. Задача не только государства и системы образования, но и всей общественности, прежде всего педагогической и филологической, – активно участвовать в процессе формирования у подрастающего поколения культурной картины русского мира, в которой на первом месте стоит знание русского языка и сотворенной на нем литературной классики. Сегодня это участие невозможно без современных коммуникационных технологий, прежде всего интернета. Здесь нельзя не вспомнить слова В. В. Путина, сказанные во время выступления на заседании Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России 5 ноября 2024 года: «Сила языкового и этнокультурного многоголосия России заключается в том, что «именно русский язык во многом определяет нашу духовную и национальную идентичность» [7]. Единые программы и учебники по русскому языку и литературе во всех учебных заведениях Российской Федерации должны «учесть и особенности восприятия, мышления нынешней молодёжи. И конечно, возможности государственной информационной системы «Национальный словарный фонд». Она начнёт работать уже со следующего, 2025 года» [7].

Подчеркнем: система национального словарного фонда строится с учетом языка лучших гражданских образцов отечественной классики, где почетное место занимает и язык бессмертного романа-эпопеи М. А. Шолохова «Тихий Дон».

В интернете можно узнать многое. В том числе – знают ли наше современники русского советского писателя Шолохова – коммуниста и Нобелевского лауреата, знакомы ли с языком романа-эпопеи «Тихий Дон» и имеют ли представление о том, что такое диалектизмы, каково их место в истории русского языка и в чем особенности их употребления в тексте романа, созданного почти сто лет назад и признанного во всем прогрессивном мире глубочайшим по своей нравственной силе и исторической правде образцом русской литературной классики.

В рамках интернет-проекта «Ответы Mail.ru», который был запущен на базовом портале 21 августа 2006 года, задаются разные вопросы, в том числе и приглашение к беседе:

«В отрывке из романа М. А. Шолохова «Тихий Дон» найдите диалектизмы. Попробуйте объяснить их значение.

Григорий, посапывая, стянул с подвески будничные шаровары, вобрал их в белые шерстяные чулки и долго надевал чирик, выправляя подвернувшийся задник.

– А приваду маманя варила? – сипло спросил он, выходя за отцом в сенцы.

– Варила. Иди к баркасу, я зараз.

Старик ссыпал в кубышку распаренное пахучее жито, по-хозяйски смел на ладонь упавшие зерна и, припадая на левую ногу, захромал к спуску.

Григорий, нахохлясь, сидел в баркасе.

– Куда править?

– К Черному яру. Спробуем возле этой карши, где надысь сидели.

Баркас, черкнув кормою землю, осел в воду, оторвался от берега. Стремя понесло его, покачивая, норовя повернуть боком. Григорий, не огребаясь, правил веслом.

– Не будет, батя, дела... месяц на ущербе.

– Серники захватил?

– Ага.

– Дай огню.

Старик закурил, поглядывая на солнце, застрявшее по ту сторону коряги» [12].

Лучшим был признан ответ, автор которого, женщина, обнаружила не только неподдельный интерес к народной речи в целом, но и хорошее знание донского диалекта и шолоховских диалектных вкраплений в текст. Приведем текст ответа, свидетельствующий

о том, что его автор не является филологом-профессионалом, поскольку не дифференцирует собственно диалектизмы и факты просторечия и разговорной речи.

«*Ольга Чайкова, 8 лет назад*

Высший разум

стянул – снял, стащил

чирик – сапог без голенища

приваду (привада) – приманка

сенцы – сени

зараз – сразу, немедленно

в кубышку – в бочонок с крышкой

пахучее (издающее запах) жито – зерно (всякое)

нахохлясь – с унылым видом, съезжившись, опустив голову

спробуем – попробуем, попытаемся

энтот –этой

карша – глубокое место в реке

надясь – на днях, недавно

черканув (черкнуть) – оставить след в виде черты

норовя – стремясь, стараясь

огребаясь – грести одним веслом (?)

месяц на ущерб – уходящий месяц

серники – спички». [12]

Еще один приведенный порталом ответ на вопрос – менее пространный, но более точный: все четыре выделенные слова относятся к собственно лексико-семантическим диалектизмам:

Чирик – род обуви;

привада - наживка;

серники (укр.) – спички;

карша – коряга. [12]

Исследуя материалы, отражающие представление граждан современной России о народности русского языка и об употреблении диалектизмов в ткани литературного произведения, авторы данной работы, естественно, размышляли о том, насколько важно сегодня интересоваться истоками русского языка не только тем, кто генетически относит себя к русскому этносу, но и представителям иных этносов, и тем, кто изучает русский язык как неродной, но имеющий значение в плане социальной необходимости. Шолохов интересен как инофонам, представляющим многонациональную Россию, так и получившим гражданство билингвам и гражданам иных государств, изучающих РКИ.

Автор данной статьи готовится стать преподавателем русского языка и литературы в школе. При всем различии современных методов и приемов организации учебного процесса, главное в предстоящей работе – объект и цель обучения: великий русский язык и его историческое развитие, отражающееся в ментальности народа и его языковой картине мира. Совершенно ясно: чем древнее язык – тем глубже генетическая связь потомков и предков, тем сильнее гражданственное начало в человеке, уважение к исторической памяти, к своему языку. Именно об этом должен постоянно помнить преподаватель-словесник [4].

Как пишет российский и советский диалектолог профессор Л. Л. Касаткин, в 30-е гг. XX века в СССР, стране, которая активно боролась с безграмотностью как тяжким наследием эксплуататорского мира, «отношение к диалектам, как и к их носителям – крестьянам – изменилось. Кончился золотой век оценки народного языка как «сокровищницы для развития образованной русской речи» (Даль [5]). Директивами новой языковой политики «провозглашалось... быстрое отмирание диалектов русского языка» [8, с.36]. Диалектные явления языка попали в число «пережитков прошлого» и были торжественно провозглашены «...пережиточной категорией, отклонением от

литературного языка, его извращением. Диалектизмы в речи носителей литературного языка назывались ошибками. Им объявлялась беспощадная война» [8, с. 38]. Подобное отношение руководства страны и партии к народной речи, противоречащее пушкинским принципам формирования русского национального сознания, мировоззрения и языковой картины мира человека-гражданина и национального сознания, к сожалению, разделяли и многие ученые и представители образования – учителя. Таким же было и отношение исследователей произведений Пушкина и элементов народной речи в его тексте. Многие тогда считали: «наш» Пушкин (почти советский Пушкин!) не мог говорить и писать «на простонародном языке. Шлейф этого отношения тянется и до сих пор ...» [9, с. 61]. Чего стоит хотя бы тот факт, что составителя «Словаря языка Пушкина» отваживались редактировать пушкинские диалектизмы, заменяя их литературными синонимами (ср. приводимый Р. С. Касаткиной в ее статье пример подмены диалектного слова «диравый» в цитировании из трагедии «Скупой рыцарь» [9, с. 51]).

В наше время отношение к диалектизмам в пушкинском тексте соответствует исторической правде. Тем не менее, в ряде случаев авторы современных словарей относят пушкинские диалектизмы к так называемым просторечно-разговорным вариантам, допустимым в литературном языке (ср.: *веч`ор, запр`ечь, мышиий, п`ошенту* и под.). Но факт остается фактом: Пушкин оправданно и закономерно ввел в литературный язык много диалектизмов.

Сегодня всем, кто изучает, а тем более преподает русский язык, очень важно понимать, какую громадную роль в развитии нашего государства играет формирование представления об истоках, специфике и судьбе русской национальной языковой картины мира. В самой истории русского языка и созданной на нем великой литературы заложен колоссальный ресурс воспитания гражданственности, чувства национальной гордости за свой народ и его язык, стремления изучать его и совершенствовать свои знания. Уважение к собственному народу и народности его языка – основа уважения к дружественным этносам, их языку, культуре и истории. Так формируется и критическое представление о тех силах, которые направлены против российской государственности.

До недавнего времени сознание того же студента-филолога, готовящегося преподавать русский язык и литературу, формировалось в основном в специальной профессиональной среде и на проверенных временем и традицией идейно-художественных образцах и примерах. И мнение учителя русского языка и литературы было определяющим для учащихся, в сознании которых складывалась целостная картина образного мира, создаваемого традициями русского художественного слова. Россия – русский язык и отечественная классическая литература – исторические традиции русской словесности, формирующие гражданственность как основу патриотизма, верного служения Родине.

Главный смысл непосредственного общения с текстами второв таких произведений русских поэтов и писателей XIX и XX веков, как «Клеветникам России» и «Бородино», «Тарас Бульба», «Севастопольские рассказы» и «Война и мир», «Русские женщины», «Степь», «Тихий Дон» и «Они сражались за Родину», «Живые и мертвые», «Василий Теркин», «Завтра была война» и «А зори здесь тихие», «На безымянной высоте», «Бухенвальдский набат», «Журавли», – объясняли пушкинские слова:

*Два чувства дивно близки нам –
В них обретает сердце пищу –
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
Животворящая святыня!
Земля была б без них мертва...*

Сегодня весьма активную роль в выборе самостоятельной и свободной социальной и профессиональной позиции играет медиамир – «особая «культурная» среда, сотканная из чужих голосов (комментаторов, экспертов, чиновников, политиков и др.) и усилиями

журналистов преобразованная в нарратив о внешнем мире. Преобразование внешнего мира в медиамир – это и есть одна из важнейших задач журналистов» [10, с. 71]. Нередко к ним присоединяются люди, не имеющие специального журналистского образования, а зачастую и враждебно настроенные по отношению к России, – блогеры, свободно выражающие свою собственную позицию, в принципе, по любому аспекту как современности, так и истории.

«Преобразователи» мира внешнего а мир медиа, или «культурные рабочие», как их называют западные специалисты по медиакommunikации [10], обычно «трудятся», либо выполняя негативные, деструктивные социально-политические заказы, либо рассуждая и вольно выражая свое мнение, далеко не задумываясь о нравственной правомерности самого своего присутствия в медиапространстве. Поэтому их «мнение» в социальных сетях всегда следует оценивать критически. Другое дело – позиция простого пользователя, свободно выражающего свою точку зрения, вступающего в открытый контакт, неравнодушного, искренне, по-человечески реагирующего на происходящее.

А. С. Пушкин по праву считается основоположником современного русского литературного языка и создателем русской поэтики как основы художественно-литературной образности, гармонии соотношения высокого и народно-демократического начал в тексте. которое определило и употребление диалектизмов в тексте романа-эпопеи М. А. Шолохова «Тихий Дон». Кстати, и сам великий поэт охотно употреблял в своих текстах, и в художественных, и в публицистике и переписке, диалектизмы. По мнению Р. Ф. Касаткиной, в пушкинском тексте «мы встречаемся с такими словами, либо с такими лексическими значениями, которые отсутствуют в современных толковых словарях, даже и с пометой *устарелое*. И ответы на многие наши недоумения мы можем найти только в диалектных словарях» [9, с.49]. Гений русской словесности постоянно подчеркивал непреходящее значение народности как главного внутреннего содержания самого Духа нашего средства общения. По воспоминаниям В.И. Даля, Пушкин не просто восторгался устной народной речью, – *он уважал предания народа, он чувствовал их*. [6, с.261].

Несмотря на то, что уже не первое десятилетие в новой России обсуждается проблема детского и молодежного чтения и растет тревога общественности о падении с начала 90-х годов уровня культуры и образования, современные социальные сити свидетельствуют о том, что народ хранит память о прошлом своего языка вместе с памятью о своих предках. О том, что диалектизмы являются органической частью нашей исторической памяти, убедительно свидетельствуют не только современные научные исследования [см., например: 15], но и, как видим, и материалы интернет-коммуникации [12; 16 и др.].

Понятие медиадискурса, ставшее не только модным, но и якобы «жизненно востребованным» в отечественной филологической науке, попало на благодатную почву интернет-коммуникации, которая отнюдь не мешала враждебной России идеологии начать в 90-е годы XX века откровенную диверсию в сознании граждан, прежде всего молодых, новой, демократической России. События после 24 февраля 2022 года не только подтверждают справедливость сказанного, но и требуют от нас определиться, кто мы и на чьей стороне, насколько осознаем себя гражданами России, способными защитить её независимость, сохранить историческую память, отстоять культурные завоевания, духовные и нравственные национальные ценности, главная из которых – русский язык.

Если «зоны» медиатизации политики, бизнеса, науки, техники, юриспруденции, массовой культуры и подобных областей, коррелирующих в той или иной степени с властными структурами, очевидны, то медиатизация таких сфер, как религия, литература, филология, высокое искусство и под., *вызывает вопросы, как говорится, по определению*, по самой своей сути, в плане внутренней формы – нравственной, духовной. этической и эстетической [см. об этом: 2; 3; 4 и др.].

Если говорить об *интеллектуальном формировании современного русского национального стиля* [10, с. 72-73], то, следуя традициям великорусской литературной

народности языка А. С. Пушкина, В. И. Даля, М. А. Шолохова, мы должны черпать нравственные силы в органике исторической памяти нашего великого языка, исследуя те же диалектизмы не просто как стилистические «приемы» [см.: 1], а как органические элементы динамического словаря русского языка, «складки» его гибкой «ткани», аккумулирующие многовековую энергетику человеческого (такого многострадального, но могучего!) жизненного опыта. Многоголосие диалектной корневой основы продолжает «зеленеть» и питать древо отечественной словесности, формировать живую народную плоть словарной номинации русской языковой картины мира. В том числе – и на просторах интернета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байрамгулова Т.Н. Диалектизмы и приемы в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Язык и культура. – Новосибирск, 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialektizmy-i-priemy-v-romane-m-a-sholohova-tihiy-don> (дата обращения: 03.12.2024).
2. Буров А.А., Бурова Г.П. Два этюда о языке современной журналистики // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – №4. – С. 121 – 125.
3. Буров А.А. Современная отечественная медиа картина мира: *innocens credit omni verbo* // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 3. – С. 86 – 91.
4. Буров А.А., Бурова Г. П. Современный преподаватель-словесник как русская языковая личность: антропогенный ракурс профессионального портрета // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2023. – № 2(20). – С. 38 – 48.
5. Даль В.И. Напутное слово // Толковый словарь живого великорусского языка. В IV т. – Т. I. – М.: Русский язык, 1978. – С. I – XXIX.
6. Даль В.И. Воспоминания о Пушкине // Пушкин в воспоминаниях современников. – Т. 2. – СПб.: Академический проект, 1998. – С. 258 – 262.
7. Заседание Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России 5 ноября 2024 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/75495> (дата обращения: 02.02.2025)
8. Касаткин Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. – М.: Наука; Школа «Языки русской культуры», 1999. – 526 с.
9. Касаткина Р.Ф. О диалектизмах в творчестве Пушкина // Русский язык в научном освещении. – 2004. – №2 (8). – С. 49 – 62.
10. Клушина Н.И. Медиатизация современной культуры и русский национальный стиль // Русская речь. – 2014. – №1. – С. 66 – 73.
11. Матисон Д. Медиадискурс. Анализ медиатекстов. – М.: Гуманитарный центр, 2013. – 216 с.
12. Ответы Mail.ru. – URL: <https://otvet.mail.ru/question/194717190> (дата обращения: 20.01.2025).
13. Пушкин А. С. <О народности в литературе > // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Т. 7. Критика и публицистика. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1978. – С. 28 – 29.
14. Словарь русских народных говоров. – Т. 1 – 52. Л.; СПб., 1965 – 2022.
15. Супрун В.И. Континуальность общенародного русского языка: диалекты - социолекты - городская речь - региолекты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6 (159). – С. 91 – 98.

16. Сухарев Е. «Тихий Дон»: поэтика мира и мифа. Сайт «Сетевая словесность». – URL: <https://www.netslova.ru/suharev/sholohov.html> (дата обращения: 03.02.2025).

УДК 81`28

Г. П. Бурова
г. Эссендуки,
А. А. Буров
г. Пятигорск

АЛМАЗНЫЕ ИСКРЫ РОДНОГО ЯЗЫКА: ДИАЛЕКТИЗМЫ В ПУШКИНСКОМ ТЕКСТЕ

Актуальность исследования диалектизмов в художественном тексте, как принято считать в современной филологической науке, обусловлена тем, что диалектная лексика является одним из ведущих стилеобразующих средств в произведениях писателей, воссоздающих большой пласт народной жизни, и служит средством обозначения широкого диапазона понятий, формирующих языковую картину мира автора [10, с. 83]. Однако когда речь заходит о языке А. С. Пушкина, вопрос об употреблении диалектизмов в его тексте требует глобального осмысления в общенациональном культурно-историческом контексте. Более того, диалектизмы в пушкинском языке занимают важное место как органический компонент эстетики народности и гражданственности языковой личности поэта – тех качеств пушкинской словесности, которые не только определяют гармонию «неслыханной простоты» ткани самого текста, но и предъявляют повышенные требования и к метаязыку его описания и в теоретическом, и в практическом ракурсе [1; 2 и др.].

Поэтический фразеологизм, возникший на базе словосочетания *алмазные искры* и совмещающий яркие экспрессивные признаки метафоризации и эпитетации, принято считать не только авторским, но и имеющим конкретного адресата. Именно так Владимир Иванович Даль в небольшом очерке «Воспоминания о Пушкине», созданном в 1840 году, образно, но очень ёмко и точно охарактеризовал своего великого друга и единомышленника. «Алмазные искры» – метафорическая актуализация внутренней формы языковой личности Пушкина, обнаруживавшейся в его суждениях, оценках, словесных реакциях и предпочтениях, симпатиях. Примечательно, что в основном Казак Луганский вспоминает в очерке о своем общении с поэтом осенью 1833 года в Оренбурге, где Даль служил чиновником по особым поручениям при оренбургском генерал-губернаторе В. А. Перовском и куда Пушкин приехал собирать этнографические материалы и свидетельства и рассказы местных жителей о народном восстании под предводительством Емельяна Пугачева 1773-1775 гг.

В оренбургских мемуарах Даля автор «История Пугачева» и «Капитанской дочери», на тот момент общения двух великих людей им еще не написанных, показан как выдающийся представитель русского этноса и его могучего языка, которым он предан всем сердцем. Уже свершилось: слух о нем «прошел по всей Руси великой», и имя Пушкина «назвал всяк суций в ней язык», – имя своё, русское, родное, имя человека, ставшего символом русской гражданственности. Даль пророчески обращается к нам, в 2025-ый год, завещая помнить, хранить и защищать славные национальные традиции и ценности, главная из которых – наш Пушкин, его русский язык, народный в своей основе. Вот эти слова Казака Луганского: «Пусть бы всякий сносил в складчину все, что знает <...> о замечательных мужах наших. У нас все родное теряется в молве и памяти, и внуки наши должны будут искать назидания в жизнеописаниях людей не русских, к своим же поневоле охладели, потому что ознакомиться с ними не могут; свои будут для них

чужими, а чужие сделаются близкими. Хорошо ли это?» [3, с. 262]. Именно народный характер пушкинской языковой личности подчеркнут Далем в его воспоминаниях.

Пушкин совершенно по-особенному и слушал, и чувствовал русскую народную сказку, и говорил о ней, потому что сердцем различал за жанровой фольклорной оболочкой *живую восточнославянскую разговорную речь, народное сказание, его народный язык*. Живя в Михайловском, ссыльный поэт, скорее всего под впечатлением звучащей речи псковских крестьян, из которых была и его няня Арина Родионовна, «подруга дней суровых, голубка дряхлая...», делится с братом Львом Сергеевичем: «Знаешь мои занятия? До обеда пишу записки, обедаю поздно; после обеда езджу верхом, вечером слушаю сказки — и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!» [8, с. 85-86]. Вероятно, там, в родовом гнезде, услышал Пушкин в народе слово *рогатка*, восхитился им по обыкновению, а позже, спустя годы, употребил в своей, уже литературной, «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях»:

*И царица налетела
На Чернавку: «Как ты смела
Обмануть меня? и в чем!..»
Та призналася во всем:
Так и так. Царица злая,
Ей рогаткой угрожая,
Положила иль не жить,
Иль царевну погубить.*

«Словарь языка Пушкина» трактует значение слова *рогатка* так: «железный ошейник с длинными остриями, надеваемый на шею заключенным, колодникам» [12]. Вряд ли в сказке, адресованной прежде всего детям, поэт употребил бы слово с данным значением. Ясность вносит «Словарь русских народных говоров», несколько смягчая жестокость угрозы злой мачехи в адрес прислуги. Оказывается, лексический диалектизм рогатка – это «палочка с сучками на конце, служащая для взбалтывания, взбивания чего-л. (масла, теста), мутовка, например: *Пойдешь в лес, вырежь мне рогатку, а то масло сбить нечем; Тесто мы разминали рогаткой, она из сучьев елки*. Распространено в Псковской, Тверской, Ленинградской, Новгородской, Архангельской областях, а также в Карелии, Латвии и Литве [11, т. 35, с. 120].

Пушкинское отношение к народной русской речи точно и тонко подмечено в воспоминаниях Даля. Встретив в одной из оренбургских деревень старуху, которая сохранила детские впечатления о пугачевских событиях, «*Пушкин разговаривал с нею (старухой) целое утро*», при это ее «страшные воспоминания» чрезвычайно взволновали его, и Даль замечает: «Пушкин слушал все это – *извините, если не умею иначе выразиться*, – с большим жаром» [3, с.261]. Горение, которому сродни истинная поэзия, – это один важнейший метафорический образ-характеристика *народности внутреннего мира великого поэта*. Другой – золото многовекового опыта русского народа, заложенного в его многострадальной истории. Даль пишет об этом так: «Пушкин, я думаю, ... уважал тысячелетнее предание народа, доискивался в нем смыслу, будучи убежден, что смысл в нем есть и быть должен, если не всегда легко его разгадать. < > «Сказка сказкой, – говорил он, – 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. Да нет, трудно, нельзя еще! А что за роскошь, что за смысл, какой толк в каждой поговорке нашей! Что за золото! А не дается в руки, нет!.. < > «Но я сделаю из этого золота что-нибудь. О, вы увидите: я еще много сделаю!» [3, с.261].

Пушкин буквально воспламенялся всегда, когда говорил о сказках, в которых он видел те качества, которые, как он был глубоко убежден, необходимы для русского языка в целом.

Сравнивая литературный язык и народную речь (сказки) – две стилистические системы, на первый взгляд, далекие друг от друга и нередко противопоставляемые как до Пушкина, так им после него, великий народный поэт называет сказки драгоценным материалом, настоящим *золотом, мерилем ценности для русского языка*, которое пока «*в руки не дается*». В незавершенной заметке «О народности в литературе» он пишет: «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» [9, с. 28-29]. Мы считаем, что восторженное отношение Пушкина к диалектной речи как фундаменту любого языка – его основанию как залогому *правдивости* «мыслей и чувствований», а значит и основе гражданственности всего народа как многоголосного этноса, – делает его текст открытым к продуманному, точному и одновременно восхищенному включению диалектных фактов словаря живого великорусского языка. Вспомним в этой связи Владимира Ивановича Даля и его Словарь, но и напомним, что в текстовую ткань многих пушкинских творений органично вплетены диалектизмы, характерные для северо-запада России, в том числе и окрестностей Михайловского.

В «Маленьких трагедиях», точнее – в «Скупом рыцаре», 1830 год, читаем:

Мой наследник!

*Безумец, расточитель молодой,
Развратников разгульных собеседник!
Едва умру, он, он! сойдет сюда...*

<>

Он сундуки со смехом отопрет.

И потекут сокровища мои

*В атласные **диравые** карманы.*

Известный российский и советский диалектолог Р. Ф. Касаткина отмечает, что в данном пушкинском контексте слово *диравые* – это лексико-фонетический псковский диалектизм, употребленный Пушкиным вместо литературной формы «дырявые» [5]. Внимательный читатель заметит, что, в отличие от «Словаря языка Пушкина», где произошла подмена собственно пушкинского употребления на литературное, «Словарь русских народных говоров» пушкинское употребление подтверждает, уточняя: «*диравый чайник*, как говорят в Калининской, т.е. Тверской, области»; [11, т.8, с.66] и особенно «Псковский областной словарь», в котором приводятся варианты диалектного прилагательного: *диравый плат* и *диравый карман* – с я и а под ударением (как у Пушкина) [7, т.10, с.85]. Р. Ф. Касаткина объясняет это «тенденцией к официальной «нобилизации» пушкинской речи» [5, с. 51]. (Кстати, о тенденциозном отношении Пушкина к диалектному употреблению в тексте и его принципиальности в этом вопросе пишут многие исследователи истории русского литературного языка, отмечая, что с уходом из жизни великого поэта в обществе стало доминировать соответствующее критическое отношение к «засоренности» литературного языка и требование его «очистки» от элементов простонародности). Мы предполагаем, что Пушкин употребил «живую» и яркую по своей экспрессии форму *диравые карманы* для того, чтобы усилить личное негативное восприятие своего героя и подчеркнуть это за счет метатекстового употребления диалектизма как элемента языка авторского описания ситуации и характера персонажа.

Исследователями в области диалектологии подмечено, что изменения, произошедшие со времен Пушкина в лингвогеографической ситуации на северо-западе России, привели к утрате бывшими псковскими говорами многих диалектных черт, характерных для языка I-ой половины XIX века. Бывшие диалектизмы-псковизмы мигрировали вместе со своими носителями в другие регионы своего ареала, в том числе в Прибалтику. Интересно, что их следы обнаруживаются в речи старообрядцев, ныне проживающих на Ставрополье (казаки-некрасовцы), в Румынии (так называемые

липоване) и даже в США (штат Орегон, т.н. «турчане») [см.: 5]. Тем не менее, пушкинский текст успел застать многие диалектизмы еще в их исконном «оседлом» состоянии и употреблении. В большинстве своем их значение устанавливается по нашему речевому культурному опыту, связанному со сферой городского просторечия, либо определяется по диалектным фонетическим или словообразовательным особенностям.

Приведем примеры.

а/ Глагол *баять* – «говорить, рассказывать»:

Князю лебедь отвечает:

*«Свет о белке правду **баёт**;*

Это чудо знаю я ...»

(«Сказка о царе Салтане»)

б/ Прилагательное *брюхатая (брюхата)* – «беременная (беременна)»:

*Матушка была еще мною **брюхата**, как я уже был записан в Семеновский полк сержантом* («Капитанская дочка»)

в/ Существительное *веч`ор* – «вчера вечером»:

***Вечор**, ты помнишь, вьюга злилась,*

На мутном небе мгла носилась;

Луна, как бледное пятно,

Сквозь тучи мрачные желтела,

И ты печальная сидела...

(«Зимнее утро»)

г/ Существительное *ж`ило* – «жилище, жилье»:

*–Ну, слава богу, **жило** недалеко; сворачивай в право, да поезжай... < > Я глядел во все стороны, надеясь увидеть хоть признак **жила** или дороги, но ничего не мог различить, кроме мутного кружения мятели /в последнем слове – графическая фиксация *яканья* как общерусского диалектного явления/.*

(«Капитанская дочка»)

д/ Глагол *запечалиться* – «затосковать»:

*В ту пору медведь **запечалился**, голову повесил, голосом завыл*

(«Сказка о медведихе»)

е/ Глагол *кликать* – «звать, подзывать»:

*Старуха, стоя на крыльце с корытом, **кликала** свиней, которые отвечали ей дружелюбным хрюканьем.*

(«Капитанская дочка»)

ж/ Глагол *лезть* – «идти, двигаться, входить»:

Воеводы не дремали,

Но никак не успевали:

Ждут, бывало, с юга, глядь, –

*Ан с востока **лезет** рать / союз **ан** – просторечный, диалектного происхождения, как и вводно-модальное *глядь*/*

(«Сказка о золотом петушке»)

з/ Глагол *осержаться* – «рассердиться»:

Медвежатунки испугались,

За медведиху бросались,

*А медведиха **осержалась**,*

На дыбы подымалась.

(«Сказка о медведихе»)

и/ Отпричастное прилагательное *огол`елый* – «обнищавший, опустившийся»:

*–...Заячий тулуп почти новешенький! И добро бы кому, а то пьянице **оголелому!**..*

(«Капитанская дочка»)

к/ Наречие *п`ошепту* – «шепотом»:

*«Что? Каков?» – произнес **пошепту** голос, от которого я вздрогнул*

(«Капитанская дочка»).

Уже приведенные примеры показывают, что Пушкин видит в диалектном материале прежде всего ресурс семантической и структурной энергетике русского словаря, представляющего типологию мощного синтетического языка, но с активными тенденциями аналитизма и с гибкой системой словообразования. Всё это, весте с ресурсами синонимии, синтаксиса и просодии, характеризует и богатейший экспрессивно-эвристический потенциал диалектного многоголосия, когда в генетику владимирско-суздальского наречия, ставшего основой московской литературной речи как базы общенационального кода и норм, органично вплетались отдельные черты и других великорусских говоров.

Важно и то, что в каждом диалектном словоупотреблении Пушкин ощущает поэзию его внутренней формы, «образ образа», по А. А. Потебне. Вот, к примеру, в поэме «Медный всадник» читаем:

*Погода пуще свирепела,
Нева вздувалась и ревела,
Котлом клокоча и клубясь.*

Здесь *погода* – словоупотребление, напоминающее диалектное: «плохая погода, непогода, ненастье» [11, т. 27, с. 297]. Поэт задействует внутренние ресурсы *энантисемии* – одновременного, совмещенного семантического столкновения двух противоположных состояний природы в границах одной лексической позиции в тексте. Тем самым усиливается экспрессия поэтического употребления.

Ср. в тексте стихотворения «Утопленник»:

*В ночь погода зашумела,
Взволновалась река,
Уж лучина догорела
В дымной хате мужика,
Дети спят, хозяйка дремлет,
На полатах муж лежит,
Буря воеет; вдруг он внемлет:
Кто-то там в окно стучит.*

Как видим, родоначальник современной русской словесности, чей язык уже на протяжении более двух столетий является образцовым, не только интересовался народной речью, но и умело и тонко черпал необходимый ему лексический материал из великорусского многоголосного словаря. В этом ему как великому художнику Слова помогало удивительное по своей силе качество русской языковой личности национального характера – умение «более всех, далее (всех) раздвинуть границы языка и показать все его пространство» [6, с. 112]. Пушкин жил и творил в эпоху национального подъема – ощущения силы русского народного единения, одолевшего наполеоновское нашествие, когда границы между литературной речью, опиравшейся на Кирилло-Мефодиевскую книжно-письменную традицию, и речью народной, с ее полифонией просторечия и диалектного разноголосия, были не столь резко очерченными, а общественное отношение к народному языку было довольно либеральным, если сулить как по пушкинскому, так и лермонтовскому, гоголевскому, тургеневскому и толстовскому тексту. Совершенно очевидно, что Пушкин, с присущей ему гениальной легкостью и правдивой точностью, опирался на все богатство, в том числе диалектное, родного русского языка, не делая из образованности какую-то сословную привилегию. (Показательно в этом плане название одной из «Повестей Белкина» – «*Барышня-крестьянка*»).

Как пишет Л. Л. Касаткин, в 30-е гг. XX-го столетия завершился «золотой век» оценки народного языка как «сокровищницы для развития образованной русской речи» (Даль). Новая языковая политика СССР провозглашала «быстрое отмирание диалектов русского языка...<Они стали именоваться> ...пережиточной категорией, отклонением от

литературного языка, его извращением. Диалектизмы в речи носителей литературного языка назывались ошибками. Им объявлялась беспощадная война» [4, с. 38]. К сожалению, подобные взгляды разделяли и многие филологи того времени, в том числе и исследователи пушкинского текста, считавшие, что «советский» Пушкин изъясняться на простонародном языке не мог, а потому сам и не употреблял диалектизмов. Единичные же встречающиеся у Пушкина диалектизмы характеризуют стилизацию определенных отрезков текста под народную речь. В отдельных случаях авторы современных словарей придали пушкинским диалектизмам статус вариантов, допустимых в литературном языке (например: *веч`ор, запр`ечь, мыший, п`ошенту* и под.).

Как видим, в наше время правда об отношении великого поэта к народной речи восстановлена. Диалектное многоголосие великорусского этноса, как доказывает творчество Пушкина, – это действительно сонм алмазных искр народной мудрости, красоты и силы, воплотившихся в великорусском национальном языке как основе словаря пушкинского текста. Сегодня, защищая свое Отечество, мы, российские филологи-учителя, помним и чтим завет Казака Луганского, автора «Словаря живого великорусского языка» и «Пословиц и поговорок русского народа»: учиться любви к Родине и русской народной речи у Пушкина – одного из замечательных мужей наших.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буров А. А. Менталитет и речевое поведение отечественного преподавателя-словесника: время выбора коммуникативного идеала / А.А. Буров, Г.П. Бурова // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : сборник научных статей / отв. ред. И. П. Зайцева. – Луганск: Изд-во Луган. гос. академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского, 2024. – С. 9 - 17.
2. Буров, А.А. Современный русский национальный язык: «Вперед – к Пушкину!» VS. ипохондрия жаргонизации / А.А. Буров // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: программа и тез. докл. участ. IX междунар. науч. форума (Краснодар, 21–24 сентября 2023 г.). – М.: Институт Наследия, 2023. – С. 69 -70.
3. Даль, В. И. Воспоминания о Пушкине / В.И. Даль // Пушкин в воспоминаниях современников. В 2 т. 3-е изд., доп. Т.2. – СПб.: Академический проект, 1998. – С. 258 - 262.
4. Касаткин, Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка / Л.Л. Касаткин. М., 1999. РАН. Ин-т рус. Яз. Им. В. В. Виноградова. –М.: Наука, 1999. –526 с.
5. Касаткина, Р.Ф. О диалектизмах в творчестве Пушкина /Р.Ф. Касаткина // Русский язык в научном освещении. — 2004. — № 2 (8). — С. 49-62.
6. Попова, Н. В. Современное восприятие некоторых малоупотребительных или устарелых слов из поэтического словаря А. С. Пушкина // Русский язык от Пушкина до наших дней: Доклады Международной конференции 19 - 22 апреля 1999 г. –Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. –С 110 - 116.
7. Псковский областной словарь с историческими данными. Вып. 1-13. Л.; СПб., 1967–2003. URL: https://vk.com/wall-216668615_114 (дата обращения: 02.02.2025).
8. Пушкин, А. С. Письмо Пушкину Л. С., первая половина ноября 1824 г. Из Михайловского в Петербург // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 10. Письма. – 1979. – С. 85-86.
9. 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.
10. Романова, О. И. Диалектизмы в лексической структуре художественного текста (на материале произведений Б. Екимова) / О. И. Романова // Научный диалог. –

2016. –№ 9 (57). –С. 83-96.

11. Словарь русских народных говоров. Т. 1–52. Л.; СПб., 1965 - 2022. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkih-narodnyh-govorov/> (дата обращения: 01.02.2025)

12. Словарь языка Пушкина. Т. 1 - 4 / Отв. ред. В. В. Виноградов. 2-е изд., доп. – М.: Наука, 2000. –URL: <https://pushkin-digital.ru/node/453> (дата обращения: 01.02.2025)

УДК 372.881.161.1

*М. П. Валиева,
г. Ростов-на-Дону*

ИНОКУЛЬТУРНЫЕ ОНИМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СТРАТЕГИЙ МАНИПУЛИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ)

Современная реклама представляет собой сложный и многогранный феномен, в котором языковые стратегии играют ключевую роль. Одним из таких инструментов являются инокультурные онимы – имена собственные, заимствованные из других языков и культур. Они не только служат для идентификации объектов, но и становятся мощным средством манипуляции сознанием потребителя. Подобные онимы вызывают различные положительные ассоциации, аллюзии и эмоции у потенциальных потребителей, тем самым влияя на их выбор в приобретении тех или иных товаров и услуг.

Цель данной статьи – рассмотреть, как инокультурные онимы используются в русскоязычных рекламных текстах и какие языковые манипулятивные стратегии они активируют.

При создании рекламы важно учитывать, что «каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу» [Синица: <http://www.advertology.ru/>]. Всем известно, что реклама – это часть культуры, которая не может существовать обособленно от общества, именно запросы общества влияют на содержание рекламы. В нашей работе мы уделяем особое внимание прецедентным именам собственным, представленным в русскоязычной рекламе.

В настоящее время существует несколько определений понятия «оним». В справочнике по этимологии и исторической лексикологии под онимом понимается «то же, что имя собственное. Термин оним, искусственно вычлененный из ономастических композитивных терминов типа топоним, гидроним, антропоним, эпидемически распространился в отечественной ономастической литературе» [<http://dic.academic.ru/>]. Онимы и ономастика уже довольно давно стали предметом различных лингвистических исследований. Довольно много современных работ посвящено исследованию региональной ономастики [Щербак; Намитокова, Адзинова], литературной ономастике [Ковалёв; Нефедов], роли и возможностям ономастики в методике преподавания русского языка [Николаенко] и русского языка как иностранного [Нефедов].

Исследователь Нахимова утверждает, что «прецедентные имена представляют собой известные собственные имена, которые в тексте используются не столько для указания на конкретного человека, ситуацию, город или организацию, сколько как культурные знаки, символизирующие определенные качества, события и судьбы. Они играют важную роль в формировании национальной картины мира, способствуя стереотипизации и оценке реальности в общественном сознании, а также помогают в развитии национальной идентичности и традиций в контексте глобальной цивилизации и общечеловеческих ценностей» [Нахимова, 2007, с. 7].

Человек, занимающийся созданием и продвижением рекламы, искусно связывает рекламные тексты с онимами. Это придаёт рекламе значительную коммуникативную ценность, что является одной из ключевых задач рекламной деятельности. Далее

обратимся к российским рекламным текстам, где употребляются инокультурные онимы.

В текстах рекламы многочисленны топонимические референты, ими могут выступать названия континентов, стран, городов и т.д. Исходя из собственных наблюдений, мы пришли к выводу, что чаще всего в рекламе встречаются **хронимы** – «имя собственное административно-территориальной единицы, имеющей определённые границы, принятое в официальных документах, в т.ч. названия государства, республики, края, области, района, штата» [Подольская, 1988, с. 160]. Их частотность можно объяснить тем, что они включают в себя множество видов географических объектов. Именно этот вид имён собственных помогает формированию ассоциативных связей, вызывающих доверие потребителей.

Рассмотрим такой пример:

*Cafe Pele. Настоящие джинсы. Из Азии? – Как это? Настоящая электроника. Из Африки? – Угу. Настоящий растворимый кофе. Из Европы? – В Европе не растет кофе. Представляем Cafe Pele. Истинный кофе с лучших бразильских плантаций. С великолепным вкусом и ароматом настоящего бразильского кофе. Cafe Pele – настоящий кофе из **Бразилии**.*

Этот текст вызывает у читателя ощущение обмана ожиданий, так как он ожидает услышать о традиционных местах производства товаров, но вместо этого получает информацию о разных странах (*Азия, Африка, Европа*). Это происходит из-за топонимических стереотипов, которые связывают определенные товары с определенными странами (например, джинсы с Америкой, электроника с Японией и кофе с Бразилией). Таким образом, текст подтверждает теорию о том, что у людей есть паттерны мышления, которые помогают им делать определённые выводы.

Использование топонимов, которые не имеют прямой связи с местом производства товара и не учитывают его свойства, может вызывать сомнения в достоверности информации. Такие топонимы могут быть использованы для манипуляции сознанием адресата и создания иллюзорного мировосприятия, что связано с категорией «*достоверность/надежность*».

Иностранные топонимы являются важным элементом рекламного дискурса, поскольку они могут создать ассоциации с различными культурами и местами, привлечь внимание потребителей и помочь продукту или услуге выделиться на фоне конкурентов.

В русской языковой культуре многие города и страны имеют определенные ассоциации, которые могут быть прослежены с XIX века и даже раньше. Например, у каждого русского человека ассоциируется Париж с Эйфелевой башней, Лувром, столицей моды, дорогой одеждой, духами «Шанель», круассанами, французской кухней и т.д. История появления этих ассоциаций прослеживается с XIX века и даже раньше, когда столица Франции являла собой в сознании множества русских центр всего самого прекрасного. Подобная ситуация сложилась и в отношении других, преимущественно европейских, городов и регионов.

Реклама парфюмерии – одна из самых популярных и просматриваемых реклам в нашей стране и во всём мире. Запах духов не имеет материальной формы, как ювелирные украшения или часы, которые можно увидеть. Поэтому в рекламном тексте парфюма особое внимание уделяется эмоциональной составляющей. Основная цель рекламы – создать у покупателя желаемый образ и картинку. В основном, целевая аудитория такой рекламы – женщины, которым нужно убедиться в своей привлекательности и уверенности в себе. Духи должны помочь женщине получить смелость, которой ей не хватает в повседневной жизни. Рекламный текст должен вызывать эмоции, связанные с сексуальностью, страстью, желанием, властью, уверенностью и другими качествами, которые могут быть привлекательны для покупателя. Текст должен быть запоминающимся и вызывать желание купить продукт. Например, реклама парфюма Guerlain - Mon Guerlain (Мой Герлен). «*Почувствуйте магию, которую приносит новый аромат от Анджелины Джоли – сочетание силы и*

нежности в каждой капле.» В данном тексте используется антропоним *Анджелины Джоли*, имя известной американской актрисы, режиссера и гуманитарного деятеля. Это имя вызывает ассоциации с красотой, талантом и сильным характером. Рекламный текст состоит из двух частей: первая часть призывает почувствовать магию аромата, а вторая часть подчеркивает его характеристики – *«сочетание силы и нежности»*. Это создает многослойный образ продукта, который может удовлетворить разные эмоциональные потребности. Слова «магия», «сила» и «нежность» создают положительные ассоциации и вызывают желание попробовать продукт. Лексика направлена на создание эмоционального отклика у потребителей, особенно среди тех, кто ценит парфюмерию и личность Анджелины Джоли. Использование имени знаменитости является примером риторического приема «авторитет», который усиливает доверие к продукту. Это также может быть воспринято как «ассоциативный маркетинг», где известная личность ассоциируется с определенным образом жизни, что делает продукт более привлекательным.

Далее рассмотрим следующий пример рекламного текста. *«Почувствуйте себя как Джордж Клуни на нашем новом курорте Солнечный Рай! Роскошь, комфорт и великолепные виды ждут вас!»* В данном тексте используется имя известного актёра и режиссёра. Это антропоним, который служит для создания ассоциаций с образом успешного и стильного человека. Упоминание Джорджа Клуни вызывает у целевой аудитории определенные ассоциации: богатство, успех, привлекательность и стиль жизни, который может быть недоступен для большинства. Это создает в сознании потребителя образ идеального отдыха, который они могут испытать на курорте. Рекламный текст состоит из двух частей. Первая часть (*«Почувствуйте себя как Джордж Клуни»*) создает эмоциональную связь и вызывает интерес, вторая часть (*«Роскошь, комфорт и великолепные виды ждут вас»*) информирует о преимуществах продукта и подчеркивает его привлекательность. Использование сравнительного оборота (*«как Джордж Клуни»*) создает эффект вовлеченности и побуждает потребителя представить себя в роли знаменитости, что усиливает желание посетить курорт.

Лексемы *«роскошь»*, *«комфорт»*, *«великолепные виды»* являются высоко оценочными и создают положительный имидж продукта. Они также подчеркивают уникальность предложения и его соответствие высоким стандартам. Текст ориентирован на людей, стремящихся к роскошному отдыху, возможно, с высоким уровнем дохода. Упоминание знаменитости может привлечь внимание поклонников Клуни и тех, кто мечтает о жизни, подобной тем, что ведут звёзды Голливуда.

Рекламный текст вызывает у потребителя желание не только отправиться на отдых на курорте, но и стать частью мира известных личностей, отдохнуть так, как это могут себе позволить только избранные. Таким образом, данный инокультурный оним создает необходимую рекламодателю мотивацию к совершению действия – приобретению поездки.

Использование антропонимов в рекламе позволяет создать сильные ассоциации с известными личностями, что усиливает привлекательность продукта и формирует положительный имидж. Такой подход помогает установить эмоциональную связь с целевой аудиторией и побуждает к действию.

В российской рекламе можно встретить топонимы, теонимы, астронимы, космонимы, культонимы, идеонимы и зоонимы. Хотя эти наименования присутствуют в рекламе, они используются не так часто. Наиболее распространенными являются топонимы, большинство из которых относится к названиям других стран. Антропонимы занимают одну из ведущих позиций в российской рекламе. Их можно условно разделить на две категории: исторические и современные фигуры.

