НАО «КАРАГАНДИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

МАТЕРИАЛЫ

МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ
ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ
(22-23 АПРЕЛЯ 2022 Г.)

НАУЧНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

УДК 81/82
ББК 81/84
Я41

Редакционная коллегия

Шевлякова Л.Р. – канд. филол. наук, асс. профессора, зав. кафедрой русского языка и литературы им. проф. Г.А. Мейрамова;
Харитонова Л.М. – канд. филол. наук, асс. профессора кафедры русского языка и литературы им. проф. Г.А. Мейрамова;
Пак М.К. – д-р филол. наук, ассоц. профессор кафедры русского языка и литературы им. проф. Г.А. Мейрамова;
Григорьева И.В. – PhD, асс. профессора кафедры русского языка и литературы им. проф. Г.А. Мейрамова

Я41 **Язык и литература в социокультурном пространстве**: материалы Междунар. науч. онлайн-конф. (22–23 апреля 2022 г.): науч. электрон. изд. — Караганда: Изд-во НАО «Караганд. ун-т им. акад. Е. А. Букетова», 2022. — PDF-файл. — Системные требования: Pentium 4; 1,3 ГГц и выше; Internet Explorer Acrobat Reader 4.0 или выше.

ISBN 978-601-362-081-7

Материалы Международной научной онлайн-конференции содержат статьи ученых Казахстана, России, Венгрии, Узбекистана по актуальным проблемам современной филологической науки. Сборник имеет три раздела: «Теоретические проблемы современной лингвистики»; «Литература в современном социокультурном контексте»; «Обучение родному и иностранному языкам в современном поликультурном пространстве».

Адресована ученым-филологам, преподавателям русского языка и литературы, студентам филологических специальностей.

УДК 81/82
ББК 81/84

Сборник материалов издается в авторской редакции

Издательство НАО «Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова»
100024, г. Караганда, ул. Университетская, 28. Тел. (7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

ISBN 978-601-362-081-7

© НАО «Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ 9

Джусупов Н.М. Свойство салиентности в языке и речи (когнитивный аспект) (Узбекский государственный университет мировых языков) 9

Туманова А.Б. Основные подходы и перспективыисследования категории языковой личности в современной лингвистике **(**Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан) 14

Осипова Е.П. Финно-угорские элементы в лексике рязанских говоров (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия) 19

Пак М.К. Константная витальность общерусского слова (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 24

Oleneva Polina Conceptualization of money in English anti-proverbs: a cognitive prospective Eötvös Loránd University (Budapesht, Hungary) 29

Самохин А.Ю., Акынжанова А.А. О теории современного русского словообразования – памяти проф. А.Н.Тихонова (Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова, Караганда, Казахстан) 34

Токсанбаева Ш.А. Специфика поэтической речи Касыма Аманжолова в переводе (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 40

Оразгалиева Г.Ш. Языковая картина мира некоторых казахских, русских и английских зоонимов **(**Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан**)** 45

Чекмарева Н.В., Пак М.К. Англицизмы в молодежном сленге миллениалов и зумеров: 2021-2022 гг. (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 49

Стеничкина Т. В., Долгова Т. В. Иноязычные вкрапления как особенность языковой личности в межкультурной коммуникации (КГУ «Школа-лицей № 66» г. Караганды, Казахстан) 56

Мудровская А.М. Сопоставительный анализ концептов «красота/уродство» (на материале художественных произведений) (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 60

Ковтунович Ю.И., Пак М.К. Лексикографические источники изучения языческих теонимов в русском языке (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 66

Магзумбекова Г.С., Пак М.К. Структурные типы железнодорожных терминов в русском языке (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 70

Антонова Е.М., Прискалова К.С. Особенности адаптации англоязычных заимствований в социальных сетях (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 75

РАЗДЕЛ 2. ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ 80

Мустояпова А.Т. «Дублинцы» Д. Джойса в ракурсе «нового историзма» (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 80

Харитонова Л.М. Русский литературный контекст в зарубежном кино (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 88

Байтурина У.К. Философия морали, ресентиментное сознание героя и жанр. Роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание» (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан) 94

Иванова Е.И., Харитонова Л.М. Виды литературного контента (Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 100

Облаченко К.А., Шевлякова Л.Р. Образ врага в повести Б.Л.Васильева «А зори здесь тихие…» (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 103

Шилин А.Г., Харитонова Л.М. Книга стихов в русскоязычной поэзии Казахстана (Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан) 106

РАЗДЕЛ 3. ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 108

Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. Цифровые образовательные ресурсы в преподавании РКИ (Институт русского языка Российского университета дружбы народов, Москва, Россия) 113

Кожамкулова Г.Е. Обучение чтению цифровых текстов (Филиал «Центр образовательных программ» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Нур-Султан, Казахстан) 121

Цемох С.М., Темирова А.А. Научно-исследовательская и творческая деятельность учащихся (Специализированная школа-интернат имени Н.Нурмакова, Караганда, Казахстан) 127

Назарова М.Г. Полиязычное образование студентов вуза как фактор эффективности межкультурного общения (Карагандинский университет им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан) 131

Билько А.А., Григорьева И.В. Технология «сторителлинг» в обучении русскому языку и литературе (Карагандинский университет им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан) 129

Булкина А.Е., Григорьева И.В. Использование цифровой технологии «веб-квест» на уроках литературы (Карагандинский университет им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан) 139

Рахметова А.Т., Молдалимова Д.Е. Языковая идентичность в образовательном пространстве вуза (Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, КГУ «Карагандинский профессионально-технический колледж», Караганда, Казахстан) 146

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

СВОЙСТВО САЛИЕНТНОСТИ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ (КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Джусупов Н.М.
(E-mail: nursultan79@mail.ru)

Узбекский государственный университет мировых языков

В статье применительно к анализу данных языка и речи салиентность рассматривается как отличительное свойство, определяющее селективный характер процесса восприятия информации. Салиентность определяется функционированием наиболее и наименее значимые для коммуникантов элементов и тем самым представляет оппозицию выделенных и невыделенных структур.

Специальное изучение процессов распределения внимания в лингвокогнитологии свидетельствует о широких возможностях и эффективности применения психологических категорий и принципов для описания фактов языка и речи. Как правило, непосредственный переход данных психологии в область лингвистики и, следовательно, расширение их интерпретирующего потенциала позволили значительно углубить масштабность объяснения как самих языковых явлений, так и психологических понятий и процессов. Перенос психологических понятий в русло лингвистических исследований, объясняемый изначальным «психологизмом» когнитивной науки и пониманием языка как когнитивной способности [1, 186], на наш взгляд, обозначил новые ориентиры междисциплинарного характера для рассмотрения большого круга языковых явлений и процессов и, вместе с тем, открыл широкие возможности и перспективы для разработки и реализации новых комплексных методов и процедур анализа.

Из числа психологических понятий, наиболее активно используемых в лингвокогнитивных исследованиях, являются «внимание», «аттенциональность», «фокусирование», «дефокусирование», «селективность», «фигура» и «фон». Данные термины, непосредственно связанные с процессами распределения внимания, в рамках когнитивной лингвистики применяются в двух основных направлениях: семантико-стилистическом – для описания устойчивых языковых процессов (полисемии, эвфемии, грамматикализации, клиширования и др.) и прагматическом – для анализа знаков и знаковых комплексов в определенных типах дискурса и коммуникативных событиях [1, 189]. Возможность применения такого рода междисциплинарных понятий в лингвистических исследованиях и их очевидная продуктивность свидетельствуют о многогранности когнитивного потенциала языковых явлений и процессов как носителей разнообразных структур знания для объяснения особенностей взаимодействия языка и внешнего мира (окружающей действительности).

В настоящем статье отдельно рассмотрим понятие салиентности (выделенности/salience) непосредственно с позиции его лингвокогнитивного осмысления, и, вместе с тем, в ракурсе стилистических положений обозначим основные аспекты изучения данной проблемы на базе исследований отдельных типов текстов (художественных, мультимодальных и т.д.).

В общем плане применительно к анализу данных языка и речи салиентность/выделенность представляет собой ключевое отличительное свойство, определяющее как общий селективный характер процесса восприятия информации, так и специфику самого явления выдвижения. В частности, салиентность/выделенность вбирает в себя то естественное свойство, в соответствии с которым в процессе языковой

коммуникации могут широко функционировать наиболее и наименее значимые для коммуникантов элементы и тем самым представлять очевидную оппозицию выделенных и невыделенных концептуальных структур. Как отмечает Т.Г. Скребцова, «выделенность в языке восходит к выделенности как свойству организации концептуальной системы человека, объединяющей как вербальные, так и невербальные сущности. Именно в силу своей универсальности, принадлежности концептуальной системе, выделенность пронизывает все уровни языковой организации и распространяется на широкий круг феноменов» [2, 107].

В рамках когнитивной лингвистики понятие выделенности/салиентности используется в двух тесно взаимосвязанных, и, вместе с тем, различающихся между собой интерпретациях – как «когнитивная салиентность» (“cognitive salience”) и как «онтологическая салиентность» (“ontological salience”) [3]. Когнитивная салиентность связана с активизацией концептуальных структур в конкретных речевых событиях. Активизация когнитивных структур должна происходить в том случае, когда они необходимы для обработки речевой информации. Все это определяется двумя ментальными процессами: в рамках первого – на основе осознанного и контролируемого отбора происходит активизация концептуальной структуры, которая помещается в фокус внимания говорящего, и обработка информации протекает непосредственно в его кратковременной памяти [3]; в рамках второго – концептуальная структура может быть задействована за счет своего рода «расширенной активизации» (“spreading activation”), в соответствии с которой активизация одной концептуальной структуры (например, *dog*) способствует активизации связанных с ней других структур (например, *bark, tail wagging, fur, poodle, Alsatian, collie, etc.*) [3, 119]. Как подчеркивает Х. Шмид, независимо от того, каким образом активирована когнитивная единица, она считается салиентной (т.е. выделенной) только при условии, если была загружена в текущую оперативную память и в результате составила определенную часть фокуса внимания индивида. Ввиду того, что применение концептуальных структур, которые были уже задействованы, требует минимальных когнитивных усилий, высокая степень когнитивной салиентности соотносится с облегченной активизацией и в целом малым или полным отсутствием затрат на обработку информации. Неактивные (т.е. неактивированные) концептуальные структуры рассматриваются как несалиентные (невыделенные) [3, 119].

Отнологическая салиентность выражает более или менее стабильные свойства объектов действительности. Определенные объекты в силу специфики их природы привлекают больше внимания, чем другие, и, следовательно, они являются более салиентными. Непосредственно связь между онтологической и когнитивной салиентностью заключается в том, что у ментальных концептов (концептуальных структур) салиентных единиц (объектов) есть больше шансов для помещения в фокус внимания участника коммуникации. Как результат, онтологически салиентные единицы имеют большую вероятность активизации когнитивно салиентных концептуальных структур в отличие от отнологически несалиентных (невыделенных) единиц. Например, собака обладает наибольшим аттрактивным потенциалом (потенциалом привлечения внимания), чем поле (область пространства), по которому она бежит. В этой связи наиболее вероятным является то, что наблюдатель события в большей степени осознает собаку и ее действия, чем само пространство, на фоне которого происходит данное событие [3, 120].

В качестве итога относительно общей специфики содержания понятия салиентности Х. Шмид отмечает, что салиентность обозначает как временную активизацию концептуальных структур (т.е. когнитивная салиентность), так и изначально присущее, и, следовательно, более или менее постоянное свойство объекта в реальном мире (онтологическая салиентность) [3, 120].

Исходя из классической дихотомии «язык – речь» [4], Т.Г. Скребцова предлагает различать между когнитивной и коммуникативной выделенностью/салиентностью. К наиболее типичным аспектам коммуникативной выделенности, по утверждению автора, относятся актуальное членение предложения, эмфаза, распределение информации между

составляющими предложения, порядок следования однородных членов, противопоставление ассерции и пресуппозиции. Кроме того, исследователь обращает особое внимание на то, что вопрос о выявлении и изучении специфики отношения между когнитивной и коммуникативной выделенностью представляется достаточно сложным и неоднозначным и, следовательно, составляет предмет дальнейших изысканий [2, 108–109].

Для выявления специфики салиентности в собственно семантическом плане также необходимо отметить точку зрения Р. Лэнекера, в соответствии с которой в целях описания когнитивных основ значения языковых выражений в качестве одного из «аспектов образности» (“dimensions of imagery”) используется понятие «относительная когнитивная выделенность семантических подструктур» (“relative salience of substructures”). В частности, имеется в виду факт выделенности (салиентности) элементов языковой структуры, в связи с чем различаются три вида относительной когнитивной выделенности семантических подструктур – **профилирование** (profiling, например, *hypotenuse* относительно базы *right-angled triangle*), **асимметрия траектора и ориентира** (trajector/landmark asymmetry, например, *I think you should go now*), **членимость** (analyzability, например, *father* vs. *male parent, triangle* vs. *three-sided polygon*) [5; 6; 7]. Отмеченные виды относительной когнитивной выделенности на семантическом уровне свидетельствуют о многомерности и комплексности содержания самих салиентных свойств языковых выражений, что в свою очередь подтверждает как специфичность, так и универсальность данного явления.

Необходимо также отметить выделение еще одной дополнительной разновидности салиентности – **«ономасиологическую салиентность»** (“onomasiological salience”) [8; 9], которая рассматривается Д. Гирэртсом на основе другого, не менее важного понятия когнитивной лингвистики, в частности когнитивной грамматики – «закрепленность» (“entrenchment”). В терминологическом плане ономасиологическая салиентность приравнивается понятию “entrenchment” («закрепленность») [5] и понимается как степень прочной закрепленности концепта и соответствующей лексической единицы в системе языка. Чем выше частотность лексической номинации концепта, тем прочнее закрепленным оно становится в сознании говорящего и соответственно является ономасилогически салиентным. Например, лексическая единица *apple* будет обладать высокой степенью закрепленности в том случае, если из ста случаев упоминания о яблоках в шестидесяти процентах и свыше будет использоваться слово *apple* вместо гиперонима *fruit* или гипонимов *Granny Smith, Cox's Orange Pippin* (сорта яблок) [9, 201–202].

В рамках описания понятия выделенности ключевой и, вместе с тем, несколько дискуссионной является проблема иерархии салиентности или шкалы измерения степеней выделенности. Значимость данной проблемы определяется тем, что само свойство салиентности и альтернативный характер способов конструирования в языке предполагают очевидность разграничения между выделенными и невыделенными, а также максимально выделенными, наиболее выделенными и наименее выделенными элементами языковых высказываний. Как правило, такого рода иерархия стала актуальной, главным образом, в результате проведения исследований в области когнитивной грамматики и когнитивной семантики. Кроме того, очевидную важность данная проблема приобретает в рамках стилистических исследований текста, в частности процессов выдвижения (языковой девиантности и параллелизма).

В целом, тот факт, что корреляция более выделенных и менее выделенных концептуальных элементов рассматривается в свете бинарных оппозиций (фигур/фон, профиль/база, траектор/ориентир и др.), а также разграничений более широкого плана [1; 10; 11], в определенной мере позволяет утверждать об иерархии салиентности, состоящей из двух или максимум трех степеней. Такое утверждение вполне оправдано, в частности разграничение двух степеней (фокусной и нефокусной). Однако при выделении более двух степеней возникают некоторые сложности, связанные с особенностями распределения внимания, т.е., как подчеркивают Е.С. Кубрякова и О.К. Ирисханова, «границы между фокусом, фоном и задним планом (background) установить довольно сложно» [1, 192].