В заключении хотим отметить, что правильное использование инокультурных онимов может усилить эффект рекламы и создать позитивный имидж любого бренда, товара или услуги. Однако, неправильное использование может привести к негативным

последствиям, таким, как потеря доверия потребителей или даже юридические разбирательства. Поэтому при употреблении инокультурных онимов в рекламе необходимо учитывать контекст и соблюдать юридические нормы и правила использования торговых марок и наименований. Инокультурные онимы являются популярными в рекламном дискурсе благодаря своей ассоциативной и исторической значимости. Они помогают создать у потребителей положительное впечатление о продукте и вызывают доверие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалёв Г.Ф. Современное состояние и перспективы развития исследований в области литературной ономастики русских писателей. Лингвокультурные универсалии в языковом пространстве. материалы II Международной научной конференции. Воронеж, 2021. С. 227-237.
2. Намитокова Р.Ю., Адзинова А.А. Проблемы региональной ономастики Северного Кавказа // Проблемы общей и региональной ономастики. Материалы X Международной научной конференции, посвященной юбилею профессора Р.Ю. Намитоковой. Майкоп, 2016. С. 7-12.
3. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2007. – 207 с.
4. Нефедов И.В. Имена собственные как ключ к подтексту романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» // Грамматика в диалоге научных школ. Коллективная монография к юбилею доктора филологических наук, профессора Валентина Прокофьевича Малащенко. Ростов-на-Дону, 2024. С.142-150.
5. Нефедов И.В. Специфика изучения русской ономастики студентами-иностранцами // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. Севастополь, 2020. С. 212-219.
6. Николаенко С.В. Ономастика в классической и современной методике преподавания русского языка в школе: взгляд практика // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования. Витебск, 2018. С. 34-38.
7. Новый словарь иностранных слов. 2009. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 12.02.2025).
8. Подольская Н.В. Лингвострановедческий словарь топонимов / Н.В. Подольская // Словари и лингвострановедение. Под ред. Е.М. Верещагина. – М.: Русский язык, 1988. – 160 с.
9. Сеница Е.А. Наука о рекламе. Реклама и менталитет. URL: <http://www.advertology.ru> (дата обращения: 12.02.2025).
10. Теория и практика рекламы. Исторические персонажи в современной рекламе. URL: <http://outsight.ru> (дата обращения: 12.02.2025).
11. Щербак А.С. Ономастика и краеведение. Теория и практика ономастических и дериватологических исследований. Коллективная монография Памяти заслуженного деятеля науки Республики Адыгея и Кубани, профессора Розы Юсуфовны Намитоковой. Научные редакторы В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп, 2017.
12. Намитокова Р.Ю., Адзинова А.А. Проблемы региональной ономастики Северного Кавказа // Проблемы общей и региональной ономастики. Материалы X Международной научной конференции, посвященной юбилею профессора Р.Ю. Намитоковой. Майкоп, 2016. С. 7-1

ЭСТЕТИКА vs ПРИМИТИВИЗМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СИНХРОНИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Традиционно современная концепция культуры речи включает в себя три компонента – нормативный, коммуникативный и этический, однако при таком подходе исключается важнейший аспект, связанный с эстетикой родного языка, требующий не меньшего, а возможно, и более серьезного внимания на занятиях по русскому языку, чем вышеназванные.

Номинация нового компонента культуры речи мотивируется понятием *эстетика*. Чаще всего его толкование связывают со «специфическим проявлением ценностного отношения между человеком и миром» [4], «неутилитарным созерцательным или творческим отношением человека к действительности» [3], «область выразительных форм» [5], что предполагает актуализацию нетривиального подхода субъекта – носителя языка – к объекту (в широком понимании), коим выступает родной язык – русский язык, и определяет тем самым цель настоящей научной статьи, которая видится в дефиниции понятия *эстетический аспект культур речи* и выявлении его взаимосвязей с другими тремя компонентами современной теоретической концепции культуры речи.

Так, с одной стороны, под эстетической стороной культуры речи мы понимаем выбор рафинированных языковых средств и использование того же порядка паралингвистических ресурсов, исключение намеренного упрощения речи, игнорирование ее примитивизма, а с другой – формирование ценностного отношения к родному языку каждым его носителем в процессе реализации в конкретной ситуации общения, проявлением чего и будет выступать стремление говорить красиво.

Кодификация языка, или его формализация, предполагает письменную фиксацию языковых феноменов и их классификацию в соответствии с актуальными нормами современного русского литературного языка, что выступает, безусловно, необходимым и даже жизненно необходимым актом сохранения языка: действительно, о какой эстетике может идти речь, если носитель языка не владеет элементарными правилами русской орфографии и пунктуации (целенаправленно утрируем ситуацию, чтобы подчеркнуть очевидное: особенное – ценностное – отношение к родному языку предполагает владение его ортологией, без этого на поверхности обесценивание всего корпуса языковых норм, сложившихся в ходе многовекового развития русского языка). Поэтому первой ступенью реализации ценностного отношения к родному языку выступает изучение и регулярная работа над его нормами и правилами, мотивированная не высоким результатом единого государственного экзамена по русскому языку в школе или промежуточной аттестации по учебной дисциплине в вузе, а факторами, лежащими в плоскости воспитания ценностного отношения к родному языку, внимания если не к нюансам, то к общим тенденциям.

Изучение нормативного аспекта культуры речи должно быть подкреплено установкой на то, что норма есть не хорошо или плохо (в аспекте некоторого прессинга). Норма – это образец, ориентир. Данное утверждение находит свое подкрепление в небольшом эксперименте.

Цель эксперимента: демонстрация курсантам 1 года обучения значимости русской ортологии.

Содержание эксперимента: обучающимся для анализа предлагается две группы идентичных в семантическом плане, но различающихся в написании языковых феноменов, которые предлагаются последовательно:

- 1) группа 1: *законный, усный, настеш, што* и под.;
- 2) группа 2: *законный, устный, настешь, што*.

Цель эксперимента: оценить восприятие языковых феноменов обеих групп с точки

зрения простоты восприятия и понимания в устной и письменной формах речи.

Результаты эксперимента:

1) сопоставление звучащей речи лексических пар *законный – законный, настеш – настешь* привело к ожидаемой недифференциации составляющих их лексем и исходной версии о «ненужности» правил, регламентирующих написание удвоенных согласных, непроизносимых согласных и правописание шипящих;

2) сопоставление письменной речи позволило обучающимся установить актуальность норм в первую очередь в связи с затрудненностью восприятия языковых феноменов группы 1, что позволило эмпирическим путем доказать курсантам значимость русской ортологии не как таковой, но в процессе организации речевого взаимодействия как одного из факторов его успешности, ибо, по правомерному утверждению «языковые нормы коммуникативно ориентированы» [2, с.285].

Представляется очевидным, что коммуникативный аспект – своего рода надстройка над нормативным – предполагает выбор актуальных языковых средств в соответствии с ситуацией общения, однако многие выпускники общеобразовательных учреждений, оказавшись на первом курсе вуза, демонстрируют неготовность коммуницировать не только с профессорско-преподавательским составом, но и испытывают затруднения со своими однокурсниками. Причины подобной неготовности на поверхности – это, с одной стороны, незнание нормативного корпуса документов, актуальных для организации речевого взаимодействия в рамках силовых вузов России, а с другой – коммуникативная негибкость, фиксированность на одном из регистров общения неспособность переходить от формального регистра к нейтральному и т.д.

Первая задача решается легко – достаточно разъяснить курсантам основы и особенности речевой коммуникации (они, как правило, регламентируются соответствующими нормативными правовыми актами), со второй сложнее: ее решение требует временных затрат по формированию корпуса речевых знаний и речевых умений собственно коммуницировать, изменение привычного для бывших школьников ракурса с грамотности на общение.

Изучение функциональной стилистики и регистров коммуникации порой ставит курсантов в тупик, когда они получают задание определить, в каком стиле и регистре осуществляется речевое взаимодействие с преподавателем на занятии и вне его, с командиром учебного взвода в ситуации исполнения им служебных обязанностей и за рамками профессиональной деятельности. Важно не просто призывать курсантов быть коммуникативно гибкими, осуществлять мгновенные переходы из одного регистра в другой и, что не менее важно, понимать, в каком регистре следует общаться с собеседником, ловить его коммуникативные интенции и навязываемый им регистр коммуникации.

В фокусе внимания, таким образом, оказывается важнейший аспект современной теоретической концепции культуры речи, связанный со спецификой профессиональной коммуникации, – будь деловое общение юристов, педагогов или военно-профессиональное общение будущих офицеров: формирование коммуникативной компетенции, проявляющейся в том числе в развитии и совершенствовании качеств хорошей речи. Для юристов важнейшее из них – точность в двух видах ее реализации – фактической и языковой – выступает отправной точкой для речевой подготовки специалистов в области права и залогом их профессиональной компетентности.

При изучении учебного курса риторики или основ речевой коммуникации курсантам уже более старших курсов предлагается сформировать ранжированный список из известного перечня коммуникативных качеств, выделенных в свое время Б. Н. Головиным [1], а затем соотнести его с собственной учебно-профессиональной деятельностью на предмет актуальности. Традиционно на первое место обучающиеся ставят точность или ясность, некоторые выделяют целесообразность и убедительность, в то время как последние позиции по обыкновению занимают выразительность и богатство. При этом

курсанты искренне недоумевают, зачем они юристу: язык законов специфичен, зачастую труден в понимании, но отнюдь не образен.

Взаимосвязь коммуникативного и эстетического аспектов видится в постоянном бережном отношении к корпусу языковых средств, используемых коммуникантами в разного рода интеракциях. Вопрос не в том, насколько уместно то или иное языковое средство в конкретной ситуации, главное – из ряда синонимов выбрать тот, который не только целесообразен, но и подчеркивает языковой профиль говорящего, уровень его речевого мастерства. Речь идет о формулировках типа *Разрешите задать вопрос? / Могу ли я зажать вопрос? / Можно (разрешите) спросить* и под. Или о выборе между этикетным *спасибо* и *благодарю*, произнесением *здравствуйте* и *здрате*, *что* и *че*. Полагаем, если носитель языка транслирует в первую очередь себя миру, то и выбор, осуществляемый им ежедневно, даже ежеминутно, характеризует в первую очередь его самого.

На занятиях языкового цикла есть смысл предложить обучающимся небольшое задание: слева в столбик записать 3–5 качеств речи, которыми они обладают / хотят обладать, а затем предложить то же сделать сокурснику. Сопоставив реальное и желаемое, сделать вывод, в идеале – сформировать план самокоррекции и в текущий момент указать на нестыковки того, кем себя видит испытуемый, и того, как он транслирует себя окружающим.

В целом, задания по критическому анализу собственной речи обучающихся позволяют установить актуальные с их точки зрения коммуникативные качества. Отметим в этой связи следующие тенденции:

- 1) смешение коммуникативных качеств речи и личности (дружелюбная);
- 2) дублирование качеств (логичная / последовательная / связная; быстрая / эмоциональная и др.);
- 3) выделение качеств, связанных со скоростью говорения (быстрая / медленная), правильностью (грамотная / с ошибками), дефектами речи, диалектными маркерами, интеллектом (связная, содержательная).

Подход к речи как криминологическому феномену коррелирует с многолетними и плодотворными исследованиями отечественного филолога И. А. Стернин, посвященными языковому паспорту личности [6], и именно он – паспорт – выступает показателем сформированности эстетического уровня культуры речи личности.

Этический аспект современной теоретической концепции культуры речи, обусловленный признанием права собеседника на точку зрения, уважение к нему как личности и коммуникативному партнеру, пересекается с эстетическим более отчетливо. Уважая личное пространство, демонстрируя неагрессию (а именно в этом суть речевого этикета), коммуникант выражает отношение к участнику интеракции, осуществляя в том числе выбор речевых стратегий и тактик, использование приемов, ориентированных на достижение коммуникативных целей, реализацию коммуникативных интенций относительно собеседника, демонстрируя их открытость и позитивные установки.

Сказанное выше позволяет не просто констатировать или признавать закономерным и полноправным выделение четвертого компонента современной теоретической концепции культуры речи, но утверждать его важнейшим аспектом формирования языковой личности, связанным с выражением в том числе ценностного отношения к родному языку, которое складывается не только из лингвистических показателей – корпуса языковых средств, но и паралингвистических – темпа говорения, интонационного рисунка фразы, паузы, включает экстралингвистические показатели, в том числе невербальные сигналы.

Эстетический аспект – это не только и не столько внимание к формальной стороне речи – умении говорить красиво, выражать свою мысль максимально доступными рафинированными способами, учитывать при этом ситуацию коммуникации и уважать позицию собеседника. Отнюдь. Эстетический компонент современной теоретической

концепции культуры речи видится в формировании ценностного отношения к языку в его современном состоянии и уважении к его истории, перспективам развития, понимании того, что текущее состояние родного языка и будущее – результат его реализации каждым конкретным носителем языка и языковым коллективом в целом, а применительно к каждому говорящему на русском языке – его языковой профиль, результат трансляции себя миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Г. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
2. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – М. : Проспект, 2008. – 448 с.
3. Левит, С. Я. Энциклопедия культурологи / С. Я. Левит. – М., 2007. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1160 (дата обращения: 06.02.2025).
4. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. – М. : Большая Российская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Норинт, 2004. – 1456 с. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/338298> (дата обращения: 06.02.2025).
5. Современная энциклопедия. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/54174> (дата обращения: 06.02.2025).
6. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2021. – 227 с.

УДК 81: 39

*О. Н. Гауч,
г. Тюмень*

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЛОВА «ЧАША» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ РУССКОГО НАРОДА (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА В. И. ДАЛЯ «ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО НАРОДА»)

Язык является неотъемлемой частью культуры любого народа. История становления языка отражает этапы становления мировоззрения и культуры народа, истории и социально-экономических процессов государства. Язык – это не только носитель информации, но и транслятор культурных и духовных ценностей народа, поэтому он становится объектом исследования не только в филологических науках, но и в истории, антропологии, культуре. Интерес к изучению и сохранению языка появляется в работах исследователей XVIII-XX вв.: В. И. Срезневского, В.И. Даля [4, 5], М. С. Выхрыстюк, Н. К. Фролова, В. М. Жирмунский, Ф. П. Филин, А. Д. Григорьева, С. И. Котков, Г. И. Шкляревский, В. В. Виноградов. Особый интерес вызывает у исследователей лексика, связанная с предметами быта и кухонной утвари. Наименования кухонной утвари отражают не только уровень развития материальной культуры народа, но и духовную культуру. Изучением этимологии слов, называющих кухонную утварь занимались Г. В. Судаков, Г. Н. Лукина, К. П. Смолина, М. М. Романова, И. А. Малышева, Т. Х. Хайрутдинова, Л. А. Власова, И. В. Пантелеев, О. Н. Ляшевская, А. И. Павлова О. Н. Гауч [3] и другие ученые. Особый интерес представляют работы, написанные на основе фольклорно-собирательской деятельности. Следует обратить внимание на работы В. И. Даля: «Толковый словарь живого великорусского языка» и сборник «Пословицы русского народа», – которые хранят народную мудрость, формировавшуюся веками и передававшуюся из поколения в поколение на протяжении многих столетий. Основной пласт лексики этих работ составляют слова, к народной вере, быту и кухонной утвари.

Кухонная утварь является важной составляющей в жизни каждой семьи: позволяет

оценить уровень достатка, состав семьи и отношение хозяев к предметам. Из предметов, называющих кухонную утварь, наиболее распространенными являются «нож», «ложка», «горшок», «миска», «ступа», «ухват», «чапельник», «чугун», «чаша (чашка)».

Чаша как предмет кухонной утвари появилась в X-XI вв., ее можно было увидеть на столах представителей знати: князей, бояр, богатых купцов, дворян, – о чем свидетельствует значение слова «чаша» в толковых словарь русского языка: «чаша – старинный сосуд для питья в форме полушария <...> || Пиршественный сосуд для вина» [6]. Значение слова «чашка» представлено как «небольшой сосуд округлой формы из фарфора, фаянса и т. п. <...>. || Миска (обл.). Деревянная чашка (например, для щей)» [6]. Родство слов «чаша» и «чашка» представлено в Толковом словаре Живого великорусского языка В. И. Даля: чаша (чашка) – это «сосуд полушаром или около того, братина, миска <...>. Чашка, тот же, сосуд для питья либо хлебанья» [4]. Возможно, это столовый прибор использовался в быту крестьянской семьи, так как в пословицах и поговорках русского народа слово «чаша» встречается часто в переносном значении

Обратимся к этимологии слова «чаша (чашка)». В научной литературе существует несколько точек зрения на происхождение данного слова. В кратком этимологическом словаре М. Н. Шанского источник происхождения лексемы «чаша» указан как слово общеславянского происхождения. Однако автор словаря предполагает, что «возможно, восходит к *kēsja балтославянского характера», в котором имело значение «кубок», чаша [8, с. 369]. В результате замены фонем «к», «ё» и «ј» на «ч», «а» и «ш» соответственно произошло фонетическое изменение лексемы. Лингвист-этимолог М. Фасмер предполагает несколько точек зрения на происхождение слова «чаша»: от литовского *kiaušas*, что означает «череп»; древнеиндийское *śaśakas* – «кубок» или армянское – «посуда для питья» [7, с. 320]. Следовательно, в литературе нет единой точки зрения на происхождение лексемы, но предмет, который назван словом «чаша», имеет общее лексическое значение с вышеперечисленными словами.

В сборнике В. И. Даля «Пословицы русского народа» употребляются две формы слова: «чаша» и «чашка»: «Чаша, что море Соловецкое, пьют из нее про здоровье молодецкое» [5], «Хороша бражка, да мала чашка» [5], «Над двором-двором стоит чаша с молоком» [5], «Дом как полная чаша» [5], «Не твоя чаша, не тебе пить» [5], «Какову чашу другу налил, такову и самому пить» [5], «Моя – то доля съ чашкой въ поле» [5], «Эко счастье – на мосту съ чашкой» [5] и другие. Как правило, в пословицах и поговорках, лексемы «чаша» и «чашка» имеют переносное значение. Они зафиксированы в следующих тематических группах: «Судьба – счастье – удача», «Вселенная», «Гость – хлебосольство», «Вина – заслуга».

Рассмотрим значение пословиц «Эко счастье – на мосту съ чашкой» и «Моя – то доля съ чашкой въ поле». В сознании современного человека, слово «чаша» ассоциируется с богатством, благосостоянием: «дом – полная чаша». В сборнике В. И. Даля встречаются пословицы, значение которых приобретает противоположный смысл.

Пословица «Эко счастье – на мосту съ чашкой» зафиксирована в тематической группе «Судьба – счастье – удача» и в сознании современного человека объясняется как «встреча большого счастья». Автор статьи «Русские пословицы о счастье» изучая этимологию слова «чаша», обращается к русским народным парениям. Т. Бочина проводит параллель между концептами Поле, Воле, Доля, где «поле» и «доля» рассматриваются как составляющие крестьянской судьбы: просить милостыню. Русское паренье «Моя-то доля с чашкой в поле» приобретает значение «просить милостыню в чистом поле» или «просить милостыню бесполезно» [1]. На Руси нищие и убогие просили милостыню с миской в руке. Опираясь на исследование Т. Бочиной, можно предположить, что пословица «Эко счастье – на мосту съ чашкой» имеет значение такое же значение: «просить милостыню бесполезно, находясь над пропастью (над пустотой)». Понятие «пустоты» связано со значением слова «мост» – «сплошная постройка поперек реки или

оврага для переходя» [6]. Иносказательное значение пословицы усиливается за счет частицы «эко», которая добавляет чувства иронии.

Значение слова «чаша» как нищета, убожество подтверждается указами Петра I, запрещающими нищим просить милостыню в городах. Как отмечает Ю. Г. Галай «Увеличение нищенствующей братии, которая заполонила города, в особенности Москву, а затем и Петербург, вынудило Петра I издать серию указов (декабрь 1700 г., 8 июня 1701 г. и 9 февраля 1710 г.), запрещающих нищим, под опасением наказания, переходить для прошения милостыни из одного города в другой, из одного уезда в другой» [2]. В январе 1712 года был издан именной указ царя «О воспрещении нищенства в Москве; о распределении нищих по монастырям и богадельням, и о рассылке неприписанных ни к каким богоугодным заведениям», который запрещал нищим «просить милостыню и сидеть по мостам». Так в народе появилась пословица «Эко счастье – на мосту съ чашкой». Таким образом, быть нищим и просить милостыню было весьма рискованным занятием в тот период времени. Следовательно, в народном сознании «чаша» символизировала нищету, тяжелую судьбу. Значения слова как «тяжелая судьба» зафиксировано в толковом словаре Д. Н. Ушакова с пометой «перенос.»: «символическое обозначение участи, судьбы, обычно тяжелой, несчастной» [6]. Опираясь на словарь Д. Н. Ушакова, становится понятно, почему В. И. Даль слово «чаша» отнес к тематической группе «Судьба – счастье – удача».

Пословицы и поговорки русского народа тесно связаны с историей Российского государства, отражают представление народа об укладе современной ему жизни, характеризуют внутренний мир людей, их представления об окружающей действительности. Изучение парений и истории происхождения слов позволяет современному человеку окунуться в глубину веков, соприкоснуться с загадками и тайнами русского слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочина, Т. Русские пословицы о счастье / Т. Бочина. – URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1658656604/posloviy_o_schaste.pdf (дата обращения: 09.01.2025).
2. Галай, Ю. Г. Законодательные меры Петра Великого по искоренению нищенства / Ю. Г. Галай // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Право – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonodatelnye-mery-petra-velikogo-po-iskoreneniyu-nischenstva/viewer> (дата обращения: 09.01.2025).
3. Гауч, О. Н. Семантико-этимологическая интерпретация предметно-бытовой лексики второй половины XVIII века (на материале ТФГАТО) / О. Н. Гауч : диссертация на соискание ученой степени кандидата филол. наук. – Тюмень: ТГУ, 2009.
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 томах / В. И. Даль. – Москва : РИПОЛ классик, 2006. – (Золотая коллекция). – ISBN 5–7905–4704–4. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-m/> (дата обращения: 01.02.2025).
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Public Domian, 2000. – 520 с. – ISBN 5-04-005165-4. – Текст : непосредственный. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-ch/> (дата обращения: 01.02.2025).
6. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Советская энциклопедия : ОГИЗ, 1935–1940. – Т. 4. – URL: https://povto.ru/russkie/slovary/tolkovie/ushakova/tom-4/ushakov-tom-4_0695.htm (дата обращения: 01.02.2025).
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : В 4 т. / М. Фасмер ; перевод с нем. и допол. О. Н. Трубачева. – Москва : Прогресс, 1987. – Том IV. – с. 864.
8. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителя / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская ; под ред. С. Г. Бархударова. –

ТЕОРИЯ ПОЛЯ В ЛИНГВИСТИКЕ – ПРЕДМЕТ ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ, РЕФЛЕКСИИ, ПОЛЕМИКИ

Проблема группировки лексических единиц – одна из сложных лингвистических проблем. Многие тенденции современного языкознания так или иначе связаны с полевым методом, который, несмотря на давнюю традицию своего описания, продолжает активно исследоваться и в настоящее время.

Исследование лексико-семантического поля (ЛСП) представляет собой актуальную и важную задачу в современной науке о языке по ряду причин. В большинстве исследований по лингвистике лексико-семантические поля рассматриваются в лингвокультурологическом контексте, что дает основание утверждать, что метод поля предоставляет инструментарий для глубокого анализа структуры родного языка, в первую очередь, а также для сравнительно-сопоставительных полевых исследований.

Цель исследования – рассмотреть основные теоретические подходы к определению понятия «семантическое поле».

Лексика не является набором изолированных слов, поскольку лексические единицы организованы в систему, где каждая единица занимает определенное место и выполняет определенную функцию. Согласно Д. Н. Шмелеву, «лексика представляет собой сложную систему, состоящую из различных по происхождению, по сфере употребления и стилистической значимости групп слов» [11, с. 8]. Лексика как полифонический и полиаспектный системный феномен является фундаментальной основой, которая соединяет и связывает различные лексические элементы. Выявление лексических групп и их описание – один из способов осмысления специфики функционирования лексики в конкретном языке.

Теория поля, основоположником которой является Й. Трир, была подготовлена более ранними достижениями лингвистической мысли (идеи В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Й. Гердера и др.). В 30-е годы XX века появилось несколько лингвистических теорий, целью которых было обнаружение системных связей между словами. Однако многие ученые уже в XIX веке подчеркивали важность изучения единиц лексики в их связях с другими единицами. Так, несомненный интерес представляет работа М. М. Покровского «Семасиологические исследования в области древних языков» (1896), в которой он на материале классических и современных европейских языков установил закономерные диахронно-системные связи единиц внутри различных языковых подсистем. По М. М. Покровскому, «слова и их значения не живут отдельной друг от друга жизнью, но соединяются ...независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [8, с. 82].

Впервые термин «поле» в лингвистический научный оборот был введен Г. Ипсеном в работе «Der Alte Orient und die Indogermanen» (1924). Основная идея, выдвигаемая автором концепции языковых полей, заключалась в том, что слова в языке связаны друг с другом через общие семантические характеристики или значения.

Й. Трир разработал новые принципы системного анализа лексики и применил их для исследования понятийных и словесных полей, предполагая полный параллелизм между ними. «В системе все получает смысл только из целого. Значит, слова того или иного

языка не являются обособленными носителями смысла, каждое из них, напротив, имеет смысл только потому, что его имеют также другие, смежные с ним слова» [14, с. 417]. Несмотря на ряд спорных моментов, теория Й. Трира явилась важным этапом в развитии структурной семантики и структурной лексикологии. Эта теория послужила основанием для более глубокого понимания системных связей в лексике, а также явилась крупным и теоретически значимым идеографическим описанием словаря на материале немецкого языка.

Следует отметить также научный вклад Л. Вайсгербера в прогрессивное развитие теории лексического поля. Концепция словесных полей немецкого ученого близка теории Й. Трира. По мнению Л. Вайсгербера, «словесное поле живет как целое, поэтому, чтобы понять значение отдельного его компонента, надо представить все поле и найти в его структуре место этого компонента» [3, с. 185]. Заслугой Л. Вайсгербера считается более глубокая интерпретация понятия поля и разграничение философского, психологического и социологического моментов в исследовании языка.

Большой вклад в развитие теории поля внес В. Порциг, который в своих работах положил начало изучению синтагматического СП. Принципиальным отличием поля у В. Порцига является то, что он «направляет исследование на языковые факты, как исходный пункт, и преодолевает абстрактно-концептуальный подход Трира» [2, с. 81].

Исследования по проблематике поля послужили стимулом для дальнейшего развития и переосмысления данной проблемы. В результате теоретических и практических разработок теории были сформированы два основных направления анализа поля: изучение парадигматики и изучение синтагматики. По Д. Н. Шмелеву, СП дополняется также эпидигматикой, то есть отношениями словопроизводства [9]. Современные лингвисты применяют комбинацию данных направлений, исследуют СП по трем осям: парадигматика, синтагматика, эпидигматика. Однако с позиции интегративного подхода, который стал ведущим в третьем тысячелетии, при выделении и анализе СП необходимо также учитывать экстралингвистические и психоллингвистические критерии.

Разработкой проблем системного описания структурно-семантических группировок лексики в отечественной лингвистике занимались В. А. Звегинцев, А. А. Уфимцева, Г. С. Щур, В. Г. Гак и др.

Термин «поле», хотя и является устоявшимся в современной лингвистике, но имеет различные интерпретации. По определению Г. С. Щура, «в качестве полей в лексике выступают определенные функционально-инвариантные группы, поскольку для элементов указанных групп характерно не только наличие общего (инвариантного) признака, но и наличие коммуникативной или структурной функции» [12, с. 102–103].

А. М. Кузнецов под ЛСП понимает «группу слов, близко соотносимых по значению и подпадающих под определение общего термина» [7, с. 74].

И. М. Кобозева утверждает: «Семантическое поле – совокупность языковых единиц, объединённых общностью содержания и отражающих понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений» [6, с. 99].

Согласно И. В. Арнольд: «Поле – множество слов, покрывающих определённую область человеческого опыта и связанных по значению» [1, с. 3].

А. А. Уфимцева трактует семантическое поле как «лексико-семантические группировки структуры конкретного языка с учетом его национального и культурного своеобозначения; это – знание языка, слов и их значений» [9, с. 138].

Несмотря на определенную разницу в теоретических взглядах, имеющуюся среди сторонников концепции поля, большинство лингвистов сходятся во мнении, что СП представляет собой инвентарь элементов, объединенных общим (инвариантным) значением и единой коммуникативной функцией. Лексические единицы включаются в определенное СП на основании того, что они содержат объединяющую их гиперсему, или архисему. Мы полагаем, что «семантическое поле – структурно-семантическое

объединение, которое организует тезаурус языка и представляет собой составляющую аксиологической картины мира» [5].

Таким образом, лексико-семантическое поле может быть описано как группа слов, обладающих сходными значениями или демонстрирующих лингвистические ассоциации, основанные на определенных лингвистических критериях. Это может быть группа синонимичных слов, которые обозначают одно понятие, но имеют различные значения. Например, слова «быстрый», «скорый» и «беглый» могут быть объединены в лексико-семантическое поле «быстрота», так как все эти слова относятся к идее быстрого движения.

Кроме того, ЛСП может включать слова различных частей речи, что способствует более полному описанию семантики определенного понятия. Например, при анализе ЛСП «любить» в него могут входить не только глаголы, обозначающие действия *любить* или *проявлять любовь*, но и существительные, которые описывают состояние или качества, связанные с этим понятием. ЛСП постоянно развивается и изменяется в соответствии с языковыми и культурными изменениями. В поле могут добавляться новые лексемы, а отдельные могут выходить из употребления.

Для описания структуры ЛСП важно понимать, какое влияние лексико-семантические группы (ЛСГ) оказывают на иерархическую организацию и конфигурацию ЛСП. Следует подчеркнуть, что ряд ученых сходится во мнении, что ЛСГ образуют фундаментальные структурные элементы ЛСП. Например, Л. М. Васильев определяет ЛСГ как «любой семантический класс слов (лексем), объединенных хотя бы одной общей лексической парадигматической семьей или хотя бы одним общим семантическим множителем» [4, с. 102]. А. М. Кузнецов отмечает, что «ЛСГ слов не представляет собой четко и однозначно разграниченных классов лексических единиц. Это такие соединения слов, которые взаимно проникают друг в друга» [7, с. 7]. По мнению Х. Х. Эгамназарова, «ЛСГ играют важную роль в организации лексико-семантического поля и помогают структурировать лексическую систему языка» [13, с. 186].

ЛСП характеризуется рядом признаков системности, данные признаки проявляются при рассмотрении лексико-семантического поля как с хронологической, так и с диахронической точки зрения. В *синхронном* плане между лексемами, входящими в поле, существуют семантические отношения, что свидетельствует об их взаимосвязанности. Это означает, что слова, входящие в одно поле, имеют сходные или связанные значения. Например, в лексико-семантическом поле «цвет» могут присутствовать слова, обозначающие различные цвета – «красный», «синий», «зеленый» и т. д.

При рассмотрении ЛСП в генетико-диахронической перспективе обнаруживается характерная особенность: многократное проявление определенных мотивационных паттернов. В поле могут присутствовать слова, которые имеют общую мотивацию или основу. Например, в ЛСП «животные» может быть мотивационная модель, основанная на звукоподражании, где слова «мяу» и «гав» представляют звуки, издаваемые кошками и собаками соответственно. Кроме того, в поле может наблюдаться повторяемость словообразовательных моделей, то есть возможность образования новых слов на основе уже существующих слов в поле. Например, от слова «любовь» можно образовать слова «любить», «любовный», «полюбить» и т.д. Также поле может порождать лексику на основе производящих этимологических гнезд, что означает, что слова в поле могут иметь общее происхождение или корень. Например, слова «солнце», «солнечный» и «солнечный свет» имеют общий корень «солнц-».

Помимо всего перечисленного, поле имеет следующие характеристики: «наличие центра и периферии, иерархический принцип построения поля, отсутствие четких границ, незамкнутость, взаимодействие с другими полями, способность членов поля притягивать к себе другие элементы или быть притянутыми элементами других групп, наличие лакун, асимметричность построения, специфичность в разных языках, самостоятельность в лексико-семантической системе» [12, с. 159–160].

Таким образом, теория поля, появившаяся в рамках системно-структурной парадигмы языкознания в прошлом столетии, находит применение в новых направлениях лингвистики и объединяет собственно лингвистические исследования с культурологическими, психологическими, социологическими. В современных лингвистических работах, выполненных на материале самых разных языков, значительное место занимают вопросы исследования лексической семантики, что является показателем интереса ученых к данной языковой области.

Разнообразие трактовок понятия «семантическое поле» в лингвистике свидетельствует о том, что вопрос о сущности и возможных методах описания поля представляет не до конца решенную научную проблему, несмотря на достаточный арсенал различных методик, приемов, исследовательских способов и процедур.

Используя в нашей работе термин «семантическое поле», мы рассматриваем его как инструмент лингвистического исследования; поле – ценностная единица, которая принадлежит одновременно языку и культуре и является составляющей аксиологической картины мира. Понимание внутренних связей и семантических отношений между словами позволяет лингвистам и исследователям достаточно полно раскрывать специфику языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста / И. В. Арнольд // Текст как объект комплексного анализа в ВУЗе. – Л. : ЛГПИ, 1984. – С. 3–11.
2. Ахманова, О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Учпедгиз, 1957. – 295 с.
3. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 232 с.
4. Васильев, Л. М. Современная лингвистическая семантика / Л. М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
5. Дружина, Н. Л. Семантическое поле «семья» как способ организации языкового опыта (на материале немецкого языка) / Н. Л. Дружина // Организационная психолингвистика. – 2021. – № 4 (16). – С. 10–22. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/34052> (дата обращения: 02.01.2025).
6. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
7. Кузнецов, А. М. Структурно-семантические параметры в лексике / А. М. Кузнецов. – М. : Наука, 1980. – 160 с.
8. Покровский, М. М. Избранные труды по языкознанию / М. М. Покровский. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 385 с.
9. Уфимцева, А. А. Опыт изучения лексики как системы / А. А. Уфимцева. – М. : Акад. наук СССР, 1988. – 287 с.
10. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 280 с.
11. Шмелёв, Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелёв. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.
12. Щур, Г. С. Теории поля в лингвистике / Г. С. Щур. – М. : Наука, 1974. – 255 с.
13. Эгамназаров, Х. Х. О понятии лексико-семантического поля в лингвистике / Х. Х. Эгамназаров // Ученые записки Худжандского гос. ун-та им. акад. Б. Гафурова. – 2018. – № 1. – С. 185–189.
14. Trier, J. Sprachliche Felder / J. Trier // Zeitschrift für deutsche Bildung. – 1932. – № 8. – S. 417–427.
15. Weisgerber, L. Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik / L. Weisgerber. – Düsseldorf : Schwann, 1962. – 360 S.

ЛИРИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОТРАЖЕНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО РЕЧЕМЫШЛЕНИЯ БИЛИНГВА

Писатель Владимир Владимирович Набоков, талантливый художник слова, известен и как личность, которой присущи качества практически полноценного *билингва*, причём проявившая эти свойства не только в речевой коммуникации сугубо практического характера (в быту, непринуждённо-дружеском и т. п. общении), но и в коммуникации эстетической, осуществляемой в процессе творчества – при создании словесно-художественных произведений на двух языках (*русском* и *английском*), которыми Владимир Набоков владел практически в совершенстве.

В речевой коммуникации семьи, где Владимир Набоков воспитывался и соответственно формировался как личность использовалось, как известно, три языка: *русский*, *английский* и *французский*, – что и предопределило владение будущим писателем этими тремя языками с раннего детства. По собственным словам, он научился читать по-английски прежде, чем по-русски. Первые годы жизни писателя прошли в доме Набоковых на Большой Морской улице в Петербурге и в их загородном имении **Выра** (под Гатчиной) в комфорте и достатке. Вероятно, эти годы запечатлелись в сознании будущего писателя весьма глубоко – в поэтическом сборнике-альманахе «Два пути», где представлено не только творчество Набоков-лирика, но и его друга Андрея Балашова, один из циклов стихотворений назван им «Выра».

На формирование личности мастера художественной словесности, несомненно, оказал влияние и социокультурный контекст, в котором он пребывал в детстве и в юношеские годы. Так, образование Владимир Набоков получил в Тенишевском коммерческом училище в Петербурге, где незадолго до этого учился Осип Мандельштам. Это училище в 1898 году было организовано князем В. Н. Тенишевым, *этнографом* и *социологом*, на базе домашней школы В. В. Струве как трёхклассная общеобразовательная средняя школа; статус коммерческого училища это заведение приобрело в 1900 году.

При обучении в училище явное предпочтение отдавалось предметам естественно-научного цикла (например, один из основных классических языков – латинский язык – не изучался; при поступлении в университет выпускникам училища приходилось осваивать его самостоятельно). Однако, несмотря на это, двумя основными увлечениями Владимира Набокова уже в пору обучения его в училище становится не только *энтомология*, но и *литература*.

Постоянная обращённость писателя к нескольким (двум основным) культурам, безусловно, не могла не повлиять и на его словесно-художественное творчество. Это, в частности, находит отражение в буквальном упоминании о различных реалиях его детства, юности и т. д. в произведениях, созданных в контексте чужих лингвокультур, отличных от его родной – *русской*. Например, в романе «Другие берега» (1954) писатель рассказывает о **Выре**, которая до 1917 года была Петербургским имением Набоковых, а также об имениях в **Батово** и **Рождествено**, которые достались юному Набокову по наследству от его дяди Василия Ивановича. Поэт Арсений Тарковский, образно определяя в своих воспоминаниях значение Выры для Набокова, называет её для писателя символом ностальгии по утерянному «*фраю детства*».

Семья Набоковых навсегда покинула Россию в апреле 1919 года на греческом судне, которое вышло из Крыма; с тех пор (с двадцатилетнего возраста) В. В. Набоков находился за рубежом, никогда более не посещая Россию (Советский Союз). Однако влияние русской лингвокультуры, окружавшей Владимира Набокова в детстве и юности, так или иначе ощущается практически и во всех его произведениях, созданных в иных лингвокультурных контекстах: во время пребывания в Германии; в течение наиболее

продолжительного периода жизни писателя в США; в период последних лет жизни во Франции.

Лирическое творчество Набокова известно читателям значительно меньше, нежели его прозаическое, и даже драматургическое творчество, хотя драматургия писателя также изучена явно недостаточно. Однако именно в лирике, поскольку этот вид художественной словесности в большей степени, чем другие, основывается на подсознании, на наш взгляд, весьма любопытно пронаблюдать за создаваемыми писателем образами, которые формируются и на основе его культурных и /или лингвокультурных рефлексий, заложенных в период личностного становления.

1924-м годом (через 5 лет после того, как писатель покинул Россию) датировано лирическое произведение Владимира Владимировича Набокова, посвящённое родной речи – стихотворение «Молитва», фрагменты из которого приводятся далее (более подробный анализ данного стихотворения см. в нашей работе: [5]):

*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!*

...

*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 (выделено мною. – И. З.) [2].*

Обратим внимание на то, что лирический герой стихотворения, который в данном случае безусловно выражает точку зрения автора, в качестве *родной* для себя определяет именно *русскую* речь, осмысливая её чрезвычайно важную значимость в образной форме, которая отмечена очевидными чертами индивидуально-авторской манеры.

Выбранная автором жанровая форма *молитвы* в значительной степени предопределяет как *композицию* лирического произведения, так и используемые для его создания *словесные средства*. В лирическом произведении немало *книжной* лексики, которая в качестве *стилистически ограниченной* воспринималась уже в период создания стихотворения. Например, толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова, зафиксировавший нормы русского литературного словоупотребления первой половины XX века, содержит следующую трактовку ряда функционирующих в приведённых фрагментах лексических единиц: глагола *пылай (свеча)* («**ПЫЛАТЬ** ... (книжн.). 1. Ярко гореть, издавать сильный свет, сильный жар. ... *Уж близок полдень. Жар пылает.* Пушкин. || *перен.* О сильном, бурном развитии чего-н. (ритор.)» [9, стб. 1084]); глагола *ороси (жемчужинами воска)* («**ОРОСИТЬ** ... что. 1. Полить, пропитать влагой (книжн.). ... *Кровь защитников оросила землю*» [8, стб. 853]).

Семнадцатитомный «Словарь современного русского литературного языка» (БАС), изданный несколько позднее (интересующий нас в данном случае том вышел в 1951 году), подтверждает эту же характеристику у:

глагола *воскреси (душистую, родную – о родной речи)* («**ВОСКРЕСИТЬ** ... кого-что (книжн.). ... 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*» [7, стб. 369]) и имени прилагательного (*ты – о родной речи – станешь*) *величавой*

(«**ВЕЛИЧАВЫЙ** ... (книжн.). Величественный, важный, внушающий уважение (о внешнем облике). ... *Прекрасное должно быть величаво.* Пшкн.» [7, стб. 244]).

Однако особого внимания заслуживают *изобразительно-выразительные средства и способы*, к которым прибегает поэт для ценностно-образного осмысления феномена родной речи – прежде всего отличающиеся безусловным своеобразием *тропы*. Среди них – объёмный синкретичный троп, функционирующий в первом из приведённых фрагментов: (*А я молюсь*) *о нашем дивьем диве, / о русской речи, плавной, как по ниве / движенье ветра*, – объединяющий *метафору* (*русская речь – диво*); два *эпитета* (*русская речь – плавная, диво – дивье*) и *сравнение* (*русская речь*) *плавная, как по ниве движенье ветра*).

Наиболее экспрессивным компонентом в этом тропе представляется синкретичный же троп – *метафора / эпитет*: *русская речь – диво дивье*, – одним из компонентов которого является номинация, более характерная не для литературного языка, а для *разных жанров русского фольклора* (былин, сказок, песен и т. п.), нередко встречающаяся в произведениях *классической литературы*, а также в речи носителей *русского языка XIX века* и более ранних эпох, преимущественно крестьянской.

Это номинация *диво* – ср. толкование в словарях; под редакцией Д.Н. Ушакова и в «Большом академическом словаре русского языка» (БАС-3): «**ДИВО** ... (разг.). 1. То, что вызывает удивление; чудо. *Этакого дива я давно не видал. Какое ж диво тут?* Грбдв. Чудо-чудное, диво-дивное. Сказка» [8, стб. 707]; «**ДИВО** ... Разг. 1. То, что вызывает удивление; чудо, диковина. ... ◊ Д и в о дивное, дивное д и в о. *Нар.-поэт. Усилит. – Грусть тоска меня съедает – Диво б дивное хотел Перенести я в мой удел.* Пушкин. Ск. о царе Салтане. – *Помнишь, как над нашим городишком первый самолёт пролете? Все высыпали на улицу: диво-то дивное!* Полторцк. Зелёная ветка.» [1, с. 88–89]. Эту, уже изначально отличающуюся не только *экспрессивностью*, но и *национально-культурной значимостью* единицу языка, лирический герой произведения осмысливает ещё более эмоционально. Это достигается с помощью введения в текст не привычного для адресата имени прилагательного, как правило, употребляемого в сочетании с номинацией *диво* (*диво дивное*), а созданного поэтом *индивидуально-авторского* образования – грамматического окказионализма *дивье* (*диво*) (образовано от основы *див(о)* путём добавления суффикса *j*), в результате чего формируется оригинальный, с высокой степенью экспрессивности, образ.

Вероятно, столь проникновенный, вряд ли могущий оставить равнодушным кого-то из адресатов-читателей образ *родной речи* может возникнуть в процессе *поэтического речемышления* (интеллектуальной творческой деятельности, в результате которой рождается словесно-художественное произведение) лишь в сознании той личности, для которой такого рода речь действительно является *родной*. Это предопределяется тем, что отношение личности, тем более – личности творческой, к родной речи складывается из *комплекса представлений*, часть которых (у людей творческих – как правило, довольно значительная) формируется в сфере подсознания, будучи у художника слова обусловленной *языковым чутьём*, присущим личности (творческой – в наибольшей степени) *чувством языка* и некоторыми другими, ещё крайне недостаточно исследованными феноменами речемыслительной деятельности человека. Проанализированный синкретичный троп, как представляется, максимально точно передаёт отношение лирического героя к родной речи: отношение трепетное и благоговейное, и в то же время отмеченное печатью горечи.

Это подтверждается и ещё одним синкретичным тропом, характеризующим родную речь, который отличается не меньшей оригинальностью и экспрессивностью, нежели предыдущий:

*Ты станешь вновь, как воды, полногласной,
и чистой, как на солнце меч,
и величавой, как волнение нивы.*

Данный синкретичный троп, объединивший метафорические *эпитеты* (*ты <родная речь> станешь вновь полногласной и чистой, и величавой*) и *сравнения* (*полногласной, как воды; чистой, как на солнце меч; величавой, как волнение нивы*), углубляет уже представленное адресату восприятие лирическим героем родной речи, по мнению которого, его родная – *русская* – речь переживает в описываемый им период тяжёлый момент, однако, по его мнению, она при этом потенциально готова к возрождению.

Особого внимания в данном тропе заслуживает индивидуально-авторское осмысление имени прилагательного *полногласный*, на рассмотрении функциональной значимости которого имеет смысл остановиться более подробно. В этом случае также наблюдается очевидное *индивидуально-авторское* осмысление включённого в лирический текст имени прилагательного. В литературном русском языке атрибутивная номинация *полногласный* функционирует лишь в качестве лингвистического термина – ср., к примеру толкование в одном из популярных толковых словарей русского языка нашего столетия: «**ПОЛНОГЛАСНЫЙ** ... *Лингв.* Заключающий в себе полногласие. *Полногласные сочетания*» [3, с. 904] («**ПОЛНОГЛАСИЕ** ... *Лингв.* Характерные для русского, украинского и белорусского языков сочетания -оро-, -оло-, -ере-, -ело- (после шипящих) в положении между согласными, которым в старославянском языке соответствуют неполногласные сочетания -ра, -ла, -ре-, -ле-: город (градь), золото (злато), берег (брегъ), молоко (млеко), шелом (шлем). *Восточнославянское полногласие. Образование полногласия*» [3, с. 904]).

В БАС-3, наиболее авторитетном и полном на сегодня толковом словаре русского языка, помета об отнесённости данных единиц языка терминологической (языковедческой) лексике отсутствует, однако их толкование полностью совпадает с приведёнными выше, т. е. не предполагает каких-либо иных семантических вариаций.

Однако, судя по контексту, рассматриваемая номинация используется автором, Владимиром Набоковым, в ином значении, вернее – наделяется целым *спектром* значений, среди которых присутствуют: значение, свойственное имени прилагательному *полноголосый* («**ПОЛНОГОЛОСЫЙ** ... Широко, напевно звучащий, полноголосый. *Выигрывали они на том, что преобладал в их пении такой полноголосый сам по себе звук, как «а», в котором и торжество, и солнце, и радость.* Серг.-Ценск. Пушкины выдвигают. *Полноголосая русская речь.. вспыхивает и разносится по коридорам.* Федин, Развезян. дым» [2, с. 487]); сформированное в результате сопряжения со сравнением *как воды* контекстуальное значение, указывающее на высокую степень отмеченного качества, и некоторые другие, *ассоциативно* связанные с отмеченными значениями, смыслы. Таким образом, в данном случае можно наблюдать *явное расширение* семантики используемой атрибутивной номинации, основанное на практически полном совпадении фонетического состава семантического окказионализма и единицы языка, послужившей основой для создания индивидуально-авторского новообразования (*семантического окказионализма*).

Безусловно, воплощённое в стихотворении «Молитва» отношение лирического героя (с нашей точки зрения – очевидного «рупора» самого поэта) к родной речи окрашено не только лёгкой печалью, но также явной тоской и ностальгией, обусловленными его пребыванием на чужбине, которую – как теперь известно – он в течение последующей своей жизни (по времени это более полувека) уже никогда не покинет. Подобного рода лейтмотивом – так или иначе – отмечены практически все созданные Владимиром Набоковым лирические произведения, где упоминается *родная речь* и неразрывно связанная с феноменом родной речи его *родина* – *Россия*. Это можно наблюдать, к примеру, в стихотворении 1927 года «Родина» (при цитировании в этом произведении сохранила оригинальная орфография):

*Безсмертное счастье наше
Россией зовётся в веках.
Мы края не видели краше,
а были во многих краях.*

*Но где бы стезя ни бежала,
нам русская снилась земля.
Изгнание, где твоё жало,
чужбина, где сила твоя?
Мы знаем молитвы такие,
что сердцу легко по ночам;
и гордые музы России
незримо сопутствуют нам.
Спасибо дремучему шуму
лесов на равнинах родных,
за ими внушённую думу,
за каждую песню о них.
Наш дом на чужбине случайной,
где мирен изгнанника сон,
как ветром, как морем, как тайной,
Россией всегда окружён* (выделено мною. – И. 3.) [6, с. 307–308].

В приведённом лирическом произведении, которое, безусловно, заслуживает комплексного, и при этом более глубокого и тщательного анализа, в связи с заявленной в данной публикации проблемой обратим внимание лишь на одну особенность. Это *последовательное противопоставление родного*, которое при любых жизненных обстоятельствах всегда – так или иначе – остаётся с тобой; и *чужого*, которое никогда не станет своим. Именно поэтому *Родина* воспринимается лирическим героем как *бессмертного счастья*, *гордые музы* которой и в чужом краю сопровождают того, для кого краше родного края нет. *Чужбина* же, несмотря на разнообразие её мест (мы были во многих краях), в том числе, видимо, и весьма привлекательных, навсегда остаётся для лирического субъекта, пусть покинувшего родные места, *случайной*, а ещё точнее – *изгнанием* (*Изгнание, где твоё жало?*). И только лишь сон приносит изгнаннику некоторое успокоение – именно потому, что в этом сне он всегда окружён родиной, Россией: *как ветром, как морем, как тайной*.

Таким образом, лирическое творчество Владимира Набокова убедительно, с нашей точки зрения, свидетельствует о том, что и у личности *билингвальной*, обращённой к двум лингвокультурам практически в равной мере, *родная речь* (*родной язык*) всё же может быть только *единственной*.

Прежде всего это обусловлено тем, что формируется этот феномен *не только* (а у личности творческой – возможно, и *не столько*) на уровне нашего *сознания*, но и – в довольно существенной мере – на уровне *подсознания*, для которого приоритетны такие, ещё крайне мало исследованные понятия, как *языковое чутьё* и *чувство языка* (иногда отождествляемые, но, с нашей точки зрения, не идентичные); *языковой вкус* и подобные, чрезвычайно важные сегодня для осмысления многих сфер нашего как бытия, так и быта.

Словесно-художественны произведения талантливых русских писателей, в воплощено ценностно-эстетическое осмысление родной речи, представляют в этом плане чрезвычайно ценный *в исследовательском отношении* материал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К. С. Горбачевич. – Т. 5. Деньга–Жюри. – М.–СПб. : Наука, 2006. – 695 с.
2. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. А. С. Герд. – Т. 18. Подлещ–Порою. – М.–СПб. : Наука, 2011. – 772 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.
4. Владимир Набоков // Молитвы русских поэтов [Электронный ресурс]. – URL: <https://azbyka.ru/fiction/molitvy-russkih-pojetov-xx-xxi-antologija/88/> (дата обращения:

05.09.2024).

5. Зайцева, И. П. *«Я тщетно ждал, чтоб был созвучен С душой дрожащей – отзвук твой!»*: образно-ценностное восприятие родного языка из чужой реальности / И. П. Зайцева // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сборник научных статей / отв. ред. И. П. Зайцева. – Луганск: Изд-во Луган. гос. академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского, 2024. – С. 18–29.

6. Набоков, В. В. Стихотворения / Подг. текста, сост., вступ. статья и примеч. М. Э. Маликовой / В. В. Набоков. – СПб. . Гуманитарное агентство «Академический проект, 2002. – 655 с. («Новая Библиотека поэта»).

7. Словарь современного русского литературного языка: в 17 тт. – Т. II. В. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 1393 стб.

8. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. Том I. А–Кюрины. – М.: ОГИЗ, 1935. – 1562 стб.

9. Толковый словарь русского языка / Под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. Том II. Л–Ояловеть. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. – 1040 стб.

УДК 81:316.77

*Е. А. Захарова,
г. Луганск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ САЙТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ЛУГАНСКА

В эпоху цифровой трансформации и стремительного развития онлайн-платформ качество языкового контента играет ключевую роль в формировании культурного и информационного пространства. Интернет, став неотъемлемой частью повседневной жизни миллионов людей, существенно влияет на языковые нормы и речевое поведение пользователей. Особую значимость приобретает сохранение чистоты русского языка в цифровой среде, где скорость коммуникации часто превалирует над её качеством.

Как отмечают В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин в своей работе «Язык и культура»: «язык и культура сопряжены между собой», то есть язык является не только средством коммуникации, но и хранителем национальной культуры [1].

Актуальность данной проблемы усиливается в связи с растущим влиянием социальных сетей, мессенджеров и других цифровых платформ на формирование языковой культуры молодого поколения. По данным исследования ВЦИОМ «Медиапотребление россиян: мониторинг», около 76% молодых людей в возрасте 18-24 лет получают информацию преимущественно из интернет-источников, что делает вопрос качества языкового контента веб-сайтов критически важным для сохранения и развития русского языка в цифровую эпоху [7].

Потребление качественного контента на грамотном русском языке играет определяющую роль в формировании языковой компетенции молодежи. Как отмечает И. Ю. Голованова: «Языковая компетенция в онтогенетическом аспекте представляет собой складывающуюся систему знаний индивидуума о языке (лингвистических, коммуникативных, прагматических), основанную на развивающихся в ходе социализации когнитивно-психологических особенностях личности, необходимых для адекватной речевой деятельности». Это подтверждается многочисленными исследованиями в области лингводидактики [2].

В условиях информационного общества качество языка определяет способность молодежи критически мыслить и эффективно коммуницировать. Как подчеркивают Л. К.

Граудина и Е. Н. Ширяев, «владение литературным языком в его устной и письменной форме является важнейшим показателем культурного уровня человека и необходимым условием его профессиональной состоятельности» [3, с. 15]. Это особенно актуально в контексте современных требований рынка труда, где коммуникативные навыки часто становятся решающим фактором при трудоустройстве.

Влияние современных средств массовой коммуникации на язык проявляется не только в появлении новых слов и выражений, но и в изменении способов передачи информации. В сфере веб-разработки это особенно заметно через активное использование профессионального сленга и заимствованных терминов, которые часто не имеют точных эквивалентов в русском языке.

При рассмотрении проблемы заимствований важно различать эквивалентную и безэквивалентную лексику. Эквивалентные слова – это те, которые имеют точные соответствия в других языках. Например, многие технические термины имеют прямые русскоязычные аналоги: «файл» – «документ», «аккаунт» – «учетная запись». Безэквивалентная лексика представляет особый интерес, так как включает слова, не имеющие точных соответствий в других языках. То есть, это слова, «план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [6, с. 49]. В сфере IT-технологий примером могут служить такие термины, как «гаджет» или «девайс», которые, хотя и имеют приблизительные русские аналоги «устройство» или «прибор», не передают полностью семантическое значение оригинальных терминов.

Особую категорию составляют слова с национально-культурным компонентом значения, которые отражают специфические черты культуры и быта определенного народа. В контексте веб-разработки это могут быть термины, связанные с особенностями национального подхода к организации информационного пространства.

Например, в русскоязычном сегменте интернета сформировались специфические термины, отражающие особенности национального менталитета и подхода к организации веб-пространства. Такие понятия как «раскрутка сайта» вместо английского «promotion» или «SEO» отражает специфическое понимание процесса продвижения в русскоязычном интернете. «Посадочная страница», калькирование с английского «landing page», получила широкое распространение и обросла дополнительными смысловыми оттенками в русскоязычной веб-разработке.

Среди наиболее распространенных заимствований в сфере IT-технологий можно выделить такие термины как «сайт» (от англ. *site*), «контент» (*content*), «браузер» (*browser*), «хостинг» (*hosting*).

Н. А. Каменева в своем исследовании «Анализ лексических особенностей английского и русского языков в сфере информационных технологий» отмечает: «В процессе употребления слов, словосочетаний, устойчивых выражений утрачивается метафорический смысл, и лексическая единица переходит в состав профессиональной лексики той или иной области знаний» [4, с. 189]. Но стоит отметить, что в контексте компьютерного дискурса первоначальный, общеупотребительный смысл слов и выражений постепенно стирается, уступая место узкоспециализированному значению. Этот процесс терминологизации особенно заметен в сфере информационных технологий и веб-разработки.

Интересным примером трансформации значений являются термины «бэкдор» (*back door*) и «фишинг» (*phishing*). В IT-сфере «бэкдор» обозначает брешь в системе защиты или вредоносную программу для похищения конфиденциальной информации, тогда как в общелитературной лексике это понятие соотносится с такими значениями как «черный ход», «лазейка», «запасный выход» или «потайная дверь» [4, с. 189].

Термин «фишинг», происходящий от английского «*fishing*» (рыбная ловля), в контексте информационных технологий приобрел значение особого вида мошенничества – «выуживания» конфиденциальной информации. Это яркий пример того, как метафорический перенос значения из общеупотребительной лексики породил новый

профессиональный термин.

В контексте понятий «логос» (содержание, смысл) и «лексис» (форма выражения), рассмотренных А. В. Суперанской, замены заимствований можно рассматривать следующим образом [5]. С точки зрения «логоса», русскоязычные альтернативы стремятся точно передать смысловое содержание понятий. Например, термин «информационное наполнение» или «содержание» вместо «контента» точнее отражают суть обозначаемых явлений. С позиции «лексиса», представим варианты, которые следуют принципу семантической прозрачности, делая термины понятными для носителей языка без дополнительных пояснений. Например, «электронная почта» и «почтовый ящик» как альтернативы слову «email» отражают как техническую суть, так и функциональное назначение явления.

Таким образом, обобщив вышесказанное, мы можем сделать вывод, что большинство молодых людей получают информацию преимущественно из интернет-источников, а качество языкового контента веб-сайтов становится критически важным фактором для сохранения и развития русского языка. При этом необходимо принимать во внимание специфику местной культуры и особенности национального подхода к организации информационного пространства.

Основываясь на этом, проанализируем информационные сайты Луганской государственной академии культуры и искусств им. М. Матусовского и Луганской республиканской универсальной научной библиотеки имени М. Горького.

Начнём с анализа сайта Академии имени Михаила Матусовского. Данный ресурс ориентирован на широкую целевую аудиторию, включающую абитуриентов, студентов, преподавателей, а также всех интересующихся культурной жизнью региона. Сайт имеет чёткую структуру с разделами, охватывающими все аспекты деятельности академии.

На сайте академии наблюдается сбалансированное использование языковых средств. В официальных разделах (документация, учебные программы) преобладает строгий официально-деловой стиль. При этом в новостных материалах и анонсах мероприятий допускаются элементы публицистического и разговорного стилей, что делает информацию более доступной для молодежной аудитории.

Заимствованная лексика используется преимущественно в контексте современных образовательных технологий и творческих направлений, где отсутствуют точные русскоязычные аналоги (например, «мастер-класс», «воркшоп», «портфолио»). При этом все специальные термины сопровождаются необходимыми пояснениями.

Академия Матусовского активно проводит патриотические мероприятия, о чем свидетельствует информация на веб-ресурсе. Например, всероссийский конкурс патриотической песни имени Михаила Матусовского «С чего начинается Родина», в котором приняли участие студенты разных факультетов. Это мероприятие не только способствовало развитию творческих способностей студентов, но и укрепило их чувство патриотизма. Сайт академии Матусовского играет важную роль в воспитании любви к родному краю и чувства патриотизма у студентов. Через регулярные публикации о культурных событиях региона, исторических фактах и достижениях выпускников, сайт формирует у молодёжи гордость за свой родной край.

Переходя к анализу сайта Луганской Республиканской библиотеки им. Горького, стоит отметить, что его целевая аудитория несколько шире и включает в себя не только студентов и преподавателей, но и всех жителей города, интересующихся литературой и культурой. Структура сайта логично организована и включает все необходимые разделы. Сайт демонстрирует более консервативный подход к использованию языковых средств. Преобладает литературный русский язык с минимальным использованием заимствований. Разговорный стиль встречается преимущественно в разделах, посвященных работе с детьми и молодежью, где требуется более неформальный подход к подаче материала.

Отметим патриотическую составляющую на сайте библиотеки, которая выражена через богатый раздел краеведческой литературы, виртуальные выставки, посвящённые истории

и культуре Луганска и региона. Особо стоит отметить проект «Луганщина в лицах», который знакомит посетителей сайта с выдающимися деятелями края. Оба сайта демонстрируют стремление к открытости и доступности информации, что является важным аспектом в развитии гражданского общества. Ведь информация и «лёгкость доступа к ней – ключевые факторы развития демократического общества в цифровую эпоху» [6].

Подводя итог, можем сказать, что в современную эпоху цифровой трансформации качество языкового контента веб-ресурсов играет ключевую роль в формировании культурного и информационного пространства. Особенно важным становится сохранение чистоты русского языка в цифровой среде. Анализ языковых особенностей сайтов учреждений Луганска демонстрирует комплексный и продуманный подход к использованию русского языка в цифровом пространстве. Учреждения успешно балансируют между соблюдением норм официально-делового стиля и необходимостью обеспечения доступности информации для широкой аудитории. Характерной особенностью является разумный подход к использованию заимствований: они применяются преимущественно в случаях отсутствия точных русскоязычных аналогов или при устоявшемся употреблении терминов. При этом сохраняется приоритет использования русскоязычной лексики, что способствует сохранению чистоты языка и обеспечивает лучшее понимание информации местным населением.

Важно отметить, что сайты этих учреждений не только предоставляют информацию, но и служат платформой для реализации различных образовательных и культурных проектов, направленных на сохранение и популяризацию культурного наследия Луганщины. Это в значительной степени способствует формированию у молодого поколения чувства принадлежности к своей малой родине и ответственности за её будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура [Текст] : Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр. : учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; МГУ. Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова. Группа страноведения. – Москва, 1973. – 232 с.

2.Голованова И. Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции: дис. канд. филол. наук: 10.02.19. –Челябинск, 2004. – 77 с.

3.Граудина Л. К. , Е. Н. Ширяев Культура русской речи [Текст] : учебник для вузов; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – Москва : Норма : ИНФРА-М, 1998. – 549 с.

4.Каменева Н. А. Анализ лексических особенностей английского и русского языков в сфере информационных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2019. Т. 23. № 1. С. 185–199.

5.Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. - М.: Либроком, 2012. – 248 с.

6.Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 163 с.

7.Медиапотребление россиян: мониторинг // ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotreblenie-rossijan-monitoring> (дата обращения: 16.02.2025).

8.Evgeny Morozov The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom. By Evgeny Morozov. New York: PublicAffairs, 2011. – 432p.

РОДНОЙ ЯЗЫК В ПОЛИТИЧЕСКИХ МАНИПУЛЯЦИЯХ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В последние годы в Российской Федерации особое внимание уделяется проблемам родного языка. Тревогу исследователей вызывает то, что родные языки забываются и исчезают, а решать эту проблему предлагается путем насильственного преподавания родных языков в начальной школе вопреки желанию родителей, которые по закону имеют право выбирать язык образования для своих детей. Эта ситуация выглядит парадоксальной, поскольку одно из определений родного языка – это язык, на котором человек думает и говорит в семье. Как в таком случае язык может исчезнуть или требовать насильственного изучения? Проанализируем проблему родного языка с помощью методологии социального конструктивизма, предложенной Р. Брубейкером для изучения этнических групп и национальностей.

Разные исследователи приводят разные определения родного языка. Так, Т. А. Шорина считает определяющими следующие характеристики: человек говорит на родном языке с детства; знания языка переданы от семьи, родителей; говорит на родном языке без акцента; думает на родном языке [8, с. 12]. В то же время К. З. Закирьянов, исследовав девять определений родного языка, находит другие, более важные на его взгляд признаки: «родной язык – это национальный язык народа, его носителя; он тесно связан с национальной психологией, с национальным самосознанием народа; в нем отражается национальная языковая картина мира, выражается национальная культура народа. При таком понимании родного языка приобретает особую актуальность проблема первоочередного овладения своим родным языком и проблема сохранения родных языков малых народов в поликультурном пространстве» [2, с. 88]. Это же представление разделяет А. М. Эмирова, для которой родной язык – это язык этнической самоидентификации, он остается родным, даже если человек функционально им не владеет [9, с. 117]. В результате возникают проблемы обучения родному языку тех, кто им не владеет, как пишет, например, А. Д. Субраков [6].

Таким образом, ученые разводят представление о функционально первом языке и родном языке. Эти понятия не совпадают. Родной язык оказывается языком этнического меньшинства и фактором национальной самоидентификации. В результате представление о том, что родной язык формирует личность, помогает мыслить, развивать свой внутренний мир, пробуждать творческие способности, оказывается несостоятельным: язык, которым человек не владеет, всех этих функций не выполняет. Сохранение родного языка из обязанности государства заботиться о человеке, как зафиксировано в Конституции, полностью меняет свое назначение. Сохранение родных языков выступает как инструмент формирования этнического и национального самосознания, не связанного с российской государственностью и выгодное этническим предпринимателям.

Этнические предприниматели – это политики или деятели культуры, которые описывают конкретные события социальной жизни в этнических категориях и используют эти описания для мобилизации определенных групп населения в своих целях. Концепцию этнического предпринимательства активно использует Р. Брубейкер в своем классическом исследовании «Этничность без групп», посвященном теоретическому осмыслению этноса и нации [1].

В современных исследованиях этносов и наций существуют разные трактовки этих понятий. В данной работе будет использоваться концепция, взятая за основу в коллективной монографии «Национализм в поздне- и посткоммунистической Европе» (2010). Поскольку термин «нация» имеет разное значение в разных языках, международный научный коллектив авторов монографии выработал следующий подход.

Нацией называется сообщество людей, поддерживающих существующую государственность или желающих для себя нового государства. Национальность означает принадлежность к нации. Нации могут быть как моноэтническими, так и полиэтническими. Этнос – сообщество людей, чувствующих связь друг с другой на основе родства, общей территории проживания, языка или религии [5, с. 46]. Таким образом, нация и этнос разводятся: нация тесно связана с государственным строительством, а этнос – с эмоциональной оценкой принадлежности к определенной группе.

В соответствии с принятой научной терминологией, в России существует одна нация – русская, состоящая из множества этносов. Если эти этносы желают жить в российском государстве, она являются частью русской нации, если какой-то из них желает другого национального государства, у него появляется другая национальность. Важность этого различия особенно велика в современном мире, где государственность организована по типу национальных государств. Как показывает Ч. Тилли в монографии о государствах, в настоящее время весь мир поделен на национальные государства, возникшие в Европе и распространившиеся по всей планете за последние триста лет [7, с. 23]. Сложившиеся в XIX веке под влиянием идей романтизма представления о том, что нация формируется на основе этноса до возникновения государства и имеет право на собственное национальное государство, являются мощным средством воздействия на массы и способом легитимации создания государства на основе этнической нации, что постоянно используется в политических манипуляциях.

Анализируя расхожие представления об этничности, бытующие как в научной среде, так и в общественной мысли, Брубейкер показывает их несостоятельность. Представление о том, что социальная группа имеет какую-то внутреннюю сущность (природу, эссенцию в схоластической философской терминологии), не подтверждается эмпирическими исследованиями. Все попытки найти такую сущность даже в самых простейших случаях показывают разнообразие характеристик, их вариативность и отсутствие корреляции по всем параметрам. В случае этноса и нации убедительных результатов также нет. Мейнстримом современных социальных наук является акторно-сетевая теория при определении групп, когда группа понимается как пространство сетевого взаимодействия разных акторов (политиков, деятелей культуры, общественных деятелей), а также конкретные действия этих акторов, конструирующих группы в ходе своей социальной активности. В то же время, несмотря на декларируемый конструктивизм, многие исследователи и общественные деятели продолжают рассуждать так, как если бы группы имели какую-то сущность, независимую от действия социальных акторов.

В результате самоописания через принадлежность к какой-то группе, часто к нации или этносу, используется профанными акторами для предварительной разметки пространства действия, а политиками – для мобилизации групп, которые могли бы оказать им поддержку [1, с. 70 и сл.]. Высказывания, сделанные от имени нации или этноса, создают иллюзию, что за ними стоит большая группа, имеющая право на самоопределение и создание собственного национального государства, хотя на самом деле за ними скрываются политически активные деятели, желающие получить власть, обеспечив себе поддержку нации или этноса, созданную ими же самими в соответствии с текущей ситуацией.

Результаты Брубейкера позволяют говорить о государственно-фреймированной этничности и национальности, когда государство формирует этничность и нацию там, где их раньше не было. Именно институты государства модерна (школа, армия, экономика, культурная сфера) позволяют создавать общую культурную память больших групп и формировать у них осознание себя как нации или этноса [1, с. 263-264]. В современной России национальные проблемы осложняются советским наследием.

Как пишет Р. Брубейкер о советской национальной политике и постсоветской истории, «нет основания рассматривать национальные конфликты как битвы за утверждение и выражение идентичностей, которые смогли каким-то образом выжить

после попыток режима уничтожить их. Ведь советский режим, хотя и антинационалистический и, конечно, brutally репрессивный во всех возможных отношениях, совсем не был антинациональным. Далекий от безжалостного подавления национальности, режим сделал беспрецедентно серьезные шаги к ее институционализации и кодификации.

Он раскроил советскую территорию более чем на пятьдесят якобы автономных национальных «родин», каждая из которых «принадлежала» конкретной этнонациональной группе; и он наделял каждого гражданина этнической «национальностью», которая приписывалась ему при рождении на основании происхождения, регистрировалась в личных идентификационных документах, фиксировалась в бюрократических реестрах и использовалась в целях контроля над доступом к высшему образованию и рабочим местам. Тем самым режим не просто признавал или ратифицировал уже существующее положение дел; он вновь создавал и лица, и места как национальные. В этом контексте сильные понимания национальной идентичности как глубоко укорененной в докоммунистической истории данного региона, замороженной или подавленной беспощадным антинациональным режимом и возвращающейся после краха коммунизма являются в лучшем случае анахроническими, а в худшем – просто научным переложением националистической риторики» [1, с. 109-110].

Та же риторика используется в России этническими предпринимателями и сейчас. Существование этноса как группы постулируется политиками и деятелями культуры, и оправдывает действия этнических предпринимателей по конструированию из этноса нации, имеющей право на национальное самоопределение. Такая ситуация дает политикам доступ к государственному управлению, а деятелям культуры – власть над умами и поступками людей, обоснованную с помощью идеологического воздействия.

Концепция родного языка как часть обосновывающей идеологии используется этническими предпринимателями для захвата власти и ее легитимации. Вооруженные концепцией родного языка, этнические предприниматели претендуют на власть в сформированном в советский период регионе, где проживают потомки носителей этнических языков. Так, А. М. Эмирова пишет следующее:

«Предоставленное родителям (законным представителям) право выбирать русский язык в качестве родного, несомненно, способствует патриотическому воспитанию молодого поколения граждан нашей страны, однако, к сожалению, не может в должной мере способствовать сохранению национальных языков и культур. Такую всемирной, общечеловеческой значимости социальную сферу, как народное образование, нельзя отдавать на откуп родителям, не всегда в достаточной степени образованным или действующим в угоду современной конъюнктуре. Сегодня остается лишь один маленький шанс сохранить родные (этнические) языки – путем их преподавания хотя бы на первом этапе школьного образования, а именно в начальной школе» [9, с. 119].

Таким образом, сохранение российской государственности не является приоритетной целью этнических предпринимателей. Общественности в явном виде предлагается запретить родителям решать на каком языке должны обучаться их дети, и передать это право этническим предпринимателям, претендующим на власть над институтами современного государства, то есть на право определять школьную программу в ключе, который не выгоден государству, но выгоден им самим. Для оправдания своих претензий этнические акторы используют ссылку на общечеловеческие ценности, которые государство должно утверждать любой ценой, даже если это повредит воспитанию патриотизма, с которым справляется обучение на русском языке как следствие выбора родителей.

Заметим, что текст написан в 2023 году, уже после начала СВО на Украине, когда Россия столкнулась с вызовом украинского национализма, созданного по советской схеме, и негативные последствия государственного фреймирования социальных действий как национальных проявляются в реальном времени. Данная ситуация говорит о том, что

представления об эссенциализме групп, национальном духе, национальном характере по-прежнему присутствуют в общественном сознании и позволяют этническим предпринимателям реализовывать свою политику.

Приоритет сохранения умирающих языков над государственностью опирается на научно устаревшие эссенциалистские концепции о народном духе и национальном характере, которые и выражаются в языках. Теория национального духа восходит к работам И. Г. Гердера, постулировавшего в работе «Идеи к философии истории человечества» существование народного характера, выраженного посредством национального духа в национальном языке [3]. Концепция народного характера была в центре внимания нескольких научных дисциплин (антропологии, истории культуры, истории ментальностей) в течение двух столетий. Результаты исследования обобщает С. Лурье:

«Особенно настойчиво поиски ментальной культурной специфики велись в рамках такого направления в культурной антропологии, как “исследования национального характера”. Существование культурной специфики, имеющей самые различные формы выражения, – факт, который, казалось, не должен бы вызывать споров. Широко распространившееся было убеждение, что “члены различных наций имеют в целом некоторые общие психологические характеристики” могло, казалось бы, стать неоспоримым, если бы между учеными существовало хоть какое-то согласие в том, о каких, собственно, “некоторых психологических характеристиках” здесь может идти речь. Наблюдение же, что народы различны, всего лишь общее место. Но все же “без ответа остается вопрос: являются ли эти характеристики специфическими для нации, то есть разнятся ли они от одной нации к другой?” – писали антропологи Х. Дайкер и Н. Фрейда. И уже в конце 1960-х А. Инкельс и Д. Левинсон вынуждены были признать: “При нашем нынешнем ограниченном состоянии познания и исследовательской технологии нельзя утверждать, что какая-либо нация имеет национальный характер”» [4, с. 14].

Таким образом, наука очередной раз доказала несостоятельность идей, сформированных на основе так называемого здравого смысла, однако эти несостоятельные идеи продолжают использоваться этническими предпринимателями для мобилизации социальных групп.

Конкретный этнический язык как предмет изучения имеет свою ценность. Это является предлогом для манипуляции в политическом пространстве. Языки трансформируются постоянно, какие-то языки забываются, появляются новые диалекты и социолекты. Этот процесс несколько тормозится существованием канона – нормативных текстов на данном языке, а также словарей и учебников, фиксирующих норму, но полностью остановить развитие невозможно. Навязывать людям изучение какого-то вымершего языка ради научных целей – решение, блокирующее свободное развитие творческих сил как этноса, так и отдельной личности. Кроме того, реализовать это решение можно только насильственным путем, что неизбежно приводит к дискриминации и конфликтам, как еще раз показал пример Украины. В данном случае демократическое решение, позволяющее взрослым людям, гражданам России, свободно реализовывать свои права, оказывается самым выгодным для государства, желающего сохранять и развивать российскую государственность как пространство творческого действия для всех жителей страны.

Таким образом, концепция родного языка как этнического, выражающего национальный характер, опирается на устаревшие теории XIX века, опровергнутые современной наукой. Этнические предприниматели, опираясь на концепцию родного языка, требуют государственного фреймирования этничности, то есть насильственного насаждения этничности государством. На основе этой сформированной этничности можно создавать национальное государство, отличное от существующей российской государственности, с формированием которой справляется русский язык, изучаемый детьми разных этносов по выбору родителей. Для беспрепятственного развития

творческих сил всех этносов нашей страны нужно не поощрять этнических предпринимателей, занимаясь государственным фреймированием этничности, а пересмотреть концепцию родного языка, вернуться к концепции родного языка как функционально первого. Также перспективной является парадигма билингвизма, допускающая, что у человека может быть два родных языка [8]. Искусственно создавать противоречия между этими языками, а тем более углублять эти противоречия с помощью государственного аппарата – недальновидная внутренняя политика, провоцирующая межэтнические конфликты. Научный анализ ситуации и привлечение внимания общественности к этим проблемам поспособствует выработке адекватной языковой политики государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брубейкер, Р. Этничность без групп [Текст] /пер. с англ. И. Борисовой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 408 с.
2. Закирьянов, К. З. Родной язык - первый компонент активного билингвизма (к проблеме сохранения родных языков) / К. З. Закирьянов // Доклады Башкирского университета. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 88-101. – DOI 10.33184/dokbsu-2023.4.10.
3. Кабанов, В. А. Идеи истоки исторической школы права: преемственность в представлениях Гердера и Савиньи о народном духе / В. А. Кабанов // Вопросы российской юстиции. – 2023. – № 23. – С. 13-27.
4. Лурье С. В. Что такое культурная картина мира и как формируется культурная традиция // Тетради по консерватизму. – 2021. – № 2. С. 13–62. DOI 10.24030/24092517-2021-0-2-13-62.
5. Национализм в поздне- и посткоммунистической Европе : [в 3 т.] / Т. 1: Неудавшийся национализм многонациональных и частичных национальных государств. – Москва: РОССПЭН, 2010. – 430 с.
6. Субраков, А. Д. Трудности обучения родному языку детей, слабо владеющих или не владеющих родным языком / А. Д. Субраков // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № 5(73). – С. 32-36.
7. Тилли, Ч. Принуждение, капитал и европейские государства. 990–1992 гг. / Пер. с англ. Менской Т. Б. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2009. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). – 328 с.
8. Шорина, Т. А. Два языка – оба родные. Новый взгляд на проблему определения родного/второго родного языка для народов РФ, проживающих в полиэтничных регионах / Т. А. Шорина // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 3(307). – С. 11-14. – EDN ЕКНМОЕ.
9. Эмирова, А. М. Родной язык как базовая категория «Концепции преподавания родных языков народов РФ» / А. М. Эмирова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2023. – Т. 9, № 1. – С. 114-121.

УДК 811

*Е. Н. Клеменова,
Н. Ю. Моргун,
г. Ростов-на-Дону*

РОЛЬ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА: ОТ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР ДО КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Родной язык – это не просто средство коммуникации; это фундаментальный инструмент, формирующий наше восприятие мира, мышление и самосознание. Он оказывает воздействие на когнитивные процессы, социальную адаптацию и культурную

идентичность, создавая уникальную картину мира, присущую каждому его носителю. Влияние родного языка на формирование картины мира – это сложная и многоаспектная тема, которая требует всестороннего рассмотрения.

По Ю. М. Лотману, «всякий текст вдвинут в некоторую внетекстовую структуру, самый абстрактный уровень которой можно определить как „тип мировоззрения“, „картина мира“ или „модель культуры“» [12, с. 27].

Итак, язык отражает мировоззрение и мышление его носителей, формируя уникальную языковую картину мира. Эта картина – исторически сложившаяся система представлений о реальности, зафиксированная в языке и определяющая специфический способ концептуализации мира для данной языковой общности. Каждый язык, таким образом, предлагает свой взгляд на мир, формируя своего рода коллективную философию, усваиваемую всеми его говорящими. В последнее время изучение языковой картины мира стало одним из приоритетных направлений отечественной лингвистики [2, 5].

Идея «языковой картины мира» возникла благодаря работам В. фон Гумбольдта, Э. Сепира и Б. Уорфа, исследовавших связь языка, мышления и культуры. Гумбольдт, пионер в этой области, считал, что язык не просто отражает реальность, а активно формирует мышление и национальное мировоззрение, структурируя наше восприятие подобно сетке. Различные языки, по его мнению, ведут к различным способам не только обозначения, но и понимания мира, создавая уникальные «языковые мировидения» [4, с. 349]. Возникает вопрос о релятивизме: не ведёт ли множественность языковых мировидений к множественности реальностей? Гумбольдт отвергает такую интерпретацию, полагая, что «субъективность отдельного индивида снимается субъективностью народа, а субъективность народа – субъективностью человечества» [3, с.14].

Когнитивный аспект: язык как инструмент познания

Одна из ключевых ролей родного языка заключается в его влиянии на когнитивные структуры. Развивая идеи Гумбольдта, американские лингвисты Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф создали теорию лингвистической относительности, ставшую предметом многочисленных дискуссий. Гипотеза лингвистической относительности, известная также как гипотеза Сапира-Уорфа, утверждает, что структура языка влияет на то, как мы мыслим и воспринимаем мир. Сепир иллюстрировал это на примере познания природы: знание названий растений и цветов необходимо для истинного понимания природы, поскольку «первичным миром реальности является словесный мир» [8, с. 228]. Богатый лексикон, связанный с природой, в языке коренных народов может привести к более тонкому восприятию экологических взаимосвязей. Обратно, отсутствие терминологии для обозначения определенных концепций может затруднять их понимание и осмысление. Таким образом, лексика оказывает существенное влияние. Наличие в языке специфических терминов для обозначения определенных явлений или понятий может способствовать более глубокому пониманию и анализу этих явлений.

Языки также различаются по способу выражения времени, пространства и причинно-следственных связей. В языках с развитой системой временных глагольных форм носители языка могут более тонко различать временные аспекты событий, чем носители языков с более простой системой. Аналогично, языки, которые кодируют пространственные отношения в грамматической структуре (например, с помощью приставок или суффиксов, указывающих на направление), могут способствовать более точному пространственному мышлению. Изучение восприятия цвета также демонстрирует влияние языка: языки с меньшим количеством цветových терминов могут приводить к различиям в категоризации цветов у носителей.

В отличие от осторожной формулировки Сепира, Уорф, изучая язык индейцев хопи, выдвинул более радикальную гипотезу о полном соответствии структуры языка и структуры реальности, утверждая, что мировоззрение и поведение людей полностью обусловлены языком. Сравнивая языки европейских культур с языком хопи, он показал

культурную обусловленность таких базовых понятий, как пространство, время и материя, утверждая, что язык упорядочивает хаотический поток чувственных восприятий, создавая осмысленные категории нашего опыта [11, с. 174].

Социальный и культурный аспекты: язык как зеркало общества

Родной язык не только влияет на когнитивные процессы, но и тесно связан с социальной и культурной средой. По Г. Паулю, «как и всякий продукт человеческой культуры, язык – предмет исторического рассмотрения» [6, с. 25].

Язык является средством передачи культурных ценностей, традиций, верований и норм поведения. Он содержит в себе историческую память народа, отражая его опыт, достижения и страдания. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, язык – это хранилище культурных ценностей, отраженных в его идиоматике, художественной и научной литературе, лексике, грамматике, а также в устной и письменной речи. Он формирует личность, формируя её мировоззрение, менталитет и систему ценностей, заложенные в самой структуре языка и культуре [10, с. 17].

В своих работах С. Г. Тер-Минасова выделяет социокультурный компонент как неотъемлемую часть языка, подчеркивая его структурную, функциональную и когнитивную взаимосвязь. Язык, по мнению исследователя, неразрывно связан с культурой. Отражая культурную особенность, язык встраивается в «социально унаследованную совокупность практических навыков и идей», формирующих наш образ жизни [8, с. 185].

Через язык передаются мифы, легенды, песни и сказки, формирующие мировоззрение и идентичность. Культурные метафоры, широко распространенные в языке, отражают особенности восприятия мира в данной культуре. Например, восприятие времени как линейного или циклического, понимание пространства как открытого или замкнутого – все это может быть заложено в семантике языка и влиять на мировосприятие. Язык также отражает социальную структуру общества, включая систему социальных ролей, норм вежливости и этикета. Обращение к старшим, использование формальных и неформальных стилей речи – все это формируется под влиянием языковых норм и отражает социальные отношения.

И. Ю. Морковкина и Ю. А. Сорокин выделяют национально-специфические культурные элементы, включая традиции, обычаи и, особенно, «национальные картины мира». Эти картины мира формируют уникальное восприятие и мышление представителей разных культур, тесно взаимодействуя с языком. Язык, в свою очередь, не только отражает национальную картину мира, но и активно участвует в её формировании, влияя на мировоззрение носителей и особенности их общения [10, с. 37].

Родной язык играет ключевую роль в формировании чувства принадлежности к определенной группе и культурной идентичности. Владение родным языком создает ощущение единства и общности с другими носителями этого языка, способствуя формированию национального или регионального самосознания. В многоязычных обществах знание родного языка может быть фактором сохранения культурного наследия и противодействия ассимиляции.

Влияние второго языка на картину мира

Различия между родным и иностранными языками, а также между знакомой и чужой культурами ярко демонстрируют глубину и сложность познания мира. Ещё Вильгельм фон Гумбольдт подчёркивал, что знакомство с языковым многообразием обогащает наше понимание мира и расширяет наше мировосприятие, открывая различные способы мышления и восприятия реальности [4, с. 349].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечают, что полное совпадение национальных культур невозможно, поскольку каждая включает уникальные национальные и общие интернациональные элементы [1, с. 26]. Соответственно, набор общих и отличительных черт будет уникальным для каждой пары сравниваемых культур. Сравнительный анализ языков, как указывает Ю. С. Степанов, выявляет лексические

пробелы и семантические «белые пятна» в каждом языке, которые не очевидны носителям только одного языка, подчеркивая значимость культурного контекста в лингвистическом сравнении [9, с. 102].

Сравнение языков – единственный способ выявить различия между культурами. Язык, будучи средством коммуникации, неразрывно связан с его носителями, формируя уникальную языковую картину мира для каждого народа. По Гумбольдту, язык – это посредник между человеком и миром. Его социальная природа проявляется как во внешних факторах (например, билингвизм), так и во внутренней структуре (синтаксис, грамматика, лексика, стилистика) [10, с. 46].

Языковая картина мира наиболее ярко отражается в лексике, поскольку слова, будучи фрагментами реальности, преломляются сквозь призму национального сознания и культуры. В ситуации билингвизма сосуществуют две языковые картины мира, взаимодействующие и взаимно влияющие друг на друга, подобно стрелочнику, переключающему поезд на другие рельсы, меняя тем самым ход мысли говорящего [7, с. 260].

В современном мире многоязычие становится все более распространенным явлением. Влияние многоязычия на формирование картины мира является предметом интенсивных исследований. Некоторые исследования показывают, что многоязычные люди обладают большей когнитивной гибкостью, способностью к переключению между различными системами.

Исследования показывают, что двуязычные дети обладают более богатым языковым опытом, проявляя с ранних лет интерес к семантическим нюансам и обладая возможностью выразить одно понятие на двух языках (например, английском и русском). Билингвизм, отражающий разные национальные культуры, является формой межкультурной коммуникации. Поскольку культуры никогда не идентичны, двуязычный человек овладевает двумя способами выражения мысли и приобщается к двум культурным системам. Сравнительный анализ лексики английского и русского языков обнаруживает межъязыковые социокультурные соответствия, заимствования и лексические единицы без прямых эквивалентов. Различия в лексико-семантическом оформлении слов отражают различия в языковых картинах мира.

Тем не менее, следует отметить, что влияние двуязычия на картину мира является сложным и многогранным процессом, зависимым от множества факторов, таких как социальные факторы, возраст начала изучения второго языка, контекст его использования. Можно утверждать, что влияние второго языка на формирование языковой картины мира – это сложная и многогранная тема, вызывающая дискуссии среди лингвистов и ученых, занимающихся когнитивной лингвистикой. Не существует единого мнения о степени и характере этого влияния, но большинство исследователей сходятся во мнении, что оно существенно, хотя и варьируется в зависимости от ряда факторов.

В заключение, можно утверждать, что язык играет фундаментальную роль в формировании картины мира человека, влияя на нее на всех уровнях – от базовых когнитивных структур до сложных культурных ценностей. Анализ лингвистических механизмов, таких как грамматические категории, лексическое наполнение и метафоры, демонстрирует, как язык структурирует наше восприятие реальности, формируя категоризацию, причинно-следственные связи и оценку событий. Более того, язык не просто отражает культуру, но и активно участвует в ее создании и передаче последующим поколениям, закрепляя определенные ценностные ориентации и мировоззренческие установки. Исследование взаимосвязи языка, мышления и культуры открывает широкие перспективы для междисциплинарных исследований, позволяя глубже понять когнитивные процессы, культурное многообразие и влияние языковой среды на формирование индивидуального и коллективного сознания

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Воротников Ю. Л. «Языковая картина мира»: трактовка понятия // Знание. Понимание. Умение. 2006. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-traktovka-ponyatiya> (дата обращения: 04.02.2025).
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию [Текст] / Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
4. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры [Текст] / Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 440 с.
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 500 с.
7. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. / Э. Сепир. – М.: 1993. – 317с.
9. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 332 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Вестник культурологии. 2002. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 04.02.2025).
11. Уорф, Б. Наука и языкознание [Текст] / Б. Уорф // Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1960. – С. 174.
12. Чеснокова О.С. Испанский язык Мексики: языковая картина мира: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

УДК 811.161.1:81'27

*С. С. Криволап,
г. Луганск*

МИКРОКОНЦЕПТ «СЫН» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. МАТУСОВСКОГО, А. ТВАРДОВСКОГО)

В настоящее время изучение концептов в языке является одним из самых перспективных направлений в лингвистике. Введение термина «концепт» в категориальный аппарат лингвистической науки было обусловлено, по мнению С. Г. Воркачёва, сменой научной парадигмы гуманитарного знания на антропоцентрическую, возвратившую человеку статус «меры всех вещей» и вернувшую его в центр мироздания [1, с. 64].

Концепты, сформированные носителями языка и хранящиеся в памяти людей, образуют концептосферу языка. Понятие концептосферы впервые было сформулировано Д. С. Лихачевым, который называл концептосферой «совокупность всех знаний и понятий, возникающих при произношении и осмыслении данного слова в сознании индивидуальной личности, а также систему представлений, образов и ассоциаций, рождающихся при сознательном или бессознательном механизме восприятия и ассоциирования. Основной функцией является функция замещения не только основных значений слова, но и всех его возможных вариантов и оттенков употребления» [4, с. 5].

С точки зрения З. Д. Поповой, И. А. Стернина, концептосфера – это «чисто мыслительная сфера, состоящая из концептов, существующих в виде мыслительных

картинок, схем, понятий, фреймов, сценариев, гештальтов, абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира» [5, с. 23]. Концептосфера – область мыслительных образов, языковых единиц, представляющих собой структурированное знание людей, их информационную базу. И концепты, и концептосфера – ненаблюдаемые ментальные сущности.

В своем исследовании, вслед за М. Г. Лебедево, концептосферой будем называть «совокупность концептов, репрезентирующих определенный фрагмент действительности на ментальном уровне» [3, с. 191].

В современной лингвистике на основе работ Ю. С. Степанова, Н. Д. Арутюновой, Е. С. Кубряковой, А. В. Бабушкина, З. Д. Поповой, И. А. Стернина наметилась типология концептов по содержанию, по языковому представлению, по роли концепта в структурировании языкового знания рамочные концепты и по степени интеграции семантических структур. Среди последних называют суперконцепты, макроконцепты, микроконцепты. Как полагают исследователи Г. В. Гафарова, Т. А. Кильдибекова, «микроконцепты ориентированы на лексическое значение отдельной лексемы, имеют небольшой смысловой объем и выполняют идентифицирующую функцию. Вокруг макроконцептов концентрируются обширные смысловые области. Суперконцепт складывается из многообразия синтаксических конструкций, выражающих разные типы ситуаций, связанных с базисным понятием» [2, с. 117]. Микроконцепты, другими словами, представляют собой «концепты меньшего объема значения, способные полностью или частично становиться составляющей концепта общего объема» [6, с. 244], они позволяют дополнить содержание того или иного концепта в языковой картине мира.

Цель работы – проанализировать специфику функционирования концептосферы в русском языке на примере микроконцепта *сын*. Объектом исследования является микроконцепт *сын*, предметом – особенности его реализации в поэтическом творчестве М. Л. Матусовского и А. Т. Твардовского.