Кроме того, важно учесть мысль Р. Лэнекера [5], специально отмеченную в работе Т.Г. Скребцовой, о том, что «утверждения о большей или меньшей когнитивной выделенности того или иного элемента по сравнению с остальными не поддаются верификации. За отсутствием соответствующего механизма точное и объективное измерение степени выделенности невозможно, и, по мнению автора, вряд ли к этому нужно стремиться. Достаточно того, что сама мысль о различной выделенности отдельных элементов или частей языковой структуры выглядит вполне разумной с точки зрения здравого смысла и когнитивно правдоподобной» [7, 144–145].

Итак, принимая во внимание вышеизложенные положения, следует подчеркнуть, что для анализа салиентности средств выдвижения в художественном тексте наиболее обоснованным и целесообразным с точки зрения объяснительного потенциала представляется их рассмотрение в рамках более выделенных и менее выделенных аттрактивных свойств.

Кроме того, в аспекте описания градуированного характера салиентности применительно к художественному тексту особого внимания заслуживает мнение Дж. Лича и М. Шорта [12] о том, что, если те или иные отличительные свойства отражаются в сознании читателя в ходе распознавания стилевых черт писателя, варьируется степень их выделенности, а также степень реагирования читателем на целый ряд таких факторов, как внимательность, чувство стиля и имеющийся предыдущий читательский опыт. Однако такая способность реагирования на то, что является наиболее заметным и значимым в контексте репрезентации стилевых черт, составляет основу распознавания фрагментов художественного произведения того или иного автора (например, Ч. Диккенса или Г. Джеймса). Данная способность позволяет говорить о наличии у читателя стилистической компетенции (“stylistic competence”) по аналогии с языковой компетенцией носителей языка. Стилистическая компетенция также, как и языковая компетенция является способностью носителей языка (читателей), которую они используют интуитивно и на подсознательном уровне. Только в результате специальной подготовки можно преобразовать данную способность в явно заданные знания. Однако в отличие от идеальной языковой компетенции, предложенной Н. Хомским, стилистическая компетенция – это способность, которой люди обладают в разной степени [12, 39]. На основе данного положения становится очевидным то, что стилистическая компетенция как формируемый на основе читательского опыта индивидуальный творчески обусловленный потенциал служит основой для различения и понимания стилевых особенностей текста, которые выдвигаются с большей или меньшей степенью выделенности и, соответственно, определяют специфику (разную степень) реакций читателей.

Выделенность в аспекте исследования художественного текста, прежде всего, рассматривается как понятие психологического плана в соотношении с другими исключительно важными с позиции лингвостилистического осмысления смежными понятиями, в частности, в работе Дж. Лич и М.Шорт (2007) выделенность (prominence) соотносится с понятиями «художественная релевантность» (“literary relevance”), т.е. выдвижение и «девиантность» (“deviance”) в определенной последовательности в ракурсе общего явления салиентности (saliency): Literary relevance (foregrounding) --- psychological prominence --- statistical deviance [12, 39–41]. Вслед за М. Халлидейем, который трактует выделенность (prominence) как общее название для явления языкового выделения (информации), посредством которого определенное свойство языка в той или иной степени выдвигается на передний план [13, 340], Дж. Лич и М. Шорт подчеркивают важность понятия «выдвижение» в его осмыслении представителями Пражской школы и указывают на то, что выделенность со свойственными ей разными степенями и видами обеспечивает основу для субъективного осознания читателем стиля (стилевых особенностей) [12, 39–41].

Таким образом, исходя из рассмотренных положений, необходимо заключить, что салиентность указывает на многогранное свойство языковой единицы и языкового выражения как на поверхностном, так и глубинном уровнях организации информации.

Непосредственно связь салиентности и феномена выдвижения определяется тем, что функционирование средств выдвижения в процессе коммуникации продиктовано изначальной направленностью на выражение салиентности, в соответствии с требованиями которой в фокусе внимания оказываются свойства, значимые как с позиции когнитивного, так и онтологического осмысления.

Проявление когнитивной салиентности выражается активизацией определенных когнитивных структур, которые за счет различных способов конструирования способствуют выдвижению и тем самым помещению в фокус внимания важного с концептуальной точки зрения фрагмента информации.

Свойство онтологической салиентности в свою очередь демонстрируется за счет выдвижения различного рода изначально заложенных отличительных признаков, обусловливающих специфику селективного восприятия и фокусирования внимания, в частности в результате употребления языковой единицы в пространстве текста тот или иной салиентный аспект, обусловленный природой ее функционирования, обладает наибольшим потенциалом для привлечения внимания адресата.

Как правило, в рамках художественного текста потенциальные средства выдвижения способны выражать свойство салиентности как на онтологическом, так и когнитивном уровнях ее реализации. Именно эта способность средств выдвижения определяет их когнитивно-стилистический потенциал и, соответственно, эффективность комплексного изучения сквозь призму пересечения когнитивных структур и лингвостилистических факторов. В частности, определенная разновидность выдвижения, максимально выделенная на основе действия языковой девиации или правила параллелизма, способна выражать концептуальную информацию на глубинном уровне за счет активизации когнитивных структур, процессов и принципов.

Список литературы

1 Кубрякова Е.С., Ирисханова О.К. К вопросу о природе объяснений в лингвистике // Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. – М.: Знак, 2012. – С. 181–194.

2 Скребцова Т.Г. Когнитивная выделенность в языке: к постановке проблемы // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: Материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина; Нижний Новгород: Изд-во ДЕКОМ, 2019. – С. 106–109.

3 Schmid H. Entrenchment, Salience, and Basic Levels // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / Geeraerts D., Cuyckens H. (eds). – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 117–138.

4 Соссюр Ф. де Труды по языкознанию / Пер. с франц. А.А. Холодовича. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.

5 Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. – 540 p.

6 Langacker R.W. A View of Linguistic Semantics // Topics in Cognitive Linguistics / Rudzka-Ostyn B. (ed.). – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1988. – P. 49–90.

7 Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. – СПб.: Филологический факультет СПбГу, 2011. – 256 с.

8 Geeraerts D., Grondelaers S., Bakema P. The Structure of Lexical Variation: Meaning, Naming, and Context. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1994. – 221 p.

9 Geeraerts D. Theories of Lexical Semantics. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 341 p.

10 Ирисханова О.К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 320 с.

11 Галиева М.Р. Когнитивный принцип бинарности в религиозной картине мира // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 2. – С. 56–65.

12 Leech G. N., Short M. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. – 2nd ed. – London: Longman, Pearson Education, 2007. – 404 p.

13 Halliday M.A.K. Linguistic Function and Literary Style: An Inquiry into the Language of William Golding's "The Inheritors" // Essays in Modern Stylistics / Freeman D.C. (ed.). – London, New York: Methuen. 1971. – P. 325–360.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫИССЛЕДОВАНИЯ КАТЕГОРИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Туманова А.Б.
(E-mail: a.tumanova@inbox.ru*)*

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы

Статья посвящена проблеме определения категории «языковая личность» в современной науке. На основекраткого обзора научной литературы рассматриваются основные подходы к изучению данного феномена и его статуса в лингвистике: лингвистический, лингкокультурологический, дингводидактический, психолингвистический и др. Автор определяет языковую личность как сложное, многоуровневое, многоаспектное явление. Атакже в работе поднимаются вопросы о типологии языковой личности (индивидуальная и коллективная, словарная и эмоциональная, этнолингвистическая и диалектная, личностно- и статусно-ориентированная, профессиональная и проч.) имоделировании ее структуры (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, А.А. Ворожбитова). В работе намечены перспективы для дальнейших изысканий в этой области.

Ключевые слова: языковая личность, индивидуальная языковая личность, коллективная языковая дичность, профессиональная языковая личность, исследовательский подход, перспективы исследования.

Категория языковой личности в период повсеместного признания антропоцентрической парадигмы приобрела особый статус и популярность в современной науке, в частности в лингвистике. Языковая личность (далее – ЯЛ) рассматривается учеными с различных позиций (и в разных аспектах): *лингвистический, лингвостилистический, лингводидактический, социолингвистический, психолингвистический, лингвокультурологический, лингвокогнитивный* и др.В связи с этим в науке на сегодняшний день нет единого подхода и единого понимания данного феномена, а также точногоопределения термина «ЯЛ», что в целом осложняет процесс ее изучения и исследования(см работы: Виноградова В.В., Богина Г.И., Караулова Ю.Н., Прохорова Ю.Е., Клобуковой Л.П., Карасика В.И., Сиротининой О.Б., Кочетковой Т.В., Нерознак В.П., Снитко Т.Н., Шаховского В.И., Ворожбитовой А.А., Фролова Н.К.и др.).

Цель статьи – охарактеризовать основные подходы ученых, посвященных определению и становлению категории языковой личности на основе обзоранаучной литературы, наметить возможные перспективы исследований в данной области.

Основные концепции, представленные в трудах Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, разрабатывались, уточнялись, расширялись в исследованиях их последователей (Л.П. Клобукова, А.Г. Баранов, И.В. Сентенберг, А.А. Ворожбитова, Е.В. Иванцова и др.).

В общем в современной науке ученые, актуализируя тот или иной ее аспект феномена «языковая личность», рассматривают данную категорию в рамках форм существования: изучение языковой личности как индивидуального (частного) или типизируемого (общего, коллективного) явления и в аспекте динамики или статики.

Языковая личность как индивидуальное явление. Ученые изучают вербальные и невербальные, стилистические особенности речи определенного носителя языка, так называемого идиолекта. Вместе с идиолектом исследуется иидиостиль, т. е. индивидуальный

стиль того или иного писателя/поэта. определенного автора, присущий всем его произведениям (идиолект и идиостиль Пушкина, идиолект и идиостиль Абая).

Человек говорящий является участником социальной жизни: он проявляет себя в речевой деятельности и коммуникации с другими людьми. В этой связи предлагается использование следующих терминов: «языковая личность», «речевая личность» и «коммуникативная личность» (В.И. Карасик, В.Б. Кашкин, Л.П. Клобукова, В.П. Конецкая, В.В. Красных, О.А. Леонтович, Ю.Е. Прохоров, К.Ф. Седов, Н.И. Формановская и др.).

Языковая личность как коллективное явление. Ученые изучают языковую личность в обобщенном образе носителя языка как коллективной языковой личности во всехее аспектах (В.П. Нерознак, Т.Н. Снитко, С.Г. Воркачёв, В.А. Маслова, И.В. Сентенберг и др.). Так, например, в науке выделяются этносемантическая (С.Г. Воркачёв), лингвокультурная (В.А. Маслова) личность, под которой предстает ЯЛ как совокупность мировоззренческих установок, поведенческих стереотипов и ценностных приоритетов, отражаемая на лексическом уровне языка. А в рамках исследования национального характера осуществляется изучение национальной ЯЛ как представителя того и иного этноса: русской, американской, английской и др. (Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович и др.).

В соответствии с поступательными этапами развития науки в отечественной научной литературе сложились различные подходы к исследованию ЯЛ: *лингвистический, лингвостилистический, лингводидактический, социолингвистический, психолингвистический, лингвокультурологический, лингвокогнитивный*. Коротко остановимся на каждом из них.

1. *Лингвистический подход к изучению ЯЛ.* Такой подход строится на отношении личности к языку, что предусматривает исследование языковых личностей как носителей родного и чужого (иностранного) языков, как билингвы (с различным типом доминирующего языка), как языковые личности с разным уровнем языковой компетенции и др. (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, О.С. Ахманова, Ю.Е. Прохоров, Л.П. Клобукова, О.Д. Митрофанова, Е.Ф. Тарасови др.)

2. *Лингводидактический подход к изучению ЯЛ.* Ученые опираются на идею о возможности целенаправленного формирования ЯЛ в рамках того или иного педагогического пространства. Способы формирования и развития тех или иных компетенций ложатся в основу многочисленных разработок лингводидактических проблем ЯЛ (Г.И. Богин, Н.А. Дерябина, В.А. Козырев, Л.А. Милованова, В.Д. Черняк и др.).

3. *Лингвостилистический подход к изучению ЯЛ.* Исследователи рассматривают ЯЛ как образ автора, как типы персонажей художественных произведений (В.В. Виноградов, Д. Благой, Н.Д. Тамарченко и др.). С позиций данного подхода ученые концентрируют внимание на описании языка и стиля того или иного конкретного человека, известного большинству людей результатами своей деятельности в той или иной сфере, например: Петра Великого (Н.И. Гайнуллина), Ивана Грозного (О.В. Попова) и др. ЯЛ исследуется как билингвальная личность русскоязычного писателя (У.М. Бахтикиреева), как личность писателя-билингва – русскоязычного писателя-казаха (А.Б. Туманова, Р.О. Токсеитова, М.Б. Амалбекова и др.).

4. *Социолингвистический подход к изучению ЯЛ.* Данный подход основывается на выделении типов личностей по определенным социальным характеристикам: пол, возраст, уровень образования, профессиональная деятельность и др. Например, ЯЛ подростка и взрослого, мужчины и женщины; ЯЛ политика, военного, учителя, журналиста, ученого и др. (В.В. Колесов, Л. П. Крысин, В.Д. Черняк, Т.А. Милёхина, Е.Я. Шмелёва, Е.В. Осетрова, В.И. Карасик и др.). В.И. Карасик предлагает также выделение различных видов институционального дискурса на основе социальных институтов общества, характеризующиеся своеобразием общения типовых участников (политического, религиозного, медицинского и других дискурсов) [1, 226].

5. *Психолингвистический подходк изучению ЯЛ.* Ученые исследуют проблемы, связанные сизучением восприятия и порожденияречи языковой личностью, а также проблемы,

касающиесяречевого поведения в онтогенезе языковой личности (К.Ф. Седов, О.Е. Морозова и др.).

6. *Лингвокультурологический подходк изучению ЯЛ.* Исследователи рассматривают языковую личность как носителя той или иной культуры/этноса и представляют различные типы. С позиций этнокультурной лингвистики в рамках данного подхода выделяются носители базовой и маргинальной культур, которые находятся между собой в оппозиции «свой – чужой» [2, 12]. С позиции типа речевой культуры, носителем которой является ЯЛ, представляется оправданным выделение языковой личности – носителя элитарной, диалектной, просторечной и другой речевой культуры (В.А. Маслова, Е.В. Иванцова, М.А. Кормилицына, Т.В. Кочеткова, О.Б. Сиротинина и др.).

7. *Лингвокогнитивный подход к изучению ЯЛ.* Ученые (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, Н.Н. Болдырев, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А.А. Кибрик, Е.В. Рахилина, М.В. Пименова и др.) изучают ЯЛ личность в свете свойственных ей когнитивных структур и процессов, как носителя знаний и представлений, являющихся результатом ее познавательной деятельности, поскольку «в сферу жизненных интересов когнитивной лингвистики входят «ментальные» основы понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации» [3, 21].

В научных изысканиях до 80-90-х годов XX века ЯЛ приобрела категориальный статус и изучалась в статике. На начало XXI в. наблюдается интерес ученых к ЯЛ как к динамическому феномену. Как известно, исследование ЯЛ в данном аспекте было предложено Ю.Н. Карауловым на основе введенного им понятия общерусского языкового типа [4].

Существуют два пути исследования ЯЛ в развитии: 1) с помощью протяженного во времени ассоциативного эксперимента; 2) с помощью исследования текстов ЯЛ разных исторических эпох. В первом случае метод наращивания ассоциативных цепей используется в работе А.К. Агибалова. В его исследовании изучаются закономерности вероятностной организации внутреннего лексикона человека в зависимости от его принадлежности к определенной общности, и созданию модели идиолексикона, которая способна выступать в качестве основы лексического минимума при профессионально-ориентированном обучении русского языка как иностранного [5]. А также применяется метод вербального ассоциативно-частотного ряда А.Н. Леонтьевым, Р.М. Фрумкиной. Процедура исследования заключалась в предъявлении испытуемым набора слов-стимулов из 40 русских существительных с целью произведения операции шкалирования в соответсвии с субъективными представлениями об их частотах. Слова-стимулы подобраны таким образом, чтобы список содержал высокочастотные (20) и низкочастотные слова, а также несуществующие (6), так называемые «якорные слова» [6, 6; 7, 40].

Во втором случае изучение ЯЛ осуществляется исследованием вербального ассоциативно-частотного ряда, представленного в письменных источниках, например: материалы эпистолярия ЯЛ Петра Великого (Н.И. Гайнуллина), деловых посланий ЯЛ Ивана Грозного (О.В. Попова). По мнению казахстанского ученого Н.И. Гайнуллиной, ЯЛ в прошлом «можно восстановить и изучить только через такие семиотические построения, запечатлевшие языковую личность, как письменные тексты, в которых отразилась речевая деятельность человека в прошлом», собранных за длительный промежуток времени.Ученый предлагает «различать реальную языковую личность и языковую личность художника слова – писателя, поэта, который реализует в своем творчестве художественную языковую личность» [8, 12].

О.В. Попова, исследовавшая ЯЛ Ивана IV, отмечает, что коммуникативные предпочтения Ивана Грозного не однородны и по-разному представлены в его языковой личности, а также зависят от того, какую маску в каждой конкретной ситуации он применяет. Маски в языковой личности Ивана Грозного четко определяются и сводятся к определенному набору, эксплицируемому соответствующими языковыми формами ... выбор масок и образа адресата

зависит не только от коммуникативных целей и намерений Ивана Грозного, но и от адресата, от ситуации, в которой было написано письмо, от политического положения государства, от тона полученного послания и от стремления царя произвести впечатление на слушателей [9, 13].

Приведем еще одно определение ЯЛ из исследований Н.К. Фролова: «Феномен языковой личности для лингвиста раскрывается через посредство когнитивной оценки речевой культуры, многосторонней речевой деятельности homosapiens. Понятие языковой личности предполагает изучение факта осознания человеком собственного мыслительного поведения, знания языка или группы языков. То и другое в целом может стать началом отсчета феномена языковой личности. Феномен личности вообще и лингвистической, в частности, таким образом, конкретизируется в сознании аналитика посредством спектра особенного, необычного, богатого, известного, оригинального обладания, речевого наследия. Феномен языковой личности – это проявление сверхспособностей конкретного индивида в его речевой деятельности. Языковая личность реализует себя благодаря особым качествам, отражательным возможностям познания языкового пространства» [10, 323].

А.А. Ворожбитова, опираясь на вышеуказанную концепцию Ю.Н. Караулова, предложила собственную идеальную модель ЯЛ – профессиональной ЯЛ, специалиста XXI в. По мнению ученого, структурными компонентами модели являются: *высокая ЛР* (ЛР – лингвориторическая компетенция – уточнение наше) *компетенция* и общеобразовательная/профессиональная *эрудиция экстралингвистического характера* – соотносятся как форма и содержание *этически ответственной* речемыслительной деятельности, будучи актуализированы *диалогической стратегией* социокультурной коммуникации. По ее утверждению, высокий уровень ЛР компетенции, т.е. эффективность работы всех механизмов ее реализации в разных регистрах, режимах, формах коммуникации, стилях, типах и жанрах речи в актуальных речевых событиях разных типов, превращает субъекта речемыслительной деятельности в сильную языковую личность [11, 88]. Ворожбитова дает следующее определение профессиональной ЯЛ: «это сильная (благодаря высокой интегральной ЛР компетенции) языковая личность демократического, диалогического, поликультурного типа, которая обладает этической ответственностью за продукты своей речемыслительной деятельности и необходимой общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовкой в области филологического и гуманитарного знания, реализуемой в сферах науки, образования и культуры» [12, 11].

Наблюдения показали, что проблема формирования ЯЛ актуальна не только в школьном образовании, а более глубоко проявляется на уровне высшего профессионального образования. По данным возрастной психологии считается, что именно в этот возрастной период происходит окончательное формирование личности и закладываются основы профессионального общения. Ю.Н. Иванова замечает, что речевое развитие студента проявляется в совершенствовании языка в целом и всестороннем (языковом, психическом, социальном) овладении ситуативными формами речи [13, 39]. Так, мы согласны с мнением А.К. Крупченко о том, что «процесс обучения профессиональному языку предполагает целенаправленное воздействие на тезаурус обучаемых, актуализируя аспекты профессиональной языковой личности: на нулевом уровне – формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом – проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором – соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования (использование в конкретной речевой ситуации соответствующей лексики и стиля общения, понятной для всех ее участников)» [14, 11]. В этой связи наши исследования направлены на изучение образовательных программ по направлениям подготовки «Русская филология» и «Русский язык и литература» в Казахском национальном университете имени Аль-Фараби в условиях многоуровневой кредитной системы обучения в вузе (бакалавриат, магистратура, докторантура). Для реализации поставленной цели исследования – наметить пути формирования профессиональной ЯЛ преподавателя-филолога (учителя-словесника) –

предполагается осуществление комплексного подхода к грани ее специальной подготовки ЯЛ посредством углубленной, системной работы над формированием ее тезауруса (специального словаря) в динамике обучения.

Таким образом, анализ научной литературы, посвященной определению категории языковой личности, позволяет сказать следующее:

1) ЯЛ представляется сложной многоуровневой, многоаспектной, многограневой системой, включающей в себя разные составляющие (уровни, части, слои, грани, компоненты и др.);

2) ввиду сложности и неоднозначности данного феномена предусматриваются исследования как в рамках отдельно взятой науки (например, лингвистики, лингвокультурологии, или лингвосоциологии), так и с позиций интеграции научных направлений;

3) вследствие того, что в современной науке нет единства и в понимании и в точном определении понятия ЯЛ и ее границ, необходимы дальнейшие изыскания зарубежных и отечественных ученых в этой области;

4) исследования би-, полиязычной ЯЛ являются актуальными в условиях полиязычного пространства (России, Казахстана и др.);

5) изучение ЯЛ является перспективным направлением в связи современными тенденциями в мире: единая политика в области образования в Европе и СНГ, создание единого экономического пространства, существование единого информационного пространства и др.

Список литературы

1 Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007.

2 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.

3 Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.

4Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

5Агибалов А.К. Вероятностная организация внутреннего лексикона человека: дисс. ... канд. филол. наук. СПб гос. ун-т. СПб., 1995. 196 с.

6 Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2003. 287 с.

7 Вероятностное прогнозирование речи/под ред. Р.М. Фрумкиной. М., 1971. 230 с.

8 Гайнуллина Н.И. Языковая личность Петра Великого. Алматы: Қазақуниверситеті, 2002. 141 с.

9 Попова О.В. Языковая личность Ивана Грозного (на материале деловых посланий). – автореф. дис. канд. филол. наук. Омск, 2004. 20 с.

10 Фролов Н.К. Избранные работы по языкознанию. Т 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. Тюмень: Изд-во Тюм. ун-та, 2005. 509 с.

11 Ворожбитова А.А. Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои): учебно-методическое посо-бие / А. А. Ворожбитова. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 103 с.

12 Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие/А.А. Ворожбитова. Сочи: РИЦФГБОУВО «СГУ», 2019. 176 с.

13 Иванова Ю.Н. Проблемы формирования языковой личности студентов в процессе обучения // Педагогический журнал. 2013. №1-2. С. 32-47.

14 Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании. Дисс... д-рапед. Наук. М., 2007. 406 с.

ФИННО-УГОРСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ЛЕКСИКЕ РЯЗАНСКИХ ГОВОРОВ

Осипова Е.П.
(E-mail: e.osipova@365.rsu.edu.ru*)*

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

В статье рассматриваются диалектные лексические единицы финно-угорского происхождения, бытовавшие и бытующие в настоящее время в рязанских говорах. Наличие их в Рязанской области автор связывает с историей формирования территории и населения данного региона.

До начала освоения славянскими племенами Среднего (Рязанского) Поочья, которое началось в IXв., территорию занимали племена городецкой культуры, ареал которых простирается от среднего и нижнего течения Оки, бассейнов Мокши, Цны и Суры до правобережья Волги до нынешнего Саратова. Подавляющее большинство исследователей связывает носителей городецкой культуры с предками поволжских и окских финнов [1, 23; 2, 188, 330]. К финским памятникам, локализующимся в основном в пределах современной Рязанской области, относятся рязанско-окские могильники I тысячелетия н.э. Население, оставившее рязанские могильники, автохтонно и связано с населением, оставившим памятники городецкой культуры, и в этническом отношении было родственным упоминаемым в летописях мурому, мещере, мордве [3, 72-76; 1, 26].

Обращает на себя внимание близость керамики верхних слоев городищ и селищ в Мещёре, бассейнах Цны Мокши и касимовского течения Оки к керамике рязанско-окских могильников [1, 27].

Массовая колонизация славянами Среднего Поочья относится к концу X – XI в. Считается, что западная и центральная часть нынешней Рязанской области была заселена вятичами. Летописные источники указывают на отождествление вятицей и рязанцев: «Вятичи, иже есть Рязанци» (Львовская летопись), «Вятичи …прозвашесяРязаньци» ((Ермолинская летопись), «Вятичи и до сего дне еже есть Резанце» (Тверская летопись). Считается, что финские племена были частично ассимилированы, частично вытеснены на восток территории и нижнее течение Оки. Русские топонимические названия здесь, в центральной части рязанской территории, южнее р. Прони и западнее Пары, господствуют полностью [4, 179].

Мещёруколонизовали кривичи, продвигавшиеся в северную и северо-восточную части нынешней Рязанской области из Волго-Клязьминского междуречья [5, 25]. Кривичи вступали с местными финнами в брачные и хозяйственные отношения, не оттесняя их с исконной территории. К северу от р. Пры и к востоку от Пары преобладают нерусские названия [4, 179].В XV–XVII вв. северные и восточные районы Рязанского края населяли разные группы финских (мордва, мещера) и тюркских (касимовские татары, татары-мишари) народов. На укреплениях Большой засечной черты несли службу значительные по численности подразделения служилых татар и мордвы [6, 38].

Неоднократно отмечались существенные различия в традиционной культуре, быте, языке между рязанцами, проживающими к югу от Оки, и рязанцами, располагающимися к северу от неё. По карте современной Рязанской области проходит рубеж, разделяющий рязанскую территорию на две части: юго-западную, включающую основную и большую часть области, и северо-восточную. Он проходит по реке Паре на юго-востоке области вверх, до ее впадения в Оку, и далее почти под прямым углом вдоль течения Оки на запад. Эта граница совпадает с выделенными историческими, археологическими, этнографическими, диалектными, топонимическими ареалами. В частности, данный рубеж разделяет русские (славянские) топонимические названия от нерусских (неславянских), занимающих северо-восточную часть рязанской территории. В северной части Рязанского края сильнее

выражены черты среднерусского комплекса, а «в отдельных элементах культуры русских проявились древние этнические связи с финно-уграми» [7, 87].

В заокской части Рязанской области (Клепиковский, частично Касимовский, Спасский районы) выделяется этнографическая группа русской мещеры – локальная группа русских, сформировавшаяся в результате ассимиляции славянами аборигенного финского населения – летописной мещеры. До середины XX в. в Мещёре сохранялись особенности в расцветке женской одежды, в оформлении жилища, цоканье в речи, в которых исследователи усматривают связи с финно-уграми [8, 3]. Локальная группа куршаков также является носителем финского влияния: цоканье в речи, лапти мордовского типа, черные повилы, встречавшиеся у мордвы-мокши, марийцев и чувашей.

Именно здесь, в заокском районе Рязанского края бытуют говоры Рязанской Мещеры, относящиеся к среднерусским акающим говорам и отличающиеся от говоров основной территории, относящихся к Восточной (Рязанской) группе южнорусского наречия. Мещерские говоры разделяют все основные рязанские диалектные черты и вместе с тем включают ряд своеобразных языковых явлений, встречающихся также в соседних с ними среднерусских говорах отдела Б: твёрдое цоканье, чередование [в] ([ф]) с [ў] или [х] в конце слова и слога: [в]*одá*, но *прá* [ў]*да* – правда, *лá* [х]*ка* – лавка, *корó* [х] – коров, чередование [а] с [е] в положении между мягкими согласными и т.д.

Вопрос истории формирования говоров Рязанской Мещеры является спорным. Основные ареалы ряда диалектных черт данных говоров находятся за пределами ареала Рязанской группы, прежде всего на территории распространения западнорусских говоров. Поэтому образование мещёрских говоров объясняют миграциями части русского населения с западных территорий на восток. В.Г. Орлова, основываясь на исторических исследованиях, считала, что мещёрские говоры могли сформироваться с XII по XIV век в результате переселения в бассейн Клязьмыносителей говоров Смоленской земли. Благодаря взаимодействию местных и переселенческих смоленских говоров сложились черты, характерные для речи русского населения современной Рязанской Мещёры [9, 21–22, 337–340].

Однако К.Ф. Захарова представила точку зрения, в соответствии с которой сходные с западнорусскими мещёрские диалектные черты имеют местное происхождение. Основанием для подобного вывода является различие в очертаниях ареалов каждой из специфических мещёрских черт, отсутствие их совмещения; невозможность установления даже приблизительно исходного диалектного ареала, откуда могло произойти переселение носителей западнорусских говоров, так как комплекс диалектных явлений Рязанской Мещёры представляет собой сочетание разнородных языковых черт; невозможность распространения в Рязанской Мещёре западнорусских черт ни в XII-XIV веках, ни в более поздний период, исходя из времени появления и характера развития данных языковых явлений; преимущественное направление миграций русского населения в рассматриваемый период во время татарских набегов с юга на север, а не с запада на восток. На этих основаниях особенности мещёрских говоров К.Ф. Захарова объясняла наличием «местных междиалектных, межъязыковых контактов, развивавшихся на данной территории начиная с XIII века в условиях значительной изолированности находящегося здесь населения». Возникновение части явлений можно объяснить финно-угорским субстратом, в частности, такое диалектное явление как цоканье, ареал которого близок к той территории, которую занимало племя мещёра в XII веке [9, 340–342].

Точка зрения К.Ф. Захаровой поддерживается топонимическими материалами северо-востока рязанской территории, которые указывают на топонимические следы древнейшего автохтонного населения, относящегося к древнемордовским племенам, именуемым финно-уграми по принадлежности к финно-угорской языковой семье. Именно с данными племенами связывается появление на рязанской территории таких названий населенных пунктов, как Нарма от *нар* ‘луг’ в языке эрзи [10, 167], Нармушадь [10, 167-168], Ерахтур от одноименного названия реки, которое фонетически сближают с финно-угорскими языками, с

также этимологически с мордовским *эрьке* ‘озеро’ и финно-угорским *тул* ‘река’ [10, 77-79], Ибердус по одноименному гидрониму финно-угорского происхождения [10, 92-93], Шацк, производное от мокшанского *шада* ‘половодье’ (10, 278-279) и другие. В Рязанской области и соседних территориях сохранились многочисленные топонимы, указывающие на заселение территории предками современной мордвы, – с. Мордово Сараевского района, с. Мордвиновка Ухоловского района и гидронимы – реки Мордвес, Мордовка, Мокша и др. [10].