Микроконцепт «сын» проиллюстрирован примерами из художественных произведений авторов, что еще раз подчеркивает многообразие ипостасей. В настоящем исследовании нами выделено 7 тематических групп.

Сын / сыны как будущий(е) работник(и), продолжатель(и) дела отца

Творчество М. Матусовского и А. Твардовского известно своими глубокими темами, в котором отражены человеческие чувства, судьбы и общественные проблемы. В лирических произведениях часто затрагивается вопрос преемственности, взаимосвязи поколений, а также подчеркнута необходимость передачи ценностей, продолжающие жить в творчестве последующих авторов. Михаил Матусовский использует три формы микроконцепта «сын»: *сыновья* – употреблено во мн. ч., *сын* – в ед. ч., а также приложение *сынок-ремесленник*, определяющее род деятельности человека, которое приобретает уменьшительно-ласкательную окраску в стихотворном тексте. В произведении «Братья» А. Твардовского лексема *сыны* имеет высокую стилистическую окраску, что свидетельствует о доверительном отношении главы семейства к детям, несмотря на их юный возраст.

Михаил Матусовский	Александр Твардовский
---------------------------	------------------------------

<p><i>Всех знает напамять, всех помнит в лицо Гаевиха. / По самой дороге проходит семейство Морозов. / Отец – крановщик, сыновья – слесаря, подмастерья («Четыре песни о славном городе Луганске») [7, с. 48];</i></p> <p><i>А сын его Сенька был рыжим, сутулым, веселым;/ Мальчишка учился и все понимал, с полуслова; / Легко, на ходу изучил десятичные дроби, / Читал Шерлок Холмса и выпуски «Джима-Бандита». / Потом его отдал старик Гаевой в мастерские. / В подручные взяли, слегка за вихры потрепали, / Назвали щенком, приучили огня не бояться («Четыре песни о славном городе Луганске») [7, с. 50];</i></p> <p><i>Не будет к старости своей / Забойщик одинок: / Сидит, как взрослый, за столом / Ремесленник-сынок. / На нем рубашка с ремешком, / Сверкает гордый взор; / Ну сразу видно, что растет / Потомственный шахтер («Шахтерская семья») [7, с. 172].</i></p>	<p><i>Нас отец, за хватку любя, / Называл не детьми, а сынами. / Он сажал нас обапол себя / И о жизни беседовал с нами // – Ну, сыны? / Что, сыны? / Как сыны? – / И сидели мы, выпятив груди, – / Я с одной стороны, / Брат с другой стороны, / Как большие, женатые люди («Братья») [9, с. 68].</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Сын-воин / борец / защитник

Поэты изображают сына как борца и защитника, подчеркивая его роль в истории и внутреннюю силу духа. Через образы своих героев М. Матусовский и А. Твардовский передают идеи патриотизма, самопожертвования и стойкости, остающиеся актуальными для каждого поколения. Человечность и мужество изображенных людей делает их значимыми не только в военном контексте, а и в современном обществе, где главными ценностями остаются защита и борьба за свои идеалы. Авторы подчеркивает тот факт, что сын-воин / борец / защитник – это не только физическая сила, но и духовная мощь, готовность к борьбе за справедливость и мир.

Михаил Матусовский	Александр Твардовский
---------------------------	------------------------------

Старший **сын** старика Гаевого, / Иван Гаевой, торопливо сошел на платформу. / Ему в восемнадцатом стукнуло двадцать четыре. / Чтоб молодость скрыть, отпустил он усы и бородку, / Для важности пуцей всегда разговаривал басом, / Хотя от природы имел молодой баритон. / Была у него из гремучего хрома кожанка, / Наган именной, дорогая трофейная шапка, / Характер крутой и бумажка с луганской печатью («Четыре песни о славном городе Луганске») [7, с. 52];

Погода менялась. За окнами мелко шумело, / Потом гроыхало по стёклам свинцовым горохом. / Углы мастерской освещались невнятно и кратко. / Тогда попросила старуха гостинец для **сына**, / И вынул кузнец дорогую блестящую шапку. / Она осторожно взяла драгоценный подарок («Четыре песни о славном городе Луганске») [7, с. 70];

На славный праздник горняков / Приехал старший **сын**. / Он воевал за Сталинград, / Он штурмом брал Берлин («Шахтерская семья») [7, с. 170];

Давно на площади в районе / Воздвигли памятник ему, / И есть роман о Краснодоне – / Но мать не верит ничему. / Она не сходит с косогора, / Стоит часами у ворот, / И все ей кажется, что скоро / Из школы **сын** ее придет («Мать») [7, с. 124].

Все рассказать сами могли б, / Не ожидая горьких расспросов, / Как воевал, как он погиб, / **Сын** их, герой Александр Матросов. // Как под огнем гордый порыв // Вел храбреца по страшному следу. // Как он, друзей собой заслонив, // Смертью своей добыл победу («Имя его – имя полка») [10, с. 98];

Как дальний рейс, за годом год / Плывет медлительно и точно, / А мать письма от **сына** ждет, / За выгоном встречая почту. // Она, надежды не тая, / Хранит твои скупые вести. / Желтеет карточка твоя / У ожидающей невесты... («Матросу») [9, с. 40];

Высоко, высоко ты поднялся, / Кто бы думал, сказал наперед: / Выше крыши отец не взбирался, / **Сын** по небу машину ведет <...> // Умирал человек и родитель. / Видел **сын**: наступает конец... / Вдруг: – Возьмите меня, поднимите! / Стал просить, заметался отец. // То ль земли начинал он пугаться, / Как шепнула, заплакавши, мать; / То ль хотел он за **сыном** подняться, / Высоко, высоко побывать. // Но уже отходил торопливо, / Все терял: и желанья, и страх. / И приподнял его бережливо / **Сын-герой** на могучих руках. // И не выразить было любовней, / Не сказать, не представить сильней / Этой нежности лучшей – сыновней, / Отличающей добрых людей... // Самолет поднимался над лугом. / **Сын** покинул родительский дом. / Три прощальных торжественных круга / Сделал он за селом над холмом («Прощание») [9, с. 133];

И кто теперь с войсками шел, / Тому забыть едва ли / И скорбь и радость наших сел, / Что по пути лежали. // Да, много горя, много слез – / Еще их срок не минул. / Не каждой матери пришлось / Обнять родного **сына** («Огонь») [10, с. 106].

Сын-дезертир

Противоположностью сыну-воину в «Балладе об отречении» становится образ сына-дезертира. Персонаж произведения – это символ того трагического выбора, который вынуждены были делать многие юноши. Страх смерти, необдуманые поступки и отчаяние – составляющие морального выбора героя. Родителям было трудно принять факт

дезертирства наследника, но все-таки отец нашел в себе силы произнести ключевую фразу всего стихотворения: *Так вот, сынок, / Не сын ты мне отныне* [10, с. 71]. В начале произведения А. Твардовский по отношению к наследнику использует форму *сын*, а также ласкательная форма *сынок* в обращении от матери к ребенку. Однако после разговора с воином эмоциональность баллады градируется, и тон повествования становится строгим, официальным.

Александр Твардовский

Вернулся сын в родимый дом / С полей войны великой. / И запоясана на нем / Шинель каким-то лыком. / Не брита с месяц борода, / Еришится – что чужая. / И в дом пришел он, как беда / Приходит вдруг большая... // Но не хотели мать с отцом / Беде тотчас поверить, / И сына встретили вдвоем / Они у самой двери. / Его доверчиво обнял / Отец, что сам когда-то / Три года с немцем воевал / И добрым был солдатом; // Навстречу гостю мать бежит: / – Сынок, сынок родимый... – / Но сын за стол засестъ спешит / И смотрит как-то мимо. / Беда вступила на порог, / И нет родным покоя. / – Как на войне дела, сынок? – / А сын махнул рукою. // А сын сидит с набитым ртом / И сам спешит признаться, / Что ради матери с отцом / Решил в живых остаться. / Родные поняли не вдруг, / Но сердце их заныло <...> И вот поднялся, тих и строг / В своей большой кручине, / Отец-солдат. – Так вот, сынок, / Не сын ты мне отныне... «Баллада об отречении» [10, с. 71].

сын своей земли / Донбасса

Произведения Михаила Матусовского отражают дух времени, судьбы людей, живущих в трудных условиях. Шахтерский край стал для поэта символом трудолюбия, стойкости и мужества. Сын донбасской земли – человек, выросший среди шахт и заводов. Его закаленный характер формируется непосредственно при физическом труде. Поэт обращается к теме шахтерского труда, который становится не просто занятием, а способом жизни. В стихотворении «Разговор с земляком» М. Матусовским подчеркнута связь между человеком и землей. Сын Донбасса – это не только индивидуальность, но и часть общества, сочетающий в себе ценности и традиции своего народа. Сыновья Краснодона – собирательный образ в поэзии М. Матусовского, олицетворяющий собой членов подпольной организации «Молодая гвардия».

Стихотворение А. Твардовского «Берлин» передает яркие эмоции, связанные с освобождением и победой. Строки лирического произведения *Берлин, о Родина, за нами, / Берлин, товарищи, Берлин!* [10, с. 145] подчеркивают связь между историческими событиями и судьбой страны. Военная тематика пронизывает все повествование: автор отмечает важность единства в борьбе с общим врагом всего советского народа.

Михаил Матусовский	Александр Твардовский
<p><i>Фронтной окоп. Глухая стенка. / Бледное сияние штыков. / Здравствуй, мой земляк Онуфриенко, / Верный сын донецких горняков («Разговор с земляком») [7, с. 98];</i></p> <p><i>Так же брезжил в степи невеселый рассвет / И река огибала прибрежные мели. / Сыновья Краснодона, шестнадцати лет, / Эти мальчики плакать уже не умели («Шахта № 5») [7, с. 122].</i></p>	<p><i>Отчизна, мать моя, сурово / Не осуди, я слов ищу, / И я лишь первые два слова / Об этом празднике пишу. // Я их сложил, как мог, в минуты / Волненья, что лишают слов, / Когда гремел салют салютов / Из всех, какие есть, стволов. // С твоими равными сынами / Я плакал теми же слезами, / Слезами радости, твой сын («Берлин») [10, с. 145].</i></p>

Сын земли смоленской – сын Земли-планеты

Стихотворение «Памяти Гагарина» было написано А. Твардовским в 1968 году и стало откликом на гибель советского космонавта. Поэт вспоминает подвиг Юрия Гагарина и выделяет в нем нравственное начало – начало новых возможностей человеческого

общества. В художественном произведении воссоздан образ простого русского парня, которому выпало быть первым покорителем космического пространства. Александр Твардовский подчеркивает причастность одной человеческой судьбы к судьбе всего мира. Выход человека в космос, победа техники, разума связан поэтом с человеческим родством, родством всей земли: *Когда безвестный сын земли смоленской / Землей-планетой был усыновлен* [11, с. 196].

Александр Твардовский

Ах, этот день двенадцатый апреля, / Как он пронесся по людским сердцам! / Казалось, мир невольно стал добрее, / Своей победой потрясенный сам. // Какой гремел он музыкой вселенской, / Тот праздник, в пестром пламени знамен, / Когда безвестный сын земли смоленской / Землей-планетой был усыновлен («Памяти Гагарина») [11, с. 196].

Сынок – обращение к сыну / молодому человеку

Ласкательное обращение уменьшительной формы лексемы *сын* – *сынок* используется М. Матусовским и А. Твардовским в качестве характеристики межличностных отношений между персонажами лирического текста.

Михаил Матусовский	Александр Твардовский
<p><i>Тогда поэт вошел в шинок, / Остановись под низким сводом. / Старик сказал: «Садись, сынок!», / И подал кружку с крепким медом</i> («В шинке») [8, с. 46].</p>	<p>– <i>А и так подумать, милый, / А и так понять, сынок: / Ведь она ее кормила, / Берегла, растила впрок. / И забота ей в охоту / С телкой той. Была она / За усердную работу / От колхоза ей дана. / Дескать, вот тебе на племя, / Сберегай, обзаводись. / А теперь приходит немец / И свою имеет мысль</i> («Рассказ старика») [10, с. 83];</p> <p><i>Сын к отцу прилетел попрощаться. / – Здравствуй, сын! Помираю, сынок... / И хотел было он приподняться, / Но уже приподняться не мог. // Улыбнулся он, песенник, плотник, / Наделенный веселой душой. / И лихой на работе работник, / И до жизни охотник большой. // И сказал он, подумавши: – Ладно, – / Так вот просто сказал, не скорбя, – / Хорошо мне, сынок, и отрадно / В час последний смотреть на тебя</i> («Прощание») [9, с. 133].</p>

Сын как будущий работник, воин, защитник, сын страны

Образ старого кузнеца из произведения «Семья кузнеца» символизирует труд, преданность, связь с родной землей. В центре повествования – советские идеалы 1930-х гг., напрямую связанные с трудовой жизнью и патриотизмом. А. Твардовский описывает сыновей не как детей, а как уже повзрослевших юношей, способных совершать поступки на благо Родины и получать награды за боевые подвиги.

Александр Твардовский

*Веселая, дружная эта семья / Жила, подрастала при кузнице темной, / Ухваткой и силой в отца **сыновья**, / А в мать красотой, моложавой и скромной. // Любил их отец. За вечерним столом / Сидели, как равные, вместе, / Вели деловитые речи втроем, / Втроем затевали и песни. // Давно ли то было? А дети росли, / И вот они вправду мужчины. / У самого края советской земли / Ведут боевые машины. // Своими **сынами** зовет их страна, / Знакомы народу их лица. / И носят они на груди ордена / За подвиг в бою у границы («Семья кузнеца») [9, с. 182].*

Рассмотрев микроконцепт *сын* на примере произведений Михаила Матусовского и Александра Твардовского можно сказать о том, что он является важной составляющей концептосферы русского языка. Сопоставительный анализ поэтических текстов показал, как через различные образы сына раскрываются темы долга, памяти, преемственности поколений. В произведениях М. Матусовского и А. Твардовского нами были выделены 7 тематических групп микроконцепта. Идентичными являются – *сын* как будущий работник, продолжатель дела, *сын-воин / борец / защитник*, *сын* своей земли / Донбасса, *сын*ок – обращение к сыну / молодому человеку. Также в поэзии Твардовского нашли отражение следующие образы: *сын-дезертир*, *сын* земли смоленской – *сын* Земли-планеты, *сын* как будущий работник, воин, защитник, *сын* страны. Сопоставительный анализ помогает увидеть, как поэтический стиль влияет на его интерпретацию, раскрывая глубокие смыслы и контексты лирических произведений. Таким образом, исследование показывает важность микроконцепта *сын* русской литературе и его значимость для понимания культурных и социальных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воркачѳв, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачѳв // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64–72.
2. Гафарова, Г. В., Кильдибекова, Т. А. Когнитивные аспекты лексической системы языка / Г. В. Гафарова, Т. А. Кильдибекова. – Уфа: Башкирский университет, 1998. – 180 с.
3. 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. – Москва: Флинта : Наука, 2013. – 632 с.
4. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – Вып. 1. – № 1. – С. 3–9.
5. Попова, З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: ИСТОКИ, 2001. – 191 с.
6. Якунина, С. В. Концепт как объект исследования в современной когнитивной лингвистике / С. В. Якунина // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы V международной научно-практической конференции «Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты», Саратов, 16–17 ноября 2020 г. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2020. – С. 240–247.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

7. Матусовский, М. Земля моих отцов – Донбасс. Стихи и песни о Луганщине и Донбассе. – Москва: [б. и.], 2011. – 304 с.
8. Матусовский, М. Л. Избранные произведения: в 2 т. / Михаил Матусовский. – Т. 1. – Москва: Худ. лит, 1982. – 639 с.
9. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Твардовский. – Т. 1. – Москва: Худ. лит, 1976. – 431 с.
10. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Твардовский. – Т. 2. – Москва: Худ. лит, 1977. – 432 с.

11. Твардовский, А. Т. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Твардовский. – Т. 3. – Москва: Худ. лит, 1978. – 433 с.

УДК 81.13

*В. А. Крылова,
Н. В. Кузнецова,
Н. А. Пахомова,
г. Белгород*

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Язык играет ключевую роль в формировании когнитивных процессов, влияя на то, как мы воспринимаем, обрабатываем и интерпретируем информацию. Исследования показывают, что язык не просто служит средством общения, но и формирует структуру нашего мышления. В зависимости от языка, который мы используем, могут различаться не только способы выражения мыслей, но и сам процесс их формирования. [1]

Одним из основных аспектов влияния языка на когнитивные процессы является то, как он определяет наше восприятие мира. Например, в разных языках могут существовать различные категории для описания цветов, пространственных отношений или временных понятий. Это приводит к тому, что носители разных языков могут по-разному воспринимать и классифицировать окружающую действительность. Исследования показывают, что говорящие на языках, где различия между цветами четко обозначены, способны быстрее и точнее идентифицировать эти цвета, чем носители языков, где такие различия менее выражены. [2]

Кроме того, язык влияет на память и внимание. Люди, говорящие на нескольких языках, могут по-разному запоминать информацию в зависимости от языка, на котором она была представлена. Это связано с тем, что каждый язык имеет свои уникальные структуры и правила, которые могут облегчать или усложнять процесс запоминания. Например, использование определенных грамматических конструкций может помочь выделить важные аспекты информации, что, в свою очередь, влияет на то, что мы запоминаем.

Язык также формирует наши концептуальные рамки и способы рассуждения. Исследования показывают, что язык может влиять на логическое мышление и принятие решений. Например, в языках, где акцентируется внимание на действиях и их последствиях, носители могут более активно учитывать долгосрочные результаты своих решений. В то время как в языках, где акцент делается на субъектах и их характеристиках, может возникать склонность к более эгоцентричному восприятию ситуации.

Кроме того, язык является важным инструментом для выражения эмоций и социальных взаимодействий. Разные языки могут иметь различные способы выражения эмоциональных состояний, что влияет на то, как мы понимаем и интерпретируем эмоции других людей. Например, в некоторых культурах существует множество слов для описания различных оттенков чувств, что позволяет более точно передавать эмоциональные состояния и, следовательно, влияет на межличностные отношения.

В условиях глобализации и миграции, когда люди все чаще сталкиваются с необходимостью использования нескольких языков, важно осознать, как родной язык продолжает оставаться основным инструментом формирования когнитивных процессов. Билингвизм и мультилингвовость могут обогащать когнитивные способности, развивая гибкость мышления и способность к многозадачности. Однако, в то же время, это может создавать и определенные трудности, такие как языковая интерференция, когда элементы одного языка влияют на использование другого.

В исследовании [5] рассматриваются современные приемы и методы организации интегрированного обучения английскому и русскому языкам как средства преодоления психологических барьеров обучающихся. Авторы подчеркивают, что интегрированное обучение позволяет сочетать похожие события на трех языках, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала. Такой подход не только развивает языковые навыки, но и формирует когнитивные процессы, связанные с восприятием и анализом информации. Использование интегрированного обучения помогает обучающимся преодолевать языковые и культурные барьеры, что в свою очередь положительно сказывается на их мотивации и уверенности в себе. Это создает условия для более эффективного взаимодействия с языковым материалом и способствует развитию критического мышления, необходимого для успешного освоения нескольких языков одновременно. [4]

Таким образом, влияние языка на когнитивные процессы является многогранным и сложным. Язык не только отражает наше мышление, но и активно формирует его, влияя на восприятие, память, внимание и эмоциональное выражение. Понимание этих взаимосвязей имеет важное значение для изучения человеческой природы и может помочь в разработке более эффективных методов обучения и коммуникации в многоязычном обществе.

Язык играет ключевую роль в процессе самоидентификации индивида. Он не только служит средством общения, но и формирует наше восприятие себя и окружающего мира. Через язык мы выражаем свои мысли, чувства и культурные ценности, что в свою очередь влияет на то, как мы воспринимаем свою личность и идентичность.

Самоидентификация начинается с раннего детства, когда ребенок осваивает родной язык. Этот процесс не ограничивается лишь изучением слов и грамматических правил; он включает в себя усвоение культурных норм и социальных ролей, которые передаются через язык. Например, в разных языках могут существовать различные способы обращения к людям, которые отражают уровень уважения, статус или родственные связи. Эти языковые особенности формируют представление о том, как следует вести себя в обществе, и, следовательно, влияют на самоидентификацию.

Кроме того, язык является важным инструментом для формирования групповой идентичности. Люди, говорящие на одном языке, часто чувствуют себя частью одной культуры или сообщества. Язык объединяет людей, создавая чувство принадлежности и идентичности. Например, в многоязычных обществах, таких как Индия или Канада, язык может стать основным фактором, определяющим культурную идентичность. Люди, говорящие на одном языке, могут разделять общие традиции, обычаи и ценности, что усиливает их чувство общности.

В то же время, язык может также служить источником разделения и конфликтов. В обществах с множеством языков, различия в языке могут приводить к недопониманию и предвзятости. Люди, говорящие на меньшинствующих языках, могут сталкиваться с дискриминацией и маргинализацией, что негативно сказывается на их самоидентификации. В таких случаях язык становится не только средством общения, но и символом культурной принадлежности, который может вызывать чувство гордости или, наоборот, стыда. [6]

Важно отметить, что язык не статичен; он постоянно развивается и изменяется. Это изменение может быть вызвано различными факторами, такими как глобализация, миграция и культурные обмены. В результате, многие люди становятся билингвами или многоязычными, что расширяет их возможности для самоидентификации. Билингвизм может обогатить личность, позволяя человеку интегрировать различные культурные элементы и создавать уникальную идентичность, которая включает в себя аспекты обеих культур.

Однако, в условиях многоязычия, может возникнуть и языковая интерференция, когда элементы одного языка влияют на использование другого. Это может привести к

внутреннему конфликту в самоидентификации, когда человек ощущает себя разорванным между двумя культурами и языками. В таких случаях важно найти баланс и признать ценность каждого языка и культуры, что может способствовать более целостному восприятию себя.

В исследовании [3] рассмотрены проблемы отражения в языке национальной культуры, представлений народа о жизни и национальных ценностях, а также традиций и стереотипов. Авторы подчеркивают взаимосвязь личности и общества, акцентируя внимание на языковом определении национальной принадлежности и критериях самосознания. Важнейшую роль в этом контексте играет национальный язык, который не только служит средством общения, но и является носителем значений, формирующих идентичность индивида. Языковые единицы, пронизанные культурными контекстами, становятся основой для понимания и восприятия национальных традиций и ценностей, что в свою очередь влияет на самоидентификацию личности. Таким образом, язык выступает как ключевой элемент, связывающий индивидуальное восприятие с коллективным опытом, способствуя формированию целостного представления о себе в рамках общества.

Таким образом, язык является неотъемлемой частью процесса самоидентификации. Он формирует наше восприятие себя, влияет на нашу принадлежность к определенным группам и культурным сообществам. Понимание роли языка в самоидентификации может помочь в разработке более эффективных методов межкультурной коммуникации и интеграции в многоязычных обществах, способствуя уважению и принятию разнообразия.

Языковая среда играет ключевую роль в формировании и развитии человеческой личности. Язык не только служит средством общения, но и является важным инструментом, через который мы воспринимаем мир, выражаем свои мысли и чувства, а также строим социальные связи. Влияние языка на личность многогранно и проявляется в различных аспектах, таких как когнитивные процессы, эмоциональное восприятие и социальная идентификация.

С раннего детства человек погружается в языковую среду, которая формирует его восприятие реальности. Родной язык становится основой для развития мышления и понимания окружающего мира. Исследования показывают, что язык влияет на когнитивные процессы, такие как память, внимание и восприятие. Например, некоторые языки имеют более богатую лексику для описания определенных явлений, что может способствовать более глубокому пониманию этих явлений носителями этого языка. Таким образом, языковая среда формирует не только способы общения, но и способы мышления.

Эмоциональная составляющая языка также играет важную роль в развитии личности. Язык является средством выражения эмоций и чувств, и именно через него мы можем делиться своими переживаниями с окружающими. Разные языки могут иметь различные эмоциональные окраски, что может влиять на то, как мы воспринимаем и выражаем свои эмоции. Например, в некоторых культурах определенные слова или фразы могут вызывать сильные эмоциональные реакции, что может формировать уникальные способы самовыражения и восприятия себя.

Социальная идентификация также тесно связана с языковой средой. Язык служит маркером принадлежности к определенной группе или культуре. Люди, говорящие на одном языке, часто разделяют общие традиции, ценности и обычаи, что усиливает их чувство общности. В то же время, различия в языке могут приводить к недопониманию и конфликтам. Современные условия глобализации и миграции способствуют развитию билингвизма и многоязычия, что открывает новые горизонты для самоидентификации. Люди, владеющие несколькими языками, могут интегрировать различные культурные элементы и создавать уникальную идентичность, которая включает в себя аспекты обеих культур. В исследовании [8] рассматривались вопросы сохранения родного языка и его влияния на культурное разнообразие и многоязычие. 21 февраля, отмечаемый как Международный день родного языка, был учрежден ЮНЕСКО в 2000 году с целью

привлечения внимания к важности языкового разнообразия. В рамках этого исследования акцентировалось внимание на современных языковых явлениях и изменениях в русском языке, а также на методах его сохранения. Пресс-служба провела беседу с экспертами, которые подчеркнули, что родной язык является не только средством общения, но и важным элементом идентичности и самовыражения личности. Сохранение родного языка способствует укреплению культурных традиций и формированию уникального восприятия себя в контексте глобализирующегося мира.

Таким образом, языковая среда является неотъемлемой частью процесса формирования личности. Она влияет на наше восприятие себя, наше взаимодействие с окружающими и нашу принадлежность к определенным группам. Понимание роли языка в развитии личности может помочь в разработке более эффективных методов межкультурной коммуникации и интеграции в многоязычных обществах, способствуя уважению и принятию разнообразия. Язык, как живой и динамичный инструмент, продолжает развиваться, и его влияние на личность будет оставаться актуальным в условиях постоянно меняющегося мира.

Культурные стереотипы играют значительную роль в формировании человеческой личности, и язык является одним из основных инструментов, через который эти стереотипы передаются и усваиваются. Язык не только служит средством общения, но и отражает культурные нормы, ценности и ожидания, которые влияют на восприятие себя и окружающих. Стереотипы, связанные с определёнными этническими, социальными или гендерными группами, могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность, формируя её поведенческие модели и самоидентификацию.

Одним из примеров влияния культурных стереотипов через язык является использование гендерных маркеров. В языках, где существуют четкие различия между мужским и женским родом, можно наблюдать, как эти различия проникают в общественное сознание и формируют представления о ролях и обязанностях мужчин и женщин. Например, в некоторых культурах существует стереотип о том, что женщины более эмоциональны и заботливы, в то время как мужчины считаются более рациональными и сильными. Эти стереотипы могут ограничивать личность, заставляя её соответствовать ожиданиям общества, что может привести к внутреннему конфликту и снижению самооценки.

Культурные стереотипы также влияют на восприятие этнических групп. Язык, используемый для описания определённых народов, может формировать предвзятое мнение о них. Например, использование уничижительных терминов или обобщений может способствовать распространению негативных стереотипов, что, в свою очередь, влияет на личность как тех, кто подвергается дискриминации, так и тех, кто формирует эти стереотипы. Люди, которые сталкиваются с предвзятым отношением, могут развивать низкую самооценку и чувство неполноценности, что негативно сказывается на их психическом здоровье и социальной адаптации.

С другой стороны, язык может служить инструментом для разрушения стереотипов и продвижения инклюзивности. Использование нейтральных и уважительных терминов может способствовать формированию более позитивного имиджа различных групп и, следовательно, более здоровой самоидентификации у представителей этих групп. Применение инклюзивного языка в образовательных и социальных контекстах может помочь изменить восприятие и снизить уровень предвзятости, что, в свою очередь, будет способствовать более гармоничному взаимодействию между людьми.

Важно отметить, что язык не является статичным; он постоянно изменяется и адаптируется к новым культурным условиям. В условиях глобализации и миграции происходит смешение языков и культур, что может как способствовать разрушению старых стереотипов, так и создавать новые. В многоязычных обществах люди могут выбирать, какой язык использовать в зависимости от контекста, что позволяет им формировать свою идентичность и адаптироваться к различным культурным средам.

Таким образом, влияние культурных стереотипов на личность через язык является сложным и многогранным процессом. Язык не только отражает существующие стереотипы, но и формирует их, создавая тем самым замкнутый круг. Понимание этого взаимодействия открывает новые горизонты для исследования человеческой природы и культурного разнообразия. Важно осознавать, что язык – это не просто средство общения, а мощный инструмент, способный как укреплять, так и разрушать стереотипы, влияя на формирование личности и её восприятие в обществе.

Люди, владеющие несколькими языками, часто обладают более гибким мышлением и способны адаптироваться к различным культурным контекстам. Это открывает новые горизонты для личностного и профессионального роста, позволяя им легче справляться с вызовами глобализованного мира.

Родной язык играет ключевую роль в формировании человеческой личности. Он не только служит средством общения, но и влияет на когнитивные процессы, эмоциональное восприятие и социальные взаимодействия. Язык формирует наше мышление, определяет, как мы воспринимаем мир и как мы взаимодействуем с окружающими. Таким образом, изучение родного языка становится важным аспектом в понимании человеческой природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзусова Б.Т. Реализация эффективного управления качеством национального образования – актуальная педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 102-104.

2. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. М.: Дрофа, 2008. 210 с.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика М.: Академия. 2006. 336 с.

4. Колосова Ю.Н., Сальникова Е.Г. Специфика интегрированного обучения английскому языку в системе дополнительного образования // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2016. Т. 1. № 1 (9). С. 303-309.

5. Малиева.З.Н. Интегрированное обучение английскому, русскому.
<https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-obuchenie-angliyskomu-russkomu-i-osetinskomu-yazykam-kak-sredstvo-preodoleniya-psihologicheskikh-barierov/viewer>

6. Танабаева Н., Оспанова В.А. Интегрированное обучение – ключ к будущему // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 4-9 (36). С. 90-93.

УДК 81.13

*О. С. Крылова,
И. С. Вендиктова,
Т. В. Грицаева
г. Белгород*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Язык является не только средством общения, но и важным инструментом, через который мы воспринимаем и осмысливаем окружающий мир. Языковые особенности напрямую связаны с психологическими характеристиками личности, так как язык формирует не только способ выражения мыслей, но и сам процесс мышления. Каждое слово, каждая грамматическая структура несет в себе определенные культурные и психологические значения, которые могут варьироваться в зависимости от языка и контекста.

Исследования показывают, что родной язык влияет на когнитивные процессы, такие как восприятие времени, пространства и даже эмоций. Например, в языках, где время выражается через различные аспекты (как в русском языке), люди могут по-разному воспринимать временные отношения. В то время как в языках, где время выражается более линейно (как в английском), может отсутствовать такая степень детализации. Это может влиять на то, как люди планируют свои действия и принимают решения, а также на их эмоциональное восприятие различных ситуаций. [1]

Язык также служит отражением социальных норм и культурных традиций. В разных языках существуют уникальные выражения и фразы, которые передают специфические культурные концепты. Например, в японском языке существует множество форм вежливости, которые подчеркивают уважение к собеседнику и его статусу. Это отражает важность социальных иерархий в японской культуре и может влиять на то, как личности взаимодействуют друг с другом. В отличие от этого, в языках, где такие различия менее выражены, может наблюдаться более равноправный подход к общению, что может отражать более демократичные социальные структуры.

Кроме того, язык является средством передачи культурных традиций и ценностей. Через фольклор, пословицы и поговорки передаются знания и мудрость предков, которые формируют мировоззрение нового поколения. Например, в русской культуре много пословиц, связанных с природой и сельским образом жизни, что отражает историческую зависимость общества от земледелия. Эти выражения не только обогащают язык, но и помогают сохранить культурную идентичность, формируя тем самым личность, основанную на определенных ценностях и традициях.

Современные условия глобализации и миграции также оказывают значительное влияние на язык и культуру. В многоязычных обществах происходит взаимопроникновение языков, что приводит к образованию новых лексических единиц и фразеологизмов. Однако это может также вызвать угрозу для меньшинствующих языков и культур, которые могут оказаться на грани исчезновения. Язык, который теряет свою уникальность, может привести к утрате культурной идентичности, что подчеркивает важность сохранения языкового разнообразия. Язык является не только средством общения, но и важным отражением культуры, в которой он существует. Каждое слово, каждая фраза несет в себе культурные коды, традиции и ценности, которые формировались на протяжении веков. Язык, как зеркало, отражает уникальные аспекты жизни общества, его историю, мировосприятие и социальные нормы. [2]

Слова и выражения, используемые в языке, часто имеют глубокие культурные корни. Например, в некоторых языках существуют термины, которые описывают концепции, не имеющие аналогов в других языках. Это может быть связано с особенностями быта, природы или социальных отношений. Такие лексические единицы помогают понять, как люди воспринимают окружающий мир и какие аспекты их жизни являются для них наиболее значимыми. Язык, таким образом, становится инструментом, через который можно изучать и анализировать культурные различия и сходства.

Культура также влияет на структуру языка. Например, в языках, где большое внимание уделяется уважению и статусу, существуют различные формы обращения, которые отражают социальные иерархии. В японском языке, например, существуют разные уровни вежливости, которые используются в зависимости от статуса собеседника. Это подчеркивает важность социальных отношений и уважения в японской культуре. В то время как в других языках, таких как английский, подобные различия могут быть менее выражены, что может указывать на более равноправный подход к общению.

Язык также служит средством передачи культурных традиций и обычаев. Через фольклор, пословицы и поговорки передаются знания и мудрость предков, которые формируют мировоззрение и ценности нового поколения. Например, в русской культуре много пословиц, связанных с природой и сельским образом жизни, что отражает историческую зависимость общества от земледелия и природы. Эти выражения не только

обогащают язык, но и помогают сохранить культурную идентичность.

Используя современные методы исследования, ученые стремятся понять, как язык, как ключевой элемент культуры, формируется и функционирует в человеческом мозге. Эти исследования подчеркивают важность взаимосвязи между языком и культурой, показывая, как когнитивные процессы, связанные с языком, влияют на формирование личностных и культурных идентичностей. Понимание этих механизмов может помочь в разработке эффективных методов диагностики и лечения языковых нарушений, а также в сохранении культурного наследия, которое передается через язык. Таким образом, исследования, проводимые в Институте Мозга Человека, открывают новые горизонты в понимании того, как язык отражает и формирует культурные особенности общества. [3]

Изучение языка и культуры является необходимым условием для успешного личностного и профессионального развития. В условиях глобализации знание нескольких языков становится не просто преимуществом, а необходимостью для достижения успеха в различных сферах. Язык открывает двери к новым возможностям, помогает строить успешные карьерные пути и развивает важные личные качества, такие как креативность, критическое мышление и способность к адаптации.

Язык является мощным инструментом, способствующим пониманию человеческой личности. Он влияет на формирование когнитивных процессов, эмоционального восприятия и социальных взаимодействий. Язык и культура взаимосвязаны, и их изучение помогает глубже понять, как они влияют на личность. [4]

Таким образом, язык и культура находятся в постоянном взаимодействии, и это взаимодействие обогащает как язык, так и культуру. Понимание языка как отражения культуры позволяет глубже осознать свое место в мире, уважать и ценить разнообразие человеческого опыта. Язык не только формирует наше восприятие мира, но и служит связующим звеном между поколениями, передавая знания, традиции и ценности. Важно помнить, что язык – это не просто набор слов, а живой организм, который развивается и изменяется вместе с культурой, отражая ее богатство и многогранность.

Эксперименты с языковыми стимулами представляют собой важный инструмент в изучении взаимосвязи между языком, мышлением и поведением. Они позволяют исследовать, как различные языковые конструкции, слова и выражения могут влиять на восприятие, эмоции и когнитивные процессы человека. В рамках таких экспериментов ученые используют разнообразные методы, включая тесты, опросы и наблюдения, чтобы выяснить, как языковые стимулы могут изменять поведение и формировать личностные характеристики.

Одним из ключевых аспектов экспериментов с языковыми стимулами является их способность выявлять влияние контекста на интерпретацию языка. Например, использование определенных слов в разных ситуациях может вызывать различные эмоциональные реакции у участников. Исследования показывают, что даже небольшие изменения в формулировках могут существенно изменить восприятие информации. Это открывает новые горизонты для понимания того, как язык не только отражает, но и формирует реальность.

Важным направлением таких экспериментов является изучение роли родного языка в когнитивных процессах. Участники, говорящие на своем родном языке, могут продемонстрировать более высокие результаты в задачах, связанных с эмоциональной оценкой, чем те, кто использует иностранный язык. Это может быть связано с тем, что родной язык более тесно связан с личными переживаниями и культурным контекстом, что в свою очередь влияет на восприятие и принятие решений. [5]

Также стоит отметить, что эксперименты с языковыми стимулами могут использоваться для изучения стереотипов и предвзятостей, которые могут быть выражены через язык. Например, использование определенных терминов может способствовать закреплению негативных стереотипов о социальных группах. Исследования показывают, что когда участникам предъявляются языковые стимулы, содержащие уничижительные

выражения, это может повлиять на их восприятие и отношение к соответствующим группам. Такие эксперименты помогают выявить механизмы, через которые язык может способствовать формированию и распространению предвзятостей.

Кроме того, эксперименты с языковыми стимулами могут быть полезны в области психологии и образования. Например, использование положительных языковых стимулов в обучении может повысить мотивацию и самооценку студентов. Исследования показывают, что положительное подкрепление через язык может способствовать более глубокому усвоению материала и улучшению академических результатов. Это подчеркивает важность выбора слов и выражений в образовательном процессе.

В заключение, эксперименты с языковыми стимулами открывают новые возможности для исследования человеческой личности и когнитивных процессов. Они позволяют глубже понять, как язык влияет на наше восприятие, эмоции и поведение, а также как он может быть использован для формирования общественного сознания и преодоления стереотипов. В условиях глобализации и культурного разнообразия такие исследования становятся особенно актуальными, так как они помогают нам лучше понять, как язык может служить инструментом как для объединения, так и для разделения людей.

Использование языка в психолингвистических тестах представляет собой важный аспект исследования когнитивных процессов и человеческой личности. Язык не только служит средством общения, но и является ключевым инструментом для изучения мышления, восприятия и эмоционального состояния индивидов. Психолингвистика, как междисциплинарная область, объединяет лингвистику и психологию, позволяя исследовать, как язык влияет на когнитивные процессы и поведение.

Психолингвистические тесты часто включают в себя задания, которые требуют от участников обработки языковой информации. Например, тесты на восприятие слов могут оценивать скорость и точность, с которой испытуемые распознают слова в зависимости от их значимости и контекста. Эти тесты помогают выявить, как язык влияет на внимание и память, а также как культурные и личные факторы могут модифицировать языковую обработку. [6]

Одним из ключевых направлений в психолингвистических исследованиях является изучение эмоциональной окраски языка. Эксперименты показывают, что участники, говорящие на своем родном языке, чаще демонстрируют более высокие результаты в задачах, связанных с эмоциональной оценкой, по сравнению с теми, кто использует иностранный язык. Это связано с тем, что родной язык более тесно связан с личными переживаниями и культурным контекстом, что влияет на восприятие и принятие решений. Таким образом, использование родного языка в тестах может предоставить более точные данные о эмоциональном состоянии и личностных особенностях испытуемых.

Кроме того, язык может служить индикатором предвзятостей и стереотипов. Психолингвистические тесты могут включать в себя задания, в которых участникам предъявляются языковые стимулы, содержащие определенные термины или фразы. Исследования показывают, что использование уничижительных выражений может повлиять на восприятие и отношение к социальным группам. Такие тесты помогают выявить механизмы, через которые язык способствует формированию и распространению предвзятостей, а также позволяют исследовать, как язык может использоваться для изменения общественного сознания.

В области образования психолингвистические тесты могут быть полезны для оценки эффективности методов обучения. Например, использование положительных языковых стимулов в обучении может повысить мотивацию и самооценку студентов. Исследования показывают, что положительное подкрепление через язык способствует более глубокому усвоению материала и улучшению академических результатов. Это подчеркивает важность выбора слов и выражений в образовательном процессе, а также необходимость внимательного подхода к языковым стимулам, используемым в обучении. [7]

В заключение, использование языка в психолингвистических тестах открывает

новые возможности для исследования человеческой личности и когнитивных процессов. Эти тесты позволяют глубже понять, как язык влияет на наше восприятие, эмоции и поведение, а также как он может быть использован для формирования общественного сознания и преодоления стереотипов. В условиях глобализации и культурного разнообразия такие исследования становятся особенно актуальными, так как они помогают нам лучше понять, как язык может служить инструментом как для объединения, так и для разделения людей.

Таким образом, изучение языковых особенностей и их связи с психологическими характеристиками личности открывает новые горизонты для понимания человеческой природы и разнообразия культурного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Современный русский язык – это национальный язык русского народа, форма русской национальной культуры. <https://www.examen.ru/add/manual/school-subjects/languages/russian/>
2. Английский язык: вчера, сегодня, послезавтра. <https://www.ucheba.ru/project/english>
3. Кустова С.В. Психолого-педагогическое обеспечение контекстного обучения в педагогическом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 57-61.
4. Копылова Н.В. Обучение с опорой на предметное содержание на занятиях по русскому языку для специальных целей // Научный журнал Дискурс. 2019. № 10 (36). С. 20-28.
5. Токарева Е.Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 81-88.
6. Губайдуллина Р. Полилингвальность – веяние времени // Ватандаш. 2020. № 8 (287). С. 28-37.
7. Амбалова С.А., Дзусова Б.Т. Психология формирования личности школьника: контроль, диагностика и коррекция. Ульяновск: Зебра. 2020. 90 с.

УДК 821.112.2–3:391

*К. И. Малышева
г. Витебск*

БЫТОВЫЕ РЕАЛИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. БЕЛЛЯ И Э. ЕЛИНЕК С ЦЕНТРАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ «ОДЕЖДА»

Быт, являясь неотъемлемой частью жизни людей, не только показывает мир вещей, повседневные привычки, домашнюю обстановку человека, но и характеризует его поведение, социальный статус, особенности воспитания и уровень бытовой культуры. Особенно явно это отражается в художественных произведениях, где о героях многое может рассказать его домашний уклад и умение в организации бытового пространства. Немаловажную роль в портрете персонажа играет его гардероб, который, отражая индивидуальные особенности и стиль в одежде, создает соответствующий образ в уме читателя. Предметы одежды входят в понятие «бытовые реалии», которые формируют представление о культуре как отдельно взятого человека, так и о культуре целой нации. Цель нашего исследования – выявить бытовые реалии с центральным компонентом «Одежда» в художественных произведениях Г. Белля и Э. Елинек, раскрыть их свойства в национальной специфике немецкого и австрийского народов. Материалом исследования

послужили художественные произведения Г. Белля «Хлеб ранних лет», «Групповой портрет с дамой» и романы Э. Елинек «Пианистка», «Перед закрытой дверью». При проведении исследования были использованы методы описания, анализа, систематизации.

Изучение реалий входит в область как переводоведения, так и лингвокультурологии. Переводческий подход заключается в изучении слов-реалий и их культурно близкий перевод на другой язык. В лингвокультурологии перед учеными стоит задача выявить и зафиксировать уникальные предметы быта и жизни, культурно значимую, идиоэтническую лексику (Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин, В. В. Кабакчи и др.).

Слово реалия берет начало от латинского прилагательного *realia* – «вещественный», «действительный». Термин «реалия» в современном его понимании был введен в научный обиход в 1952 г. Л. Н. Соболевым [1, с. 281].

Среди многообразия определений реалий различными учеными мы придерживаемся дефиниции Г. Д. Томахины, который отмечает, что «реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [2, с. 13]. Также нам близко трактование реалии, данное в современном толковом словаре под редакцией Т. Ф. Ефремовой, которая определяет реалии как предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, а также исторические факты или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках [3].

Болгарские ученые С. Влахов и С. Флорин предложили классификацию реалий, в основе которой лежит принцип предметного, местного и временного деления. Исходя из предметного деления, ученые распределяют реалии на три группы: 1) географические; 2) этнографические; 3) общественно-политические. Этнографические реалии подразделяются в свою очередь на подгруппы – «быт», «труд», «искусство и культура», «этнические объекты», «меры и деньги». Подгруппа «быт» включает в себя следующие составляющие: а) пища, напитки и т.д.; б) одежда (включая обувь, головные уборы и пр.); в) жилье, мебель, посуда и др. утварь; г) транспорт (средства и «водители»); ж) другие. Таким образом, интересующая нас категория «Одежда», согласно данной классификации, относится к подгруппе «быт».

Найденные нами бытовые реалии в произведениях Г. Белля и Э. Елинек – наименования предметов одежды и обуви – мы будем рассматривать согласно предметному делению: 1) *‘die Kleidungsstücke’* – «одежда, предметы одежды», 2) *‘die Schuhe’* – «обувь», 3) *‘die Accessoires’* – «аксессуары», 4) *‘die Parfümerie’* – «парфюмерная продукция».