Значительное чудское влияние отмечается также и в других гидронимах северо-востока Рязанской области. В частности, происхождение названия реки Мокша (ср. другие гидронимы в бассейне р. Оки Лакша, Колакша, Селекша, Шумокша, Серокша, Шокша и др.) объясняется на финно-угорском языковом материале – апеллятивом *мокс* (вариант *моки*) ‘исток, приток, поток, бегущая вода’ [10, 156-157].

В рязанских говорах широко бытовали (некоторые сохраняются и теперь) слова, связанные своим происхождением с древнемордовскими источниками и относящиеся к различным тематическим группам: названия хозяйственных построек, предметов традиционного женского рязанского костюма, пищи и др.

В традиционном женском рязанском костюме есть элементы и их наименования, присутствие которых объясняется древнейшими контактами на рязанской территории славян с аборигенными древнемордовскими племенами. Известно, что женская традиционная одежда несет на себе отпечаток племенных, этнических различий и этнических контактов. Так, в рязанской Богословщине – районе, находившемся у восточной границы вятичей с финно-уграми, – крестьянки носили ***кодман***. В словаре Даля с пометой «ряз.тул.» встречается как обозначение синего женского шушуна; помету «ряз.» имеет женская накидка из понитка, как широчайшая рубаха, но без проема для головы, мешок с рукавами; накидывается как есть, вдвое, на спину, в ненастье на голову, а рукава спускаются по плечам вперед [11, 130]; «что-то вроде стихаря – рукава короткие и книзу широкие, грудь обыкновенно расшита красными, желтыми, зелеными лентами, а подол унизан нитками бисера; желтяк был желтого цвета, а кодман – темно-синего» [12, 45]. В рукописи 1850 г.Иоанна Стахиева по Скопинскому коннозаводскому округу Рязанской губернии отмечается ношение крестьянками в праздники крашенного кубом тканного из шерсти кодмана [13, 1161].В рязанских говорах лексема *кодман* встречалась также в качестве названия тонкого синего летнего платья крестьянских женщин, в этом значении зафиксировано в Опыте областного великорусского словаря [14, 85]. В данном значении известна также тульским говорам [12, 45].Названия *кодман*, *котман* известны лишь рязанским и воронежским памятникам письменности (15, 303-304). Слово содержится в известном словаре М.Н. Макарова «Опыт русского простонародного словотолковника» как род шушуна: «Рязанской губернии в Скопинском уезде кодманы бывают обыкновенно цвета синего, другие же цвета кодману нейдут» [16, 120]. В словаре Фасмера имеет помету «диалектное» и отсылку к древнерусскому языку [17, 1388], где *къдманъ*‘плащ, свита’. Слово производят от венгерского ködmenködmön ‘крестьянская меховая куртка’ [18, 275].

Для украшения одежды рязанки использовали ***пулагай***. Даль описывает его как «пучок, убранный кистями и другими украшениями, черный гарусный хвост с кистями и украшениями, который носят мордовки» (19, 538). Как обязательная часть женского костюма встречается у современной мордвы. В рязанских и пензенских говорах обозначает пояс, который представляет собой затканную полоску с очень длинной красной шерстяной бахромой [20, 121]. Бытовал в Чучковском, Сасовском районах, расположенных на востоке Рязанской области. Сравним: морд. эрзя pulo, мокша pulă‘хвост, коса’, фин. polo, pola [21, 405].

Финно-угорские заимствования встречаются среди слов, обозначающих пищу и ее приготовление. Так, в рязанских говорах были широко распространены производные от глагола ***пахтать***‘ бить, взбивать (сметану, сливки) мутовкой, рогаткой’: ***пахта*** – сыворотка, остающаяся после приготовления творога или снятое обезжиренное молоко, ***пахталка*** –

ручная маслобойка, ***пахтанье***, ***пахтанья*** – жидкость, остающаяся после сбивания масла. Слова *пахтать*, *пахтанье*, *пахталка* зафиксированы словарем Даля [19, 26]. Помимо рязанских, лексемы широко представлены в пензенских говорах [22, 295-296].В севернорусских говорах (Беломорье) встречаются *пахта*, *пёхтанье* [23, 292, 299]. Лексема *пахта* с дериватами имеет широкое распространение на всей территории Среднего Поволжья [24, 526]. Происходит *пахтать*, вероятно, из финского puöhtää ‘сбивать масло’. В пользу финского происхождения глагола говорит, по мнению М. Фасмера, наличие в русском языке названия *чухонское масло* (сливочное масло), в то время как топленое масло имеет название *русское масло*; другие этимологи возводят к финскому pahtaa’давать затвердеть, застыть’ (21, 222). По мнению С.А. Мызникова, в основе глагола *пахтать* лежат карело-финские источники [25, 236-237].

Известны рязанским говорам лексемы *кокора*, *кокура*, *кокурка*, входящие в тематическую группу «Пища». В псковских и новгородских говорах *кокора* встречается как обозначение лепешки, толстой лепешки, колоба, лепешки из рыбной икры, ватрушки (с творогом, картофелем, морковью и т.д.), круглого хлеба весом в 2-3 фунта из лучшей муки домашнего помола [26, 95]. ***Кокора***, ***кокура*** в рязанских говорах – оладьи, сдобная пышка, свадебный пирог в виде круглого пшеничного хлеба с запеченным внутри целым яйцом, вид кренделя. Данная выпечка использовалась в календарной и семейной обрядности наряду с *жаворонками*, *копытами* (календарные праздники и обряды) и *курником* (свадебный обряд). *Какура* – пресная круглая пышка, в которой запекают целое яйцо с пометами «Ряз.», «Сарат.» [27, 78].

В других русских говорах служат называнием различных выпечных изделий с локализацией в основном в костромских, ивановских, ярославских, нижегородских, пензенских, саратовских говорах [28, 104-105]. В говорах северо-запада России также встречается слово *кокорка*‘ватрушка’, которое относится в русском языке к прибалтийско-финским заимствованиям [29, 258]. В результате метафорического переноса в рязанских говорах *кокура*– полная, пышущая здоровьем женщина [Там же]. В русских говорах относится к прибалтийско-финским заимствованиям. Скорее всего, от финского kakkara ‘клёцка, вид хлеба’. В соответствии с другой точкой зрения от koka ‘яйцо’, судя по географии распространения и варианту на –ура [30]. В русских говорах Мордовии встречается слово *кокурка* ‘бублик, сушка, баранка’, ‘сдобная лепешка’ и уменьшительное образование *кокурочка* [31, 386].

В записях рязанской диалектной речи 50–70-х годов прошлого века широко представлены лексемы ***рыга***, ***рига*** в разных значениях: большой крытый сарай с печью для сушки снопов и обмолота; крытый ток; овин; молотильный сарай; постройка, помещение для хранения зерна; амбар; кладовая. Священник с. Серкина Михайловского уезда Иоанн Зелятров в описании крестьянского двора (1850 г.) упоминает *плетнёвую хлебную рыгу* [32, 1160]. По сведениям СРНГ, *рыга*, *рига* преимущественно распространены в говорах Карелии, в пензенских, куйбышевских, тамбовских, владимирских говорах, встречаются также в московских, брянских, новгородских, псковских, ярославских калужских, тульских [33, 100–101].

В русских говорах Беломорья зафиксированы лексемы *рига*, *ригача*, *рыгача* – большой крытый сарай для сушки снопов и обмолота зерна [34, 361, 379]. Ранее (1568 г.) фиксировалось слово *ригачь*‘место под ригою и ее принадлежностями’ [35, 120]. В Этимологическом словаре русского языка проводится связь с кар., фин. riihi‘гумно’, ‘овин’ [36, 482]. По мнению С.А. Мызникова, ее распространение носит поздний характер [37, 513].

Слово ***пазьмо*** утрачено современными рязанскими говорами, оно сохраняется в картотеке Рязанского областного словаря как лексема, которой обозначали крестьянскую усадьбу – дом с хозяйственными постройками и огородом. *Пазьмо*, *позьмо* фиксируются в русских говорах Чувашии. Отмечено *пазьмо*‘ усадьба, место под двором, домом’ также в казанских, пензенских, самарских говорах [38, 151]. Лексема *позьмо* в сходных значениях встречается в тамбовских, саратовских, пензенских, рязанских, куйбышевских говорах [39, 343]. Происхождение лексемы вызывает споры: финно-угорское или тюркское? В решении

подобных вопросов не раз помогала лингвистическая география. Как видим, изоглосса проходит через рязанские, тамбовские, пензенские и дальше – в куйбышевские, саратовские говоры, что свидетельствует в пользу финно-угорского происхождения.

Таким образом, присутствие в лексике рязанских говоров слов финно-угорского происхождения объясняется древнейшими процессами, происходившими на рязанской территории и оказавшими влияние на формирование населения, а также более поздними финно-угорскими заимствованиями.

Список литературы

1 Археологическая карта России. Рязанская область / Авт.-сост. Ю.А. Краснов, С.Е. Михальченко. – М., 1993. Ч. 1. – 260 с.

2 Мокшин Н.Ф. Мордва // Народы Поволжья и Приуралья. – М., 2000. – 578 с.

3 Монгайт А.Л. Рязанская земля. – М., 1961. – 400 с.

4 Лебедева Н.И., Милонов Н.П. Типы поселений Рязанской области // СЭ. – 1950. – № 4. – С. 107–132.

5 Даркевич В.П., Борисевич Г.В. Древняя столица Рязанской земли. – М., 1995. – 445 с.

6 Горбунов Б.В. Этническая история // Русские Рязанского края. В 2 т. Т. 1. – М., 2009. – С. 30- 55.

7 Чижикова Л.Н. К этнокультурной истории Рязанского края // ЭО. – 1996. – С. 79–91.

8 Малинина М.Д. Очерки рязанской мещеры // Вестник рязанских краеведов. – Рязань, 1925. – № 3. – С. 1–20.

9 Захарова К.Ф., Орлова В.Г., Сологуб А.И., Строганова Т.Ю. Образование севернорусского наречия и ссреднерусских говоров / отв. ред. В.Г. Орлова. – М.: Наука, 1970. – 456 с.

10 Топонимический словарь Рязанской области / под ред. А.А. Никольского. – Рязань, 2004. – 295 с.

11 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2. – М., 1955.

12 Словарь русских народных говоров. Вып. 14. – Л., 1978. – 376 с.

13 Зеленин Д.К. Описание рукописей ученого архива Императорского Русского географического общества. Вып. 3. – Петроград, 1916. – 304 с.

14 Опыт областного великорусского словаря. – С-Петербург, 1852. – 293 с.

15 Борисова Е.Н. Из истории бытовой лексики рязанских памятников 16-17 вв. Дисс. …канд.филол. наук. – Рязань, 1956. –

16 Макаров М.Н. Опыт русского простонародного словотолковника. – М., 1846. –181 с.

17 Срезневский И.И. Материалы к словарю древнерусского языка. В 3-х т. Т.1. –С.-Петербург, 1893. – 771 с.

18 Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 2.– СПб., 1996.

19 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 3. М., 1955.

20 Словарь русских народных говоров. Вып. 33. – СПб., 1999. – 362 с.

21 Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3.– СПб., 1996.

22 Словарь русских народных говоров. Вып. 25. – Л., 1990. – 353 с.

23 Мызников С.А. Русские говоры Беломорья. Материалы для словаря. – СПб., 2010. – 495 с.

24 Мызников С.А. Русские говоры Среднего Поволжья. Чувашская республика. Республика Марий Эл. – СПб., 2005. – 639 с.

25 Мызников С.А. Лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Северо-Запада. Этимологический и лингвогеографический анализ. – Спб, 2004. – 296 с.

26 Словарь русских народных говоров. Вып. 14. – Л., 1978. – 376 с.

27 Опыт областного великорусского словаря. – С-Петербург, 1852. – 293 с.

28 Словарь русских народных говоров. Вып. 14. – Л., 1978. – 376 с.

29 Мызников С.А. Лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Северо-Запада. Этимологический и лингвогеографический анализ. – СПб, 2004. – 296 с.
30 Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 2.– СПб., 1996.
31 Мызников С.А. Словарь русских говоров на территории республики Мордовия. Ч. 1. – СПб., 2013. – 673 с.
32 Зеленин Д.К. Описание рукописей ученого архива Императорского Русского географического общества. Вып. 3. – Петроград, 1916.– 304 с.
33 Словарь русских народных говоров. Вып. 33. – СПб., 2001. – 360 с.
34 Мызников С.А. Русские говоры Беломорья. Материалы для словаря. – СПб., 2010.–495 с.
35 Срезневский И.И. Материалы к словарю древнерусского языка. В 3-х т. Т.3. – С, Петербург, 1912.
36 Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3.– СПб., 1996.
37 Мызников С.А. Русские говоры Среднего Поволжья. Чувашская республика. Республика Марий Эл. – СПб., 2005. – 639 с.
38 Словарь русских народных говоров. Вып. 25. – Л., 1990. – 353 с.
39 Словарь русских народных говоров. Вып. 28. – Л., 1994. – 433 с.

КОНСТАНТНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ ОБЩЕРУССКОГО СЛОВА

ПакМ.К.
(E-mail: pakmarkon@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье рассматриваются критерии принадлежности слов к общерусским, особенности функционирования общерусского слова, его историческая устойчивость. Культурно-историческиеконнотации общерусских существительных в литературном языке и диалектной системе представляют давно сложившуюся наивную картину мира русского человека. Общерусское слово в процессе длительного исторического представляет систему языковых, культурных ценностей русского народа.
Ключевые слова: общерусское слово, семантика, витальность, культурная коннотация.

Несмотря на то, что проблемы лексикологии широко освещены в лингвистической науке, до сих пор нет исчерпывающего исследования о месте общерусского слова в составе лексического фонда, о специфике функционирования его в подсистемах общенародного языка. Постановочные вопросы определения места общерусских слов в диалектной системе, семантические особенности их рассматривались известными диалектологами (Ф.П.Филиным, Ф.П.Сороколетовым, О.Г. Гецовой, Л.А. Ивашко, О.С. Мжельской, И.А. Оссовецким и др.). В современной (новейшей) лингвистической науке имеются единичные исследования по обозначенной проблеме. Единичность таких работ ярко свидетельствует, с одной стороны, о явно недостаточной разработанности и изученности проблемы, с другой – о сохранении ее актуальности для современной русистики. Исключительную научную ценность в выявлении категориальных признаков общерусского слова-существительного и в целом его особенностей имеют данные диалектной системы, в частности, архангельские говоры. Благодаря своей древности и территориальной отдаленности от центра, в котором исторически складывался русский язык в своей литературной форме, последние демонстрируют хорошо сохранившуюся, типологически самодостаточную микросистему в общей системе русского языка, отражающуюхарактерные черты народной речи и помогающую объективному решению многих кардинальных вопросов исторического и современного русского языкознания, в том числе и проблемы общерусского слова.