1) ***‘die Kleidungsstücke’*** – «одежда, предметы одежды». В данной группе можно выделить следующие подгруппы:

▪ *die Oberbekleidung* – верхняя одежда (*die spanische Mantilla* – испанская мантилья, *der Persianerklaunenmäntel* – каракулево пальто, *der Wintermantel dem Pelzkragen* – зимнее пальто с меховым воротником, *helle, flott geschnittene Regenmäntel* – светлые элегантные плащи, *die Anoraks* – спортивные куртки, *die gemusterte Wolljacke aus Schurwolle* – шерстяные куртки с узором и др.);

▪ *die Kopfbedeckungen* – головные уборы (*die Wollmützen* – шерстяные шапки, *die Filzhüte* – фетровые шляпы, *die Steirerhüte* – штирийские шляпы, *cowboyhafter Hut mit einem Band und einem kleinen Schuber* – ковбойские шляпы с лентой и с небольшим ремешком, *die Seidenkopftücher* – шелковые платки и др.);

▪ *die Gala* – парадная одежда (*das erste Abendkleid, in das man sich wirft, um das Burgtheater zu besuchen* – первое вечернее платье, надеваемое для посещения Бургтеатра, *ein schlichter bodenlanger Kaminrock aus schwarzem Samt und eine Seidenbluse* – прямая, до пола, юбка-колокол из черного бархата и шелковая блузка, *das Cocktailkleid* – платье для

коктейлей и др.);

▪ die Dienstkleidung – форменная одежда (*die Arbeitshose und Karohemd* – рабочие штаны и ковбойка, *das dunkelblaue Kostüm* – темно-синий костюм, *das neue graue Flanellkostüm* – новый серый фланелевый костюм и др.);

▪ die Alltagskleidung – повседневная одежда (*die Connyröcke* – расклешенные юбки, *die Schottenröcke* – шотландские юбки, *der schwarze Tweedrock* – черная твидовая юбка, *ein Kaschmirpullover mit V-Ausschnitt* – кашемировый джемпер с вырезом на груди, *enge Keilhosen* – зауженные брюки, *die grüne Manchesterhose* – вельветовые брюки, *die Bluejeans* – синие джинсы, *ein indisches handgestricktes Kleid* – индийское платье ручной вязки, *khakifarbene lange Hose* – длинные брюки цвета хаки, *die Strickjacke* – кардиган, вязаная кофта, *die violetten Hemde mit schwarzen Seidenschleifen* – лиловые рубашки с черным шелковым бантом, и др.);

▪ das Hauskleid – домашняя одежда (*ein Negligee* – negligee, *das Schürzenkleid* – платье с передником, *der Schlafrock* – нейлоновый халат и др.);

▪ die Sportbekleidung – спортивная одежда (*der Sportdreß* – спортивный костюм, *die Tracht des Bergsteigers* – одежда альпинистов и туристов, *das Tennisdress* – теннисное платье, *die Schihosen* – лыжные шаровары и др.);

▪ die Unterwäsche – нижнее белье (*die Unterhose* – кальсоны, *das Nachthemd* – ночная рубашка, *die Pettycoats* – крахмаленные нижние юбки);

▪ die Fußbekleidung – чулочно-носочные изделия (*die Spitzenstrumphose* – кружевные колготки, *die weiße Strickhose* – белые шерстяные колготки, *die Kniestrümpfe* – гольфы, *hauchdünne Strümpfe* – тончайшие чулки);

2) **‘die Schuhe’ – «обувь»** (*die Wildledermokassins* – мокасины из грубой кожи, *feste Bergschuhe* – твердые горные ботинки, *die Stöckelschuhe* – туфли на шпильке, *die Tennisschuhe* – теннисные туфли, *die spitzen Schuhe* – ботинки с острыми носами, *italienische Sandalen mit hohem Absatz* – итальянские босоножки на высоком каблуке и др.);

3) **‘die Accessoires’ – «аксессуары»**. В тематическую группу «аксессуары» вошли следующие тематические подгруппы:

▪ die Deko-Kleidungsstücke – декоративные предметы одежды (*ein seidenes Kopftuch* – шелковая косынка, *die Tüchlein* – платочки, *die Manschetten* – манжеты, *der goldene Kettengürtel* – пояс в виде золотой цепи, *die Schnürung* – шнуровка, *die abnehmbaren Pelzkragen* – отстегиваемые меховые воротники, *bunte Krawatten* – пестрые галстуки и др.);

▪ die Taschen – сумки (*die Notentasche* – папка с нотами, *der kleine Rucksack* – небольшой рюкзак, *die Einkaufstasche* – хозяйственная сумка, *der Pappkoffer* – фибровый чемодан, *das Necessaire* – несессер);

▪ die Schmucksachen – украшения (*die Spangen* – закладки, *die Ketten* цепочки, *der Plastikarmband* – пластиковый браслет, *die Taschenuhr* – карманные часы);

4) **‘die Parfümerie’ – «парфюмерная продукция»** (*Eau de parfum von der Weltfirma Revlon* – духи от всемирно известной фирмы Revlon, *Kölnisch Wasser* – «Кёльнский одеколон»)

Г. Белль и Э. Елинек упоминают национальный наряд (**die Tracht**), а также лексемы **das Dirndl** – баварский или австрийский национальный женский костюм, состоящий из блузы с корсажем, широкой юбки и фартука, **der Tirolerhut** – тирольская шляпа как символ альпийской тирольской культуры – шляпа из войлока, с тульей и полями величиной с ладонь, украшенная лентой-шнуром, пучком цветов, перьями, кисточками. Также в романе Э. Елинек присутствует описание альпийского костюма в народном стиле: „Seine Augen flanieren gemächlich über **Trachtenknöpfimitate** und eine kleine silberne Uhrkette (auch Imitation) **im Jägerstil**, die, hirschzahnbewehrt über Erikas Bauch läuft“ [4, с. 241] – «Его взор неспешно скользит по пуговицам костюма, сделанным в народном стиле, по маленькой, сделанной в охотничьем стиле серебряной цепочке для часов (тоже

имитация), прикрепленной на поясе и украшенной оленьим рогом» [5, с. 380].

В послевоенное время бедные семьи в вопросе одежды рассчитывали только на свои запасы, однако отменного качества. Г. Белль использует термины старомодного одеяния и материалов, особенно в произведении «Групповой портрет с дамой»: *Kräftig genoppter Tweed, graurosa, grün-blau, schwarz-weiß, himmelblau (uni), und falls sie eine Kopfbedeckung für angebracht hält, bedient sie sich eines Kopftuchs; ihre Schuhe sind solche, wie man sie – wenn man entsprechend bei Kasse war – in den Jahren 1935–39 als „Unverwüstliche“ kaufen konnte* [6, с. 4]. (Лени носит пальто из буклированного серо-розового, зеленовато-голубого, черно-белого и светло-голубого (одноцветного) твида, а если считает, что головной убор необходим, повязывает голову платком; туфли у нее такие, какие в 1935–39 годах покупали люди при деньгах, считая, что им «нет сносу»). [6, с. 164]).

Подобие старомодного повседневного одеяния – капота – также встречается в данном произведении Г. Белля. Этот предмет домашней одежды XIX века имеет французское происхождение и являет собой женское домашнее платье свободного кроя, разновидность халата: *Es muss hier noch ein Kleidungsstück erwähnt werden, an dem Leni hängt <...>: ihr Bademantel, den sie hartnäckig fälschlicherweise als Morgenrock bezeichnet. Es ist ein Gebilde aus »Frottee von Friedensqualität« (Lotte H.), ehemals, wie am Rücken und an den Kanten der Taschen erkennbar ist, weinrot, inzwischen – nach dreißig Jahren! – zur Farbe einer ziemlich dünnen Himbeersoße verblichen. Er ist an vielen Stellen mit orangefarbener Baumwolle gestopft, sachkundig, wie man feststellen muss. Leni trennt sich selten von diesem Kleidungsstück, das sie kaum noch auszieht, sie soll gesagt haben, sie möchte, »wenn es soweit ist, darin begraben werden« <...> [7, с. 27] (<...> есть еще одна вещь, которой Лени также очень дорожит: это ее купальный халат, который она ошибочно и упорно именуется капотом. Это одеяние из «махровой ткани довоенного качества» (Лотта Х.), некогда вишневого цвета, что и сейчас еще заметно на спине и у швов под карманами, за истекшее время – тридцать лет! – вылиняло до цвета сильно разбавленного малинового сиропа. Халат этот во многих местах заштопан оранжевыми нитками, и, надо заметить, весьма искусно. Лени редко расстаётся с этим халатом, фактически почти его не снимает, и, по слухам, даже сказала, что «хочет в свое время быть похороненной в нем» <...> [6, с. 181]).*

То, как Лени дорожила старым халатом, не обращая внимания на его старомодный фасон и полинявший вид, вызывает у читателя весьма неоднозначные чувства – смесь горечи, удивления, уважения, и знакомо всем, кто не смыслит своей повседневной жизни без любимых одеяний и вещей.

Более элегантно выглядели героини Г. Белля в произведении «Хлеб ранних лет», одевая разнообразные, хорошо скроенные пальто: *<...> Sie hatte dunkles Haar, und ihr Mantel war so grün wie Gras, das in einer warmen Regennacht geschossen ist, er war so grün, daß mir schien, er müsse nach Gras riechen* [8, с. 38] (<...> волосы у нее были темные, а пальто – зеленое, цвета первой травы, что пробилась теплой дождливой ночью, оно было такое зеленое, что, казалось, я прямо слышу запах этой первой муравы [9, с. 306]); *<...> und ich sah, wie triumphierend ihre Augen leuchteten, als in der Ecke ein Mann aufstand, der seiner Frau in den hellblauen Mantel half* [8, с. 97] (<...> и я увидел, каким торжеством вспыхнули ее глаза, когда в дальнем углу из-за столика поднялся мужчина и подал своей даме ее светло-голубое пальто [9, с. 349]).

В романе «Пианистка» Э. Елинек выявляется одежда интеллектуальных профессий – костюмы преподавательниц Венской консерватории, что представлена следующими наименованиями гардероба: *ein schlichter bodenlanger Kaminrock aus schwarzem Samt und eine Seidenbluse* (прямая, до пола, юбка-колокол из черного бархата и шелковая блузка), *kariertes Faltenrock, eine seidene Hemdbluse* (плиссированная клетчатая юбка, шелковая блузка с пуговицами), *das Konzertkleid mit den Bordüren am Ausschnitt und den anmutigen Puffärmeln* (концертное платье с окантовкой на вырезе и изящными рукавами-

фонариками), *die Brokatkleider* (парчовые платья), *die Stöckelpumps* (туфли-лодочки на высоком каблуке), *die Spitzenstrumphosen* (круженные колготки), *das Seidenkopftuch mit den Pferdeköpfen darauf* (шелковый платок с рисунком из лошадиных голов). жительницы Германии и Австрии в 50–60-е годы одевались более элегантно и нарядно в виду устойчивого экономического положения страны, а также доступности и веяний знаменитых домов моды Франции, Англии, Италии.

Через описание предметов гардероба, таких как национальные костюмы, старомодные одеяния или элегантные наряды послевоенного времени, авторы не только раскрывают индивидуальные черты персонажей, но и передают культурные, исторические и социальные особенности эпохи. Одежда в их произведениях становится важным маркером, связывающим личные истории героев с широким культурно-историческим контекстом, подчеркивая взаимосвязь между бытовыми реалиями и национальной идентичностью. Таким образом, анализ одежды как бытовой реалии позволяет глубже понять не только характер персонажей, но и культурный фон, в котором они существуют.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соболев, Л. Н. Пособие по переводу с русского языка на французский / Л. Н. Соболев. – М. : Изд. лит. на иностр. яз., 1952. – 402 с. – Текст: непосредственный.
2. Томахин, Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // Иностраннный язык в школе. – 1997. №3. – С. 13–18. – Текст: непосредственный.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Текст: непосредственный.
4. Jelinek, E. Klavierspielerin / E. Jelinek. – Reinbek bei. : Hamburg : Rowohlt, 1986. – 285 S.
5. Елинек, Э. Пианистка / Э. Елинек. – СПб. : «Симпозиум», 2004. – 448 с.
6. Бёлль, Г. Групповой портрет с дамой / Г. Бёлль // Собрание сочинений : в 5 т. – М.: Худож. лит., 1996. – Т. 4 : Повесть; Роман; Рассказы; Эссе; Речи; Лекции; Интервью. 1964–1971. – С. 163–568.
7. Бёлль, Генрих. Групповой портрет с дамой : книга для чтения на немецком языке / Г. Бёлль. – СПб : КАРО, 2017. – 544 с.
8. Böll, H. Das Brot der frühen Jahre / H. Böll. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2003. – 121 S.
9. Бёлль, Г. Хлеб ранних лет / Г. Бёлль // Собрание сочинений : в 5 т. – М.: Худож. лит., 1990. – Т. 2 : Роман; Повести; Путевой дневник; Радиопьесы; Рассказы; Эссе. 1954–1958. – С. 281–366.

УДК 81.24

Т. И. Масленникова,
г. Луганск

18 НЕГАТИВНЫХ РУССКИХ СЛОВ, ЧТО МОГУТ ОБИДЕТЬ СОБЕСЕДНИКА, И ДЮЖИНА РУССКИХ ПОСЛОВИЦ, КОТОРЫЕ ОБ ЭТОМ ПРЕДУПРЕЖДАЮТ (ВЕДЬ РЕЧЬ БЕЗ ПОСЛОВИЦЫ, ЧТО СУП БЕЗ СОЛИ)

С точки зрения лингвистики, слово – просто неодушевлённое существительное. Но в речи оно живое! Слова примеряют на себя позитивную и негативную энергию, поэтому с ними нужно обращаться очень осторожно. Иногда буквально одним словом можно ранить человека намного сильнее физической боли. Вспомните русскую пословицу: «*Мал язык, да горами качает*» [5, с. 355]. Почему? Всё потому, что в слове – сила. А **русский язык – сила даже слабого**. Она может вдохновить или придавить к земле любые порывы и желания и волевого человека, ведь, как говорится, *крепкое слово делом вертит* [5, с. 358].

На первый взгляд удивительно, но знаете ли вы, что **в каждом языке существует больше отрицательных слов, чем положительных?** Например, исследователи обнаружили, что в большинстве культур есть слова для обозначения **семи** основных эмоций личности: **радости, страха, гнева, печали, отвращения, стыда и вины.** Как видите, в этом списке зафиксирована только **одна положительная эмоция и шесть – с отрицательным окрасом.** Явно неравнозначно. Поэтому неудивительно, что многие из нас с трудом сдерживают свои негативные реплики, или как на Руси говорили: *«Свой язычок – первый супостат»* [5, с. 359].

В своём наблюдении я назову 18 негативных слов и выражений, которые психологи и социологи настоятельно рекомендуют избегать, чтобы перестать неосторожным словом намерено причинять боль, унижать или запугивать окружающих. Важно понимать, что во время общения мы можем использовать обидные слова непроизвольно, как говорится – на автомате, даже не понимая, что отрицательный оттенок, которым они окрашивают нейтрально сказанное предложение, может морально ранить человека, особенно если это близкий человек или хороший друг. Вспомните у Вадима Шефнера:

Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести [1, с. 53].

Итак, **от каких токсичных слов в своём лексиконе лучше всего избавляться при разговоре?**

Я разочарован в тебе. Есть ли кто-нибудь хуже, чем когда вам говорят, что вы, как личность для кого-то полное разочарование? Лучшей альтернативой было бы сказать: *«Я разочарован тем, что ты/вы сделал(и)».* Это также позволяет вам выразить своё недовольство людям тем или иным действием/ поведением, при этом проявляя уважение к личности. Другая фраза может звучать так: *«Ну что ж, давай(те) в следующий раз попробуем по-другому».* Это нейтрально и конструктивно.

Ты не можешь! Когда вы говорите кому-то, что он не может что-то сделать, часто ваши слушатели в итоге верят вам (независимо от того, правы вы или нет). Это особенно тревожно, если человек стал вам доверять и уважать ваше мнение.

Не делай этого... Очевидно, что бывают моменты, когда словосочетание *«не делай этого...»* полезно. Однако вместо того чтобы постоянно говорить людям, что они не должны что-то делать, сосредоточьтесь на том, чтобы поощрять их делать то, что вы хотите, чтобы они делали.

Стыдно мне за тебя... Если кто-то когда-нибудь говорил вам, что стыдится вас, вы знаете, как это может быть неприятно. Если вы когда-нибудь испытываете искушение сказать эту фразу, поищите менее обидные слова, которые можно использовать, чтобы выразить своё разочарование.

Ненавижу. Это слово несёт в себе глубокий смысл, который большинство из нас никогда не хотели бы использовать. При этом он двоякий. Слово *«ненавижу»* вызывает в воображении образы дискриминации, крайней злобы, если относится к людям из вашего ближнего окружения. Вместе с тем оно же показывает слабость. Вашу. Даже если вы сильно раздражены и действительно ненавидите человека (а это, скорее всего, обоюдно), то раскрыв перед ним карты, **вы** тем самым покажете **свою** слабость.

Неправильный (неправильно). Как и *«не надо»*, слово *«неправильный»* имеет своё место в иерархии токсичных слов. Иногда это может быть полезным замечанием (но только по делу и сразу же с предложением помочь). Однако если постоянно говорить кому-то, что он делает что-то не так или его мнение неверно, это, скорее всего, вобьёт клин в ваши отношения (пусть даже исключительно деловые). Очевидно, что ваше субъективное **Я** противится этому человеку и вы не можете рационально рассудить его поведение. Использование слова *«неправильный»* предполагает, что только вы знаете лучше и у вас якобы есть монополия на истину. Приберегите это слово для тех случаев, когда нет никаких сомнений в его неоспоримости.

Некомпетентный. Это любимое словцо, выбираемое не очень эффективными

управленцами, которые хотят запугать своих сотрудников. Одно дело сказать своему подчинённому, что он должен постараться сделать конкретное задание лучше или что он не соответствует вашим ожиданиям. НО совсем другая история, когда ему говорят, что он не способен выполнять свою работу вообще. Осторожнее с этим словом-диагнозом: **крепка окова, а еще крепче слово** [5, с. 358].

Неполноценный, дефективный. Лучше всего показать эмоциональный окрас этих слов может проиллюстрировать отрывок из романа Ильи Ильфа и Евгения Петрова «Двенадцать стульев»: «В 10 часов утра великий комбинатор вошёл в Варсонофьевский переулок. Впереди бежал давешний беспризорный мальчик. Мальчик указал дом.

– Не врешь?

– Что вы, дядя... Вот сюда, в парадное.

Бендер выдал мальчику честно заработанный рубль.

– Прибавить надо, – сказал мальчик по-извозчицки.

– От мёртвого осла уши. Получишь у Пушкина. До свиданья, *дефективный*» [3, с. 22].

Кроме унижения, такие слова не несут в себе никакой положительной окраски. Не используйте их никогда.

Неудачник. Задайтесь вопросом, есть ли вообще какая-либо причина говорить кому-то: «*Ты неудачник*»? Откуда вам (ему, ей) знать, что удача на стороне того или иного человека? Это если рассуждать с точки зрения философии. Но если рассматривать слово со стороны психологии взаимоотношений, то именно оно может войти в топ-5 самых деструктивных выражений, которые точно **нельзя вставлять в свою речь, когда вы не желаете обидеть человека.**

Чудак. Чудак – ненормальный человек. Сказав это, вы предполагаете, что вы – нормальный, а ваш собеседник – странный. На самом деле, мы все можем считаться «*странными*» в определённых ситуациях или обстоятельствах, поэтому **«без хлопот – зажать лучшие рот»** [5, с. 361].

Дурак. В своей книге «Послание воды» японский исследователь Масару Эмоте подробно описал некоторые из проведённых им экспериментов по изучению влияния слов на окружающий мир и на наше здоровье. Так для одного из самых примечательных экспериментов он поставил рядом две одинаковые банки риса, написав на одной «*Спасибо*», а на другой – «*Ты дурак*». Затем он принёс эти кувшины в местную школу и попросил учеников повторять им эти фразы дважды в день. И каков же был якобы результат?

Рис, который ежедневно «хвалили», оставался (ведь мы знаем: **язык – телу якорь** [5, с. 355]) белым и свежим гораздо дольше, чем тот, на кого даже не взрослые, а дети выплёскивали негативные эмоции. Последний якобы быстро превратился в чёрное липкое месиво [4, с. 3–4]. Где быль, а где небылицы – решать вам. Но то, что обзывательство, даже такое привычное нашему уху, – это обидно – факт.

Тупой. «Тупой» – это отговорка (для себя), и одно из тех слов, которые вы никогда не должны использовать в характеристике другого человека. Если вы действительно верите, что кто-то обладает интеллектом ниже среднего, то, говоря ему, что он тупой, вы ничего не сделаете, чтобы поощрить или мотивировать его. В общем, как говорит русский народ: **«Умей сказать, умей и смолчать»** [5, с. 360].

Уродливый. Если вы называете кого-то уродливым, это, скорее всего, потому, что у вас есть свои собственные проблемы с самооценкой, в частности, если вы говорите такое о других людях за глаза. Ну, а если в глаза... Если у вас возникает искушение воспользоваться этим... просто НЕ НАДО! Обязательно вспомните русскую поговорку: **«Что в лицо сказано, со злом не связано»** [5, с. 358].

Ленивый. Это слово обижает изнутри, потому что предполагает скрытое отсутствие мотивации и стремления. Впрочем, если вам ясно видно, человек действительно ленив, больше рассказывает о своей работе, но не спешит её выполнять, то

почему бы ему об этом не сказать, объяснив ситуацию и то, как нужно действовать в ней для улучшения показателей продуктивности. Ведь и пословица русская есть по этому поводу: «Языком не торопись, а делом не ленись» [5, с. 356].

Нелепый. Сказать кому-то, что его идея или мнение смешны, – это отличный способ заставить почувствовать себя на голову выше его, потешить своё самолюбие. *«Ваша идея настолько плоха, что даже не стоит её рассматривать»* – как думаете, после такого на вас не обидятся? А ведь закон бумеранга ещё никто не отменял, поэтому надо помнить, о чём предупреждает в таком случае русская пословица: «Бойся Вышнего – не говори лишнего» [5, с. 361].

Скучный. Скучны бывают вещи, ситуации, а не люди. Если кто-то кажется вам неинтересным и скучным, это, вероятно, потому, что вы по-настоящему не узнали его. Вспомните у Евтушенко:

Людей неинтересных в мире нет.

Их судьбы – как истории планет.

У каждой все особое, своё,

И нет планет, похожих на неё [2, с. 15].

Никогда. Использование абсолютов (*всегда, никогда, ни за что в жизни* и т.д.) часто указывает на то, что вас переполняют чувства... Однако чувства могут вскоре остыть, запал, как говорится, пропадёт, а обнадёженный человек, возможно, потеряет веру. В вас!

Когда вы хотите целенаправленно запугать или обидеть кого-то (например, *«У вас всё получается из рук вон плохо, за что бы вы не взялись»*), использование абсолютов – отличное средство. А если это не входит в ваши намерения, то, вероятно, лучше всего использовать другой подход.

Нет – мать всех отрицательных слов. Слово *«нет»* в зависимости от ситуации может в крайней мере опечалить человека, который вам верит. Конечно, не стоит бросать пустых обещаний, но если у вас есть возможность сделать что-то, постарайтесь не отказывать человеку в этом. «Не всё годится, что говорится» [5, с. 357], но «кто говорит, тот сеет, а кто слушает – понимает» [5, с. 356]. Вот и я постаралась не отказать в помощи ученикам, которые пожелали участвовать в конкурсах эссе, проводимых в разное время Академией культуры и искусств им. М. Матусовского, и хочу предложить вашему вниманию 2 миниатюры. А эпиграфом пусть прозвучат снова поэтические строчки Вадима Шефнера:

Словом можно продать, и предать, и купить,

Слово можно в разящий свинец перелить.

Но слова всем словам в языке нашем есть:

Слава, Родина, Верность, Свобода и Честь [1, с. 54].

Вчитайтесь в первое эссе...

Моя гордость – родной язык

Головачёва Даниэла, ученица 11-В класса

С самого раннего детства жизнь человека неразрывно связана с языком. Родной язык - это тот, на котором мы произнесли своё первое слово, прочли первую книгу, обучаемся и познаём этот огромный мир. У всякого народа язык свой, но каждый прекрасен и по-настоящему уникален. Для меня родной язык – русский. По-русски говорю я, мои друзья, родные и близкие. По-русски говорили мои предки. В нашей семье любовь к родному языку передается из года в год, из поколения в поколение.

Русский язык очень сложен и многогранен. На сегодняшний день он признан самым богатым языком в мире и пятым по числу считающих его родным в разных странах Земли. Им восхищались во все времена. Вспомним знаменитое тургеневское стихотворение в прозе: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! ...И нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» Вспомним, как великолепно говорил Ломоносов о русском языке при сравнении его с

другими европейскими! Но особенно мне по нраву слова Алексея Николаевича Толстого: «Русский народ создал русский язык – яркий, как радуга после весеннего ливня, меткий, как стрелы, певучий и богатый, задушевный, как песня над колыбелью. Что такое Родина? Это весь народ. Это его культура, его язык».

К сожалению, многие почти ничего не знают о своей родной речи, никогда не слышали её истории и даже не интересовались этим. К великому огорчению, есть и такие люди, которым вдруг стало стыдно называться русскими. Вправе ли они нести высокое звание гражданина родной страны? Нет! Я полностью поддерживаю мнение К. Г. Паустовского, что «по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности».

Русский язык хранит память о великих людях, которые считали себя истинно русскими по духу. Карл Гаскойн и Пётр Клодт, Иван Крузенштерн и Витус Беринг, Варфоломей Растрелли и Пётр Первый, Александр Суворов и Екатерина Вторая, Александр Пушкин и Владимир Даль, Владимир Ильич Ленин, Иосиф Сталин, Дмитрий Менделеев, Юрий Гагарин... Эти люди повернули историю в другое русло, а значит, изменили жизнь и каждого из нас. А как относится к родному языку поколение цифрового XXI века?

Современный мир социальных сетей и смартфонов пагубно влияет на наш язык. Мои сверстники (и даже дети помладше) настолько сокращают и искажают слова, что написанное становится просто не пригодным для чтения. Меня, например, это очень пугает. Если такое продолжится, то в перспективе все будут не только писать, но и мыслить так же скупо. А вот Достоевский утверждал, что «нет таких звуков, красок, образов и мыслей – сложных и простых, – для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения». Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы наша речь обеднела, перестала быть осмысленной! Мы должны сохранить родной язык во всей его красоте и таким передать следующему, уже совершенно новому поколению.

Я горжусь тем, что я – носитель моего родного, прекрасного в своём великолепии, русского языка!

А теперь настройтесь на волну второго эссе...

Букет из родственных слов для моей Родины

Грибоносова Мария, ученица 11-В класс

Много мам на Земле, но родная – одна,

Много есть языков, но один лишь родной...

Казалось бы, борьба племён, родов за свои территории, язык и культуру давно в прошлом. Увы, и в XXI веке жителям Донбасса приходится сражаться не только за родную землю, но и (чтобы не стать безродными!) за родной язык, полученный от предков и бережно хранимый родителями. В своей справедливой борьбе донбасцы верят в слова Александра Суворова: «Мы русские и потому победим!»

Мне всего пятнадцать, а я почти половину из них живу со статусом «дитя войны», поэтому ощущаю теснейшую связь со своей малой родиной – с Луганским краем, с донбасским народом. Природа этого родства рождает патриотизм, жажду мира и благоговение перед русским языком, который и стал своеобразным паролем для защитников Луганской и Донецкой народных республик:

Знают все дети с первого класса:

Русский язык – святыня Донбасса!

А то, что людям свято, создаёт особую ауру любви к нему. На память приходят слова К. Г. Паустовского: «Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку». Я люблю русский язык, потому что он для меня – синоним самой большой страны на Земле – России, которая протянула нашим героическим республикам руку дружбы и помощи; потому что он для меня – эстафета веков красоты славянского мира, переданной с молоком матери, ведь на нём написаны мои любимые с детства сказки

Пушкина; потому что он для меня неразрывно связан с именами Лермонтова и Гоголя, Тютчева и Льва Толстого, Чехова и Булгакова, а главное, потому что он – мой **родной**.

Наш земляк поэт Михаил Матусовский давно вывел формулу ассоциативной связи малой и большой **Родины**:

С чего начинается **Родина**?
С картинки в твоём букваре,
С хороших и верных товарищей,
Живущих в соседнем дворе.
А может, она начинается
С той песни, что пела нам мать,
С того, что в любых испытаниях
У нас никому не отнять?

Родной язык – песню **рода** – не отнять у нас никому! А если кто-то попытается это сделать, то люди Донбасса с оружием в руках отвоюют право говорить на своём **родном**, русском, языке. Именно говорить, потому что мыслить на **родном** языке никто не в силах запретить. Когда-то у великого нашего земляка Владимира Ивановича Даля, у которого мать была немкой с французскими корнями, а отец – датчанином, спросили, к какой национальности он себя относит. Даль ответил просто: «Я русский». И пояснил: «Кто на каком языке думает, тот к тому **народу** и принадлежит. Я думаю по-русски».

Наши внутренние монологи – наша глубинная суть. Они-то и определяют кровную связь отдельного человека с **породой**, с **родом**.

Мне сегодня приснился сон: дерево со множеством зелёных листочков, которые прямо на моих глазах добавлялись и добавлялись, проклёвываясь из весенних почек. Я поняла ассоциативный посыл удивительного сна! Дерево это – **род** человечества. **Родные** языки – листочки этого дерева. Большого. Ветвистого. К сожалению, в его кроне есть и листики (и даже целые ветви!) засохшие – это мёртвые или исчезнувшие языки... Но я верю, что листочек, символизирующий русский язык, будет зелёным вечно! В моём **родном** языке от прародителей сохранился **зародыш** добра и силы, красоты и мощи, который с каждым поколением раскрывается в уникальном сочетании жизнеутверждающего величия, безграничной любви к миру и веры в свою звезду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шефнер Вадим. Архитектура огня / подзаголовок «Мною избранное» / – Санкт-Петербург: Петербургский писатель, 1997. – 288 [53-54].
2. Евтушенко Евгений. Людей неинтересных в мире нет. Стихотворения. Серия «Самые мои стихи». – Москва: Слово, 1999. – 133 [15].
3. Ильф И. А., Петров Е. П. Двенадцать стульев. – Москва: Панорама, 1995. – 652 [22].
4. Масару Эмото Послание воды. Тайные коды кристаллов льда. / Текст: электронный на сайте электронной библиотеки LibKing.Ru // 2007. – 26 [3-4] / (дата обращения: 08.01.2025).
5. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля в двух томах. – Москва: Художественная литература, 1984. – 432 [1] с. 355-364.

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Метаязыковая рефлексия давно и плодотворно изучается лингвистами как часть социолингвистической ситуации, позволяющая судить о том, как люди используют язык, как оценивают собственные языковые проявления и языковое поведение окружающих, каково влияние культурно-исторических, экономических, географических, возрастных и иных факторов на языковое сознание представителей разных социальных групп и каково материальное воплощение в их речи отношения к языку, его потенциальным возможностям и конкретным реализациям. В частности, метаязыковая рефлексия исследуется применительно к разным типам языкового сознания [11; 13], рассматривается с учетом влияния общественных изменений [2], изучается через призму отношения носителей языка к норме и выбору языкового варианта [1; 9; 10]; описываются проявления метаязыковой рефлексии в различных коммуникативных условиях, в текстах разных стилей и жанров [6; 7; 13]; метаязыковая рефлексия получает статус первопричины лингвокреативных процессов, в том числе детских речевых инноваций [5; 12].

Метаязыковая рефлексия в той или иной степени присуща всем носителям языка независимо от возраста, уровня образования, социального положения. Как тип языкового поведения, в основе которого лежит осознанное использование языковых средств, анализ языковых явлений и их конкретного речевого воплощения, продиктованного ситуацией общения, оценка собственных и чужих речевых усилий, метаязыковая рефлексия может рассматриваться как феномен, выполняющий по отношению к языку охранную функцию, то есть функцию сбережения традиционных ценностей. По отношению к языку такими ценностями являются в первую очередь языковая литературная норма и качества речи, обеспечивающие ее эффективность (классические характеристики качеств хорошей речи представлены Б.Н. Головиным: [3]).

Безусловно, далеко не все метаязыковые сигналы ориентированы на оценку нормативности и коммуникативной целесообразности речевых проявлений: факты языка или речи могут интерпретироваться и вне нормативного контекста, а основанная на метаязыковой рефлексии языковая игра демонстрировать далекие от устоявшихся норм речевые образцы, в пределах от удачных, понимаемых и принимаемых адресатом находок до заставляющих усомниться в игровом настрое говорящего и дающих повод подозревать его в банальной неграмотности [9].

Цель настоящей статьи – охарактеризовать явление метаязыковой рефлексии с позиции ее охранной функции, заключающейся в демонстрации отношения представителей национально-культурного сообщества к родному языку как ценности, которая выступает показателем социокультурной идентичности.

Как правило, метаязыковая рефлексия делится на две ступени: первая включает процедуру метаязыкового сознания по интерпретации и оценке какого-либо факта языка или речи; вторая представляет собой словесное отражение данной процедуры. Свое материальное воплощение получает вторая ступень метаязыковой рефлексии, которая и подвергается непосредственному наблюдению.

Обратимся к разным дискурсивным практикам, включающим ситуации, в которых носители языка выражают свое отношение к тому, как используется их родной язык, как он должен использоваться, что допустимо и чего надо избегать в речевом общении. Описываемые нами примеры метаязыковой рефлексии в ряде случаев носят запрограммированный характер, то есть условия для реализации реагирования на языковые и речевые процессы создаются искусственно. Это, например, касается ряда ситуаций педагогического дискурса.

Общение со студенческой аудиторией дает основание говорить о том, что молодое поколение с готовностью выражает свое отношение к родному языку, активно реагирует на происходящие языковые процессы и не остается равнодушным к тому, как пользуются языком окружающие (последнее в наибольшей степени волнует студентов-филологов в силу их профессиональных интересов).

Из аудиторных и внеаудиторных бесед со студентами следует, что язык для них – это в первую очередь средство общения, без которого невозможна человеческая деятельность, а родной русский язык – это предмет гордости.

Проведенное нами анкетирование, которое можно рассматривать как запрограммированную процедуру реализации метаязыковой рефлексии, показало следующее. Из трехсот опрошенных нами в 2020-2024 гг. студентов более половины самой точной характеристикой языка считают такую: язык – это *орудие общения*. Чуть меньшее количество респондентов отметили, что язык – это *национальное достояние, без которого не может существовать народ*. Далее – по убывающей – назывались такие характеристики: *духовная ценность, потеря которой равносильна потере памяти; язык – мой друг и мой враг; воплощение духа (ментальности) народа; орган мысли, своего рода картина мира (образ мира); часть человека, без которой он не человек; код национальной культуры*.

Из ответов следует, что современные молодые люди видят в языке неотторжимую от человека сущность, которая «делает человека человеком», то есть существом мыслящим, способным познавать мир и определять в нем свое место через призму национальной культуры.

В этой же анкете был вопрос, какие качества современной и классической русской речи ценят наши респонденты. Отмеченные студентами качества хорошей речи во многом повторяли те характеристики, которые традиционно описываются в учебниках по культуре речи как условия эффективного общения или требования к речи. Прежде всего назывались выразительность, точность, правильность, чистота и богатство речи. Высокой оценки удостоились и такие качества, как логичность, уместность и доступность. В ряду речевых достоинств упоминались живость, естественность, эмоциональность, хорошая дикция, использование цитат, словотворчество. Отмечались также эстетические стороны речи, отраженная в речи общая культура человека, умение говорящего в зависимости от условий общения переключаться с одного стилевого регистра на другой.

Очевидно, в сознании студентов сформировано представление о речевом идеале. И хотя приведенные характеристики речи получены в искусственно созданных условиях и речевой идеал в данном случае можно считать продуктом образовательных усилий, предоставленная возможность высказываться анонимно и в свободной форме дает основание считать полученные ответы объективной картиной отношения к языку / речи как важнейшей для человека культурной ценности.

Показательны также реакции будущих учителей-филологов на общение в мессенджерах. Озабоченность вызывает привычка общающихся не обращать внимания на правильность речи в интернет-переписке, сформировавшаяся под лозунгом «и так понятно». Кроме того, студенты часто выражают опасение не только толерантным отношением к неграмотности, но и отсутствием стремления коммуникантов овладеть языковыми нормами. В первую очередь это проявляется у школьников, для которых болтовня в интернете воспринимается вне каких-либо нормативных, а порой и этических, ограничений. Вот лишь некоторые примеры высказываний по этому поводу:

Частое общение в мессенджерах с несоблюдением пунктуационных и орфографических норм может привести к тому, что школьники забудут, как правильно писать то или иное слово (ведь и так понятно, что мы имеем в виду);

Школьники переписываются, не задумываясь о правилах написания слов, потому что считают, что собеседник их и так поймет. Школьники скажут: зачем нужны эти нормы, когда я пишу друзьям, еще кому-то и они понимают меня, несмотря на ошибки;

Дети видят много языковых нарушений в интернете, часто неправильный вариант или грубые слова остаются первичными в сознании. Потом переучивание идет очень трудно.

Метаязыковая рефлексия в форме выражения отношения к своей и чужой речи свойственна не только филологам, но и всем, для кого русский язык – это культурная ценность, беречь которую столь же естественно, как естественно заботиться о своем доме и близких тебе людях. Например, в интернет-комментариях нередко встречаются оценочные суждения по поводу языковой небрежности в новостных текстах: участились опечатки, нередкими стали технические сбои (например, отсутствие необходимых знаков препинания, пропуск букв и другие) и откровенные речевые недочеты (тавтологии, нарушения лексической и грамматической сочетаемости и т.д.), что и становится предметом обсуждения неравнодушных к своему языку людей.

Метаязыковая рефлексия, связанная с оценкой грамотности, в условиях неофициального общения, относительно свободного от нормативных предписаний, является одним из убедительных примеров того, что носители языка как минимум обращают внимание на свои и чужие недочеты и, как максимум, радеют за бережное отношение к языку как культурной ценности. Примерами могут служить соответствующие речевые отступления от темы разговора в виде извинений за речевые оплошности. Такие реакции особенно актуальны в тех случаях, когда от допущенной ошибки страдает смысл высказывания. В то же время надо признать, что такого рода рефлексия исходит в первую очередь от хорошо образованных в языковом отношении людей, для которых отступление от нормы порой становится поводом для языковой игры [10, с. 83-84].

Еще одним примером метаязыковой рефлексии являются реакции носителей русского языка на употребление заимствованных слов. Так, в текстах, размещенных на сайтах образовательных учреждений, встречается большое количество иноязычной лексики (например: *коворкинг, коуч, коучинг, кванториум, буктрейлер, хаб, трек, баттл*), что затрудняет понимание написанного, вызывает у читателей близкое к раздражению недоумение: неужели нельзя сказать об этом по-русски или при невозможности последнего через контекст помочь адресату понять, о чем идет речь.

Последнее время активно обсуждается переизбыток наименований городских объектов с использованием иностранных слов, иностранных вкраплений, со смешением русской и иностранной графики. По нашим наблюдениям, наиболее остро реагируют на чрезмерную увлеченность заимствованиями представители старшего поколения, однако и молодежь высказывается в пользу внимания к возможностям родного языка. Например, графическая русификация иностранных слов и выражений все чаще получает негативную оценку: многие перестали видеть в «смеси французского с нижегородским» удачные находки и считают такую игру безвкусицей и опасным тиражированием ошибок: *Vizavi* (обувной магазин), *Веерлога* (пивной бар), *Шашлыкoff* (пункт питания), *Le Пешка* (кулинарный магазин), *ШейДаПари* (ателье) (см об этом: [8]).

Студенческая аудитория придерживается следующего мнения: надо различать необходимость в иностранном слове (а это в первую очередь отсутствие общеупотребительных аналогов в русском языке) и моду на него. В то же время молодежь, радеющая за чистоту русского языка, не категорична в этом вопросе и не видит в следовании языковой моде угрозу русскому языку: всякая мода изменчива и не лишена вкусового оценочного критерия.

То, что носители русского языка неравнодушны к проблеме заимствований в русской речи, говорит об их внимании к родному языку не только в контексте его взаимодействия с другими языками, но и через призму уникальности: родной язык обладает богатыми лексическими, грамматическими, стилистическими возможностями, и этот потенциал надо использовать.

Метаязыковая рефлексия свойственна и тем, кто только начинает осваивать родной

язык. Так, размышления о происхождении слов, их значении и употреблении – это одна из семантических доминант детской речи. С точки зрения формирования в сознании ребенка представлений о речевой культуре показательны высказывания-вопросы, основанные на наблюдениях за речью взрослых носителей языка:

– *Вот «блин» – это строгое слово от «блинчик». А почему некоторые иногда говорят «блин»?* (Алиса, 5 лет);

– *Почему говорят «Как вас зовут, молодой человек», но не говорят «Как вас зовут, старый человек»?* (Алиса, 5 лет);

– *Я знаю, что бабушкам и дедушкам это не нравится, но почему иногда говорят «бабка»?* (Иван, 6 лет).

В этих детских «почему» усматривается попытка осмыслить речевые табу для разных ситуаций общения и, следовательно, оценить то, как используется и должен использоваться русский язык.

Как известно, метаязыковая рефлексия занимает в детской речи особое место, порождая разнообразные инновационные процессы, и детское речетворчество также можно считать показателем формирования в сознании ребенка представления о своей принадлежности к языковому сообществу.

Нами приведены лишь некоторые примеры реализации метаязыковой рефлексии, имеющие отношение к разным дискурсивным практикам. Очевидно, что, высказывая свое отношение к родному языку как важнейшей национально-культурной ценности, отмечая большое количество ненормативных написаний в интернете и влияние речевых «вольностей» на отношение школьников к языковой литературной норме, выражая озабоченность немотивированной частотностью обращения русскоговорящих к заимствованиям, носители русского языка идентифицируют себя как субъектов, в той или иной степени ответственных за свой язык, сохранение его традиций. Метаязыковая рефлексия выполняет, таким образом, охранную функцию: реагируя на языковые и речевые процессы, говорящие руководствуются стремлением соотнести услышанное или прочитанное со сформировавшимся или формирующимся представлением о норме и в прямой или косвенной форме отрицательно оценивают разного рода «вторжения» в языковые традиции.

Итак, первопричиной метаязыковой рефлексии является равнодушие к языку как к данной человеку ценности, и это получающее материальное выражение отношение к тому, как мы пользуемся языком, является показателем устойчивого социально-психологического состояния, которое именуется социокультурной идентичностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгакова, О. А. Метаязыковая рефлексия как эксплициатор выбора орфографического варианта / О. А. Булгакова, Э. С. Денисова, М. Г. Чабаненко // Сибирский филологический журнал. – 2016. – № 3. – С. 50-58.
2. Вепрева, И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И.Т. Вепрева. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Учебное пособие / Б.Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1980. – 335 с.
4. Голошубина, О.К. Метаязыковая рефлексия в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «Разговор в мессенджере») / О. К. Голошубина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 25. – С. 59–65.
5. Гридина, Т.А. Объяснительный словарь детских инноваций: монография и словарь / Т.А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – 202 с.
6. Комарова, З.И. Метаязыковая рефлексия в научно-профессиональной коммуникации / З.И. Комарова // Вестник Челябинского государственного университета. – № 31 (322). Филология. Искусствоведение. – Вып. 84. – С. 44-49.

7. Мечковская, Н.Б. Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век Интернета / Н.Б. Мечковская // Русский язык в научном освещении. – 2006. – № 2 (12). – С. 165-185.
8. Никитина, Л.Б. И вновь про «панталоны, фрак, жилет», или к вопросу о разумном консерватизме в современной языковой политике / Л.Б. Никитина // Горизонты образования : материалы IV Международной научно-практической конференции (Омск, 20–21 апреля 2023 года) / отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2023. – С. 287-290.
9. Никитина, Л.Б. Ошибка, рефлексия, игра в интернет-общении: в поисках границ / Л.Б. Никитина // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2022. – № 2. – С. 83-92.
10. Никитина, Л.Б. Трансформации грамотности в интернет-общении / Л.Б. Никитина // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (30). – С. 81-86.
11. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: Коллективная монография / Н. Д. Голев, В. Б. Кашкин, Н. Б. Лебедева [и др.]; Алтайский государственный университет; Кемеровский государственный университет. – Часть 1. – Кемерово–Барнаул : Алтайский государственный университет, 2009. – 532 с.
12. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин . – М. : Знак, 2009. – 592 с.
13. Шумарина, М. Р. Язык в зеркале художественного текста. Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы : монография / М. Р. Шумарина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 328 с.

УДК 82.02

В. В. Новикова
г. Душанбе

МНОГОГРАННАЯ РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

В современном глобализирующемся мире, где доминируют процессы унификации и интеграции, роль родного языка в формировании личности приобретает особую актуальность. Родной язык – это не просто средство коммуникации, это фундамент, на котором строится индивидуальное и коллективное сознание, формируется идентичность и усваивается культурное наследие. Он является носителем истории, традиций, ценностей и моральных норм народа, а также играет ключевую роль в развитии мышления, воображения и эмоционального интеллекта. В связи с этим, исследование влияния родного языка на формирование гармоничной личности является важной научной задачей, требующей комплексного и междисциплинарного подхода.

Родной язык является инструментом познания мира, посредством которого индивид осваивает окружающую действительность и формирует собственную картину мира. Он предоставляет набор категорий и концепций, которые определяют восприятие и интерпретацию информации. Лексический состав, грамматическая структура и синтаксические правила языка влияют на процесс мышления, формируя определенные когнитивные шаблоны и стратегии.

Как отмечал Л. С. Выготский, язык является не только средством выражения мысли, но и инструментом ее формирования. Владение родным языком на высоком уровне позволяет индивиду более эффективно анализировать информацию, критически мыслить, генерировать новые идеи и решать сложные задачи. Именно через родной язык происходит освоение научных знаний и концепций, что необходимо для интеллектуального развития и самореализации личности.[2]

Родной язык играет важнейшую роль в когнитивном развитии человека. Овладение родным языком способствует развитию мышления, памяти, внимания, воображения и других когнитивных функций. Язык является инструментом, с помощью которого мы структурируем информацию, анализируем события, выражаем свои мысли и чувства. Исследования показывают, что дети, хорошо владеющие родным языком, лучше успевают в школе по другим предметам, обладают более развитым критическим мышлением и способностью к решению проблем.[3]

Влияние родного языка распространяется и на эмоциональную сферу личности. Родной язык – это язык, на котором мы впервые услышали ласковые слова матери, это язык, на котором мы выражаем свои самые глубокие чувства и переживания. Он связан с нашими первыми воспоминаниями, с нашим детством, с нашими близкими. Владение родным языком позволяет нам более полно и точно выражать свои эмоции, понимать эмоции других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи.

Родной язык является ключевым инструментом социализации личности. Он позволяет нам общаться с другими людьми, понимать их, выражать свои мысли и чувства, устанавливать социальные контакты. Владение родным языком позволяет нам успешно адаптироваться в социуме, участвовать в общественной жизни, вносить свой вклад в развитие общества.

Вопреки распространенному мнению о том, что изучение только одного языка достаточно для успешного межкультурного взаимодействия, владение родным языком играет важную роль в этом процессе. Знание родного языка позволяет нам лучше понимать свою культуру, свои ценности и представления о мире, что необходимо для эффективного диалога с представителями других культур. Осознание своей культурной идентичности позволяет нам уважать и ценить другие культуры, находить общие точки соприкосновения и строить гармоничные отношения с людьми, говорящими на других языках.

В условиях глобализации родные языки подвергаются серьезной угрозе. Доминирование английского языка в сфере науки, технологий, бизнеса и образования приводит к снижению использования и престижа родных языков. Многие люди считают, что для успешной карьеры и социальной адаптации достаточно знать английский язык, и пренебрегают изучением и использованием родного языка.

В современном мире русский язык сталкивается с рядом вызовов, связанных с глобализацией и распространением английского языка. Возникает проблема заимствований, часто неоправданных, искажающих чистоту и выразительность русского языка. Уменьшается количество часов, отводимых на изучение русского языка в школах, что может привести к снижению уровня грамотности.

Однако, несмотря на эти вызовы, русский язык сохраняет свою значимость и привлекательность. Интерес к изучению русского языка растет во многих странах мира, что свидетельствует о его культурной и экономической ценности. Для сохранения и развития русского языка необходимо: поддерживать систему образования на русском языке, содействовать развитию русской литературы, искусства и культуры, разрабатывать и внедрять эффективные методики обучения русскому языку как родному и иностранному, пропагандировать русский язык в мире. Этой работой активно занимаются, в том числе, учителя – международники из проекта «Российский учитель за рубежом». С 2017 года учителя – международники начали работать в Таджикистане, обучая детей русскому языку и литературе, а в 2025 году уже в 28 странах работают учителя – международники, делясь своими знаниями и опытом с инофонами. [4]

Интересным примером является изучение влияния русизмов (слов, заимствованных из русского языка) на формирование представлений о русской культуре в других странах. Анализ использования русизмов в иностранной прессе и литературе позволяет выявить, какие аспекты русской культуры привлекают наибольшее внимание и какие стереотипы о России существуют в мире. Это, в свою очередь, помогает разрабатывать стратегии

культурного обмена и формирования позитивного имиджа России.

Утрата родного языка – это не только потеря средства коммуникации, это потеря части национальной идентичности, культурного наследия и интеллектуального потенциала общества. Для сохранения и развития родных языков необходимо предпринимать целенаправленные усилия на государственном и общественном уровне. Необходимо поддерживать преподавание родных языков в школах и университетах, создавать условия для использования родных языков в сфере культуры, искусства, средств массовой информации и общественной жизни.

Родной язык играет важную роль в формировании психологической идентичности личности. Это инструмент самоидентификации, позволяющий индивиду осознать свою принадлежность к определенной этнической, культурной и социальной группе. Он является символом общности и солидарности, укрепляя связи между членами сообщества.

Более того, родной язык тесно связан с эмоциональной сферой личности. Он является каналом для выражения чувств и переживаний, а также инструментом для формирования эмоционального интеллекта. Через родной язык происходит усвоение эмоциональных реакций и социальных норм, регулирующих поведение в различных ситуациях. Утрата связи с родным языком может привести к чувству отчуждения, дезориентации и психологической нестабильности. Родной язык является хранилищем культурного наследия народа. Он содержит в себе богатую коллекцию мифов, легенд, сказок, пословиц, поговорок, песен и других фольклорных произведений, которые отражают историю, традиции, ценности и моральные принципы. Изучение родного языка позволяет индивиду прикоснуться к культурным корням, осознать свою причастность к историческому процессу и обогатить свой духовный мир.

Культурная компетентность, формируемая посредством родного языка, играет важную роль в процессе социальной адаптации и межкультурного взаимодействия. Она позволяет индивиду понимать и уважать культурные различия, строить гармоничные отношения с представителями других культур и эффективно участвовать в глобальных процессах.

Родной язык является инструментом для формирования моральных и этических принципов личности. Через язык передаются нормы морали, правила поведения и ценности, которые регулируют отношения между людьми. Язык позволяет индивиду осмыслить понятия добра и зла, справедливости и несправедливости, честности и лжи, и сформировать собственную систему ценностей. Родной язык также способствует формированию чувства ответственности и гражданской сознательности. Он позволяет индивиду осознать свою роль в обществе, понять свои права и обязанности, и участвовать в общественной жизни. Именно через родной язык происходит формирование патриотизма и любви к родине. [1]

Помимо вышеперечисленных аспектов, родной язык играет важную роль в формировании:

Эстетического чувства: знание языка позволяет воспринимать и ценить красоту родной речи, литературы, музыки и других видов искусства.

Коммуникативных навыков: владение родным языком на высоком уровне обеспечивает эффективное общение, понимание собеседника и успешное взаимодействие в различных социальных ситуациях.

Креативности и воображения: язык является инструментом для выражения творческих идей, создания новых образов и развития воображения.

Самосознания и самооценки: уверенное владение родным языком способствует формированию положительной самооценки и чувства собственного достоинства.

Родной язык является фундаментальным элементом в формировании гармоничной личности. Он играет ключевую роль в развитии мышления, идентичности, культурной принадлежности, моральных ориентиров и эмоционального интеллекта. Сохранение и развитие родных языков является важной задачей для общества и государства, поскольку

это является необходимым условием для воспитания гармонично развитых, социально адаптированных и культурно обогащенных личностей.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на изучение взаимосвязи между родным языком и различными аспектами личности, а также на разработку эффективных методов обучения и воспитания, направленных на сохранение и развитие родных языков в современном мире. Необходимо акцентировать внимание на популяризацию родного языка, создание благоприятных условий для его использования в различных сферах жизни и поддержку инициатив, направленных на сохранение и продвижение культурного наследия, связанного с родным языком. Только тогда мы сможем обеспечить полноценное развитие каждой личности и создать гармоничное и устойчивое общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алина Х. А. Гармоничное развитие личности обучающихся средствами родного языка и культуры как основа гражданско-патриотического воспитания. – Текст: электронный // 151–153. – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/garmonichnoe-razvitielichnosti-obuchayuschisya-sredstvami-rodnogo-yazyka-i-kultury-kak-osnova-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitanija.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Выгодский Л. С. Мышление и речь (сборник). – Текст: электронный // 7-15. – URL: <https://www.absolute-school.ru/upload/iblock/270/27070e5a388e20ae36350f974992a8b7.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
3. Курилкина В. Н., Винокурова Е. С., Сидорова Т.Н. Влияние владения родным языком на развитие познавательных процессов и творческих способностей детей-монолингвов и билингвов. – Текст: электронный // 2–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vladeniya-rodnym-yazykom-na-razvitielichnosti-obuchayuschisya-sredstvami-rodnogo-yazyka-i-kultury-kak-osnova-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitanija.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
4. ЦМС Минпросвещения России. – Текст: электронный // – URL: <https://cic-edu.ru/projects/ruzi/> (дата обращения: 10.11.2025).

УДК 130.2

*А. К. Папцова,
г. Москва*

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ГАГАУЗИИ: ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ ЭВОЛЮЦИИ

Языковая ситуация в Гагаузии – достаточно удачный пример выстраивания принципов функционирования трех языков – государственного молдавского языка, гагаузского языка, являющегося родным для большинства жителей автономии и русского языка. Каждый из них играет важную роль в жизни автономии. Согласно ч.1 ст. 16 Уложения Гагаузии все эти три языка являются ее официальными языками [2].

Сам факт существования гагаузского языка – в разговорной и письменной форме – стал важным аргументом в обосновании необходимости признания гагаузской автономии в 1994 г. В соответствии с ч.2 ст.16 Уложения Гагаузии, гагаузский язык является основой национального самосознания гагаузского народа. Возрождение, сохранение, развитие и расширение сферы употребления гагаузского языка являются приоритетными задачами органов публичной власти Гагаузии [2].

Согласно составителю гагаузского алфавита и грамматики Л. А. Покровской, гагаузский язык входит в юго-западную (огузскую) группу тюркских языков и его особенностью являются следы сильного влияния славянских и романских языков [8, с.3]

Это отражает повороты этнической истории гагаузского народа. Важные этапы этногенеза проходили в Северо-Восточной Болгарии. Принятие православия до османских завоеваний на Балканах предотвратило ассимиляцию формирующегося гагаузского народа турками. В эпоху русско-турецких войн Северное Причерноморье, включая степи Буджака, постепенно переходило к Российской империи. Этническая картина менялась, ногайцы Буджакской Орды покидали регион, пустующие земли постепенно заселялись, особенно после окончания русско-турецкой войны 1806-1812 г. Тогда и прибыла в регион основная масса «задунайских переселенцев» болгар и гагаузов.

Именно в Бессарабии состоялись важнейшие этапы роста этнического самосознания гагаузов – сформировались историософские концепции гагаузов, активно развивалось символическое пространство, центром которого становился постепенно становился Комрат. Это связано с благоприятным сочетанием условий: регион стал «пограничьем» между Западом и Востоком, между Европой и Россией, переходя из рук в руки, дважды оказываясь в составе Румынии (с 1856 по 1878 и с 1918 по 1940) и дважды возвращаясь в российское пространство. Х.Бхабха так характеризует такого рода регионы: «эти пространства «между» становятся фундаментом для выработки стратегии самости – индивидуальной или коллективной, - которые порождают новые черты идентичности, новые зоны взаимодействия и попытки переосмыслить идею общества самого по себе» [5, с.162]. Пример развития этнического самосознания гагаузов вполне это подтверждает, так как именно в этом пространстве возникла гагаузская автономия. В Юго-Восточной Европе в конце XIX – начала XX века интенсивно шел процесс становления национальных государств и формирование национального самосознания.

Бессарабско-Буджакское пространство было преимущественно православным. Православные храмы были значимыми центрами символического пространства, священники Д. Чакир и М. Чакир стали авторами первых историософских концепций гагаузов [10, с.25-27, 11 с.80-108]. Протоиерей М. Чакир внес особый вклад в развитие гагаузской культуры. Благодаря его ходатайству Святейший правительствующий синод Русской православной церковью разрешил вести богослужение на гагаузском языке. Просветитель гагаузского народа сам перевел священные и богослужебные тексты на гагаузский язык, придав ему статус сакрального языка и фактически заложив начало литературной традиции. Его заслуги были достойно оценены потомками – именно ему первому из гагаузских деятелей поставили памятник в Чадыр-Лунге, орден «М. Чакир» вторая по значению награда Гагаузии [3], его именем названы улицы и колледж в Комрате. Примерно в это же время в издании В.В.Радлова были опубликованы фольклорные материалы гагаузов на русском [9] и гагаузском языках. Эти тексты стали основой для тюркологических изысканий таких исследователей как Н. К. Дмитриев, Н. А. Баскаков и Л. А. Покровская. Собиратель этих материалов написал так же серию очерков, опубликованных в «Этнографическом обозрении» и переизданных в начале XXI в. [7].

В румынский период рост этнического самосознания продолжался, румыны этому не препятствовали. Был утвержден герб Комрата, издана «История гагаузов Бессарабии» М. Чакира на гагаузском языке [11, с.80-108]. Румынский язык не вытеснил русский за 22 года.

В 1940 г. Бессарабия была включена в состав СССР, часть гагаузских сел были отнесены к УССР, но большинство – к МССР, наряду с частью Приднестровья с Тирасполем. Сразу после окончания Великой Отечественной войны начата работа по созданию гагаузской письменности и разработке гагаузской грамматики. В 1957 г. Гагаузская письменность на основе кириллицы была утверждена Указом Президиума Верховного Совета МССР (рис.1). Было выпущено специальное приложение к республиканской газете «Молдова Социалистэ» на гагаузском языке (рис.2.) [12, с. 371].

акцентом, с требованием сохранить русский язык. Это сопрягалось и с тем что гагаузы в целом сохранили уважительное отношение к советскому периоду – сохранилось все монументальное искусство, советская топонимия и т.д. Это имело и практическое значение – сохранение значения русского языка позволяло сохранить высокое качество образования, осуществлять хозяйственную и управленческую деятельность в полном объеме и в то же время избегать ассимиляции. Молодежь, получающая гимназическое и лицейское образование, овладевает государственным языком. В 90-е г это приводило к интересным ситуациям: в системе образования нормой становился румынский литературный язык, имевший диалектные отличия от молдавского и в вузах выпускники Гагаузии отличались тем, что их изначально обучали именно румынскому литературному языку. Вместе с тем следствием миграционных процессов, распространения компьютеров и интернета, возрастает знание русского языка, причем без наводнения его молодежным сленгом и англицизмами.

С 1986 г. в населенных пунктах с компактным проживанием гагаузов возобновилось преподавание гагаузского языка [13, с.418]. В 90-е годы он бы переведен на латинскую графику. Организация учебного процесса не предполагает разделение учащихся на 2 уровня. Считается, что гагаузский язык является родным для гагаузов, то все реально им владеют. Но под воздействием модернизации появились семьи, в которых языком семейного общения является русский язык. На нем ребенок разговаривает с матерью, его по существу мог бы назвать родным. Но побеждает формальный подход. И это порождает сложности в обучении для тех учащихся, которые языком не владеют. Впрочем, сложности есть и для владеющих гагаузским языком учащихся. Развитие гагаузского литературного языка было подстегнуто нуждами образования. Лакуны спешно заполнялись турецкими словами. В итоге тесты учебников с трудом переводили владеющие языком родители и учащиеся. За три десятилетия эта версия постепенно усваивалась и дальше транслировалась в телепередачах, в прессе, периодике и в научных текстах. Таким образом, когда семья постепенно утрачивала функцию сохранения литературного языка часть этих функций постепенно переходила к системе образования. Помимо составителей учебников, важную роль в сохранении и развитии языка сыграли преподаватели доуниверситетских учебных заведений. Они были вынуждены сами создавать дидактические материалы и обмениваться ими на методических объединениях. В конце 80-х – начале 90-х гг. преподавателями гагаузского языка становились филологи, владеющие гагаузским. В 90-е гг. подготовку преподавателей гагаузского языка и литературы стал готовить Государственный педагогический университет им. И. Крянгэ, в настоящее время Комратский государственный университет. Еще одну проблема была создана переходом на латинскую графику. Старшее поколение не могло читать новые публикации, молодежь могла, но не читала гагаузские тексты на кириллице. Учитывая эти реалии, в 2006 г. Институт перевода Библии издал перевод Нового Завета (Ени Бааланты) на гагаузском языке отдельно на латинице и на кириллице [6]

Похожие проблемы возникли в трансляции молдавской литературы – почти все, изданное в советский период, не читается, так как написано на кириллице.

23 декабря 1994 г. борьба гагаузского народа за автономию завершилась признанием Республикой Молдовой Автономно-Территориального Образования Гагауз Ери. И оказалось, что Автономия гораздо ответственнее и реалистичнее чем даже многие государства способна выстроить разумную языковую политику.

Согласно Уложению Гагаузии [2], ее официальными языками является русский, гагаузский и молдавский языки.

Согласно ч.4 ст.16 Уложения Гагаузии, Гагаузия признает и гарантирует равные права на сохранение и развитие языков и культур всех национальностей, проживающих на ее территории, создает возможности для их свободного развития. Это реализуется созданием возможностей для изучения родного языка болгарами и украинцами. Компактно проживающие в селе Ферापонтъевке учащиеся- украинцы могут изучать в

качестве родного языка украинский, болгары, проживающие в городах Гагаузии и в селе Кирсово -болгарский. Значение гагаузского языка как родного для большинства жителей автономии не снижает значения русского языка как фактора модернизации и устойчивого развития региона, но вместе с тем именно сохранение и расширение развития гагаузского языка является приоритетной задачей исследователей и педагогов Автономии.

В настоящее время помимо родного языка гагаузы, болгары и украинцы изучают историю, культуру и традиции своего народа с 1 по 9 класс. Учебники написаны на родном языке (рис.3)



Рисунок 3. Учебник по дисциплине «История, культура и традиции гагаузского народа» для 5 класса.

Такая взвешенная политика укрепляет этно-региональную идентичность, уровень развития которой отражает монолитность общества во время референдума в феврале 2014 года и во время выборов осенью 2024 г.

Вместе с тем, языковая ситуация в Гагаузии далека от идиллии. Модернизация, цифровизация постепенно вытесняет гагаузский язык, расширяя применение русского языка. Власти Молдовы склонны видеть в этом пророссийские настроения и едва ли не действия российских спецслужб.

Официальное трехязычие на практике обеспечивало преимущество русскому языку. Это прежде всего связано с тем, что семья постепенно утрачивала функцию сохранения гагаузского языка. Дополнительным фактором было то, что менялась структура трудовой занятости – все больше выпускников выбирало работу в сфере управления, обслуживания и т.д. В таких сферах требуются коммуникативные навыки и язык межнационального общения особенно востребован.

Принятие в 2018 г Закона «О расширении сферы применения гагаузского языка»[4] вызвало дискуссии в обществе. Вызывали вопросы отдельные меры, например, перевод некоторых предметов на гагаузский язык означал, что учащиеся болгары, изучающие как свой родной язык – болгарский язык (четвертый после русского, государственного и иностранного) должны будут изучать ряд предметов на незнакомом им языке из другой языковой семьи, если только учителя не будут для них все переводить на русский.

В принципе, в Комратском государственном университете давно сложилась практика преподавать предмет «История гагаузского народа» на гагаузском языке независимо от того, какой именно родной язык до университета изучали студенты.

Однако, преподаватели продумывают меры чтобы позволить таким студентам все же сдать экзамен. Вместе с тем, члены приемной комиссии не особенно стараются привлечь абитуриентов на специальность «Гагаузский язык и литература», что обнуляет усилия автономии по поддержке специальности (студентам и магистрантам выплачивают дополнительную стипендию к основной) и не дает развиваться кафедре гагаузской филологии и истории.

Власти Молдовы продвигают идею мультилингвального обучения при котором учащиеся не только изучают различные языки, но и предметы на этих языках. Это возвращает к вопросу о качестве образования.

Расширение сферы применения гагаузского языка потребовало интенсивной работы Научно-исследовательского центра Гагаузии им. М. В. Маруневич, ныне возглавляемого И. А. Константиновой. Он готовит тематические словари, научные издания на гагаузском языке, организует курсы гагаузского языка.

В целом можно сделать следующие выводы: с момента возникновения автономии гагаузский язык был значимым основанием гагаузской самобытности, родным языком для большинства жителей автономии. В последнее время предпринимаются попытки расширения сферы его применения. Русский язык оставался языком модернизации и межнационального общения, позволял осуществлять управленческие и хозяйственные практики, сохранять высокий уровень образования. Роль государственного языка постоянно возрастает, но за тридцатилетний период подготовлены кадры владеющие им (хотя и на разных уровнях).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон № 3465 от 01.09.1989 «О функционировании языков на территории Молдавской ССР» Опубликовано : 01.10.1989 в В.Оf. № 009
2. Закон №28-XX/I от 14.05.1998. «Уложение Гагаузии (Гагауз-Ери)»
3. Закон №15-XI/I от 28 июня 1996 г. «О наградах Гагаузии (Гагауз Ери)»
4. Закон №30-XVII/VI от 26 октября 2018 «О расширении сферы применения гагаузского языка»
5. Бхабха Х. Местонахождение культуры. // Перекрестки. 2005, № 3-4. = с.161-192.
6. Ени Бааланты [] <https://ibt.org.ru/gagauzskiy/novyuy-zavet/elektronnaya-kniga>
7. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. (Этнографические очерки и материалы). / В.А. Мошков. – Кишинев: Tipogr Centrală, 2004. - 550 с.
8. Покровская Л.А. Грамматика гагаузского языка: Краткий курс /Л.А. Покровская. - Кишинев: Лумина, 1990. - 64с
9. Радлов В.В. Наречия бессарабских гагаузов // Образцы народной литературы тюркских племен. Тексты собраны В.А Мошковым. т.10.- Санкт-Петербург, 1904.- 346 с
10. Чакир Д. Биографический очерк рода и фамилии Чакир. // Страницы истории и литературы гагаузов XIX – начала XX вв. / Д. Чакир- Кишинев: Pontos, 2005. - с.25-57.
11. Чакир М. История гагаузов Бессарабии. // Страницы истории и литературы гагаузов XIX – начала XX вв. / М. Чакир - Кишинев: Pontos, 2005. - с.80-108.
12. Шорников П.М., Булгар С.С. Экономическое и социально-культурное развитие гагаузского этноса в 50-е-80-е гг XX века // История и культура гагаузов. / П.М. Шорников, С.С. Булгар. - Cnișinău: Pontos, 2006, с.364-386
13. Шорников П.М., Булгар С.С. Гагаузская республика: от конфликта к взаимопониманию и национальному согласию 1991-1994 // История и культура гагаузов. / П.М. Шорников, С.С. Булгар - Cnișinău: Pontos, 2006. - с.414-425

ПЕСНЯ КАК ОБЪЕКТ ЦЕННОСТНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ В «СЕМЕЙНОМ АЛЬБОМЕ» М. Л. МАТУСОВСКОГО

В творческом наследии Михаила Львовича Матусовского, известного советского поэта-песенника, важное место занимает автобиографическое прозаическое произведение «Семейный альбом». В него включены воспоминания автора о детских и юношеских годах, дневниковые записи времён Великой Отечественной войны, размышления о писательском труде, о поэтах и поэзии и т. д. Особый интерес в тексте «Семейного альбома» представляют высказывания М. Л. Матусовского о песнях и песенном творчестве.

Как феномен русской национальной лингвокультуры песня не раз становилась объектом изучения лингвистов, искусствоведов, культурологов, музыковедов, педагогов. В центре научного внимания учёных находились жанровые, тематические и языковые особенности русских народных и авторских (бардовских) песен [1; 2; 3; 5; 7; 11]. Интерес исследователей был связан с изучением песен представителей отдельных культурных объединений, в частности детско-взрослого сообщества Всероссийского детского центра «Орлёнок» [6; 9]. В последнее время наблюдается повышение научного внимания к советской песне, что, по мнению О. С. Ильичевой, связано с «установлением подходящей для осмысления временной дистанции от начала постсоветского периода 90-х годов» [4, с. 2].

Именно к категории советских относятся песни, тексты которых созданы М. Л. Матусовским. **Объектом** анализа в настоящей статье стали высказывания поэта о песнях и песенном творчестве, содержащиеся в автобиографическом произведении «Семейный альбом». **Предмет** исследования – компоненты ценностного осмысления песни как феномена русской национальной лингвокультуры.

Научная новизна статьи связана, во-первых, с тем, что в ней впервые представлено осмысление феномена песни не учёным-лингвистом, а поэтом-песенником – человеком не научной, а творческой сферы деятельности, обладающим тончайшим языковым чутьём и создающим поэтические тексты на профессиональном уровне. Во-вторых, научная новизна связана с аспектом изучения песенных текстов: они рассматриваются как ценностный феномен русской национальной лингвокультуры. При этом под ценностью понимаются «Окультуренные представления о значимости мира как такового и отдельных его проявлений в жизнедеятельности человека; морально-нравственные идеалы, ориентиры в достижении цели» [10, с. 135].

Характеризуя себя как человека, «которому небезразлично всё, что связано с песней», М. Л. Матусовский касается разных аспектов этого феномена. Так, он говорит об особенностях восприятия «старых песен», отношение к которым со временем может меняться: *Вы замечали, что паутина времени покрывает не только фасады домов, но и старые песни. Время словно бы облагораживает их. В дымке лет уже не кажутся пошловатыми многие строки романсов: «Давай пожмём друг другу руки и в дальний путь на долгие года», «Где б ни скитался я», «У меня есть тайна, эта тайна – ты», «Только раз бывают в жизни встречи».*

В «Семейном альбоме» поэт размышляет о связи песен с событиями, значимыми как для отдельной личности, так и для всей страны: *...под эти песни мы танцевали, назначали свидания, влюблялись. Сколько сверстников и одногодков прямо с танцевальных площадок нашей юности ушло в свои роты и батальоны, чтобы умереть под развалинами Брестской крепости, на берегах Буга и Днестра, а пружина патефона ещё работала исправно, и пластинка крутилась, и в опустевшем парке не кончалось последнее танго.*

Выражая своё отношение к песне, М. Л. Матусовский показывает особенности

восприятия этого жанра поэтами: *Уверен: ни один большой поэт не может пройти равнодушно мимо песенных сокровищ своего народа – это основы основ всей письменной поэзии.* Приведённое высказывание отмечено утвердительной модальностью, репрезентирующей убежденность и уверенность автора в своей точке зрения.

Обратим внимание на неоднократное использование при описании песни оценочной метафоры *сокровище*: *Изо всех сокровищ, драгоценность которых состоит не в их величине, к песне наиболее применима поговорка о малом золотнике* – в данном высказывании автор апеллирует к прецедентному тексту – поговорке, предоставляя читателю право самому назвать ключевое слово (*дóрог*), характеризующее песню.

Успех песни нередко связан с трудностями, которые приходится преодолеть поэту при её создании: *Поэт обязан отдать ей часть своей жизни, своего сердца, чтобы она имела право претендовать на внимание слушателей.*

М. Л. Матусовский говорит о своём желании графически отразить отношение к песне как к ценностному феномену: *Будь на то моя воля, я бы писал слово «песня» с большой буквы.*

В «Семейном альбоме» неоднократно подчёркивается, что песня является результатом кропотливого совместного труда её авторов – поэта и композитора:

В одном я уверен твёрдо: песня должна быть выстрадана её авторами;

Песня может возникнуть только тогда, когда её авторам хочется петь;

Мелодия обязательно должна жить где-то внутри стихотворных строк, и задача композитора как раз и состоит в том, чтобы безошибочно угадать эту мелодию...

В «Семейный альбом» включены рассуждения М. Л. Матусовского об особенностях структуры и содержания песни: *Песня требует хрестоматийной простоты, акварельности красок, соразмерности всех частей, органичности перехода запева в припев, полной естественности и непосредственности. В песне предпочтительнее, на мой взгляд, даже некоторая наивность, нежели вычурная надуманность и тяжеловесность.*

Особое внимание автор уделяет одной из важнейших тем советского песенного творчества – теме Родины. М. Л. Матусовский делится с читателями воспоминаниями о совместной с композитором Вениамином Баснером работе над текстом песни «Берёзовый сок», отражающей эту тему. Поэт говорит о возможных вариантах воплощения темы Родины в песенном творчестве и об использованных им приёмах, определивших «настроение песни»: *Тема Родины широка и многообразна, она может быть решена в песне в публицистической и плакатной манере, в характере марша и гимна, а может быть – и в форме лирической исповеди. Здесь пути не заказаны. Песню о берёзовом соке композитор Вениамин Баснер и я тоже писали как песню о Родине. Песня любит повторы, многократные возвращения к одному слову, каждый раз усиливающие и укрупняющие слово, мысль. «То плачут берёзы, то плачут берёзы». Эти две строки, повторяющиеся, как эхо в лесу, определили настроение песни.*

М. Л. Матусовский обращает внимание на факторы, определяющие успех песни. Важнейшим из них является её восприятие слушателями: *Судьба песни решается в тот момент, когда она вылетает из рук её авторов, и слушатели песни являются высшей инстанцией, решающей, быть ей или не быть.* Однако, по мнению поэта, по-настоящему понять и оценить песню, дать ей право на существование может далеко не каждый, кто её услышит. Оценить подлинную ценность песни способны только духовно богатые люди, умеющие, по словам русского советского писателя К. Г. Паустовского, «радоваться всему интересному и хорошему, что попадает на каждом шагу», обладающие «талантом, редкой способностью замечать то, что ускользает от ленивых человеческих глаз» [8, с. 435]: *Пока живут на свете люди, встречающие ранние рассветы, собирающие в поле цветы, влюбляющиеся и назначающие друг другу свидания, склоняющиеся над колыбелью и отмечающие серебряные свадьбы, – будут на земле существовать и песни.*

В тексте «Семейного альбома» песня показана как объект критического осмысления

автором: *А сколько песенных строк хотелось бы вернуть сейчас обратно, что-то починить, выправить, но здесь приходится вспомнить поговорку о слове, которое не воробей.*

Для М. Л. Матусовского важно мнение других мастеров песенного творчества о созданных им произведениях. Поэт приводит оценки композитора Исаака Дунаевского и поэта-песенника Михаила Исаковского:

Не раз я слышал от Дунаевского: «Михаил Львович, в этой строке два слова торчат, как забытые гвозди, и петь их будет неудобно». Я пытался защищаться: «Но ведь между ними стоит запятая и тире, а это сразу уточняет смысл». На что Дунаевский убедительно возражал: «Учтите, мой друг, знаки препинания не поются. Нельзя спеть запятую, тире, скобки или кавычки»;

Я счастлив, что Михаил Исаковский в своей автобиографической книге «На ельнинской земле» счёл нужным сказать добрые слова о нашей песне («Подмосковные вечера» – И. Р.).

Для М. Л. Матусовского важна оценка его песенного творчества, данная не только профессионалами, но и рядовыми носителями языка – теми, кто является главным адресатом песен, для кого они прежде всего созданы. Такая оценка чаще всего содержится в читательских письмах, фрагменты из которых представлены в «Семейном альбоме»: *Читательские письма – мой барометр, они дают возможность судить об успехе или неудаче новой песни. Если через несколько дней после того, как песня впервые прозвучала по радио, в утренней почте среди свежих газет не увидишь конвертов с адресом, выведенным незнакомым почерком, можно считать, что песня вылетела в трубу.*

М. Л. Матусовский проявлял интерес к творчеству коллег – поэтов- и композиторов-песенников, давал оценку их произведениям. Так, размышляя о песнях В. П. Соловьёва-Седого, он писал: *Соловьёв-Седой самым решительным образом опроверг древнее изречение о музах, умолкающих, когда говорят пушки. В жестокое время, когда, кажется, было совсем не до песен, и уж во всяком случае не до песен весёлых, одна за другой стали появляться его песни. И песни звонкие, полные веры в жизнь и победу. Если бы Василий Тёркин умел складывать песни, он бы обязательно сочинил такие, как «На солнечной поляночке», «Ничего не говорила», «Вася Крючкин». Хочу припомнить «Вечер на рейде», «Давно мы дома не были», знаменитых «Соловьёв», которые и сегодня невозможно слушать без волнения. Это не были песни-однодневки, эстрадные шлягеры, пользующиеся коротким успехом у публики. Сколько за минувшие годы модных песенок отшумело и давно забыто, а военные песни Соловьёва-Седого живут и будут жить ещё долго! В этих строках отражается уважение М. Л. Матусовского к творчеству композитора, содержится высокая оценка его произведений и, что, на наш взгляд, особенно важно, показана миссия песен Соловьёва-Седого в жестокое военное время – быть проводником веры «в жизнь и победу».*

Интересны фрагменты «Семейного альбома», в которых говорится о месте и роли песен в творчестве А. С. Пушкина: *Многочисленные наброски, записи, сделанные в течение всей жизни, свидетельствуют, что Пушкин в совершенстве знал народные песни, изучал их особенности, характер, черты и часто использовал песенные мотивы в своём творчестве. Он собирает, записывает впрок отдельные строки песен, любит безупречным вкусом неведомых народных авторов.*

М. Л. Матусовский показывает отношение к русским песням представителей других культур, например японцев, которые установили и аккуратно соблюдают такую традицию: при посещении одного из ресторанов Токио они *«Заказывают бокал прозрачного пива или чашку чаю, раскрывают маленькие книжечки и начинают разучивать русские песни, прилежно выговаривая труднопроизносимое нагромождение звуков: "Волга, Волга, мать родная"». Актуальной видится интенция автора о роли песни в установлении контактов между народами: Уверен, что песни могут нести дипломатическую службу и помогать дружбе и взаимопониманию между народами.*

Высказыванием, обобщающим отражённые в «Семейном альбоме» мысли автора о песне как ценностном лингвокультурном феномене, может служить следующее: *Песня запечатлевает события своего времени и тем самым становится ценнейшим документом истории.*

Как показал исследованный материал и приведённые примеры, высказывания, репрезентирующие ценностное отношение М. Л. Матусовского к песне, различны по объёму. Некоторые из них имеют характер афоризмов – лаконичных по форме, но ёмких по содержанию изречений:

...Песня – это не то, что исполняется, а то, что поётся;

Лёгкое искусство даётся нелегко;

Песню сперва надо пережить, а потом уж можно написать;

Песня добивается большого эффекта самыми скромными средствами.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о признании М. Л. Матусовским песни как настоящей лингвокультурной ценности русского народа, о подлинной значимости труда её создателей и о преданности автора «Семейного альбома» песенному поэтическому творчеству и песне как результату этого творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова, Е. А. Семиотика авторской песни: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Абросимова Екатерина Алексеевна; Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского. – Омск, 2006. – 24 с.

2. Алексеева, О. И. Песенный фольклор как социокультурное явление народной художественной культуры / О. И. Алексеева // Наука. Искусство. Культура. – 2012. – № 1. – С. 18–25.

3. Дьякова, Л. Н. Русская авторская песня в лингвистическом и коммуникативном аспектах: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Лариса Николаевна Дьякова; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2007. – 23 с.

4. Ильичева, О. С. Песня как явление в истории отечественной массовой музыкальной культуры / О. С. Ильичева // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. науч. журн. – 2016. – № 3–4 (26). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3067> (дата обращения: 13.02.2025).

5. Кофанова, В. А. Языковые особенности геопоэтики авторской песни (на материале текстов произведений Б. Ш. Окуджавы, А. А. Галича, А. М. Городницкого, Ю. И. Визбора): специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Кофанова Вера Александровна; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2005. – 24 с.

6. Куприянов, Б. В. Пространство воспитания советских школьников в пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орлёнок» 1962–1966 гг. / Б. В. Куприянов // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 3 (3). – С. 21–33.

7. Наставшева, Л. М. Песенный фольклор как явление культуры / Л. М. Наставшева // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции, Челябинск, февраль 2015 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 51–53.

8. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений. В 9-ти т. Т. 7. Сказки; Очерки; Литературные портреты. – Москва: Худож. лит., 1983. – 575 с.

9. Родионова, И. Г. Орлятская песня: тематическое разнообразие и языковые особенности / И. Г. Родионова // Воспитание в современных условиях: региональный аспект: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 31 октября 2018 г. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2018. – С. 163–169.

10. Словарь лингвокультурологических терминов / Авторы-сост. Ковшова М. Л.,

Гудков Д. Б. / Отв. ред. М. Л. Ковшова. – Москва: Гнозис, 2018. – 192 с.

11. Шумкина, И. В. Функционирование цитат из авторской песни в газетно-публицистических текстах: специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Шумкина Инна Викторовна; Самарский государственный университет. – Самара, 2011. – 22 с.

ИСТОЧНИКИ

Матусовский, М. Л. Семейный альбом / М. Л. Матусовский. – Москва: Советский писатель, 1983. – 432 с.

УДК 101.1

*В. А. Серкова,
г. Санкт-Петербург*

МИР ДЕТСКОЙ ПРОЗЫ К. ПАУСТОВСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «РАСТРЕПАННЫЙ ВОРОБЕЙ»)

Небольшому произведению Константина Паустовского «Растрепанный воробей» относится к редкому жанру «экфрасиса» – литературного описания какого-либо произведения искусства. В предельном случае это представление шедевра в шедевре. Экфрасисов в литературе совсем немного, а хороших экфрасисов, – и того меньше, ведь результатом такого «двойного» произведения должно стать удвоенное совершенство – исходного шедевра, присоединенного к другому. Экфрасис должен нас научить видеть это удвоенное качество, и, может быть, их преумножить.

Сюжетная линия произведения Паустовского подводит нас к описанию балета «Золушка» С. Прокофьева, который и представляет здесь содержание экфрасиса.

Соединение высокой литературы и музыки в самом балете – не редкость, достаточно вспомнить такие шедевры, как балеты «Щелкунчик» Чайковского и Гофмана, «Ромео и Джульетта» Прокофьева и Шекспира, «Дон Кихот» Минкуса и Сервантеса, «Каменный цветок» Прокофьева и Бажова, «Бахчисарайский фонтан» Асафьева и Пушкина, «Медный всадник» Глиэра и Пушкина. Кажется, уже нет такого великого произведения, которое не использовали бы для балетного либретто. У Паустовского балет становится основой экфрасического сюжета.

Дух театрального представления, волшебный мир театра, он множество раз был воспет поэтами. Сразу вспоминается А. С. Пушкин: «Театр уж полон, ложи блещут; Партер и кресла – все кипит; В райке нетерпеливо плещут, И, взвившись, занавес шумит. Блистательна, полувоздушна, Смычку волшебному послушна, Толпою нимф окружена, Стоит Истомина; она, Одной ногой касаясь пола, Другою медленно кружит, И вдруг прыжок и вдруг летит, Летит, как пух от уст Эола; То стан совет, то разовьет. И быстрой ножкой ножку бьет» [1, с. 13].

В стихотворении О. Мандельштама, посвященные театру, соединены два мира, существующих совершенно отдельно – внешний грубый, в котором царят леденящая зима, вечерняя уличная тьма, скрывающая неясные «косматые предметы», тяжелое дыхание на морозе лошадей, челяди, извозчиков, укрытых медвежьими и овчинными тулупами, другими словами, все приземленное, заиндевевшее в своей низменной простоте, и – театр с оранжерейными цветами, шелками, бутафорией, где вас охватывает «легкий жар» от присутствия нереальной, но все-таки подлинной, потому что – прекрасной – жизни: Чуть мерцает призрачная сцена, / Хоры слабые теней, / Захлестнула шелком Мельпомена / Окна храмины своей. / Черным табором стоят кареты, / На дворе мороз трещит; / Все космато – люди и предметы, / И горячий снег хрустит. / Понемногу челядь разбирает / Шуб медвежьих вороха; / В суматохе бабочка летает, / Розу

кутают в меха. / Модной пестряди кружки и мошки, / Театральный легкий жар, /А на улице мигают плошки, /И тяжелый валит пар./ Кучера измаялись от крика, / И храпит и дышит тьма. / Ничего, голубка Эвридика, / Что у нас студеной зима. / Слаще пенья итальянской речи / Для меня родной язык, /И румяные затопленные печи / Словно розы римских базилик... [2, с. 215]

Это описание подлинной жизни в мире искусства, которая сразу же потрясает и захватывает своим контрастом с простой обыденной и скучной действительностью. Любить и боготворить театр – значит понимать и ценить его «искусственную» атмосферу. Однажды экскурсовод, который показывал театральный Петербург, стоя перед Александринским театром, построенного Карло Росси, озадачил группу вопросом: где находится вход. Мы присмотрелись и сказали: «Да вот же, пять парадных дверей и ведут в театр!». – «Нет, – был ответ, – если бы это было обыкновенное здание, вы были бы правы, но это – храм искусства. Вон, видите, вход располагается в самом центре здания, – колонны и аттик, – это и есть храм муз. И вход в него – между колоннами» – «Как же туда попасть? А как же эти двери, в первом этаже?», – возразили мы, – «А двери внизу ведут в лабиринт. Можно скитаться в нем, и так и не найти вход в святилище искусства. В этом случае в нем не окажешься, и, выйдя из театра, не поймешь, где был. И вот еще что: там, на аттике громоздится пустая колесница с Аполлоном, предводителем муз. Может быть, он ждет кого-то?». – «Кого же?» – «Победителя лабиринта. Того, кто нашел правильный вход в театр, того, кто должен и выйти из него правильно, то есть воспарить в колеснице вместе с Аполлоном. Нужно уметь правильно войти и выйти из храма искусства». И в этом есть своя логика. Логика места, иного пространства, другого измерения. Паустовский также показал расслоение миров на мир прозаического существования и мира искусных гармоний, которые все разом проявляются в театральном действии. В нем соединяются архитектура, музыка, танец, гениальная литература, история. Следует назвать всех, кому покровительствует бог искусства Аполлон. Но самое главное, что все это не должно существовать отдельно от тех, кто приходит на спектакль, должно совпасть с личной жизнью каждого, кто оказывается в театре.

И этот мир просто создан для детских переживаний, который так тонко раскрывает Константин Паустовский в «Растрепанном воробье» По сюжету мама главной героини, маленькой девочки, – балерина Большого театра, готовится танцевать Золушку. Она редко бывает свободной, и все свое время девочка проводит со своей нянюшкой, ограниченная самым близким для нее миром, который ее окружал, – домом, улицей, где она гуляла и где однажды ей вручили на попечение полумертвого воробья Пашку. Эта птичка очень привязалась к своей спасительнице, и простое повествование незаметно превращается в сказку, в которой воробей возвращает похищенное залетевшей в форточку вороной сокровище – маленький стеклянный букетик, который мама должна была приколоть к платью на премьере «Золушки». Как водится во всякой доброй сказке, он вовремя, прямо на спектакле возвращает пропажу маме, – и все счастливы.

В другом своем чудесном произведении «Сказочник», посвященном творчеству Ганса Христиана Андерсена, Паустовский объясняет, почему детям одинаково важны и сказка, и театр: «Детей вводит в мир сказки не только народная поэзия, но и театр. Спектакль дети почти всегда принимают как сказку. Яркие декорации, свет масляных ламп, бряцание рыцарских доспехов, гром музыки, подобный грому сражения, слезы принцесс с синими ресницами, рыжебородые злодеи, сжимающие рукоятки зазубренных мечей, пляски девушек в воздушных нарядах – все это никак не походит на действительность и, конечно, может происходить только в сказке» [3, с. 605- 606].

Действительно, дети особенно чутко воспринимают чудесный мир, не вполне отделимый от действительного, именно этим привлекателен «Растрепанный воробей», – это сказка, фантазия, вымысел, наполненный подробностями бытовыми реальными мира. Паустовский рассказывает историю, в которой эти два мира гармонично уравновешены, не противоречат друг другу: «Ворона влезла в комнату, прыгнула на мамин стол,

посмотрелась в зеркало, увидев там такую же злую ворону, потом каркнула, воровато схватила стеклянный букет и вылетела за окно» [3, с. 501]. Переживания ребенка, которому читают этот рассказ, наполнен напряженным ожиданием и смутением: что если ворона выронит букет в снег или разобьет его о мостовую? вдруг воробьиное племя не сможет победить ворону и отнять стеклянный букетик, или Пашка не успеет долететь до театра к концу балета? Но воробьи в повествовании одолевают ворону, а воробей оказывается настоящим героем: «Он закружился над сценой, ослепленный сотнями огней, и все заметили, что в клюве у него, что-то нестерпимо блестит, как будто хрустальная веточка. <...> Воробей подлетел к Золушке. Она протянула к нему руки, и воробей на лету бросил ей на ладони маленький хрустальный букет. Золушка дрожащими пальцами приколола его к своему платью. Дирижер взмахнул палочкой, оркестр загремел...» [3, с. 501]. Детская литература может быть сложной и глубокой, когда в ней переплетается множество миров. В этом произведении соединились, по крайней мере, два разных мира: природы и искусства. В отличие от стихотворения Мандельштама, где один противопоставлен другому, у Паустовского мир природы гармонично сосуществует с миром искусства. Ближний для человека круг живых существ, с которыми городской житель еще может встретиться в своей повседневной жизни, особенно ценен, - это все живая, хрупкая, почти целиком зависимая от человека природа, которая страдает, думает, и даже сочувствует и сопереживает. (Опять очень помогает это понять произведение «Сказочник»: «В доме Андерсонов у мальчика был только один благодарный слушатель – старый кот по имени Карл. Но Карл страдал крупным недостатком – он часто засыпал, не дослушав до конца какую-нибудь интересную сказку. Кошачьи годы, как говорится, брали свое. Но мальчик не сердился на старого кота. Он все ему прощал за то, что Карл никогда не позволял себе сомневаться в существовании колдуний, хитреца Клумпе-Думпе, догадливых трубочистов, говорящих цветов и лягушек с бриллиантовыми коронами на голове» [3, с. 604].