Общерусские существительные, составляющие ядро словарного состава языка, обозначают важные, основные понятия, существенные предметы, явления, необходимые для передачи мыслей друг другу. Это слова, обозначающие родство, явления природы, растительный и животный мир, наименования частей тела человека и животных, орудия труда и предметов быта, земельных угодий и почв. Не случайно создатель первой научной грамматики русского языка М.В. Ломоносов назвал их «коренными», «первообразными» словами русского языка [1, 160], А.А. Потебня – «простейшими именами» [2, 10], А.И. Смирницкий – «скромными исконными словами» [3, 6], В.В. Виноградов – «основой языка» [4, 47]. Имя существительное как языковая проекция первичной онтологической категории объекта, на основе которой происходят различные словообразовательные процессы, отражает видение носителями языка окружающего мира. Общерусские существительные преимущественно общеславянского происхождения, известные не только в восточнославянских языках, но и в других славянских языках, они могут быть и необщеславянского происхождения. Общерусская основа, позволяющая свободно понимать их всем говорящим на русском языке независимо от места жительства, социального положения, образования, включает и старославянизмы типа *время, вред,* давно освоенные и активно функционирующие в русском разговорном и письменном языке. Здесь следует указать на тот факт, что, по мнению некоторых исследователей, неполногласные лексемы в диалектной системе могут быть как непосредственно церковнославянского происхождения, так и образованными в русских народных говорах. В данном случае для нас важен факт многовекового сосуществования в истории русского литературного языка двух гетерогенных языковых стихий, которые способствовали сильному взаимовлиянию, в результате чего слово активно функционирует в языке.

Общерусский лексический фонд не был неизменным: состав его изменялся и изменяется в силу языковых и экстралингвистических причин, но происходят лишь незначительные изменения и чрезвычайно медленно в процессе исторического развития языковой системы. Академик В.В. Виноградов в работе «Историческая лексикология», рассматривая словарный состав языка как систему разных лексико-семантических разрядов или рядов слов, выделяет основной словарный фонд, который определяется как «очень устойчивый, сохраняющийся в течение ряда эпох, определяющий и обуславливающий – вместе с грамматическим строем – общенародный характер языка, взаимопонимание всех членов коллектива и единство языка в его историческом развитии» [4, 45, 47].

Общерусские слова, составляющие основу словаря литературного языка, диалектной системы, просторечия, являются лексикой активного употребления, отличаются высокой текстовой частотностью. Они не имеют территориальных и социальных ограничений, выступая лексической основой, объединяющей все формы национального языка. Во всех диалектах, просторечии, литературном языке есть общие элементы словарного фонда и грамматического строя, объединяющие все разновидности общенародного языка. Вместе с тем любая разновидность национального языка включает в свой состав, помимо общерусских слов, локальные, отличительные элементы. Так, в словарном составе диалекта выделяются общерусские и диалектные слова, сочетание которых создает своеобразие лексической системы. На всех уровнях языка при общности черт общерусские слова имеют определенные семантические, грамматические различия. Совокупность общих и локальных элементов составляет языковую систему той или иной разновидности общенародного языка. Территориальные, социальные элементы и общерусские слова выступают в языковой системе равноправными единицами. Принимая во внимание различную активность слова, следует подчеркнуть здесь то, что общерусские слова составляют ядро основного словарного фонда, являются цементирующим началом в той или иной системе. Они в процессе исторического развития не остаются неизменными, подвержены различным семантическим изменениям, при этом сохраняясь в основных исходных значениях, что дает им возможность в определяющей степени стабильно функционировать в общенародном языке.

Проанализированный теоретический материал и собственные наблюдения позволяют определить следующие критерии принадлежности слов к общерусским:

- историко-этимологический, в силу которого слово имеет исконные истоки своего появления в языке с доисторических времен и, по крайней мере, до периода сложения литературной формы на основе смешения диалектов;

- диахронический, связанный на семантическом уровне и объясняющий историчность слова, его длительную, протяженную во времени жизнь в истории русского языка;

- семантический, запечатлевший связь с важнейшими, исторически обусловленными понятиями и фактами, явлениями окружающего мира, в котором протекала жизнь русского человека в прошлом;

- формальный, отражающий простое, нечленимое, корневое строение слова, служащее в большинстве случаев деривационной основой для создания массы словообразовательных гнезд, усиливающих значимость общерусского слова и его интегративную роль в сохранении устойчивости тождества самому себе на протяжении длительного периода его использования.

Тот или иной параметр, вытекающий из вышеуказанных критериев, может не выдерживаться до конца. В некоторых случаях отмечается отклонение, но это не означает отрицания типичного явления. В русской орфографической системе всем известны в ряде случаев исключения из правил. Вопрос о границах, критериях остается до сих пор не решенным до конца в силу сложности учета всего комплекса критериев, а также отсутствия фиксации слова в лексикографических источниках, отражающих различные подсистемы общенародного языка.

Изученный и проанализированный теоретический материал известных ученых (А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий и др.), личные наши наблюдения и рассмотрение вопроса о функционировании общерусского слова в литературном языке и диалектной системе позволяют определить общерусское слово следующим образом: *общерусское слово – исторически сложившаяся, генетически исконно русская языковая единица, активно функционирующая во всех подсистемах общенародного языка, являющаяся устойчивым, объединяющим словом в языковой системе, не имеющая территориальных и социальных ограничений.* Все разновидности русского общенародного языка спаяны этой общерусской основой, игравшей на разных исторических этапах развития русского языка огромную роль в качестве цементирующей базы языка, консолидирующей его носителей в единый народ.

Историческая «сохранность» реалий в данном случае, определяющая устойчивость номинаций именного характера, объяснима: это существительные, которые обозначают явления, предметы окружающей природы (*солнце, небо, день, земля и др.*), части человеческого тела (*голова, глаз, рука, сердце и др.)*, родственные отношения *(дочь, отец, мать и др.*), жилища, предметов домашнего обихода (*дом, двор, стол и др.*). Длительная традиция их употребления прочно закрепляла слово за предметом, явлением, в результате чего исчезала необходимость в его замене. Состав общерусских слов-существительных представляет не закрытую, раз и навсегда определенную словарную систему; он может в процессе исторического развития изменяться, хотя и не кардинально, т.к. ядро его четко просматривается и сохраняется. Неизменность основного семантического ядра общерусских слов-существительных на протяжении истории существования лексической системы обеспечивает традицию языковой преемственности. Одна из особенностей общерусских слов – их способность образовывать большие словообразовательные гнезда производных слов, демонстрирующих исключительное богатство словопроизводства, деривационной базой для которого они выступают. Следует отметить, что простая, производящая основа помогает восстановить первичную семантику, утраченные в литературной системе смысловые связи. В архангельских говорах отмечены общерусские существительные, сохранившие первичное значение, которое заполняет пустующую клетку словообразовательной матрицы. Например,

город «изгородь из жердей и кольев», *град* «огород», *двиг* «изменение в чем-н., сдвиг», *грань* «рубеж, граница», *цвет* «цветок», *плат* «платок», *сад* «посадка чего-н.» и др.

Изначальна предопределенная витальность общерусского слова (обозначения важных, существенных, постоянно сопровождающих в жизни человека предметов, явлений, действий), функциональная нагруженность общеупотребительного слова как универсальной языковой единицы способствовали активному процессу развития семантической структуры, отражающей знания человека об окружающей действительности, реагирующей всякий раз на культурные изменения, происходящие в жизни социума.

Жизнестойкость общерусского слова проявляется не только в развитии семантического объема, но и в исторической устойчивости архаичных значений, в специфике семантической структуры общерусского слова-существительного. Общепринято, что слова, имеющие длительную историю развития, сохраняют не только древнее лексическое значение, но аккумулируют комплексы культурных представлений. В диалектной системе зачастую сохранились прототипные ситуации, прямые, буквальные значения фразеологических сочетаний в отличие от литературного языка, просторечия, где соответствующие фразеологизмы имеют только переносные значения в результате переосмысления. Например, *рукой достать* «длиной от головы до паха, до колена» (*У меня во́лосыбы́ли – руко́йдоста́ть*) – «очень близко, почти рядом»; / *дорогу протоптать* «прокладывать (проложить) место для проезда, прохода куда-н., уминая, утаптывая почву (по снегу, траве), очищая от наносов чего-н. или прорубая проход в лесу» (*Я, говори́т, пробрёл доро́гу-то тебе, протопта́л*) – «создавать благоприятные условия для успеха, для достижения чего-л.»; *кривая дорога* «путь к кому-н., замедляющий приход, осложненный задержками по дороге» (*Э́тофсё к Татья́ныпопада́ю, тагдоро́га-то крива́*) – «нечестный, обманный путь»; *выщапать глаза (шары)* «царапаясь, размахивая чем-н., повредить глаза» (*Он йему́мо́жэт глазавы́цяпать. А тут чя́пкинаде́лал, как онийешо́ шары́ не вы́чепают – йе́дут*); *гнуть голову (шапку)* «здороваться, кланяться» (*Идёт целове́к, они и шапки не гнут, не здоро́ваюца*) – «признать себя побежденным» и др. В данном случае просматривается прямое, этимологически ясное значение слова.

Общерусские существительные, обозначающие самые распространенные предметы, явления, берутся за основу общепринятого, «стандартного» видения. Носитель языка, создающий и использующий такие лексемы, проводит устойчивые ассоциации, как правило, с позиции хозяйственной, практической ценности. Поэтому, по нашим наблюдениям, конкретная, предметная лексика в диалектной системе, представляющая костяк общерусских слов, отличается содержательной культурологической наполненностью, дефинируемой лексическим значением. Так, в архангельских говорах зафиксированы: *баба* «куча отходов от обработки льна, чучело из таких отходов», *каша* «праздник по случаю рождения ребенка», *язык* «часть приспособления для обработки льна – доска, работающая между двумя неподвижными досками», *куст* «несколько деревень, объединенные одним административным центром», *свинья* «укладка из пяти снопов» и др. Семантические особенности общерусских существительных в диалектном языке помогают проникновению в архетипические слои русской лексики, что, в свою очередь, способствует объективной и грамотной расшифровке скрытых моментов культурной памяти языка. Для обозначения предметов, явлений окружающего мира, ритуальных действий широко используются известные, активно употребляемые «первичные» слова, т.е. новое, значимое в жизни человека репрезентируется через хорошо знакомое, при этом четко выстраивается определенная ассоциативная связь. Общерусские существительные оказались «втянутыми» во все основные культурные, хозяйственные сферы жизнедеятельности человека и посредством их может быть дана емкая лингвистическая версия содержательной стороны культуры народа.

Диалектоноситель примечает свойства и качества предметов, явлений окружающего мира, отражает в языковом сознании, выстраивает их в определенной системе, фиксирует результаты освоения окружающего мира и его объектов в специфических условиях

языковыми единицами территориально ограниченного пространства использования языка. Общерусские слова представляют ценный источник для познания прошлого уклада жизни **(***зимняя дорога«дорога, используемая в зимнее время, проложенная, как правило, напрямик по непроезжим летом местам, обычно для вывоза нарубленного леса в деревню», дорога-ледянка «дорога, заливаемая водой и используемая в зимнее время, как правило, для вывоза срубленного леса к месту сплава»***),** связаны с различными реальными событиями в истории народа **(***царская дорога «дорога, проложенная при царе и ведущая в столицу» (По царской доро́гепо́чьту возили, при царе Никола́шэ-постро́или.),* отражают различные стороны духовной культуры народа (*дорогу (дороги) загородить / закрыть «в свадебном обряде перегородить дорогу свадебной процессии с целью получения выкупа у жениха» (Доро́гузагоро́дят, ко́ниостано́вяця, жэни́хвыходи́л, дайо́тде́нёк.), воровать дорогу «пытаться путем ворожбы возвратить проданное или пропавшее животное» (Но́вукоро́вуку́пяд, дак вору́юддоро́гу.), дорогу открыть «по суеверным представлениям, с помощью колдовства вернуть возможность уехать, уйти откуда-н. или приехать, прийти куда-н.» (Иван-то Петро́вичьнаждоро́шкуи закры́ў – не мо́жэм мы тропи́ну найти – он сам жэ дорогу откры́ў), счастливой дороги «пожелание счастливого пути» (Как (если) не увижу, щясли́вой вам доро́ги.), дорога мала «невозможно не качаясь ровно идти по дороге. О человеке, находящемся в состоянии сильного опьянения»*). Представленный диалектный материал, фиксируя прототипические ситуации, емко аккумулирует ценную культурологическую информацию, позволяющую раскрыть особенности русского быта, исторические факты, национальные реалии, представляющие самобытность культуры народа. Прагматический субъект активно использует значимые в его каждодневной практической жизни предметы, социальные явления.

Общерусские существительные, репрезентативная функция которых оказывается весьма сложной, служат базой для образных отождествлений в таких концетрических кругах, как человек, дом, природа, деятельность человека, увеселительные занятия и т.п., тем самым представляют уникальный материал не только для реконструкции мира вещей исторического прошлого, но и для изучения культуры народа, менталитета русского человека с учетом различных культурно-исторических обстоятельств, в которых протекает его жизнь.

Общерусское существительное в силу своей витальности выступает также и формой экспликации особенностей наивно-бытового восприятия носителями окружающего мира и репрезентантом этнолингвистической информации. В универсальных общерусских существительных как языковых проекциях на первичные онтологические категории объекта запечатлена система ценностей, общепринятые нормы, оценки, представления носителей диалекта о мироустройстве, формировавшиеся на протяжении многих столетий. В этом отношении культурно-исторические коннотации общерусских существительных в литературном языке и диалектной системе представляют давно сложившуюся наивную картину мира русского крестьянства, исторически ставшую всеобщей ценностью для носителей русского языка. Обобщая коллективный жизненный опыт многих поколений народа, отражая представления о морально-нравственных ценностях, фразеологизмы, пословицы, поговорки, в составе которых общерусское слово, сохраняют культурологическую информацию с незапамятных времен. Человеческий опыт, накопленный в течение длительного исторического развития, концептуализуется в представлениях, которые реализуются емко, образно именно в устойчивых сочетаниях. Этим объясняется их витальность в языке и, в большинстве случаев, общерусский характер распространения.

Общерусское слово представляет собой закономерную, самодостаточную категориальную единицу терминологической системы в метаязыке русского языкознания, нагруженную специфической функцией сохранять тождество русского языка в течение длительного исторического периода его развития. В связи с этим общерусское слово обладает рядом признаков, релевантными и общими среди которых являются генетическая принадлежность к исконному слою лексики; активное, регулярное употребление во всех разновидностях (подсистемах) общенародного языка, не имеющее территориальных и социальных

ограничений; вытекающая отсюда историчность анализируемых языковых единиц; их функциональная устойчивость и интегративная способность идентифицировать язык на всех этапах его применения.

Список литературы

1 Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. Полн. собр. Труды по филологии. Соч. Т. 7. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 89-378.
2 Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. 3. Об изменении значения и заменах существительного. – М.: Просвещение, 1968. – 581 с.
3 Смирницкий А.И. К вопросу о слове (проблема «тождества слова»). Труды Ин-та языкознания АН СССР, 1954. Т. 4. –М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1954. – С. 4-48.
4 Виноградов В.В. Историческая лексикология // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 12-117.

CONCEPTUALIZATIONOFMONEYINENGLISHANTI-PROVERBS: A COGNITIVE PROSPECTIVE

Polina Oleneva
(E-mail: polina0912@student.elte.hu*)*

Eötvös Loránd University (Hungary)

The present article is an attempt to investigate the domains of English anti-proverbs about money. A sample of English anti-proverbs has been selected from the published source: Old Proverbs Never Die, They Just Diversity (2006). The analysis was within the Conceptual Metaphor Theory as suggested by Lakoff and Johnson (1980), and the force system of money by Kövecses (2018). The analysis showed that the main conceptual metaphors about money are money is a force, money is a person, money is an object, and money is a plant or animal. This endeavour to explore conceptual metaphors in anti-proverbs is an exploratory one. It is recommended to investigate the metaphors in further domains of anti-proverbs such as health and human relationships.

Keywords: English anti-proverbs. Money. Cognitive linguistics. Anti-proverbs about money. Conceptualization of money. Conceptual metaphor theory.