И когда Паустовский пишет свою сказку, он населяет ее множеством разнообразных живых существ. Он замечает, что кони в городе начинают медленно исчезать, их сменяют машины: «они овсом не кормятся, не жуют его с хрупом, как добродушные лошади» [3, с. 498]. Автор рассказывает о таких животных, которых обычный человек вряд ли бы заметил, например, о конях, запряженных в колесницу на фронтоне театра: «Маша представляла, какой бы был переполох, если бы человек не сдержал чугуновых лошадей» [3, с. 496]. В заколоченном на зиму ларьке живет старая ворона, любительница чужого имущества. Паустовский открывает целый мир живого в городском пространстве: «жизнь для воробьев пришла трудная <...>, воробьиное племя поредело. Иные воробьи подались в деревню, поближе к лошадям, а иные - в приморские города, где грузят на пароходы зерно, и потому воробьиная жизнь там сытая и веселая. "Раньше – рассказывал Чичкин, – воробьи собирались стаями по две- три тысячи штук. Бывало, как вспорхнут, как рванут в воздух, так не то что люди, а даже извозчицьи лошади шарахались и бормотали: «Господи, спаси и помилуй! Неужто нет на этих сорванцов управы?» А какие были воробьиные драки на базарах! Пух летал облаками. Теперь таких драк нипочем не допустят...» [3, с. 499]. Автор очень выразительно описывает вещи в красках, в материалах: железный кузнец, оловянный солдатик, медная наковальня, чугуновые лошади, каменные львы. Мир повествования наполнен звуками: постоянно что-то щелкает или затихает, гремит, пищит, раздаётся звон. Из всего этого рождается сказочный, но узнаваемый и уютный мир детства.

Рассказ Паустовского – совсем небольшой, но в нем множество описаний особых состояний природы в разное время года, по части которых писатель был одним из величайших мастеров в русской литературе: «...зима все сыпала и сыпала с неба тихий снег, <...> таявший на полу и прибавлявший тишины» [3, с. 497]. И рядом с этим многоголосым полнозвучным и самостоятельным миром городской природы открывается совсем иная воображаемая реальность, придуманная кем-то, а потом воплощенная в

балетном спектакле.

Какой именно спектакль мог увидеть К. Паустовский в театре? Рассказ был написан в 1948 году. Премьера балетной сказки-феерии «Золушка» состоялась в 1945 году. Сначала спектакль был поставлен Р. Захаровым в Большом театре в Москве, затем, в следующем 1946 году, он появился на сцене Мариинского (тогда – Кировского) театра в постановке К. Сергеева в Ленинграде. Музыка к спектаклю написал С. Прокофьев, либретто – по сказке Ш. Перро – создал Н. Волков. Вот как описано содержание балета в монографии Ю. Слонимского «Советский балет», изданной в 1950 году: «Первый акт балета происходит в доме отца Золушки, где дается характеристика злой мачехи, сварливых жадных сестер. С помощью феи мечта Золушки осуществляется – она едет на бал. Второй акт отдан балу у принца. Третий – поискам Золушки и встрече с ней принца». [4, с. 223].

А вот каким изображает действие на сцене Паустовский: «В это время все струны на скрипках и виолончелях в театральном оркестре тихонько вздрогнули, высокий человек взмахнул рукой, медленно повел ею, и под нарастающий гром музыки тяжелый бархатный занавес качнулся, легко поплыл в сторону, и Маша увидела большую нарядную комнату, залитую желтым солнцем, и богатых уродок-сестер, и злую мачеху, и свою маму – худенькую и красивую, в стареньком сером платье. – Золушка! – тихо вскрикнула Маша и уже не могла оторваться от сцены. Там, в сиянии голубого, розового, золотого и лунного света, появился дворец. И мама, убегая из него, потеряла на лестнице хрустальную туфельку» [3, с. 502].

Мир искусства, мир природы и мир детства связаны тонкими и глубокими отношениями. Б. Пастернак очень хорошо подметил эту сторону спектакля «Золушка», в котором участвовала гениальная Г. Уланова: «Я особенно рад, что видел Вас в роли, которая, наряду со многими другими образами мирового вымысла, выражает чудесную и победительную силу детской, покорной обстоятельствам и верной себе чистоты. <...> Эта роль очень полно и прямо выражает Ваш собственный мир, что-то в Вас существенное, как убеждение» [Цит. по: 5, с. 167].

Произведение Паустовского, как видим, было написано всего несколько лет спустя после премьеры «Золушки». Известно, что балет был написан Прокофьевым специально для балерины Галины Улановой, и первой исполнительницей роли Золушки была эта гениальная русская танцовщица. Балерина вспоминает: «Я приехала в Москву, Прокофьев пригласил меня к себе. «Что, – спрашивает, – вы хотели бы станцевать, что бы мне написать для вас?» – «Мне бы хотелось Снегурочку». А он: «Разве я могу написать «Снегурочку»?! «Снегурочку» писал Римский-Корсаков. Давайте я напишу вам «Золушку, потому что это близкая тема» [5, с. 160]. Г. Уланова особенно прославилась в постановках того направления развития сценического танцевального искусства, которое называлось драмбалетом. Основной характеристикой его было то, что ценился не танец сам по себе и не отточенная виртуозная техника, а актерский талант и умение выразить в танце драматическую его основу – сюжет. В этом смысле драмбалет наиболее близок к литературе, он просто не возможен без нее.

Критик М. Константинова писала о трудности создания того типа героини, в которой должно соединяться земное, будничное, даже прозаическое и волшебное, чудесное, даже аристократичное: «У Прокофьева образ Золушки также почти статичен, что дало повод некоторым критикам упрекать композитора в том, что его героиня лишена активности и способна только ждать. Здесь невольно высказана правда, ибо сказочная героиня такого типа и не должна никак суетиться и гнаться за судьбой. Либретто балета заканчивается словами: «К Золушке рано пришло ее счастье» [6, с. 215]. В повести К. Паустовского тоже сосуществуют мир волшебный, в котором животные совершают благородные и героические поступки, и мир простой, обыкновенный, привычный человеку, которому мысли и причины поведения животных могут представиться только в воображении. Мир чудесного в «Золушке» и в «Растрепанном воробье» разные и

отличаются один от другого. Паустовскому не приходится прибегать к волшебству, чтобы расширить реальность. Он просто одушевляет повседневность.

После выхода спектакля он подвергался критике за отсутствие действенного героизма, – время было послевоенное, и такая героиня на балетной сцене была почти что неуместна: «Золушка Прокофьева – не действенная героиня». Критике подвергалась и музыка С. Прокофьева за отсутствие «волевых действенных героев» [4, с. 284]. Гений Прокофьева должен был соответствовать духу времени. Однако были причины для почти одновременного появления волшебной сказки на сценах двух ведущих российских театров: «1945 год. Только что отгремели салюты Победы. У всех – радостное, приподнятое настроение. Кончилась, наконец, кровопролитная война. И вот появляется зрелищный, красочный балет с прекрасной музыкой в классическом стиле. И к месту, и ко времени» [5, с. 155].

Итак, К. Паустовский мог видеть на сцене Большого театра именно Г. С. Уланову, ее он воплотил в образе мамы Маши, и она навсегда стала героиней для маленьких читателей «Растрепанного воробья». Галина Сергеевна Уланова родилась 26 декабря 1909 года в Санкт-Петербурге. Ее родители принадлежали миру балета: отец, С. Н. Уланов, был режиссером балетной труппы, а мать, М. Ф. Романова, танцевала на сцене, а затем стала преподавать в младших классах Петербургского балетного училища. Видя, какой невероятный труд является основой балетного искусства, маленькая Галя Уланова со страхом и трепетом воспринимала свое будущее балерины: «Моя мама водила меня маленькую на спектакли, и я так увлеклась балетом, что позже сама пошла в хореографический класс, которым руководила балерина, бывшей когда-то танцовщицей Мариинского театра. Так я научилась различать «батманы», «плие», «жетэ», «ассамбле». Это помогло мне понять, что у балета есть две стороны, как бы два входа – парадный, открывающийся из партера, легкий, блистательный и великолепный, и – черный, за которым стоит тяжелый труд, пот и слезы» [5, с. 10]. Старшеклассники попадали в класс Агриппины Вагановой. Ее ученицей была и Г. С. Уланова. Ее учителя вообще принадлежали к блестящей плеяде дореволюционного российского балета. Ее педагогами были А. Ширяева, В. Пономарева, Л. Леонтьева, А. Монахова.

В прекрасном своем произведении «Золотая роза» Паустовский много размышляет над мерой труда и гения в творчестве. Высмеивая поверхностное представление о том, что творчество целиком зависит от вдохновения, писатель показывает, что творчество – это долгий и трудный процесс: «так называемое «вынашивание» замысла происходит совсем не так, как это представляют себе наивные люди. Оно не выражается в том, что писатель сидит, стиснув голову руками, или бродит, одинокий и дикий, выборматывая свои думы. Совсем нет! Кристаллизация замысла, его обогащение идут непрерывно, каждый час, каждый день, всегда и повсюду, во всех случайностях, трудах, радостях и горестях нашей «быстротекущей жизни» [7, с. 522]. И это более, чем к другим видам искусства, относится к балету. Характеризуя творческий труд, Паустовский соглашается с Толстым, который «сказал о вдохновении, пожалуй, проще всех: «Вдохновение состоит в том, что *вдруг* *открывается то, что можно сделать*. Чем ярче вдохновение, тем больше должно быть кропотливой работы для его исполнения» [7, с. 524]. Уланова стала мерой совершенства в искусстве. За этой тайной совершенства стоит титанический труд, преобразованный в полную свободу самовыражения.

Вернемся к исходной точке нашего исследования – к экфрасису. Поначалу мы видели «две степени совершенства», – спектакль «Золушка» и описание его в рассказе «Растрепанный воробей». Но оказалось, что источником их соединения будут и сказка великого французского писателя Ш. Перро, и либретто Н. Волкова, и режиссура К. Сергеева и Р. Захарова, и по-видимому, великолепные декорации П. Вильямса и Б. Эрдмана, и танец Г. Улановой. Все то, что мог увидеть писатель К. Паустовский на сцене Большого театра, и что вдохновило его на создание его маленького шедевра «Растрепанный воробей», с которого во многом начинается приобщение к великому

русскому искусству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Избр. произв. В 2 т. – Т 2. – М.: Изд-во: «Художественная литература», 1965.
2. Мандельштам О. Э. Камень. – М. Изд-во: «Наука», 1989.
3. Паустовский К. Соб. соч. – Т. 5. – М.: Изд-во «Худ. лит-ра», 1958.
4. Слонимский Ю. Советский балет. – М.: Искусство, 1950.
5. Давлеткамова С. Галина Уланова. Я не хочу танцевать. – М.: АСТ-пресс СКД, 2005.
6. Константинова М. Искусство танца. – М.: Искусство, 1976.
7. Паустовский К. Соб. соч. – Т. 2, М., 1958.

УДК 811.161.1

*Е. Н. Тарасова,
г. Санкт-Петербург*

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ НАРОДА

Русский язык как национальный язык русского народа является выразителем его духовной культуры, богатством и достоянием русской нации. Именно язык является объединяющей силой, формируя у носителей языка чувство общности, национальной идентичности.

Как отмечают ученые-лингвисты, язык – «это мощный общественный инструмент, формирующий людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива». [1, с. 18] Именно поэтому язык играет столь значительную, чтобы не сказать решающую, роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации.

Русский литературный язык, прежде чем стать высшей формой русского национального языка, единым общегосударственным языком прошел длительный путь развития. Вот как писал об этом авторитетный лингвист, член АН СССР С. П. Обнорский: «Русский язык – великий язык великого русского народа. Язык входит существенным слагаемым в понятие нации. Он служит ... орудием культуры, основным фактором духовного развития нации, ее творчества, национального самосознания. Именно в языке полнейшим образом ... отпечатываются все этапы истории этого народа от отдаленнейших времен, все ступени, по которым направлялось движение его культуры. Поэтому богатое прошлое народа, интенсивное развитие его культуры – залог богатого и мощного развития самого языка данного народа. Таков именно русский язык». [2, с. 60]

Являясь государственным языком Российской Федерации, русский литературный язык наряду с экономическими и политическими факторами создает и обеспечивает единство нации. Статус государственного требует особого отношения к языку как со стороны граждан России, так и со стороны правительства; ему требуется государственная поддержка и защита, необходима ответственность каждого за его сохранение. Статус культурного достояния народов России усиливает эту ответственность.

Вместе с тем в жизни современного общества имеет место своеобразная мода несоблюдения литературных норм. Даже в средствах массовой информации, не говоря о неофициальном общении молодёжи, используется смесь англицизмов и жаргонизмов, книжного и просторечного, широкое распространение получила ненормативная лексика, причем не только во взрослой аудитории, но и в школьной и вузовской среде, она звучит в медиaprостранстве. Владение родным языком не воспринимается современной

молодежью как важный компонент образованности и культуры, профессиональной компетентности.

Практика вузовского преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» показывает отсутствие интереса к изучению родного языка, особенно в нефилологической аудитории, не говоря уже о непонимании роли родного языка, его значимости и ценности в жизни человека, страны, народа. При этом уровень знаний, уровень культуры речи студентов нельзя охарактеризовать как высокий.

Ученые анализируют причины такого феномена и в качестве факторов антимотивации в обучении родному языку, наряду с рутинной практикой подготовки к ЕГЭ, отмечают утрату современной культурно-языковой средой роли внешнего мотивирующего фактора при обучении русскому языку, т.к. в социуме, в СМИ уже не поддерживается культ грамотности, чтения, уважения к родному языку, культуры речи. К антимотиваторам относят городскую среду с её современным «лингвистическим пейзажем», а также же публичная речь известных людей, изобилующая различными нарушениями литературной нормы, неоправданными заимствованиями, просторечными формами и т.д.

В таких условиях, требующих самого пристального внимания к вопросам повышения культуры владения родным языком, к антимотивирующим факторам можно отнести и критически малое количество часов на изучение дисциплины «Русский язык и культура речи», что не позволяет обеспечить получение систематических знаний по предмету. Ознакомительный характер курса не только не позволяет сформировать необходимые коммуникативные навыки и умения, но и реализовать важнейший личностнообразующий потенциал дисциплины.

Однако в обществе должно присутствовать понимание, что «сегодня – дети, а завтра – народ» (по известному выражению С.В. Михалкова). Какие они, современные студенты?

Памятуя слова К. Г. Паустовского о том, что «по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности», мы предложили студентам в рамках ассоциативного эксперимента записать первые пять слов, которые придут им в голову по ассоциации с со словом Россия. Результат эксперимента, в котором приняли участие 192 учащихся, показал, что со времен перестройки в сознании молодых людей произошли значительные изменения: по сравнению со студенческой молодежью 90-х годов показатели патриотической настроенности современной аудитории снизились: на 1 и 2 места слово *родина* было поставлено 64 раза, (33 %), *патриотизм* – 11 раз (5,6 %). В целом слово *родина*, было упомянуто 89 раз (46%), *страна* – 57 (23,5 %), слова *президент / Путин В.В.* заняли в этой иерархии третье место – 42 упоминания (22 %).

Более чем тридцать лет назад на первом месте студенты указывали слова *великий, огромный, необъятный*; на втором месте по частотности – слова *родина* и *патриотизм*.

Приведённые выводы подтверждают, что в задачи преподавателя-русиста входит не только обучение культуре речи как средству повышения уровня навыков и умений речевой коммуникации. Какие возможности предоставляет дисциплина «Русский язык и культура речи» в реализации более значимой цели – формировании культурно-ценностного отношения к русской речи, формировании духовно-нравственного человека?

Одним из факторов повышения мотивации в обучении родному языку может стать работа с текстами-размышлениями о русском языке наших известных соотечественников. Приведем для примера фрагмент из речи И. Ильина:

«И еще один дар дала нам Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий русский язык.

В нем вся она – наша Россия. В нем все дары ее: и ширь неограниченных возможностей; и богатство звуков, и слов, и форм; и стихийность, и нежность, и простор, и размах, и парение; и мечтательность, и сила; и ясность, и красота. Все доступно нашему языку. ...

Это язык зрелого самобытного национального характера. И русский народ, создавший этот язык, сам призван достигнуть душевно и духовно той высоты, на которую зовет его – его язык...

Не любить его – значит не любить и не блюсти нашу Родину». [3, с. 18-19]

Подобные тексты, как показывает практика, вызывают у учащихся и познавательный интерес, и интерес к самому слову как единице языковой системы, слову как знаку культуры и к родному языку как отражению и носителю национального самосознания.

Студенты-нефилологи, анализируя предложенный им материал, сформулировали очень зрелые высказывания: «С помощью средств выразительности, тропов и фигур речи, автор передал не только свое отношение к русскому языку, но и натолкнул читателя на размышления, с помощью образности, красочности повествования»; «во время чтения действительно приходит мысль, что мы всё больше теряем ту образность и богатство, которые может нам дать наш могучий язык»; «прием синестезии автор использует для придания образу насыщенности (например, «травяные шелесты и вздохи») ... Повторы и параллелизм усиливают описание и придают тексту ритм и гармонию. Риторические вопросы подчеркивают важность связи с родиной».

Любопытно отметить, что отдельные представители профессионального сообщества, заподозрили студентов в несамостоятельности суждений, в использовании инструмента искусственного интеллекта. В этом контексте будет уместным упомянуть конференцию «Медиатекст: векторы развития и перспективы изучения» в рамках IV Костомаровского форума, на которой был рассмотрен очень широкий круг вопросов, связанных с медиа текстом медиадискурсом, медиалингвистикой и интернетстилистикой и др. Шла речь и о сетевой коммуникации, ИИ как коммуниканте сетевого пространства. Артифициатив (от лат. *artificialis* – искусственный) был выделен как новый жанр сетевого общения, а также отмечен тренд постепенной *антропоморфизации* ИИ (приписывание объекту человеческих качеств).

В связи с упомянутой оценкой высказываний студентов как несамостоятельных, возникает вопрос: как назвать обратное явление, когда человеку отказывают в самостоятельности мышления, когда его подозревают в плагиате у ИИ. Возможно, *артифициатизация* человека (приписывание человеку качеств ИИ)?

Осмыслению роли родного языка способствует и обращение к его истории, в том числе к трудам русских ученых, чьи мысли остаются актуальными по сей день, меняют наше отношение к родному языку и самим себе как его носителям. Изучение вклада русских учёных в становление русского литературного языка позволяет подчеркнуть, какое значение вопросам языкового развития уделялось в государстве и обществе того или иного исторического периода, и также выступает на стороне повышения мотивации к изучению родного языка.

В частности, остро актуально звучат их размышления, направленные против «иностранизации» русского языка. Так, М. В. Ломоносов, оценивая русский язык как великое достояние народа, боролся за его чистоту, выступал против злоупотребления иностранными словами, в том числе и в языке науки. Ученый указывал на то, что перенимание слов иностранного происхождения представляет опасность для развития национальной культуры, призывал чтить красоту родного языка и противиться тем, кто вносит в него «онье непристойности». «Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по ея могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни единому европейскому языку не уступает. И для того нет сомнения, чтобы российское слово не могло приведено быть в такое совершенство, каковому в других удивляемся». [4, с. 329]

А. С. Шишков подчеркивал, что «каждый народ имеет свой состав речей и свое сцепление понятий, а потому и должен выражать их своими словами, а не чужими или взятыми с чужих». [5, с. 36]

В. И. Даль утверждал: «У нас еще нет достаточно обработанного языка, ... он должен

выработаться из языка народного ... Если же мы сами отсечем себе этот источник, то нас постигнет засуха. Мы испошлеем ещё более в речи своей, мы убьем и погубим последние нравственные силы свои ... и вечно будем тянуться за чужим, потому что у нас не станет ничего своего, ни даже своей самостоятельной речи, своего родного слова». [6, с. 1]

Нельзя не согласиться и с высказываниями о роли отечественного языка Ф. И. Буслаева, отмечавшего, что «... основательное изучение родного языка раскрывает все нравственные силы учащегося, дает ему истинно гуманическое образование, а вместе и свое собственное, народное...» [7, с. 5]

«Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений. ... Язык, созданный народом, развивает ... способность, которая создаёт в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух». Так писал о роли родного языка К. Д. Ушинский. [8, с. 554]

Непременная составляющая подлинно национального самосознания человека, свидетельствующая о его гражданской ценности, – чувство гордости за родной язык, который воплощает в себе культурные и исторические традиции народа. Ведь если человек равнодушен к родному языку, – он, как правило, равнодушен к своей стране.

В этой связи представляется важным подчеркнуть значимую роль филолога-русиста не только в гуманитарной составляющей подготовки специалиста любого профиля, но в воспитании гражданина-патриота, в возрождении средствами языка национального самосознания молодёжи.

Обществу и государству на современном этапе развития остро необходимо проявление истинного уважения к родному языку на всех уровнях его функционирования. Ибо, по известному выражению, отними у народа его язык – и погибнет народ.

И Закон о защите русского языка, проект которого уже обсуждался в первом чтении на заседании Государственной думы, показывает понимание очерченных проблем со стороны органов власти, и надеемся, что его принятие, внесет весомый вклад в их решение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова С.И. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2004. – 350 с.
2. Обнорский С.П. Культура русского языка // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1945. – Т. IV. – Вып. 2. – С. 58 – 68.
3. Ильин И.А. О России. Три речи. – М.: Русская книга, 1996. – Т. 6, Кн. II. – 665 с.
4. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию. Книга первая // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. – М., Л., 1952. – Т. 7. – 993 с.
5. Шишков А.С. Рассуждение о старом и новом слоге российского языка. – СПб.: Императорская типография, 1803. – 453 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского словаря. Напутное слово: [в 4 ч.] / [соч.] – М.: Изд. общ-ва любителей Российской словесности, 1863. – 627 с.
7. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М.: Юрайт, 2019. – 266 с.
8. Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. пед. соч.: в 11 т. – М.: Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР, 1948. – Т.2. – С. 554–574.

**ОСМЫСЛЕНИЕ РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОЙ ЖАНРОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

Истинная любовь к своей стране
немыслима без любви к своему языку.
По отношению каждого человека к своему
языку можно совершенно точно судить
не только о его культурном уровне,
но и о его гражданской ценности.
(*Н. М. Карамзин*)

Центральное понятие в лингвоэстетическом исследовании – художественное слово, то есть собственно язык любого литературного произведения. В каждом тексте находят своё отражение система образов, субъективность, эмоции, стиль, индивидуальность и личность создателя того или иного текста. Это прослеживается во всех литературных жанрах: в эпическом (повесть, роман, рассказ, новелла), лирическом (стихи, элегия, эпиграмма), драматическом (драма, комедия, трагикомедия), лиро-эпическом (баллада, поэма), а также и в древнерусской литературе (летописи, поучения, жития). В данной статье мы постараемся раскрыть данный вопрос на примере произведений русских писателей и поэтов, как классиков, так и современных, то есть провести небольшой обзор литературы разных временных отрезков.

Мы начнём с древнерусской литературы XII в., а именно – с известного всем произведения «Слово о полку Игореве». Это величайший литературный памятник древней Руси. Оно создано после драматического похода в Половецкую степь русской дружины в 1185 г., буквально «по горячим следам». Жанровая принадлежность отражена в самом названии – «слово»; современные литературоведы обычно определяют его жанр как лиро-эпос. По мнению академика Д. С. Лихачёва, посвятившего свою жизнь исследованию и переводу этого произведения, это величайший памятник русской литературы, который надо беречь и заботиться о нём [6, с. 11]. Над адаптацией древнерусского текста для современного читателя работали поэты: А. Павлицын (1807 г.), А. Майков (1870 г.), М. Тарловский (1938 г.), сам Д. С. Лихачёв. Каждый эпизод данного произведения основан на реальных событиях, что вызывает у читателя интерес к истории. Исторический аспект позволяет отнести «Слово о полку Игореве» к эпосу. В самом широком смысле эпос – это проза, и в «Слове» действительно нет рифмы в современном понимании слова. Однако там прослеживается ритмика; этот факт, а также лирический эпизод, плач Ярославны, делает жанр данного текста лиро-эпическим. Плач Ярославны сравним своей образностью и эмоциональностью с лучшими лирическими произведениями в русской литературе вообще – в том числе, возможно, и благодаря замечательному переводу Аполлона Майкова. Необыкновенной красоты чувства, любовь, печаль звучат в плаче Ярославны:

«Ветр-ветрило! что ты, господине,
Что ты веешь, что на лёгких крыльях
Носишь стрелы в храбрых воев лады!
В небесах, под облаки бы веял,
По морям кораблики лелеял,
А то веешь – развеваешь
На ковыль-траву моё веселье...» [6, с. 135–136]

В этом плаче безутешная лирическая героиня обращается к любимому человеку –

«ладе», возвращения которого она ждёт всем сердцем.

Всё произведение в целом – это гимн земле русской и её храбрым защитникам. Авторы известных переложений для современных читателей прекрасно справились со своей задачей, сделав язык понятным для нас и одновременно не слишком «осовременив» его. Д. С. Лихачёв всегда призывал популяризировать это произведение, предлагал читать его и литературоведам, и рядовым читателям [6, с. 11]. На наш взгляд, оно крайне важно для русской литературы и актуально даже в наши дни.

Николай Михайлович Карамзин – писатель, просветитель, гражданин – немало способствовал пополнению и развитию словаря русского языка, внося в него новые слова и понятия, «привезенные» им из путешествий в другие страны. Главный труд его литературной жизни – «История государства российского», 12 томов, в которых отражены события, происходившие в России с 912 по 1612 гг. Над ним Карамзин работал 20 лет – с 1805 по 1825 гг. Современники писали о том, что каждый новый том мгновенно раскупался и прочитывался.

Повесть «Бедная Лиза» определила своего автора основоположником такого направления в литературе, как сентиментализм. Впервые она была напечатана в «Московском журнале» в 1792 г., и эстетическое воздействие на читающую публику было ошеломительным. Эта история, прежде всего, подкупала тем, что она рассказывала о русской жизни, происходящее в повести было знакомо каждому, и даже пруд, в котором нашла конец своей жизни героиня, назвали Лизиним – он тоже существовал в действительности. Это современная городская повесть – современная на момент своего написания.

Что касается языка текста, автор принимает решение отказаться от высокопарных слов и архаизмов. Язык прост и понятен читателю из любого сословия. Авторская позиция Карамзина – вызвать сочувствие к героине повести; видимо, отсюда и название. Отметим, что большое значение в канве произведения имеют пейзажные зарисовки, которые создают определённое настроение и перекликаются с переживаниями героев повести. Это чистое наслаждение для читателя, который видит и эти рощи, и другие знакомые места, что заставляет его ещё больше сопереживать происходящему:

«Между тем молодой пастух по берегу реки гнал стадо, играя на свирели. Лиза устремила на него взор свой и думала: «Если бы тот, кто занимает теперь мысли мои, рожден был простым крестьянином, пастухом, – и если бы он теперь мимо меня гнал стадо свое: ах! я поклонилась бы ему с улыбкою и сказала бы приветливо: «Здравствуй, любезный пастушок! Куда гонишь ты стадо свое? И здесь растет зеленая трава для овец твоих, и здесь алеют цветы, из которых можно сплести венок для шляпы твоей». Он взглянул бы на меня с видом ласковым – взял бы, может быть, руку мою... Мечта!» [4, с. 14].

История отношений между героями, Лизой и Эрастом, прослежена писателем подробно: описываются встречи героев, диалоги, цветы и мечты Лизы. Читатель видит и прелесть пробуждающегося первого чувства, и страдания, и боль предательства, и трагедию. Это история запретной любви девушки из низшего сословия, из «народа», и юноши из высшего общества, в которой мы видим преобладание чувства над разумом со стороны Лизы. Она забыла обо всём и обо всех, кроме Эраста.

Конечно, были в то время и другие подобные случаи в обществе, и неоднозначное к ним отношение. Основная же мысль, озвученная как в этом, так и во многих других текстах русской литературы – то, что чувствам подвластны все сословия, хотя эти истории и не всегда имеют счастливый конец. Много позже мы узнали историю Анны Карениной, героини романа Л. Н. Толстого.

Иван Сергеевич Шмелёв – именитый классик русской литературы Серебряного века. Родившийся в 1873 г., он был одним из самых «истинно русских» писателей, несмотря на то, что после смерти сына на фронте уехал с женой за границу, где и скончался через несколько лет в 1950 г. Но писал он свои повести и романы только о России и только для

русских. Вот что написал о нём литератор и философ И. Ильин: «На великий, скорбный и страшный вопрос – Кто мы, русские, в истории человечества? – русские прозорливцы не раз уже давали ответ и Богу, и своему народу, и чужим людям. На этот вопрос отвечает ныне И. С. Шмелёв. И ответ его сразу древен, как сама Россия, и юн, как детская душа или как раннее Божие утро. И в этой древности – историческая правда его художественного ответа» [3, с. 163].

Читая его произведения, испытываешь, если можно так выразиться, генетическое наслаждение русскостью. Для иллюстрации – отрывок текста из романа Шмелёва «Лето Господне». Писатель богато, красочно, «вкусно» и разнообразно описывает свои детские впечатления после того, как он впервые побывал на ярмарке – поневоле читатель улыбнётся и сам захочет испробовать все эти яства: «...А вот варенье. А там – стопками ледяных тарелок – великопостный сахар, похожий на лёд – зелёный и розовый, и красный, и лимонный. А вон чернослив моченый, россыпи шепталы, изюмов, и мушмула, и винная ягода на вязках, и бурачки абрикоса с листиком, сахарная кунжутка, обсахаренная малинка и рябинка, синий изюм кувшинный, самонастояще постный, бруски помадки с елочками в желе, масляная халва, калужское тесто кулебякой, белевская пастила... и пряники, пряники – нет конца» [10, с. 282]. Гастрономическое безумство длинных торговых рядов ярмарки занимает несколько абзацев. Стоит ли говорить о степени воздействия этих описаний на читателя! А вот отрывок описательного же характера из романа «Няня из Москвы»: «Пришли мы вниз. На-ро-ду!.. Вся набережная завалена, узлы, корзины, горой навалено, детишки вверху сидят, напужены» [11, с. 318]. Пара предложений – и вся картинка встаёт перед глазами.

И какое произведение Шмелёва ни возьми (а он создал немалое количество произведений) – везде красота и художественность Слова. Недаром Куприн в речи на его 60-летие в 1933 г. сказал: «Шмелёв теперь – последний и единственный из русских писателей, у которого еще можно учиться богатству, мощи и свободе русского языка» [5].

Марина Ивановна Цветаева писала стихи с шести лет, много читала. Она выросла в семье, где любили искусство и литературу. Свой поэтический голос Цветаева обрела в 1915–1916 гг., когда ею были созданы циклы «Стихи о Москве» и «Бессонница», а также «Стихи о Разине». Марина не входила ни в одну группу поэтов того периода. Она говорила: «Литературных влияний не знаю, знаю человеческие». Сложная и трагическая судьба была у поэтессы. После её безвременного ухода из жизни остались стихи – богатое поэтическое наследие, письма, проза, воспоминания о друзьях.

Стихи Цветаевой берут за душу с первой же строчки – пронзительные, яркие, красивые. Мы замечаем, что её стихи очень ритмичны. Помимо собственно лексического аспекта, здесь хочется поговорить о синтаксисе: Цветаева очень часто использовала тире в своих поэтических текстах. Она использует этот знак препинания для смыслового выделения слова. Пример – стихотворение «Не сегодня-завтра растает снег...» с чеканным ритмом:

Далеко – в ночи – по асфальту – трость,
Двери настежь – в ночь – под ударом ветра.
Заходи! – гряди! – нежеланный гость,
В мой покой пресветлый. [9]

Чувствуется и категоричность, и требовательность, и бесстрашие. И знаки препинания играют здесь не последнюю роль. Картинка яркая, осязаемая – так и хочется поднять воротник, защищаясь от ветра.

Тире присутствуют и в стихотворении «Мне нравится...»:
...Спасибо вам и сердцем и рукой
За то, что вы меня – не зная сами! –
Так любите: за мой ночной покой,
За редкость встреч закатными часами,
За наши не-гулянья под луной,

За солнце не у нас над головами, –
За то, что вы больны – увы! – не мной,
За то, что я больна – увы! – не вами. [8, с. 340]

Здесь тире выполняет эстетическую и эмоциональную роль – печали, нежности, несбывшегося. И такова вся поэзия этой замечательной русской поэтессы с трудной судьбой.

Известный литератор Дмитрий Святополк-Мирский писал о Цветаевой: «По богатству ритмов мало кто ей равен. Особенно ей удаются ритмы «стаккато», которые производят впечатление звука копыт несущейся галопом лошади. Её поэзия – вся огонь, восторг, страсть; но она не сентиментальна и даже не эмоциональна в истинном смысле. Она заражает не тем, что выражает, а чистой силой движения. Сила эта совершенно стихийна <...> Кроме того, Цветаева очень русская (хотя без следа мистицизма или религиозности), и в стихах её постоянно звучат отзвуки народных песен» [7, с. 746–747]. Здесь речь идёт о её поэме «Царь-девица» (1929 г.), которую по силе воздействия сравнивают с поэмой А. Блока «Двенадцать».

Талантливая, не всегда оценённая, Марина Цветаева была сломлена перипетиями жизни и ушла, но оставила нам большое и прекрасное литературное наследие.

Далее мы будем говорить о Николае Степановиче Гумилёве и его творчестве, о тех впечатлениях, которые мы получаем от его поэзии – в том числе и благодаря его владению словом. Вот что писал о нём Д. Святополк-Мирский: «Стихи Гумилёва совершенно непохожи на обычную русскую поэзию: они яркие, экзотичны, фантастичны, всегда в мажорном ключе и господствует там редкая в русской литературе нота – любовь к приключениям и мужественный романтизм» [7, с. 738].

Гумилёв создаёт группу акмеистов в противовес символистам. Акмеисты провозглашали материальность, предметность тематики и образов, точность слова, и существовали наряду с другими группами Серебряного века. Как известно, Серебряный век был для истории русского искусства периодом творческих и личностных исканий – и к тому же чисто русским явлением. Нужны были перемены.

В записной книжке А. А. Ахматова написала «...Гумилёв – поэт ещё не прочитанный. Визионер и пророк. Он предсказал свою смерть с подробностями вплоть до осенней травы» [8, с. 118]. Читая стихи поэта, ты чувствуешь только одно: ты читаешь стихи великого романтика, человека с удивительной фантазией, сталкиваешься с чем-то необыкновенным. Язык произведений у такого автора такой же необычный, как и он сам.

Вот, к примеру, строки из его стихотворения «Жираф»:

Сегодня, я вижу, особенно грустен твой взгляд
И руки особенно тонки, колени обняв.
Послушай: далёко, далёко, на озере Чад
Изысканный бродит жираф... [2, с. 61–62]

И далее – всё представляешь, осязаешь, видишь... Эффект от прочтения, от содержания стиха приводит к любованию замыслом автора, погружает в экзотическую красоту фантазии, заставляет мечтать о путешествиях, перечитывать эти красивые строки.

А вот строки из стихотворения «Волшебная скрипка»:

Надо вечно петь и плакать этим струнам, звонким струнам,
Вечно должен биться, виться обезумевший смычок,
И под солнцем, и под вьюгой, под белеющим буруном,
И когда пылает запад, и когда горит восток... [2, с. 72]

Смысл этого стихотворения заключается в размышлениях о цене и опасности творческого дара. Это философская лирика. Герой рассказывает юному поэту, что ожидает его, если он откажется от своего дара, что судьба его накажет. Скрипка здесь и есть тот талант, от которого нельзя отказываться.

Всё, что создал Н. Гумилёв – включая и драматическую поэму «Гондла», и трагедию «Отравленная туника», и его рассказы и новеллы в прозе, и его переводные стихи, и

письма о русской поэзии – ещё будет изучаться и осмысливаться.

Что касается современной литературы, хочется отметить творчество писателя Евгения Водолазкина (1964 г. р.) – филолога, специалиста по древнерусской литературе. Остановимся подробнее на книге «Лавр», которую сам автор называет «неисторическим романом». Водолазкин получил за него премию «Большая книга». Перед читателем невероятная история, в которой переплетаются различные временные отрезки – и этот факт ощутимо сказывается на собственно лингвистической, лексической составляющей текста.

Герой романа – врач, травник, который обладает даром исцеления. Свою возлюбленную Устину и ребёнка он спасти не смог, и решил пройти земной путь вместо неё. Таким образом его жизнь превращается в житие. Он постоянно советуется с ушедшей Устиной, рассказывает ей о своих делах. Здесь действительность и вымысел переплетаются. Герой лечит и спасает всех – и чумных, и убогих, раненых и инвалидов. В романе поднимаются вечные вопросы – что есть душа человеческая, какова её задача на Земле. Арсений (Устин) считает, что в процессе излечения большую роль играет «СЛОВО». Он путешествует во времени, и книга «говорит» с читателем соответствующим языком: «Что убо плачеш, спросил мальчика Христофор. Зрю на нем знамение смертно, ответил мальчик. Он плакал семь дней и семь ночей. Христофор молчал, потому что знал, что Арсений прав. Он тоже видел знамение. И еще знал, что его травы и слова здесь бессильны» [1, с 26].

События романа завораживают, заставляют перечитывать, задумываться. Основной вопрос произведения – что такое Душа человеческая и есть ли она. Старик Христофор, который вырастил сироту Арсения – научил читать, собирать травы, лечить, рассказал ему, что такое душа: «<...> то, что отличает нас от камней и растений. Душа делает нас живыми, Арсение. Уподоблю её пламени, исходящему от земной свечи, но земной природы не имеющему, стремящемуся ввысь к соприродным стихиям» [1, с. 36].

Роман заставляет задуматься о серьёзных моментах в жизни человека, о том, что хорошо, а что плохо. Полезное чтение – небезынтересное в том числе и с точки зрения лингвоэстетики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водолазкин, Е. Г. Лавр : роман / Евгений Водолазкин. – Москва: АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2017. – 440, [8] с. – ISBN 978-5-17-078790-6. – Текст: непосредственный.
2. Гумилёв, Н. С. Малое собрание сочинений / Николай Гумилев ; сост., статья, примеч. В. Ю. Бобрецов. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 800 с. – ISBN 978-5-389-01228-8. – Текст: непосредственный.
3. Ильин, И. А. О тьме и просветлении: Книга художественной критики: Бунин. Ремизов. Шмелев / Иван Ильин; Авт. послесл., примеч. : В. Э. Молодяков. – Москва : Скифы, 1991. – 209 с., ил.. – ISBN 5-7206-0032-9. – Текст: непосредственный.
4. Карамзин, Н. М. Бедная Лиза : [сборник] / Николай Михайлович Карамзин. – Москва: АСТ, 2024. – 224 с. – ISBN 978-5-17-112623-0. – Текст: непосредственный.
5. Куприн, А. И. Иван Сергеевич Шмелев / А. И. Куприн. – Текст: электронный. – URL: <http://kuprin-lit.ru/kuprin/public/ivan-sergeevich-shmelev.htm> (дата обращения: 27.02.2025).
6. Лукин Е., пересказ. Слово о полку Игореве : древнерусский литературный памятник в пересказе Е. Лукина. – Санкт-Петербург : Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина», 2023. – 192 с., ил.. – ISBN 978-5-8370-0925-9. – Текст: непосредственный.
7. Святополк-Мирский, Д. П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 г. / Д. Святополк-Мирский ; [пер. с англ. Р. А. Зерновой]. – Новосибирск : Свиньин и сыновья, 2014. – 876 с. – ISBN 978-5-98502-153-0. – Текст: непосредственный.
8. Серебряный век. В поэзии, документах, воспоминаниях: Хрестоматия для

учащихся ст. кл. / Сост. В. Терехина. – Москва : Локид, 2001. – 462 с., ил.. – ISBN 5-320-00365-X. – Текст: непосредственный.

9. Цветаева, М. И. Не сегодня-завтра растает снег... / М. И. Цветаева. – Текст: электронный. – URL: <https://rurоem.ru/cvetaeva/ne-segodnyazavtra-rastaet.aspx> (дата обращения: 27.02.2025).

10. Шмелёв, И. С. Лето Господне / Иван Шмелев; [Вступ. ст. О. Михайлова, с. 5–22]. – Москва : Молодая гвардия, 1991. – 653,[3] с. – (Возвращение. В 10 т.; Т. 2). – ISBN 5-235-01442-1. – Текст: непосредственный.

11. Шмелёв, И. С. Неупиваемая Чаша : Романы. Повести. Статьи / И. С. Шмелев; [Сост., вступ. ст., с. 5–46, примеч. Т. Ф. Прокопова]. – Москва : Школа-пресс, 1996. – 704 с. – ISBN 5-88527-102-X. – Текст: непосредственный.

УДК 81-26

*Н. Ф. Тихомирова,
г. Луганск*

ЦВЕТОВАЯ ПАЛИТРА РОДНОГО ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСТВЕ А. П. ЧЕХОВА

Проблема литературной цветописи, особенности употребления цветообозначений в художественной литературе представляет определенный интерес, так как использование цвета и цветообозначений является одним из средств выявления стилистического своеобразия произведения того или иного писателя.

Слова со значением цвета и его оттенков – весьма продуктивная группа лексики современного русского языка, а цвет в художественной литературе – его обширная область для различных исследований. Лингвистический анализ цвета и лексики цветообозначений в творчестве различных писателей может быть полезен для раскрытия особенностей творческого метода писателя, для характеристики своеобразия его стиля. В связи с этим интересно высказывание А. С. Панкратьевой: «Цветовосприятие и цветопонимание писателя является одним из показателей его духовного склада. Поэтому исследование употребляемых им цветообозначений (цветов и их сочетаний) позволяет лучше понять мироощущение писателя, характер героев и даже творческие замыслы его произведений... Исследование цветообозначений облегчает выделение главного и второстепенного в романе, индивидуальность каждого автора и специфичность его творений» [3, с.32].

Цель данной работы – выявить, какие слова со значением цвета наиболее часто использованы А. П. Чеховым в рассказах и повестях, написанных в 90-х годах XIX века, установить функции этих цветообозначений, обратив внимание на использование красного цвета.

Избранный период – творчество зрелого Чехова. У писателя выросло мастерство психологического анализа характеров, он стал глубже проникать в тайники души. Духовные процессы показываются шире: они вбирают в себя социальные характеристики персонажей [4, с. 251].

Вряд ли кто-нибудь из русских писателей прибегал так часто к художественной детали, как Чехов. Намеком, паузой, казалось бы, посторонней к сюжетному ходу деталью Чехов вскрывает глубину своего замысла, обыденному придает значительный смысл. «Чеховские детали – это его пристальный интерес к человеку во всей полноте его существования, где важно и интересно все – «и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [8, с. 151].

Рассмотрим употребление прилагательных, обозначающих цвет, в произведениях А. П. Чехова в соответствии с делением этих прилагательных на две основные группы:

качественные цветковые прилагательные и относительные прилагательные, употребляемые в качественном цветовом значении.

По частоте использования слов со значением цвета можно обозначить цветовую палитру произведений Чехова как красно-черно-белую.

Наиболее часто употребляется в исследованных произведениях группа *красного* цвета и синонимический ряд данной группы: *багровый, багряный, алый, пунцовый, пурпурный, пурпуровый, рдяный, огненный, пламенный, рубиновый, коралловый, кровавый, кумачовый, карминный, кармазинный, червонный* [1, с. 203].

В исследованных мной 44 произведениях А. П. Чехова прилагательное *красный* встретилось 137 раз.

Прилагательное *красный* – древнее общеславянское. Известно, что до XVII века этим словом обозначался не цвет предмета, а его положительные качества. Оно употреблялось в таких значениях, как «красивый», «прекрасный», «приятный» и т.п.

Как цветообозначение слово *красный* характеризуется многозначностью, большим диапазоном или большой палитрой самых разных оттенков, которые оно называет. Прилагательное *красный*, будучи абстрактным цветообозначением, является в русском языке широкоупотребительным, имеет неограниченную сочетаемость. Оно характеризуется наличием прямых и переносных значений. В своем прямом, номинальном, значении цветообозначение *красный* может употребляться для обозначения цвета различных предметов, как конкретных, бытовых, так и отвлеченных понятий, в пейзажных зарисовках, в портретной характеристике людей и т.д.

В прямом значении эпитетом *красный* автор часто определяет цвет лица различных людей (*красный*, как рак; *красный* лоб, *красные* глаза (точно спросонок), *красные* щеки, *красное* лицо, *красный* нос, *красные* физиономии и т.д.). Причем этим описанием Чехов подчеркивает душевное состояние человека, состояние его здоровья. Например, в рассказе «В усадьбе» писатель передает недоумение, тревогу, нарастающее волнение и напряжение человека, поскольку его лицо покрылось *красными* пятнами: «И Мейер опять сидел и слушал, но уже посматривал на Рашевича с недоумением и тревогой, как будто только теперь начинал понимать его. *Красные* пятна выступили у него на лице» [5, с.336].

В повести «В овраге» эпитетом *красный* автор описывает негодование, возмущение персонажа произведения: «Он выбежал на улицу, погнался за кем-то; его поймали, повели под руки домой и пихнули его, пьяного, *красного* от гнева, мокрого, в комнату, где тетка уже раздевала Липу, и заперли» [7, с.156].

Этим же цветообозначением писатель подчеркивает исключительно хорошее здоровье персонажа в рассказе «Моя жизнь»: «Полный, здоровый, с *красными* щеками, с широкой грудью, вымытый, в ситцевой рубахе и шароварах, точно фарфоровый, игрушечный ящик» [6, с.204.].

С *красными* щеками и героиня повести А. П. Чехова «Три года», но они *красны* от мороза: «Жены дома не было. Но прошло не больше получаса, как в передней позвонили и глухо раздались шаги Петра, побежавшего отворять. Это была Юлия. Она вошла в кабинет в шубке, с *красными* от мороза щеками» [6, с.46].

В переносном значении *красный* цвет употребляется чрезвычайно редко. В рассказе «Соседи» *красным* называли человека, сочувствующего простому народу: «Он либерал и считался в уезде *красным*, но и это выходит у него скучно» [5, с.63].

В группе *красного* в произведениях А. П. Чехова встретился 14 раз *розовый* (*светло-красный*) цвет.

Розовый цвет часто используется автором для характеристики наивных, юных героев, их безоблачного мира. Например, в «Рассказе неизвестного человека»: «Я любил эту девочку безумно. В ней я видел продолжение своей жизни, и мне не то чтобы казалось, а я чувствовал, почти веровал, что когда, наконец, я сброшу с себя длинное, костлявое, бородатое тело, то буду жить в этих голубых глазках, в белокурых шелковых волосиках и в этих пухлых, *розовых*

ручонках, которые так любовно гладят меня по лицу и обнимают мою шею» [5, с.209].

В этом примере эпитет розовый сочетается со светлыми цветообозначениями – голубые (глазки), белокурые (волосики). Это позволяет читателю представить юную, милостивую девочку и почувствовать доброе отношение к ней автора рассказа.

Эпитетом *розовый*, так же, как и *красный*, Чехов передает состояние здоровья человека. Однако, подчеркивая отменное здоровье героини рассказа «Душечка», писатель использует именно розовый цвет: «Это была тихая, добродушная, жалостливая барышня с кротким, мягким взглядом, очень здоровая. Глядя на ее полные *розовые* щеки, на мягкую белую шею с темной родинкой, на добрую наивную улыбку, которая бывала на ее лице, когда она слушала что-нибудь приятное, мужчины думали: «Да, ничего себе...» и тоже улыбались, а гости-дамы не могли удержаться, чтобы вдруг среди разговора не схватить ее за руку и не проговорить в порыве удовольствия: – Душечка!» [7, с.103.].

А в рассказе «Скрипка Ротшильда» это прилагательное употреблено с противоположной коннотацией – в описании тяжело больной женщины: «Он оглянулся на жену. Лицо у нее было *розовое* от жара, необыкновенно ясное и радостное. Бронза, привыкший всегда видеть ее лицо бледным, робким и несчастным, теперь смутился. Похоже было на то, как будто она в самом деле умирала и была рада, что наконец уходит навеки из этой избы, от гробов, от Якова...» [5, с.299]. Всегда бледное, робкое и несчастное лицо героини в данный момент автор определяет контрастным эпитетом *розовый*, ясный, радостный. Прилагательное красный в этом примере было бы чрезмерно крикливо и неестественно.

Рассмотрим пример употребления розового цвета: «Вдруг он вообразил страшный шум, лязганье, крики на каком-то непонятном, точно бы калмыцком языке; и какая-то деревня, вся охваченная пламенем, и соседние леса, покрытые инеем и *нежно-розовые* от пожара, видны далеко кругом и так ясно, что можно различить каждую елочку...» [5, с.71]. В этом эпизоде из повести «Три года» читатели представляют себе сильный пожар не по описанию самого пожара, а по отсвету. Красное зарево на огромном расстоянии отсвечивает и на фоне белого инея отливает нежно-розовым светом, причем, как подчеркивает автор, так ясно, что видно каждую елочку.

В ряду красного цвета А. П. Чехов употребляет *багровый* (13 раз) и *багряный* (1 раз) цвета.

Толковые словари русского языка слова *багряный* и *багровый* различают по значению, дают их как синонимы, принадлежащие к разным стилям речи: багряный – высокому стилю, багровый – нейтральному. По В. И. Далю, багровый и багряный различаются в значениях: багровый – червлёный, пурпуровый, самого яркого и густого красного цвета, но никак не с огненным отливом, а с едва заметною просинью; багряный – червлёный же, но менее густой, алее, без синева: это самый яркий, но и самый чистый красный.

В исследованных произведениях багровый цвет применяется в пейзажных зарисовках: «Я смотрел на громадную *багровую* луну, которая восходила, и воображал себе высокую, стройную блондинку, бледнолицую, всегда нарядную, пахнущую какими-то особенными духами, похожими на мускус, и мне почему-то весело думать, что она не любит своего мужа (рассказ «Страх») [5, с.134]. Или в рассказе «Учитель словесности»: «...Солнце спряталось за кладбище, и половина неба была *багрова* от зари» [5, с.312]. Автору недостаточно было применение в этих пейзажах красного цвета, для большей экспрессивности писатель употребил густой, насыщенный красный цвет – *багровый*.

Единственный раз в исследованных произведениях встретился *багряный* цвет. В повести «В овраге», в эпизоде, в котором Липа везет умершего в больнице сына домой, она видит очаровательный пейзаж: «Солнце легло спать и укрылось *багряной* золотой парчой, и длинные облака, красные и лиловые, сторожили его покой, протянувшись по небу» [7, с.172]. Большое горе в жизни Липы, умер маленький сынишка, но писатель утверждает, что жизнь продолжается. Такая насыщенность определениями: багряный,

золотой, красный, лиловый – способствует образности представления, придает картине эмоциональную окраску.

Трижды в произведениях встретился *пунцовый* цвет, причем как бы вскользь, мимоходом. В повести «Бабье царство» автор подчеркнул такую деталь, как яркий, «крикливый» цвет ленты у горничной, которая подает кушанья господам. Это воспринимается как претензия на особое положение горничной в этом доме: «Кухарка Агафьюшка, полная, белая, сытая, стояла у двери, окрестивши руки, и разговаривала со старухами, а кушанья подавала и принимала нижняя Маша, брюнетка с *пунцовой* лентой в волосах» [5, с.288].

Единственный раз встретился *кумачовый* цвет в исследованных произведениях. Кумачовый – (ярко-красный) Чехов использовал в рассказе «Новая дача» с тем, чтобы цветом рубашки инженера (помимо прилагательного красный употреблен еще и кумачовый) выделить его среди окружавших мужиков: «Как-то мужики, и Родион в их числе, ходили в свой лес делить покос, и, когда возвращались домой, им встретился инженер. Он был в *красной кумачовой* рубахе и высоких сапогах; за ним следом, высунув длинный язык, шла легавая собака» [7, с.118].

Поскольку задачей лингвистического анализа является выявление тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературного произведения, в статье сосредоточено внимание на одном из таких средств – слов со значением цвета.

Анализ характерных аспектов и приемов стилистического мастерства А. П. Чехова, проведенный на примере слов со значением красного цвета, как наиболее часто встречающегося в произведениях, позволяет говорить о той незаменимой роли, которую это цветообозначение играет в языковой системе писателя.

Определяя стилистическую роль слов со значением цвета, можно сделать вывод, что стилистические функции цветообозначений разнообразны.

Цветовые эпитеты употребляются писателем в портретной характеристике персонажей, при описании внешнего облика героев, используются для обрисовки быта, обстановки, окружающей персонажей произведений. Чехов обладал удивительным искусством как будто вскользь брошенным замечанием, несколькими меткими словами подчеркнуть самое характерное, самое главное в человеке, в факте [2, с. 183].

Употребление цветовой лексики в рассказах и повестях А. П. Чехова приобретает глубокий смысл. Автору удается при помощи обращения к зрительному восприятию читателей, показать прекрасный мир живописной природы, вызвать чувство восхищения ее красотой.

Слова со значением цвета создают цветовой фон произведений, который способствует более точному восприятию содержания, а также являются активным поэтическим образом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка /З.Е.Александрова. – М.: Русский язык, 1986. – 600 с.
- 2.Кройчик, Л.Е. Неуловимый Чехов: этюды о творчестве писателя /Л.Е. Кройчик. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2007. – 246, [1] с.
- 3.Панкратьева, А.С. Цветовые прилагательные романа М.Шолохова «Тихий Дон» /А.С.Панкратьева. – Ташкент, Изд-во Ташкентского гос. ун-та им. В.И.Ленина, 1970. – 210 с.
- 4.Петухова, Е.Н. О восприятии творчества Чехова писателями второй половины XX – XXI века // А. П. Чехов и литературно-театральная критика: Сб. ст. по мат-лам Всероссийской науч.-практич. конф. Восьмые Скафтымовские чтения, посвященной 160-летию со дня рождения А. П. Чехова и 130-летию со дня рождения А. П. Скафтымова (Саратов, 15 октября 2020 года). – М.: ГЦТМ им. А. А. Бахрушина, 2021. – С. 250-257.

5.Чехов, А.П. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т.8. / А.П. Чехов. – М.: Наука, 1986. – 590 с.

6.Чехов, А.П. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т.9. / А.П. Чехов. – М.: Наука, 1986. – 608 с.

7.Чехов, А.П. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т.10. / А.П. Чехов. – М.: Наука, 1986. – 499 с.

8.Чудаков, А.П. Антон Павлович Чехов: Кн. для учащихся /А.П.Чудаков. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с. – (Биогр. писателя).

УДК 821.161.1–2:81'23:316.273:323.1

К. Ю. Толкачёва,
г. Витебск

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК МАРКЕР ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПЬЕСЕ Н. КОЛЯДЫ «ИКАР»

Актуальность статьи обусловлена интересом современной лингвистики к антропоцентрическому подходу, который рассматривает язык как инструмент, отражающий человеческое сознание, культуру и социальные взаимодействия. В рамках этого подхода особое внимание уделяется проблеме идентификации, которая понимается как процесс «отождествления индивида с кем-либо или с чем-либо (коллективом, группой)» [1]. Этническая идентификация, являясь одной из форм идентификации, понимается как «результат процесса этнической социализации, в ходе которой индивид осознаёт свою принадлежность к конкретной этнической общности, усваивает её культурные признаки и принимает соответствующие социальные роли» [6, с. 297]. Важным аспектом этнической идентификации является её устойчивость и наличие защитно-психологических механизмов, которые формируют оппозицию «свой/чужой». Эта оппозиция не только определяет границы этнической группы, но и влияет на поведенческие модели, такие как солидарность со «своими» и дистанцирование от «чужих» [6, с. 297].

В контексте нашего исследования этническая идентификация рассматривается через призму речевого поведения двух персонажей пьесы Н. Коляды «Икар» [4]. *Речевое поведение* представляет собой «процесс выбора языковых средств для построения социально корректного высказывания» [2, с. 308]. Таким образом, под *этнической идентификацией* мы понимаем процесс, в ходе которого персонаж или персонажи пьесы выражают свою принадлежность к этнической группе через речевое поведение.

Этот идентификационный процесс включает несколько ключевых аспектов. Во-первых, речевое поведение персонажей отражает этнические нормы и ценности, что проявляется в использовании лексики, идиом, фразеологизмов с культурно-специфическими коннотациями. Во-вторых, в ходе диалога персонажи ожидают от представителей своей этнической группы сходных речевых моделей и реакций. Это ожидание, однако, не сводится к пассивному наблюдению – оно трансформируется в *коммуникативное намерение*, которое определяется как «мысленное предвосхищение участниками коммуникации желательного результата, направленность сознания на этот результат» [3, с. 254]. Таким образом, каждое высказывание становится инструментом для подтверждения солидарности или маркировки «чужеродности», что часто приводит к конфликтам. Наконец, речевое поведение персонажей отражает их *этническую идентичность* – устойчивое осознание индивидом своей принадлежности к определённой этнической группе.

Таким образом, **целью** нашего исследования является выявление и анализ лингвистических маркеров, используемых в речевом поведении персонажей пьесы

Н. Коляды «Икар» для конструирования оппозиции «свой/чужой».

Поставленная цель предполагает рассмотрение лексических, фразеологических, синтаксических средств, выражающих этническую принадлежность и передающих положительные или отрицательные оценки, стереотипы, связанные с этническими группами; определение доминирующей темы и коммуникативного намерения говорящего, реализуемого в совокупности высказываний.

Выбор материала для исследования обусловлен следующими причинами. *Во-первых*, драматургические тексты представляют собой ценный источник для анализа речевого поведения, поскольку они являются «законсервированными» образцами коммуникации, фиксирующими особенности речевого взаимодействия в определённом культурно-историческом контексте. В отличие от спонтанной устной речи, в драматургическом диалоге каждое высказывание персонажа несёт определённую функциональную нагрузку – характеризовать намерения, а также раскрывать социальные роли, культурные установки и т.д. *Во-вторых*, Николай Коляда, один из наиболее ярких представителей современной российской драматургии, известен использованием живого, разговорного языка, что позволяет изучать речевое поведение персонажей в условиях, приближенных к реальной жизни. Его тексты насыщены культурными и социальными маркерами, что делает их особенно ценными для анализа этнической идентификации. *В-третьих*, конфликт между персонажами пьесы «Икар» приобретает этническую окраску, когда один из героев (Саша) высказывает намерение уехать в Турцию с целью трудоустройства, что воспринимается другим (Толиком) как предательство общих ценностей. Подобный конфликт создаёт коммуникативную ситуацию, в которой актуализируются лингвистические маркеры, используемые персонажами для конструирования оппозиции «свой/чужой», что позволяет рассматривать пьесу как удачный материал для анализа механизмов этнической идентификации через речевое поведение.

Для достижения поставленной цели используются методы: наблюдения, обобщения, описания, сравнения, композиционного анализа, контекстуального анализа, метод интерпретации словарных дефиниций.

Ниже приведём несколько начальных фрагментов диалогического взаимодействия персонажей:

ТОЛИК. Я очень не люблю тебя, Сашундра. Ты очень плохо говоришь о России. Причем всегда. Ты *неформал*. Нет, Сашинский, ты – *конкретный неформал*. Конкретный.

САША. Привязался.

ТОЛИК. Ты *неформал*, Сашундий. Ты *конкретный неформал*, говорю же вот тебе.

САША. Отвали, Толян! Толян! Толянский! Опять кино про батьку Махно, который показывает морковку в окно? Иди уже отсюда, покупателей распугиваешь. Два часа никого нет. Стою, выглядываю в окошко, как сказочница в фильме-сказке. Стою, смотрю, никого нет. Лук пропадает. Зачем привезли двадцать ящиков луку? Кто его возьмет?

ТОЛИК. Ты *неформал*, Сашундрий. Нет, нет, я чувствую, что ты *конкретный неформал*. Вот ты сколько раз прыгал с парашютом?

САША. Ты достал.

ТОЛИК. Ты не любишь Россию, Сашундра. Это так не по-человечачьи. Не по-человечачьи так.

САША. Вали уже, а? Ну, чего ты пришел? Из-за тебя лук не берут.

ТОЛИК. Весна. Витамины всем надо. Возьмут. Надо терпеть и ждать. Так вот. Ты *неформал*, Санек. Мало того – ты *конкретный неформал*. Я бы даже сказал: ты *конкретнейший неформал*» [4].

Ключевым элементом в речи Толика является разговорная лексема «*неформал*», повторяющаяся неоднократно (9 раз) и выполняющая функцию ярлыка, которым он характеризует Сашу. Согласно данным лексикографического источника, слово «неформал» обозначает «...1) представителя какой-либо молодежной субкультуры; 2) человека, чьи убеждения, взгляды и увлечения, отличаются от общепринятых норм и

правил» [7].

В понимании Толика актуализируются не столько субкультурные, сколько идеологические коннотации термина «неформал». Используя этот ярлык, Толик, с одной стороны, утверждает свою принадлежность к этнической группе – русской, а также, возможно, советской, учитывая его акцент на патриотизме и стоическом принятии трудностей: «*Надо терпеть и ждать*». Этот акцент на терпении подкрепляется символическим образом парашюта, который Толик упоминает в реплике «*Вот ты сколько раз прыгал с парашютом?*». Парашют здесь становится метафорой мужества, дисциплины и преданности родине, что является важным элементом советской и постсоветской идентичности. С другой стороны, он маркирует Сашу как человека, чьи взгляды и поведение противоречат этим идеалам. Это проявляется в прямых оценочных высказываниях, таких как «*Я очень не люблю тебя, Сашундра*» и «*Ты не любишь Россию*». Категоричность позиции Толика подчеркивается градацией эпитетов («*конкретный* → *конкретнейший неформал*»), формирующей эффект нарастающей обвинительной интенции. Таким образом, «неформал» становится инструментом этнической идентификации, позволяющим Толику провести границу между «своими» и «чужими» в контексте культурного и идеологического конфликта.

Особое внимание привлекают лексические искажения и просторечные формы, такие как «*не по-человечачьи*» (вместо «не по-человечески»), *Сашундра*, *Сашинский*, *Сашундий*. Эти выражения также акцентируют моральное осуждение Саши, чьи действия и взгляды воспринимаются как отклонение от норм, на которые ориентируется Толик.

Рассмотрев реплики Толика в совокупности, мы видим, что они сводятся к циклическому воспроизведению обвинений. Вместо поиска взаимопонимания Толик навязывает Саше свою систему ценностей, используя стилистические приёмы, такие как повторение, градация («*конкретный* → *конкретнейший*») и апелляция к символическим образам (парашют).

Высказывания Саши демонстрируют его раздражение и нежелание участвовать в обсуждении, которое Толик пытается навязать. Использование императивов (*отвали, вали уже*) и эмоционально окрашенных выражений (*ты достал, привязался*) свидетельствует о том, что Саша воспринимает речь Толика как назойливую и неприятную. Вариации имени Толика (*Толян, Толянский*) усиливают эффект эмоционального напряжения и подчёркивают стремление Саши прервать монолог оппонента. Фраза «*Опять кино про батьку Махно, который показывает морковку в окно?*» добавляет ироничный оттенок и, вероятно, указывает на то, что подобные разговоры между персонажами происходят регулярно. В то же время, Саша пытается изменить тему разговора, переводя внимание на проблему продажи лука, что заметно в его вопросительных репликах (*Зачем привезли двадцать ящиков луку?; Кто его возьмет?*) и бытовой лексике, связанной с повседневными заботами (*лук пропадает; двадцать ящиков луку; покупателей нет*), которая контрастирует с идеологически заряженной речью Толика. Более того, Саша прибегает к ироническим сравнениям (*батька Махно, как сказочница в фильме-сказке*), чтобы дистанцироваться от идеологических тем, акцентируя внимание на бытовых проблемах и стремлении к переменам. Сравнение себя, стоящего у окна в ожидании покупателей, со «*сказочницей в фильме-сказке*» подчёркивает чувство беспомощности и отстранённости Саши. Этот образ символизирует его пассивную позицию наблюдателя, который не способен повлиять на происходящее.

В следующем фрагменте речевое поведение персонажей углубляет оппозицию «свой/чужой», вводя новые лингвистические маркеры этнической идентификации и демонстрирует стремление каждого из них обозначить другого как «чужого»:

ТОЛИК. Ты неформал. Ты конкретный неформал. Ты не любишь Россию. Ты каждый год, вот уже восемь лет, в начале апреля, как там сезон начинается, едешь в Турцию на десять дней. А в России нет места тебе, где отдыхать, да?

САША. Брызгай, сказал! Мелочь положи!

Толик мелочь целует, снова пересыпает из ладони в ладонь.

ТОЛИК. Денежки мои, денежки! Как я вас люблю, денежки! Поцелую вас, денежки мои!

САША. Ты дурак, Толян! Какие это денежки? Пыль.

ТОЛИК. Ты не понимаешь, это – не пыль! Тут на каждой копейке на оборотке нарисован святой человек – Григорий Победитель! Это великая русская икона. А ты, вражина турецкая ... Сними в головы это с полумесяцем! Что это ты это одел? С парашютом прыгал, нет? Знак ГТО на груди у тебя есть, нет?

САША. Не Григорий, а Георгий. Георгий Победоносец. Русский ты, ага, русских защищает, русских любит, татарская морда. Сидит тут мне – русский он.

Толик пересыпает мелочь.

ТОЛИК. «Ищут пожарные! Ищет милиция! Знак ГТО на груди у него!». Ты конченный неформал, Саша» [4].

Толик связывает ежегодное желание Саша отдыхать в Турции с его якобы «нелюбовью к России», используя идеологические выражения, такие как «*вражина турецкая*» и «*конченный неформал*». Кроме того, он задаёт риторический вопрос, который акцентирует его убеждение, что Саша предпочитает «чужое» вместо «своего»: «*А в России нет места тебе, где отдохнуть, да?*». Переход от «конкретного» и «конкретнейшего неформала» к «конченому неформалу» демонстрирует усиление его негативной оценки происходящего. Согласно словарю русского языка, «конченный человек» определяется как лицо, «ни на что больше не способное, от которого уже ничего нельзя ждать в будущем» [5]. Называя Сашу «конченным неформалом», Толик характеризует его как индивида, полностью утратившего приверженность национальным ценностям.

В речи Толика противопоставляются символы идентичности: *знак ГТО* (готов к труду и обороне – советский маркер лояльности и коллективизма) и *полумесяц* (визуальный символ ислама и «чужой» культуры): «*Знак ГТО на груди у тебя есть, нет?; Сними с головы это с полумесяцем!*».

Речевое поведение Толика насыщено эмоционально-экспрессивными средствами, которые усиливают конфронтацию. Его вопросы (*Что это ты это одел? С парашютом прыгал, нет? Знак ГТО на груди у тебя есть, нет?*) и восклицания (*Это великая русская икона!*) выполняют функцию эмоционального давления, подчёркивая категоричность его позиции. Эти синтаксические конструкции, наряду с лексическими маркерами, работают на конструирование этнической идентичности через отрицание «другого», выражая стремление Толика навязать свою систему ценностей.

Однако ошибка в имени святого («*Григорий Победитель*» вместо «*Георгий Победоносец*») обнажает клишированность его патриотизма: Толик воспроизводит идеологические штампы, не вникая в их суть, что позволяет Саше иронизировать: «*Русский ты, ага, русских защищает, русских любит, татарская морда*». Указание на внешний диссонанс (*татарская морда*) подчёркивает нелепость претензий Толика на право определять, кто является «русским», и ставит под сомнение саму концепцию оппозиции «свой/чужой».

Следующий эпизод также подчёркивает поверхностность знаний Толика и разницу в жизненном опыте персонажей:

«ТОЛИК. Я в детском садике дружил с девочкой, ее звали Тамара. Нас дразнили: «Мы с Тамарой ходим парой!» Я не знал, что это был знак. Через много лет встретил Тамару, твою маму.

САША. Твою маму, ага.

ТОЛИК. Потом в детстве я слушал песню: «Только в борьбе можно счастье найти! Гайдар шагает впереди!» и думал, что надо бороться за счастье.

САША. Слушай, ну вали отсюда? Устроил вечер воспоминаний.

ТОЛИК. Еще там давали противную тушеную капусту и вкусный компот. А

воспитка читала сказки нам из коричневой книжки «Сказки Афанасьева». У меня было такое детство. Я суп из костей ел.

САША. Трудное детство, недостаток витаминов, деревянные игрушки.

ТОЛИК. Да, трудное. Тебе бы так вот, как мне в детстве – как олухом по голове. Знаешь, какой я был бедный и несчастный?

САША. Обухом, придурок, а не олухом, понял? Олух царя небесного.

ТОЛИК. Нет, олухом. Не говори так с отцом [4].

Толик, апеллируя к ностальгическим нарративам о советском детстве, пытается утвердить свою идентичность через идеализацию прошлого, используя культурно-специфические символы советской эпохи (*сказки Афанасьева, противная тушеная капуста, вкусный компот, стихотворение «Мы с Тamarой ходим парой»*). Искажая фразеологизм «олухом по голове» вместо «обухом», Толик становится мишенью для сарказма Саши, который, исправляя его (*Обухом, придурок, а не олухом*), демонстрирует свою языковую компетентность и высмеивает типичные советские нарративы, произнося их с явной иронией: «*Трудное детство, недостаток витаминов, деревянные игрушки*». Для Саши эти воспоминания звучат как устаревшие клише, которые не имеют отношения к его собственному опыту и ценностям, что он подчёркивает своей фразой «*Слушай, ну вали отсюда? Устроил вечер воспоминаний*».

Таким образом, в ходе исследования были выявлены и проанализированы лингвистические маркеры, используемые персонажами пьесы Н. Коляды «Икар» для конструирования этнической идентичности и оппозиции «свой/чужой». Речевое поведение Толика демонстрирует стремление утвердить свою принадлежность к русской (и, возможно, советской) этнической группе, одновременно маркируя Сашу как «чужого» через использование лексических ярлыков (неформал, вражина турецкая). Эта оппозиция усиливается символическими противопоставлениями (знак ГТО и полумесяц), культурными символами советской эпохи (*сказки Афанасьева, деревянные игрушки и т. д.*), что акцентирует этническую и культурную дистанцию между персонажами. Экспрессивные синтаксические конструкции (риторические вопросы, восклицания, повторы) усиливают эмоциональное давление и категоричность его позиции.

Речевое поведение Саши, напротив, строится на ироническом дистанцировании от навязываемых ему норм и ценностей. Его иронические исправления (Не Григорий, а Георгий. Георгий Победоносец) и саркастические комментарии (*Трудное детство, недостаток витаминов, деревянные игрушки*) отражают скептическое отношение к советским и постсоветским клише, которые Толик использует для утверждения своей идентичности. Эмоционально окрашенные выражения (*отвали, ты достал*) подчёркивают его неприятие навязываемых идеологических рамок и стремление к свободе от устаревших стереотипов.

Данное исследование подчёркивает значимость лингвистического анализа для понимания механизмов этнической идентификации в художественных драматургических текстах и открывает перспективы для дальнейшего изучения роли языка в формировании этнических и культурных границ, а также взаимодействия этих факторов в речевом поведении персонажей. Стоит отметить, что наш анализ носит фрагментарный характер, так как мы сосредоточились на отдельных эпизодах и примерах. Это позволило выявить ключевые лингвистические маркеры и идеологические противопоставления, однако для более полного понимания этнической идентичности персонажей требуется дальнейшее исследование всего текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефремова, Т. Ф. Идентификация / Т. Ф. Ефремова. – Текст : электронный // Современный толковый словарь русского языка. – Москва : Русский язык, 2000. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/fc/slovar-200-1.htm#zag-33628> (дата обращения: 15.01.2025).

2. Жеребило, Т. В. Речевое поведение / Т. В. Жеребило. – Текст : непосредственный // Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – С. 308.
3. Иванов, Л. Ю. Коммуникативное намерение / Л. Ю. Иванов. – Текст : непосредственный. // Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 254.
4. Коляда, Н. Икар / Н. Коляда. – Текст : электронный // Два плюс два. Две грустные комедии для двух актёров и двух актрис. – URL: <https://theatre-library.ru/authors/k/kolyada> (дата обращения: 15.01.2025).
5. Конченный / Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ). – Текст : электронный. – URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/11/ma209724.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 15.01.2025).
6. Крысько, В. Г. Этническая идентификация / В. Г. Крысько, Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Этнопсихологический словарь. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 297. – ISBN 5-89502-058-5.
7. Неформал / Словарь современной лексики, жаргона и сленга. – 2014. – Текст : электронный. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/jargon-dictionary/fc/slovar-205.htm#zag-3370> (дата обращения: 15.01.2025).

УДК 811'1(076)

*О. Н. Черноштан,
г. Ростов-на-Дону*

ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ МЕНТАЛЬНОГО КОДА РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЗАПАДНЫХ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ГЕНЕРАЦИИ И ПЕРЕВОДА ТЕКСТА

По нашей гипотезе при активном распространении генерированного текста популяризация американских нейросетевых чат-ботов и программ-переводчиков может имплицитно привести к вестернизации картины мира, культурной парадигмы и менталитета российского общества. Поскольку разработчикам американского ИИ в большей мере доступны западные базы данных, логично предположить, что генерируемый контент будет также отражать ментальный код данной социокультурной среды.

Нашей целью является продемонстрировать, что прозападную перестройку сознания вызывает не только употребление отдельных иностранных слов в речи, но и восприятие через тексты на родном языке реалий и моральных устоев западного индивидуализированного общества без какой-либо ссылки на контекст, в котором таковые сохраняют актуальность.

Нашими задачами является осветить возможные риски неразборчивого использования в медиасфере и образовании содержания, генерированного нейросетями американских и европейских разработчиков, для формирования национального характера и уникальной национальной картины мира, обратить внимание на возможные негативные последствия чрезмерного увлечения машинными текстами в среде педагогов и журналистов.

На данном этапе наше исследование носит теоретический характер, поэтому в основном мы используем диалектический метод и методы анализа и синтеза.

Мы считаем, что выбранная нами тема является актуальной по нескольким причинам. Во-первых, различные цифровые системы, созданные на основе машинного обучения американскими и европейскими компаниями, приобретают все большую

популярность и активно внедряются в повседневную практику как в медийном поле, так и в системе образования. Во-вторых, из-за политического размежевания со странами Запада отмечается противоположность американского ментального кода и насущных приоритетов российского общества, существенное различие в ассоциативных полях моральных ценностей и т. д.

Наша тема также отличается новизной. Безусловно, проблематика использования искусственного интеллекта и в системе образования, и в других общественных контекстах, широко обсуждается в науке. Многие педагоги и методисты, будучи технооптимистами, ратуют за активное внедрение чат-ботов и прочих цифровых инноваций в процесс обучения. Так, например, И. В. Одарюк и Ю. Ю. Котляренко производят целостную оценку готовности преподавателей вузов к цифровизации учебного процесса [9, с. 294]. О. В. Маруневич и А. С. Гампарцумов отмечают, что в дидактическом плане использование искусственного интеллекта способствует развитию креативности и умения самостоятельно извлекать и осмысливать новую информацию [6, с. 178]. Нам данное утверждение представляется достаточно спорным, даже несмотря на то, что авторы ссылаются на многочисленные исследования других ученых, пришедших к похожему выводу. На наш взгляд, нет никаких оснований полагать, что несмотря на свой завершённый вид, правильное логическое оформление и внешнее соответствие исходному запросу, сообщения генеративного искусственного интеллекта не начнут удобным образом копироваться большинством преподавателей и обучающихся без какой-либо редакции. И. С. Волежанина, описывая ограничения в использовании искусственных интеллектуальных менторов при обучении иностранным языкам, не усматривает никаких рисков содержательного характера, она полагает, что основные сложности связаны только лишь с обеспечением нужной материально-технической базы и необходимого финансирования, а также с недостаточной цифровой грамотностью кадров [2, с. 481]. И. Ю. Лавриненко, анализируя возможности использования в процессе обучения американского чат-бота ChatGPT, выделяет девять преимуществ и только три недостатка такой практики, среди последних возможное непонимание контекста и наличие языкового барьера [4, с. 23]. Мы же считаем, что проблема не столько в наличии языкового барьера, сколько, наоборот, в его мнимом отсутствии, когда перенос феноменов из зарубежного контекста на отечественную почву будет происходить некорректно, без какого бы то ни было критического осмысления. Э. Ш. Шефиева и Т. Е. Исаева предупреждают об опасности чрезмерного увлечения технологиями машинного обучения в учебном процессе, они считают, что цифровизация не должна вести к подавлению личной инициативы и свободы самовыражения [12, с. 88]. В целом мы согласны с позицией данных авторов, однако, на наш взгляд, проблему рисков, связанных с ограничением диалога и сужением критического мышления, они раскрывают недостаточно конкретно. П. С. Березина и Н. В. Попова видят основное узкое место при взаимодействии с ИИ на занятиях по иностранному языку исключительно в неумении правильно формулировать запрос [1, с. 325]. Т. Г. Кузнецова, работая над такой же проблемой, вообще не усматривает никаких недостатков во внедрении нейросетевых интеллектуальных систем в практику преподавания и сохраняет всецело положительный взгляд на функционал и разнообразие подобных цифровых платформ [3, с. 250]. Белорусские авторы Н. Ф. Ладутько и О. А. Матусевич отмечают некоторые отрицательные аспекты использования программ на основе ИИ для освоения иностранных языков, такие как возможные ошибки и недостоверность информации [5, с. 466], однако, они не освещают проблему возможной вестернизации общественного сознания в результате активного внедрения американских или европейских чат-ботов. Похожей позиции придерживается и Е. Р. Минязова, которая в своей статье об использовании нейросетей на уроках китайского языка уделяет должное внимание вопросу личной ответственности педагога за качество материала, отбираемого для изучения [7, с. 221]. К. А. Мирзаханян произвела расширенный анализ оценок аналитиками различных образовательных инструментов ИИ

и, например, в своем обзоре таких систем, как ChatGPT, среди негативных особенностей выделяет непрозрачность и неточность функционирования, появление рисков безопасности и возможное снижение у обучающихся критического мышления при восприятии печатного текста [8, с. 346]. Характеризуя подобные цифровые продукты как один из драйверов глобализации образования, автор, однако, не задумывается о возможной прозападной перестройке менталитета российского общества при чрезмерной опоре на американские чат-боты. Н. В. Филимонова достаточно полно анализирует потенциальные опасности при использовании нейросетей в обучении. Данный исследователь высказывается в пользу нормативизации применения систем ИИ в учебном процессе, создания правовой базы и регулирующих органов. Автор выражает обеспокоенность и по вопросу возможного усиления несправедливости в учебных заведениях. Однако, она только вскользь касается возникающих в данной связи этических дилемм, таких как вероятность влияния машинного разума на общество, никак не конкретизируя возможные последствия подобного воздействия. Итак, мы можем сделать вывод, что несмотря на то, что проблема внедрения в образовательную сферу нейросетевых технологий находится на пике популярности как в педагогике в широком смысле, так и конкретно в методике преподавания иностранных языков, нам не удалось найти работы, связанные с проблемой вестернизации сознания посредством распространения текстов, генерированных с помощью западных ИИ-инструментов. В наших же предыдущих исследованиях мы рассматривали лишь проблему формализации научных текстов под влиянием цифровых технологий [11, с. 498]. Соответственно, мы предполагаем, что поднимаемая нами проблема достаточно инновационна для российской научной мысли.

В 2023 году борьба за чистоту языка проявлялась в призывах по возможности использовать русские синонимы вместо заимствованной лексики, что увенчалось 28 февраля подписанием президентом Российской Федерации закона, по которому публичным спикерам стоит избегать иностранных заимствований, если имеются русскоязычные аналоги. В то же самое время отмечалась тенденция перехода на кириллицу англоязычных марок, в том числе и ведущих западных брендов. Тем не менее, по нашему мнению, вестернизация образа мысли и интерференция западного ментального кода все ещё осуществляются путем интеграции нейросетей американского происхождения в нашу повседневность. Текстовые сообщения генеративного искусственного интеллекта отражают ту базу знаний и мировоззренческие устои, которые преобладают в информационном массиве, используемом для их обучения. Поэтому представляется логичным, что американская нейросеть, хотя и адаптированная для речевой продукции на любом языке, по преимуществу обрабатывает западный инфопоток для преобразования его в отклик на запрос пользователя. Несмотря на то, что получаемый ответ может при необходимости быть оформлен и на русском языке, его содержание во многом отражает западные представления и ценности. Структура русскоязычных предложений в генерированных текстах также соответствует порядку слов в английском языке, что является одним из маркеров для выявления факта использования американских чат-ботов в авторских произведениях. Западные обучающие программы нового поколения также генерируют текст в соответствии с американской общественной парадигмой. При этом нередко русскоязычный читатель, ознакомившись с подобным текстом в СМИ или при прохождении учебного курса, оказывается совершенно не поставлен в известность о его происхождении, потому что в учебниках и других печатных изданиях автор текста зачастую не указывается, соответственно, содержащаяся в генерированном фрагменте информация не рассматривается критически и не подвергается логическому анализу, а сразу усваивается, поэтому она может стать источником заблуждений, ложных ожиданий, неправильных стереотипов поведения и мифотворчества, препятствовать адекватной социализации и единству общественного мнения, поскольку западные реалии далеко не всегда коррелируют с феноменами российского контекста.

Например, обучающее приложение Duolingo, которое также использует ИИ для персонализации заданий, зачастую в учебных заданиях приводит ситуации, когда любовной парой являются люди одного пола.

Программы-переводчики на основе генеративного ИИ (например, американская Bing Microsoft Translator или немецкая DeepL) отличаются высоким качеством функционирования, продуцируемый текст на первый взгляд не требует никакой редакции, однако, идиомы, устойчивые выражения и другие особенности словоупотребления в английском варианте нередко переводятся дословно, а не преобразуются и не интерпретируются, что обуславливает активное заимствование английских фразеологизмов. Вследствие этого калькированные английские идиомы активно используются медийными личностями без каких-либо пояснений, например, в их речи приходится слышать «ставить телегу впереди лошади», «обманывать на голубом глазу», «сохранить лицо», «смотреть сквозь розовые очки», «пробить дно» и т. д. За каждым языковым выражением стоит определенный ментальный код, таким образом, в данном случае мы можем констатировать факт не только некорректного распространения иностранных заимствований, но и некоторой вестернизации мышления наших соотечественников. Благодаря исключительному прогрессу в области генеративного ИИ, заимствования самих английских слов не происходит, потому что каждое слово по отдельности переведено на родной язык, однако, такой перевод только способствует усвоению иностранного ментального кода и конвергентной перестройке сознания. Лингвокультурная интерференция имеет место не на уровне отдельных языковых единиц, а на уровне формирования мировоззрения, мыслительной парадигмы и системы ценностей. Подобная ассимиляция происходит незаметно, подспудно, потому что соответствующее содержание передается на родном языке и происходит из как будто бы неаффилированного источника. Поэтому прозападные представления не подвергаются критическому осмыслению как таковые и воспринимаются как результат независимой аналитики. При переводе больших объемов информации с помощью ИИ-программ также остаются неисправленными дословно переведенные фрагменты исходного текста, соответственно, многие несвойственные для русской речи выражения и структурные элементы попадают в обиход.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что интерферирующие модели, наличествующие в генерированных и машинным образом переведенных текстах, могут привести к изменению норм узуса родного языка и культуры. Происходит даже не декодирование иностранного ментального кода, а его усвоение посредством ретрансляции на родном языке, что способствует максимально эффективной адаптации к специфике западной культуры, ее восприятию не через призму национального менталитета, а как неотъемлемой составляющей такового.

Таким образом, мы считаем, что для гармоничного формирования самосознания граждан нашей страны инфопоток в СМИ и образовательный контент в государственных учебных заведениях должны включать в себя прежде всего авторские произведения, а не генерированные тексты; в случае же необходимости генерации стандартных шаблонных текстовых документов для решения рутинных задач, гражданам нашей страны необходимо предоставить возможность обращаться к нейросетевым системам отечественного происхождения, проходящим обучение на известных безопасных массивах данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина, П.С. К вопросу об использовании искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка / П.С. Березина, Н.В. Попова // В сборнике: Трансформация информационно-коммуникативной среды общества в условиях вызовов современности. Материалы II Международной научно-практической конференции молодых учёных. – Комсомольск-на-Амуре, 2023. – С. 323-326.

2. Волежанина, И.С. Перспективы использования искусственных интеллектуальных менторов в преподавании иностранного языка // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 4А. – С. 475-483.
3. Кузнецова, Т.Г. Искусственный интеллект как инновационный компонент в реализации процесса обучения иностранному языку / Т.Г. Кузнецова // Modern Science. – 2022. – № 1-2. – С. 248-251.
4. Лавриненко, И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект / И.Ю. Лавриненко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – Том 12. – № 2. – 2023. – С. 18-25.
5. Ладутько, Н.Ф. Искусственный интеллект как ноу-хау в обучении иностранному языку студентов инженерно-технологического профиля // Инновационные технологии в образовательной деятельности. / Н.Ф. Ладутько, О.А. Матусевич // Материалы XXVI Международной научно-методической конференции. – Нижний Новгород, 2024. – С. 464-467.
6. Маруневич, О.В. Педагогические основы применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в техническом вузе. / О.В. Маруневич, А.С. Гампарцумов // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – № 2 (26). – С. 177-181.
7. Минязова, Е.Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку / Е.Р. Минязова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 6. – С. 212-223.
8. Мирзаханян, К.А. Возможности искусственного интеллекта в развитии современного образования / К.А. Мирзаханян // В сборнике: Управление бизнесом в цифровой экономике. седьмая международная конференция. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 343-347.
9. Одарюк, И. В. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков) / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 294–298.
10. Филимонова, И.В. Исследование преимуществ и недостатков обучения на основе генеративного искусственного интеллекта / И.В. Филимонова // Человеческий капитал. – 2023. – № 12-2 (180). – С. 170-177.
11. Черноштан, О.Н. Об издержках унификации структуры научного текста в гуманитарных и точных науках под влиянием цифровизации вузов / О.Н. Черноштан / В сборнике: Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. Материалы IV Международной научно-методической конференции. – Самара-Оренбург, 2024. – С. 498-502.
12. Шефиева, Э. Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э.Ш. Шефиева, Т.Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10(78). – С. 84–89.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алимпиева Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Алпатьева Наталья Викторовна, старший преподаватель Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии имени А. Л. Штиглица (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Баженова Татьяна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара, Российская Федерация)

Барышева Валерия Валерьевна, студентка 3-го курса филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки (Ессентуки, Российская Федерация)

Бобылева Лиана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Буров Александр Архипович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация)

Бурова Галина Петровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки (Ессентуки, Российская Федерация)

Валиева Майя Павловна, учитель русского языка и литературы муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школа № 60 имени пятого гвардейского Донского казачьего кавалерийского Краснознаменного Будапештского корпуса» (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Венидиктова Ирина Сергеевна, педагог-организатор МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Воронина Любовь Валентиновна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (Рязань, Российская Федерация)

Гауч Оксана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурных технологий, культурологии и социологии Тюменского государственного института культуры (Тюмень, Российская Федерация)

Грицаева Татьяна Васильевна, методист МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Дружина Наталья Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент

кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Зайцева Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор, руководитель научно-просветительского центра по изучению русской культуры Луганщины федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Захарова Елизавета Алексеевна, студентка ЗСКМК-5 ФГБОУ ВО «Луганская государственная академия культуры и искусства имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Ищенко Нина Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, истории и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный аграрный университет имени К. Е. Ворошилова» (Луганск, Российская Федерация)

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Клейменова Виктория Юрьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Клемёнова Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Колчин Сергей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры общетеоретических и гуманитарных дисциплин факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности Белгородского государственного института искусств и культуры (Белгород, Российская Федерация)

Криволап Светлана Сергеевна, преподаватель кафедры русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Крылова Виктория Алексеевна, педагог дополнительного образования МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Крылова Ольга Сергеевна, педагог дополнительного образования МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Кузнецова Надежда Васильевна, педагог дополнительного образования МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Литвиненко Юлия Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент

кафедры русского языка и лингводидактики ФГАОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (Омск, Российская Федерация)

Литвинова Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Лукьянченко Ольга Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Малышева Ксения Игоревна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Масленникова Татьяна Ивановна, учитель высшей категории, учитель-методист государственного образовательного учреждения «Луганский учебно-воспитательный комплекс специализированная школа I ступени – гимназия № 60 имени 200-летия Луганска» (Луганск, Российская Федерация)

Моргун Наталья Юрьевна, преподаватель Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Нефедов Игорь Владиславович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории языка и русского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Никитина Лариса Борисовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и лингводидактики Омского государственного педагогического университета (Омск, Российская Федерация)

Новикова Виктория Викторовна, учитель русского языка и литературы Центра международного сотрудничества Минпросвещения России – оператор международных образовательных проектов Министерства просвещения Российской Федерации, Лицей № 1 для одарённых учащихся города Душанбе имени Ниёза Сафара (Душанбе, Таджикистан)

Папцова Алла Константиновна, кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин учреждения высшего образования «Московский художественно-промышленный институт» (Москва, Российская Федерация)

Пахомова Нина Александровна, педагог-организатор МБУДО «Юность» (Белгород, Российская Федерация)

Родионова Инесса Геннадьевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (Пенза, Российская Федерация)

Серегина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Серкова Вера Анатольевна, доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Сочнева Дарья Андреевна, старший преподаватель Учреждения высшего образования «Московский художественно-промышленный институт» (Москва, Российская Федерация)

Тарасова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Северо-западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в Санкт-Петербурге (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Тауфик Доаа Эссам Ахмед Салах, магистрант 2 года обучения Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Телегина Елена Александровна, старший преподаватель Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии имени А. Л. Штиглица (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Тихомирова Наталья Федоровна, преподаватель-методист Колледжа Луганской государственной академии культуры и искусств имени Михаила Матусовского (Луганск, Российская Федерация)

Толкачёва Кристина Юрьевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Турковская Елена Веславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Витебск, Республика Беларусь)

Улезько Игорь Николаевич, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Траектория» (Воронеж, Российская Федерация)

Улезько Юлия Васильевна, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Траектория» (Воронеж, Российская Федерация)

Чевычалова Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации и иностранных языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская государственная академия культуры и искусства имени Михаила Матусовского» (Луганск, Российская Федерация)

Черноштан Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

Чикаева Татьяна Александровна, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин учреждения высшего образования «Московский художественно-промышленный институт» (Москва, Российская Федерация)

Научное издание

**ФЕНОМЕН РОДНОГО ЯЗЫКА: КОММУНИКАТИВНО-
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ, ФИЛОСОФСКИЙ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ:**
сборник научных статей II-го международного научно-практического
семинара

Составители: И. П. Зайцева, А. А. Чернов

Под общей редакцией И. П. Зайцевой