INTRODUCTION

De Saussure [2, 66-67] indicated that the meaning of utterances is based on two aspects; one is linguistic or related to the language, and the other is non-linguistic or beyond the language. This relationship between the linguistic expressions and the world they portray is mental one as language speakers can schematize (or organize their knowledge) and categorize (or organize their experience) the world using languages. These two cognitive processes are labelled as conceptualization [16, 188]. This conceptualization process in the arena of cognitive semantics has a connection with language to represent the meaning [9: 4]. Proverbs can constitute one arena where the conceptualization takes place. The current study will address the meaning in some English proverbs and anti-proverbs as a mirror of the world we live in.

Consequently, the meaning is not always dependent on language structures and senses. There are other factors that can add to the meaning beyond language e.g., culture, experience, and shared knowledge. The extralinguistic variables can derive meanings from our bodies which can make the meaning «a crucial aspect of mind, language, and culture» [5, 3]. One of the areas where these three aspects interact is the idiomatic expressions. Collins Cobuild Dictionary of Idioms defines an idiom as «a group of words which have a different meaning when used together from the one it would have if the meaning of each word were taken individually» (17, iv]. Accordingly, the meaning of idioms cannot be understood based on their constituent parts in isolation [4, 326].

Proverbs generally have the attribute of idiomaticity since there are many proverbs that based on idioms. Mieder [13, 3] defines a proverb as «a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorisable form and which is handed down from generation to generation.» This definition can provide a distinction between a proverb and an idiom. Based on this definition where a proverb is a complete sentence and an idiom is just a group of words not necessarily a sentence [1, 559], the data will be limited to the proverbs and their anti-proverbs in particular. Idiomatic expressions will be beyond the scope of the current study. In addition, a lot of proverbs have metaphorical meaning [13, 8] which makes the current study to be limited to those proverbs from English which have metaphorical meaning. The proverbs and their anti-proverbs which have literal meaning were not included in the data.

Wolfgang Mieder invented the term «Antisprichwort» (anti-proverb) for proverb transformations.These transformations are also known as alterations, parodies, variations, and fractured proverbs [12, VII–X].The term anti-proverb was accepted by proverb scholars all over the world (e.g., Litovkina et al. 2021; Pavlović 2016 among others). Proverbs can be altered in many ways for example by adding or inserting further elements, omitting, or deleting other parts of the proverb, or substituting some components of the proverb [11, 53]. In some cases, anti-proverbs can have metaphorical meaning. The metaphors in English proverbs and their anti-proverbs will be the essence of the data analysis in the current study.

Metaphor can be defined as «understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain» Kövecses [6, 4]. Then, the basic attribute of metaphor is experiencing one thing in terms of another [8, 5]. Hence, there is one main domain (i.e., target domain) that is understood through another domain (i.e., source domain). The former is abstract, whereas the latter is more concrete [6, 4]. For example, in the proverb ‘Money talks’, there is a conceptual metaphor money is a powerful person. The source domain here is human being and the target domain is power of money. The target domain is understood through the source domain as there is a relation between both domains. This kind of relation can be explained according to Conceptual Metaphor Theory [8] by mappings which are a set of systematic correspondences between both domains. The analysis of the data in this research will be within the Conceptual Metaphor Theory.

Most money-related idioms in English are based on metaphor [7]. In this view of metaphor, the concept of money is called the ‘target domain’ and that of (moving) liquid the «source domain» «The moving substance / object / liquid source domain is one of the major ways to conceptualize money – not only for everyday purposes but also in scientific (economic, financial, commercial, etc.) parlance and thought (as in expressions like currency, cash flow, money circulation, liquidity, frozen assets, which all have to do with liquids)». Kövecses [7] stated that that the force metaphor has not attracted linguists when they studied metaphors of money as long as money has a significant role in daily life. The current study will pay more attention to the force metaphor of money in a different kind of corpus from Kövecses 2018, i.e., in English anti-proverbs.

Kövecses [7] investigated how English idioms about money can disclose the conceptualization of money. He analysed the metaphorical meaning of certain idiomatic expressions, proverbs, and sayings in English. He focused on the conceptual metaphor money is a force. He indicated that the force domain of money is employed to refer to the relation between people and money. Thus, according to him there are two forceful entities in the conceptualisation of money i.e. the human attitude to money and the money itself (p. 367). Kövecses presented a categorization of the money metaphors based on the conceptual metaphor causes are forces as presented by (Lakoff 1993). In this categorization system he included the cause a target domain which can be «social power, a desire, a source or origin, an essential condition, an enabling cause, and a multiplier.» (p. 368). The analysis of the data in the current study will be based on this categorization by Kövecses. Nevertheless, the data will include anti-proverbs of money exclusively. Idiomatic expressions or proverbs will not be included in the analysis. However, the original proverbs can be mentioned in some cases for reference.

According to Kövecses (2018) the force metaphor of money needs further investigation.The current study aims at exploring the money domain in in some metaphorical English anti-proverbs. In addition, the force metaphor of money will be stressed in the analysis. Besides, the analysis will include other conceptual metaphors of money.

Thus, the current study will seek to answer the following research questions:

1. To what extent can the Conceptual Metaphor Theory explain the metaphorical aspects of certain English anti-proverbs of money?

2. What are the main conceptual metaphors that English anti-proverbs of money can have?

1. DATA COLLECTION AND METHODOLOGY

There will be an analysis of a sample of English anti-proverbs, i.e. 170 anti-proverbs, which have been collected from the published source: Old Proverbs Never Die, They Just Diversify (Litovkina and Mieder 2006). This book contains anti-proverbs which were collected from American and British written sources. The total compilation gives over 5000 texts based on 580 traditional Anglo-American proverbs. The anti-proverbs for this study were selected based on the fact that they are transformations or alternations of original proverbs. Also, the target anti-proverbs with metaphorical meanings were selected through metaphor identification procedure [15]. The analysis of the data will be based on Cognitive Theory of Metaphor by Lakoff and Johnson's (1980). Furthermore, Kövecses (2018) suggested that money idioms in English rely particularly on two conceptual metaphors: money is an object and money is a force. In his study, abstract target domains (such as money, life, economy, society, emotion, mind) are characterized by not just one source domain but other several domains. These data sources allow us to observe another metaphorical source concept that seems to be important in the conceptualization of money: it is the concept of force, as shown by the metaphorical idioms below: Money talks; Money makes the mare to go; Money can't buy happiness. The force domain is used to reflect about our relationship to money (ibid). Thus, the analysis of the data will be within the framework of Conceptual Metaphor Theory (CMT) as introduced by Lakoff and Johnson (1980).

2. DISCUSSION AND DATA ANALYSIS

The work of Kövecses (2018) will constitute the basis for the analysis of the imagery aspect in the English anti-proverbs in the data. The analysis will include the conceptualisation of money which is based on the categorisation by Kövecses (2018) of money conceptualisations as a force. Also, there will be a further analysis for other conceptual metaphor that can be found in some English anti-proverbs such as money is a person and money is an object.

2.1 The force system of money

In this section, there will be an analysis of the collected data about money based on the force system as suggested by Kövecses (2018). Namely, the focus will be on anti-proverbs with the force domain i.e., money is a force.

2.1.1 Money as a social power

In this case of anti-proverbs, money is depicted as a social force. In all of examples of the anti-proverbs below, money obtains some social influence. In other words, if somebody possesses money, they can steer the wheel of events. Here the power of money lays in its ability to determine certain outcomes.

In the original proverb, 'Money makes the mare go', it can be noticed that the money was expressed by referring to it as a social power as in the following anti-proverb as well:

(1) Money makes the mare go – but not the nightmare.

The anti-proverb here reiterates the idea of money as a social power force that can push other people to do anything for the those have money. Hence, in the anti-proverb, there is the conceptual metaphor money is a social force. However, the money in the anti-proverb shows the incapability of money to keep bad thoughts or nightmares away.

Also, in examples (2) and (3) of the anti-proverbs which are based on the original proverb ‘Money talks’, the money is portrayed as a social force. This is based on the idea that people usually listen more to those who have money.

(2) Money always talks most when a man marries it.

(3) Money talks, and it also stops talk.

2.1.2 Desire for money

People have desire for money because it has an attractive force and has a power to determine what happens [7, 369]. This desire for money is conceptualised in the anti-proverb (4).

(4) Money talks, but the people who want their money talk the loudest

In the example (4), there is the conceptual metaphor desire to obtain money is desire to talk louder which is different from Kövecses’ conceptual metaphor desire to obtain money is desire to catch a fleeing animal.

Also, in example (5) the desire for money is conceptualised by the transformation of the original proverb ‘Money is the root of all evil’ by adding ‘a man needs roots’.

(5) Money is the root of all evil and a man needs roots.

2.1.3 Money as a source

Furthermore, money can also be construed as a source or origin of certain actions or situations. This conceptualisation of money is obvious in the anti-proverbs (6-8). Money is conceptualised as a root or source of a situation in these anti-proverbs. This conceptualisation of money yields the conceptual metaphor money is a source or a root due the force of money.

(6) If money is at the root of all evil, it is also at the root of all morality.

(7) Money doesn’t grow on trees because the Bible tells us it’s a root.

(8) Money is the root of all evil and a man needs roots.

2.1.4 Money as an essential condition

In other anti-proverbs, money is conceptualised as an essential or necessary condition. This need for money yields its force for human life. In the examples (9) and (10), these are anti-proverbs based on the original proverb ‘Money isn’t everything’. The anti-proverbs here highlight the force of money unlike the original proverb. These examples can present the conceptual metaphor money is an essential condition.

(9) Money isn’t everything. But everything needs money.

(10) Money isn’t everything – sometimes it isn’t even enough.

2.1.5 Money as an enabling cause

Money also can be conceptualised as a cause that can enable some events by the force of buying or value. In the example (11), money is conceptualised as a force that can corrupt happiness but cannot buy it.Here, the conceptual metaphor money is a cause is noticeable.

(1) Money cannot buy happiness – but it can corrupt it!

Also, in example (12) money is presented in this anti-proverb as a cause to calm down for people due to the effect or force of money on the mood or mental state. This anti-proverb yields the conceptual metaphor money is a cause as well

(12) Money doesn’t bring happiness – but it’s marvellous for quieting the nerves.

2.1.6 Money as a multiplier

The use of metaphor to talk about money through some anti-proverbs can exhibit that idea that money can make more money or multiply itself. In examples (13) and (14) money can produce more money by investing it. Thus, in these anti-proverbs which are transformations of the original proverbs ‘Money makes money’ and ‘Money talks’ respectively the conceptual metaphor money is a multiplier can be seen through the use of the linguistic metaphors ‘breed’ and ‘talk about more money’.

(13) Money breeds money – when invested.
(14) When a millionaire's money talks, it usually talks about more money.

2.2 The personification of money

In the anti-proverb in example (15), money is conceptualized as a human being who is able to produces speech. As long as speech is a human attribute, this conceptual metaphor is motivated by the fact that the human speech can create the change. Also, as Gibbs [3, 361] stated the metaphor of money as a talking person is understood through «embodied simulation processes that are a fundamental part of everyday cognition». Thus, money in this instance can be based on the conceptual metaphor money is a person as in examples (15) and (16).

(15) Never let capital lie idle; remember that money talks, but it doesn't talk in its sleep.
(16) Money talks...Even when it whispers, people listen and hear it.

2.3 The objectification of money

In the anti-proverb which is a transformation of the original proverb 'A dollar in the bank is worth two in the hand' in example (17), money is portrayed as an object that can be seized in hands. Hence, this linguistic metaphor pertaining money is motivated by the conceptual metaphor money is an object or money is a possessed object.

(17) A dollar in the bank is worth two in the bucket.

2.4 Money as an animal or a plant

Moreover, money in anti-proverbs is conceptualised as a plant and an animal. In example (18) which is a transformation of the original proverb 'Money is the root of all evil', money is conceptualised as a fruit and a root as source domain for the target domain the cause and the effect of the evil. Here the use of the root concept depicts «the underlying structure of evil.» [3, 351]. This use of plant domain to talk about money results in the conceptual metaphor money is a plant.(18) Money is the fruit of evil, as often as the root of it.

Also, in example (19) which includes an anti-proverb elicited from the original proverb 'Money makes money', the domain of animal is used to construe the idea that money can bring more money by using the verb 'breed' which is related to the animal reproduction process. Thus, this anti-proverb is motivated by the conceptual metaphor money is an animal.

(19) Money breeds money – when invested.

3. CONCLUSION

The current study aimed at exploring the metaphorical meanings of money theme in a group of English anti-proverbs. The analysis was based on Conceptual Metaphor Theory, and the work by Kövecses (2018). The exploration of the metaphors in the data about money showed that the main source domains to conceptualise money are force, human being, objects, plants and animals. Consequently, the main conceptual metaphors about money are money is a force, money is a person, and money is an object. The current attempt found money can be conceptualised as a person, plant or animal which has not reported by Kövecses (2018). Finally, a larger group of anti-proverbs can unveil further source domains to conceptualise money.Thus, a potential study can explore the metaphors in further domains of anti-proverbs such as health and human relationships

Bibliographic references

1 Belkhir, Sadia. (2021). Cognitive linguistics and proverbs. In X. Wen & J. Taylor (Eds.), The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics. New York & London: Routledge. 599-611.

2 de Saussure, Ferdinand. (1959). Course in general linguistics. New York: Philosophical Library.
3 Gibbs, Raymond W. (2018). Money talks because people move: Embodied metaphors in economic action) Society and Economy 40(3). 349–364 DOI: 10.1556/204.2018.40.3.3.
4 Kövecses, Zoltán and Szabó, Péter K. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. Applied Linguistics, 17. 326-355.
5 Kövecses, Zoltán. (2006). Language, mind and culture: A practical introduction. Oxford: Oxford University Press.
6 Kövecses, Zoltán. (2010). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. Cognitive Linguistics, 21(4). 663–697.
7 Kövecses, Zoltán. (2018). The power (and problem) of money. Society and Economy, 40(3). 365-376.
8 Lakoff, George. Johnson, Mark. (1980). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
9 Langacker, Ronald. W. (2008). Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford: Oxford University Press.
10 Litovkina, Anna and Mieder, Wolfgang. (2006). *Old proverbs never die, they just* diversify. University of Vermont, Burlington.
11 Litovkina, Anna, HrisztalinaHrisztova-Gotthardt, PéterBarta, Katalin Vargha, and Wolfgang Mieder. (2021). Anti-Proverbs in Five Languages: Structural Features and Verbal Humor Devices. Cham: Palgrave Macmillan.
12 Mieder, Wolfgang. (1983). Antisprichwörter. Band I.Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache. 2. kiadás.
13 Mieder, Wolfgang. (2004). Proverbs: A Handbook. Westport & London: Greenwood Press.
14 Pavlović, Vladan. (2016). Anti-proverbs in English and Serbian.Linguistics and Literature. (14)2. 129-136 DOI: 10.22190/FULL1602129P.
15 Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. Metaphor and Symbol 22(1): 1–39.
16 Sharifian, Farzad. (2003). On cultural conceptualisations. Journal of Cognition and Culture 3(3). 187-207.
17 Sinclair, John. (1995). Collins COBUILD idioms dictionary. London: HarperCollins Publishers.

О ТЕОРИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ – ПАМЯТИ ПРОФ. А.Н. ТИХОНОВА

Самохин А.Ю. *(E-mail: samoha05@mail.ru)*
Акынжанова А.А. (*E-mail: alma_akin@mail.ru)*

Карагандинский технический университет им. АбылкасаСагинова

В статье рассматриваются тенденции в русском словообразовании с 70-х годов 20в., теория и практика создания словаря по гнездовому принципу А.Н. Тихонова.
Ключевые слова: А.Н. Тихонов, словообразовательное гнездо, терминоэлементы.

Понятие «современный русский язык» имеет достаточно давние исторические корни, определяемое расцветом творчества А.С. Пушкина. Термин «современное русское словообразование» такой истории не имеет. Конечно, можно отметить, что уже в трудах М.В. Ломоносова наблюдается интерес к построению, созданию слова. Интерес к образованию слов отмечен в трудах Н.И. Греча, А.Х. Востокова, И.А. Бодуэна де Куртане, Н.В. Крушевского, В.А. Богородицкого. Были введены в лингвистическую терминологию

слова «корень», «суффикс», «аффикс», стали различать слова «первообразные» и «производные» и др. Очень важное уточнение в изучение структуры слова внес Ф.Ф. Фортунатов, настаивая на обязательном разграничении диахронии и синхронии при таком анализе. Однако еще не была разработана общая теория анализа структуры слова, фрагментарно отмечались элементы, из которых состоит слово, не было закреплено различие между производным и производящим словом (основой), не разработана классификация способов образования слов, не определено различие между лексическим и словообразовательным значением и др.

Следует подчеркнуть, что до середины 40-х годов 20в. изучение словообразования проходило в рамках лексикологии или морфологии. И только в основополагающем труде академика В.В. Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове» (1947г.) [1] был проведен системный анализ образования различных частей речи, описаны основные морфемы (аффиксы) и способы образования слов, определено отличие лексического значения от словообразовательного, поставлены вопросы словообразовательной синонимии и омонимии, отмечена продуктивность словообразовательных типов и др. В другой работе «Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии» В.В. Виноградов отмечает возможность выделения словообразования в самостоятельный раздел русского языкознания. Однако в Грамматике русского языка 1952г., редколлегию которой он возглавлял, этот шаг еще не был сделан.

В эти же годы М.М. Покровским, А.И. Смирницким, Г.О. Винокуром, М.Д. Степановой, Е.А. Земской начали разрабатываться некоторые важные проблемы общей теории синхронного словообразования: место словообразования в ряду лингвистических дисциплин, проблемы членимости слова, принципы установления отношений производности/непроизводности, способы и типы образования слов, начали вводиться основы морфемики и др.

Точка в решении вопроса о самостоятельности словообразования в лингвистике была поставлена после выхода из печати работы Н.В. Шанского «Очерки по русскому словообразованию» (1968г.) [2] и учебника для системы высшего образования Е.А. Земской «Современный русский язык. Словообразование» (1973г.) [3].Особо подчеркнем значимость последнего издания, после которого вскоре в учебные программы и планы на филологических факультетах всей страны была введена самостоятельная лингвистическая дисциплина в рамках изучения Современного русского языка «Словообразование», которая стала изучаться на 2-х курсах вузов. В учебнике были системно изложены основные понятия и принципы современного русского языка, описаны способы образования слов, словообразовательные аффиксы, в отдельных параграфах - проблемы морфонологии и др.

Однако необходимо было сделать еще один шаг в развитии словообразования, когда этот раздел действительно станет самостоятельной наукой, объединив в стройную систему и словообразовательные пары, и способы, типы, модели словообразования, и словообразовательные морфемику, морфонологию, семантику, в итоге определив их место в комплексных единицах словообразования – парадигмах и цепочках, представленных в словообразовательных гнездах. Этот шаг был сделан выдающимся лингвистом, проф. Александром Николаевичем Тихоновым (1931-2003). Родился в с.Поташевка Башкирской АССР. В годы войны переехал в Таджикистан. Чуваш по национальности, он владел чувашским, русским, башкирским, татарским языками, освоил узбекский. Окончил филологический факультет Самаркандского государственного университета (1955), аспирантуру при МГУ (1963). В 1956–76 преподаватель, завкафедрой русского языка, проректор Самаркандского государственного педагогического института. В 1976–78 гг. зав. кафедрой рус. языка и профессор Ташкентского государственного университета. С 1978 заведующий сектором русского языка как средства межнационального общения Института языков народов России, с 1998 глав. науч. сотрудник Центра языков и культур стран Евразии и Балтии при Московском государственном лингвистическом университете. Автор более 400 науч. работ, в т.ч. 30 монографий и словарей, 6 учебников по современному русскому языку

для вузов.Под его руководством подготовлено и защищено около 100 кандидатских и 25 докторских диссертаций. Заслуженный деятель науки Узбекской ССР (1981), заслуженный деятель науки Чувашской АССР (1990), заслуженный деятель науки Российской Федерации(1997), Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 1996.

В период работы в Узбекистане «погрузился» в изучение современного русского словообразования. С 1972 на базе Самаркандского педагогического института им. С. Айни под его непосредственным руководством стали проводится знаменитые научно-исследовательские конференции под общим названием «Актуальные проблемы русского словообразования», для участия в которых съезжались не только ведущие ученые и специалисты Советского Союза, но и зарубежных стран, что в те времена было организовать достаточно непросто. Такие конференции регулярно проводились до 1991 г. – 1975, 1978, 1982, 1985, 1987, 1991гг. На этих конференциях маститые ученые представляли свои новые теоретические работы в области словообразования; молодые ученые апробировали свои исследования в теоретических дискуссиях с опытными оппонентами; стажеры и аспиранты делали первые шаги на пути в серьезную науку.

На этих конференциях собирался цвет русской филологии – Е.А. Земская, А.И. Моисеев, И.С. Улуханов, О.П. Ермакова, Ю.С. Маслов, В.В. Лопатин, Р.С. Манучарян, А.Д. Зверев, О.М. Ким, Ю.Ю. Авалиани, В.А. Редькин и др. Эти конференции, как позже отмечал А.Н. Тихонов, позволили ему не только подтвердить свою теорию из книги «Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка», но и приступить к ее практической реализации.

Главной, объединяющей силой на этих конференциях был не только организаторский талант А.Н. Тихонова, его открытая для общения с каждым участником конференции душа, но и тот путь в науке, который он определил своими первыми работами, посвященными новой науке. И этот путь не был случайным, поскольку стояла главная практическая задача – создание словарей нового типа, что без разработки новой теории, прежде всего в словообразовании, сделать было невозможно.

Основной и самый простой принцип создания словарей, в том числе толковых – алфавитный. Но практика показывает, что при алфавитном способе размещения слов теряется возможность, например, определить родство слов, имеющих один корень, проследить за развитием лексического, тем более, словообразовательного значения этих слов, да и просто сделать статистические выкладки, чтобы ответить на простые вопросы – сколько в русском языке слов с корнями «хлеб», «вода», «белый», «смотреть», «читать» и т.п. Такие попытки, объединить в одной статье близкородственные слова, предпринимались при создании «Словаря Академии Российской» 1789-1794 гг., «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И.Даля. Такой же принцип был первоначально использован и при написании «Словаря современного русского литературного языка» в 17-ти томах [4].Первые три тома были сформированы по принципу «гнездования» однокоренных слов. Однако, столкнувшись с неразрешимыми тогда теоретическими и практическими проблемами, редколлегия отказалась от этого принципа и все последующие тома, начиная с четвертого, выходили по алфавитному стандарту.

Проблемы, связанные с созданием гнездового толкового словаря, уже были понятны тогда молодому учёному, когда известные советские ученые не смогли решить эту проблему. А.Н. Тихонов нашел свой путь ее решения. Он совершенно правильно предположил, что искать «родственность» слов надо начинать не с поиска общности лексического значения, а с общности структуры слова – наличия общего формального признака – корневой морфемы. Конечно, наличие одного и того же корня не говорит о том, что это обязательно родственные слова, т.к. один и тот же корень может иметь несколько значений. Но тогда можно группировать слова по наличию не только общего корня, но и одного общего значения, заложенного в корневой морфеме. Этому была посвящена его докторская диссертация «Формально-семантические отношения слов в словообразовательном гнезде» (1972).

Первым результатом проведенной работы, широко обсуждаемой известными учеными на вышеназванных конференциях, стал вышедший в свет в 1978 г. «Школьный словообразовательный словарь русского языка», ориентированный на учеников средних и старших классов [5].О необходимости такого словаря в школьной практике говорит тот факт, что на настоящее время он выдержал семь переизданий и вряд ли найдется учитель русского языка, незнаковый с этой книгой.

В 1985 г. А.Н. Тихоновым была закончена работа над созданием словаря нового типа – был выпущен знаменитый двухтомный «Словообразовательный словарь русского языка» [6] в основе создания которого лежала его теория в области комплексных единиц русского словообразования, прежде всего, словообразовательных гнезд. В словаре впервые была описана словообразовательная структура почти 145 000 слов. Также А.Н. Тихоновым было обосновано выделение в системе словообразования других комплексных единиц – словообразовательных цепей и словообразовательных парадигм.

Словообразовательное гнездо А.Н. Тихоновым определяется следующим образом: «…упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня. Общность однокоренных слов проявляется не только в плане выражения (в наличии у них одного и того же корня), но и в плане содержания (корень выражает общий для всех родственных слов элемент значения)…» [7, 36].Словообразовательная парадигма – совокупность всех производных одного производящего – является частью гнезда. Отсюда гнездо – это совокупность словообразовательных парадигм [7, 47]. Словообразовательная цепь – ряд однокоренных слов, находящихся в отношениях последовательной производности [7, 41].

На основе Словаря стали проводиться диссертационные исследования, посвященные изучению комплексных единиц словообразования – словообразовательных цепей, парадигм, типов; способов образования слов и их структуре; морфемике и морфонологии; словообразовательной омонимии, синонимии, антонимии; семантическим отношениям в словообразовании. Были описаны типологии комплексных единиц в зависимости от исходного корневого слова в частеречном плане и переходе на лексический уровень, например, гнёзда с исходными прилагательными, глаголами, несклоняемыми прилагательными и т.д.

Однако данные работы были ориентированы на общеупотребительную лексику, зафиксированную в словаре. Лишь отдельные исследователи затрагивали проблемы огромного пласта терминологический лексики, по понятным причинам лишь фрагментарно отмеченной в словаре. Поэтому сформулированная А.Н. Тихоновым тема «Словообразовательные гнезда в медицинской терминологии», ставшая темой кандидатской диссертации одного из авторов данной статьи, расширила словарный объект исследования, предопределила решение некоторых теоретических проблем, связанных со спецификой терминологии, а также поставила практическую задачу – создание словаря медицинских терминов гнездового типа. Следует отметить, что первоначальные задачи, поставленные в диссертации, были решены: определен ядро медицинской терминологии для исследования; выделены основные 175 терминоэлементов, ставшими исходными гнезд; создана самостоятельная классификация терминоэлементов; отмечены продуктивные и непродуктивные способы образования терминов, типы, модели, в том числе морфонологические; проанализированы словообразовательные цепи и парадигмы; отмечены семантические особенности терминологии. В целом в составе 184 гнёзд было проанализировано 2822 медицинских термина [8].

В начале 90-х А.Н. Тихонов приступил к непосредственному решению изначально поставленной задачи – разработке теории лексических гнезд на основе имеющейся теории комплексных единиц - словообразовательных гнезд, цепей, парадигм и её воплощении в создании словаря нового типа.Так, был выпущен «Словарь русских личных имен» (1995), в котором представлены словообразовательные гнезда личных имен со всеми созданными на их базе производными. Благодаря исследованиям А.Н.Тихонова был создан «Морфемно-

орфографический словарь» (1996; 2002), в котором впервые отражено морфемное строение значительного массива русской лексики (около 100 000 слов). Словарь содержит раздел «Русская морфемика», в котором представлен теоретический материал по морфемике, теории и практике морфемного и словообразовательного анализа слов.

А. Н. Тихонов уделял большое внимание созданию учебных словарей. И это не случайно. Его педагогический стаж, школьный и вузовский, насчитывал более 50 лет. А.Н.Тихонов неоднократно писал и говорил о том, что словари должны стать настольными книгами учащихся, должны занять достойное место в домашних и школьных библиотеках, в кабинетах русского языка. Каждый учитель обязан иметь хорошую личную словарную библиотеку, использовать словари на уроках русского языка. Под руководством А.Н.Тихонова и при его авторском участии написаны «Школьный фразеологический словарь» (в соавт.; 2001), «Орфографический словарь русского языка» (1999; 6-е изд. — 2005), «Школьный орфографический словарь русского языка» (в соавт.; 1999; 3-е изд. — 2003), «Словарь-справочник по русскому языку» (в соавт.; 1995; 7-е изд. — 2005), «Новый учебный словарь русского языка: семь словарей в одном томе» (в соавт.; 2003).

Новым словом в учебной лексикографии явилось создание «Комплексного словаря русского языка» (в соавт.; 2001; 2005). А.Н. Тихонов неоднократно говорил о том, что ученик един, и ему удобнее по всем возникающим вопросам обращаться к одному словарю. В «Комплексном словаре» благодаря оригинальной системе подачи материала раскрыта семантика 40 тысяч слов и 1500 фразеологических оборотов, размещенных в 15 тысячах словарных статьях. Словарь дает всестороннюю комплексную характеристику слова и фактически включает 15 аспектных словарей одновременно. «Комплексный словарь» был признан лучшим изданием XIV Московской международной книжной выставки-ярмарки (2001 г.) в номинации «Энциклопедист». В 1996 г. А.Н. Тихонову была присуждена премия Правительства Российской Федерации в области образования за «Школьный словообразовательный словарь русского языка» и «Морфемно-орфографический словарь».

В последние годы А.Н.Тихонов работал в Елецком государственном университете им. И.А.Бунина, где возглавлял лабораторию учебной лексикографии. За этот период были подготовлены и вышли в свет «Новый учебный словарь русского языка: семь словарей в одном томе» (в соавт.: 2003), «Фразеологический словарь русского языка» (в соавт.; 2003), «Фразеологический словарь современного русского литературного языка» в 2-х тт. (в соавт.; 2004), «Словарь афоризмов, русских писателей» (в соавт.; 2004; 2005). Под руководством А.Н.Тихонова была начата работа над учебной энциклопедией «Русский язык», словарем-справочником «Трудности русского словообразования», «Грамматическим словарем русского языка», «Гнездовым толковым словарем русского языка», «Гнездовым словарем антонимов», «Словарем глагольных форм», «Словарем трудностей русского языка» и другими, планировались исследования по языку И.А.Бунина.

Следует отметить, что величие человека и оценка его деятельности происходит уже после завершения его жизненного пути. Самая главная оценка творчества А.Н. Тихонова – продолжение изучения его наследия. Были возрождены в Узбекистане в 2011 г. и отныне проходят под эгидой научной школы А.Н. Тихонова конференции по словообразованию. Так, 8 января в Национальном университете Узбекистана им. Мирзо Улугбека состоялась научно-практическая конференция «Актуальные проблемы русского словообразования» в рамках Узбекистанской научной школы русского словообразования. В пленарном докладе председателя Оргкомитета проф. Национального университета Узбекистана им. Мирзо Улугбека А. Шереметьевой была освещена научно-педагогическая деятельность Александра Николаевича Тихонова, основателя Узбекистанской школы словообразования, известного исследователя теоретических проблем словообразования, автора ряда словообразовательных словарей. Обсуждались вопросы, связанные с теорией словообразования, синхронным и диахроническим словообразованием, комплексными единицами словообразования, методикой и практикой преподавания курса словообразования русского языка в вузе, а также актуальными вопросами русистики. В работе конференции приняли участие лингвисты

Узбекистана и Российской Федерации. На конференции были широко представлены вузы Узбекистана: Бухара, Андижан, Наманган, Самарканд, Ургенч, Джизак, Ташкент в своих докладах освещали актуальные вопросы теории русского словообразования, диахронического, синхронического и методического аспектов русского словообразования. Российская Федерация была представлена Московским государственным педагогическим университетом, Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н.А. Добролюбова, Астраханским государственным медицинским университетом и Калмыцким государственным университетом им. Б.Б. Городовикова.

7 января 2022 года прошла традиционная Республиканскаянаучно-практическая конференция с международным участием в рамках Узбекистанской научной школы русского словообразования «Актуальные проблемы русского словообразования». В этом годуконференция отметила свой 50-летний юбилей. Впервые она прошла в 1972 годув Самарканде. Обсудить актуальные вопросы современной и исторической дериватологии с коллегами из Узбекистана приезжали выдающиеся ученые России (Д.Н.Шмелев, И.С.Улуханов, В.В.Лопатин, Т.В.Булыгина, Н.Д.Арутюнова), Германии, Болгарии (Веселин Цветков) и др. Тематика конференции охватывала как теоретические, так и прикладные вопросы современного словообразования: теория словообразования, синхронное и диахроническое словообразование, комплексные единицы словообразования, методика преподавания словообразования в школе и вузе, современные словообразовательные словари и т.п.

Особенно бережно к наследию А.Н. Тихонова относятся в Ельце, где в последние годы жизни А.Н. Тихонов работал в Елецком государственном университете им. И.А.Бунина, создав и возглавив Лабораторию учебной лексикографии. В память о выдающемся ученом в ноябре здесь прошла Всероссийская научная конференция с международным участием «Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения» (к 90-летию со дня рождения профессора А.Н. Тихонова). Россия, Елец, 2 ноября—3 ноября 2021г.

Добавим еще одну характеристику научного наследия, сделанную доктором филологических наук, академиком АН РБ М. Зайнуллиным: «Труды филолога Александра Тихонова до сих пор не имеют аналогов» [9].Присоединяясь к данному утверждению, обобщим вышесказанное:

1. Современное русское словообразование зародилась как самостоятельная наука в конце 60-х – начале 70-х годов. Теоретические предпосылки для нее были заложены учеными 19 в.Н.И. Гречем, А.Х. Востоковым, И.А. Бодуэном де Куртане, Н.В. Крушевским, В.А. Богородицким, Ф.Ф. Фортунатовым; ученымипервой половины 20 в.В.В. Виноградовым, М.М. Покровским, А.И. Смирницким, Г.О. Винокуром, М.Д. Степановой. Теоретические предпосылки современного русского словообразования представлены в работах советских ученых второй половины 20 в.Н.В. Шанского, Е.А. Земской, А.И. Моисеева, И.С. Улуханова, О.П. Ермаковой, Ю.С. Маслова, В.В. Лопатина, Р.С. Манучаряна, А.Д. Зверева, О.М. Кима, Ю.Ю. Авалиани, В.А. Редькина, В.Н. Немченко и др.
2. Основные идеи современного русского словообразования принадлежат авторству проф. А.Н. Тихонова, в трудах которого разработаны такие теоретические положения, как комплексные единицы словообразования, словообразовательные цепи и парадигмы, в рамках которых в настоящее время рассматриваются более частные вопросы словопроизводства – морфемика, морфонология, способы образования слов, типы, модели и др. Это нашло и находит практическое воплощение в словообразовательных словарях нового типа, в том числе ориентированных на школу, а также находит реализуется в создании лексикографических словарей по принципу гнездования.

Список литературы

1. Виноградова В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.

2. Шанский Н.В. Очерки по русскому словообразованию. – М.: МГУ, 1968, 308с.
3. Земская Е.А. Современный русский язык: словообразование : учебное пособие для студентов / Е.А. Земская. – Москва : Просвещение, 1973. – 304 с.
4. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т / Под ред. В. И. Чернышёва. — М., Л.: Изд-во АН СССР, 1948—1965.
5. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1978. 727с.
6. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. - М.: Рус. яз., 1985.
7. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка:т. 1 - М.: Рус. яз., 1985. – 856 с.
8. Самохин А.Ю. Словообразовательные гнёзда в медицинской терминологии. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1990
9. М. Зайнуллиным: Мудр не тот, кто знает много, а чьи знания полезны другим.https://resbash.ru/articles/cotsium/2012-01-17/mudr-ne-tot-kto-znaet-mnogo-a-chi-znaniya-polezny-drugim-310010

СПЕЦИФИКА ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАСЫМА АМАНЖОЛОВА В ПЕРЕВОДЕ

Токсанбаева Ш.А.
(*E-mail:*k.syzdykovm@mail.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье рассматриваются особенности переводов поэзии Касыма Аманжолова на русский язык. Материалом изучения стали стихотворения «Өзім туралы» - «О себе», Сарыарка, Сырдария аңызы – Сыр-Дарья и некоторые другие.

В прошедшем 2021 году в Казахстане широко отпраздновали 110-летний юбилей известного казахского поэта Касыма Аманжолова. Касым Аманжолов внес значительный вклад в развитие казахской литературы и казахского языка. На его поэзию, да и в целом на его жизнь, не могли не повлиять исторические события того времени: Октябрьская революция, времена Голощекина, голодомор в 30-е годы, Великая Отечественная война. Дауылпаз ақын – поэт-буревестник, - так часто называют Касыма Аманжолова исследователи его творчества, и это справедливо.

Естественно, что творчество Касыма Аманжолова интересовало переводчиков. Благодаря им стихи Аманжолова зазвучали на русском языке. Один из первых небольших сборников стихов К. Аманжолова на русском языке вышел в конце 40-х годов XX века. В качестве переводчиков выступили известные советские писатели, поэты Д.М. Снегин, И. Сельвинский, А. Брагин, Н. Титов и другие. В конце 50-х годов также вышел его сборник «Стихи и поэмы» на русском языке; кроме названных переводчиков здесь отмечены переводы А. Селинова, М. Балыкина, А. Алтаева. В 70-е годы вышел сборник на русском языке «Избранное. Стихи и поэмы».

Касым Аманжолов и сам переводил произведения русских классиков на казахский язык. Так, им были переведены «Полтава» А.С. Пушкина, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова, произведения Т. Шевченко, В. Маяковского.

Остановимся на особенностях перевода стихов К. Аманжолова на русский язык, опираясь на такие его произведения, как «Өзімтуралы» - «О себе», Сарыарка, Сырдарияаңызы – Сыр-Дарья и некоторые другие.

Одно из программных его произведений – стихотворение «Өзімтуралы» - «О себе». Яркий образный язык произведений К. Аманжолова находит свое отражение в данном

стихотворении. Яркие сравнения, метафоры красной нитью проходят через весь текст. Часто в этом и других стихах видим сравнения, связанные с определением слова, стиха:

жалынатқансөз– слово, высекающее пламя,

Барым да, бақыттым да осы өлеңім. Ж

Жақыным, жүрегімніңдосы – өлеңім– эти мои стихи- все, что есть у меня, мое счастье, моя родня, сердечный друг.

- Серінің семсеріндей сертке таққан

Өлеңнің өткірін бір алшы менен. – Возьми у меня острое, как сабля, нацепленная у рыцаря – сері слово – здесь мы видим развернутую метафору и далее в тексте ее продолжение:

- Сөз соғам құлашымды еркін керіп

Суарып шынықтырам күйге малып;

Болсын деп әрі әдемі, әрі берік. – Выковал слово широким размахом рук, напою, закалю, окунув в кюй, чтобы стало оно и красивым, и прочным.

Күніне жүз ойланып, мың толғанам,

Өзіммен бірге өлмесін өлеңім деп. – Днями сотни раз думаю, тысячу раз переживаю, чтоб не умер вместе со мной мой стих.

Оқырсың соңда, мүмкін бұл жырымды,

«Досың да, туысың да біздерміз», - деп. – Возможно, прочитаешь тогда этот стих, подумав: «Мы твои друзья, твоя родня». В последнем примере автор использует синоним слову өлең – жыр.

- Сөзім – жыр, лебізім – күй,

Еркең едім өз жерім, өз елімде еркеледім. – Слова мои – стихи, мое дыхание – кюй, на своей земле, в своей стране был баловнем.

- Боламын ақың Қасым әлі де мен

Өлеңін бөбегіндей әлдилеген. – Буду я до сих пор акыном Касымом, укачивавшим как ребенка свои стихи.

- Сондықтан ап кел бері домбырамды,

Кеудемде күй қанатты қондыр әнді.

Берейін өмірімнен өлең жасап,

Шашайын оңды-солды сол мұрамды. – Поэтому принеси мне мою домбру. Посели в моем сердце стих, подобный крылатому кюю: отдам, создав из жизни своей стих, разбросав направо-налево свое наследие.

- Өртке тиген дауылдай өлеңімді

Қасымның өзі емес деп кімге айтасың?! – Мой стих как воспламенившийся ураган, - Кому ты скажешь, что это не сам Касым?!

Рассмотрим, как даны выявленные нами образные средства, переведенные подстрочно, в художественном переводе. Стихотворение «Өзім туралы» - «О себе» переведено М. Львовым. В целом перевод производит хорошее впечатление, но все же отдельные моменты вызывают вопросы, особенно связанные с приведенными сравнениями и метафорами. Первое сравнение, которое мы рассмотрели: «… жалынатқан сөз дайында» - приготовь слова, высекающие пламя (огонь), - в переводе звучит просто «слова наготове». В этом контексте определение слов как высекающих пламя (огонь) важно, так как ему надо передать словами мысль «тереңде тұнып жатқан дауыл күйді тербетіп, тулатып бір қозғайын да...» - «в глубине затаившийся ураганный кюй заведу, раскачивая разбушую», а это возможно только пламенными словами.Далее в тексте он снова использует сочетание жалындыжыр – пламенный стих: - Немесебастармын ба екінші өмір, жалынды жыр жолында қызыл шоқ қап? – или начну вторую жизнь как красная икра на пути пламенных стихов, которое перекликается с выражением: «Өртке тиген дауылдай өлеңімді» - мой стих как попавший в огонь ураган.

В переводе прекрасно звучат строки «и, словно стихию, я музыку бури в груди разбужу», однако в оригинале поэт говорит не просто о музыке бури, а о дауыл күй, используя

национально-культурный элемент күй, в дальнейшем он многажды будет повторяться, поэтому в качестве безэквивалентного слова необходимо было оставить его без перевода.

Замечательно переданы строки: Барым да, бақытым да осы өлеңім. Стихи – мое счастье и гордость моя, они мне и дети, они – и друзья. Но в оригинале нет слов о гордости, он не дает оценки своим стихам, сравнивает стихи с родней, ведь для казахов родня всегда на первом месте, и далее он говорит не просто друг, а друг сердца – сердечный друг, т.е. друг близкий по духу.

К. Аманжолов дает развернутое сравнение – метафору, где написание стихов сравнивает с работой кузнеца:

Гүрілдеп жалын атқан кеудем-көрік,
Сөз соғам құлашымды еркін керіп.
Суарып тынықтырам күйге малып,
Болсын деп әрі әдемі, әрі берік. –
Высекающее с гулом пламя моя грудь -
Выковываю слово широким размахом рук
Напою, закалю, окунув в кюй,
Чтоб стало оно и красивым и прочным.

В переводе отрывок звучит так:

И грудь моя пламенем дышит как горн
Слова я кую, вдохновенен и горд,
Я, в музыку их погрузив, закаляю,
Чтоб стих получился и звонок, и тверд.

Перевод в целом точный за исключением снова использования слова музыка вместо кюй.

Далее в целом точно передано сравнение – Серінің семсеріндей сертке таққан өлеңнің өткірін бір алшы менен – Возьмите вы стих мой, наследники, в руки – Разящий и острый, как рыцаря меч!

В заключении автор говорит:

- Сондықтан ап кел бері домбырамды,
Кеудемде күй қанатты қондыр әнді.
Берейін өмірімнен өлең жасап
Шашайын өңды-солды сол мұрамды.

Дүниеге келер әлі талай Қасым,
Олар да бұл Қасымды бір байқасын.
Өртке тиген дауылдай өлеңімді
Қасымның өзі емес деп кімге айтасың?

В переводе звучит так:

Так дай мне в руки родную домбру,
Я музыкой буду, пока не умру,
Из жизни единственной, неповторимой
Я сделаю песню и всем подарю!

На свете появится новый Касым,
Не раз обратится к песням моим.
Когда загремят они, буре подобно
Кто скажет, что умер я, старый Касым?

Смысл этих строк передан верно, но все же, раз речь идет о домбре, то каждый казах ассоциирует ее с кюем, мы это видим из К. Аманжолова: кеудемде күй қанатты қондыр әнді – построчно: посели в мою грудь стих, подобный крылатому кюю, - в переводе же опять: Я музыкою буду, пока не умру.

Бесценность и неповторимость жизни очевидна для поэта, поэтому при слове жизнь у Аманжолова нет определений единственной, неповторимой.

Далее он отмечает, что появится в последующем не один, а много Касымов. И просит скромно, чтобы обратились они к песням Касыма, а переводчик уже утверждает уверенно, что он обратится.

Далее К. Аманжолов повторяет свое излюбленное сравнение:

Өртке тиген дауылдай өлеңімді – буквально-охваченный пламенем ураганный его стих.

Заключительная строка стихотворения «О себе» - «Қасымның өзі емес деп кімге айтасың?» т.е. охваченный пламенем ураганный его стих кому ты скажешь, что это не он сам Касым?

Прозаическая строка Кто скажет, что умер я, старый Касым? снижает поэтическое восприятие и думы поэта о будущем. В оригинале нет глагола умер, оно и так ясно, что речь идет о будущем, когда не будет поэта, определениестарый, которого нет в тексте, также противоречит поэтическому восприятию текста, тем более поэт скончался рано, в 44 года.

В целом перевод, сделанный М. Львовым, можно считать одним из лучших.

Различные художественные средства, использованные К. Аманжоловым в стихе «О себе», мы отмечаем и в других произведениях на различные темы. Много стихов посвящено родному краю, родной земле. Патриотизм свой К. Аманжолов не столь прямо афиширует, он очень лиричен, воспевая родные земли. Так, в стихотворении «Сарыарка» он сравнивает родную степь с матерью, которая широко распахнула объятия:

Сарыарқа, сағындырдың атамекен,
Сары дала анам едің құшағың кең.
- Сарыарка, соскучился, родной край,

Объятья твои широки – ты моя мать.

В переводе Дмитрий Снегин равнозначно передает сравнение **мать моя**, понятием **Я сын навеки твой**! Далее в строках передается сожаление автора, что проезжает мимо, нет возможности остановиться:

-Тұсыңнан тоқтай алмай барам өтіп,
Артта – сен, алда – майдан, қайтсем екен?

Автор размышляет о том, что же мне делать: позади – ты, впереди война? И где-то подспудно, вернусь ли я к тебе?

Перевод полностью урапатриотический, три восклицательных знака, тогда, как у автора в конце строк вопросительный знак:

Тут все мое, моя страна! Я сын навеки твой!
Прощай, родимый Казахстан! Но я вернусь, вернусь:
За твой простор, Сарыарка, иду я в грозный бой.

Удачным, на наш взгляд, является перевод строк:

Әлемнің саған ауып махаббаты,
Сарыарқа орнар сенің жас жаңында.
- Неутомимая любовь тогда заполнит мир

И душу юную в полон возьмет Сары-Арка.

Подстрочный перевод здесь следующий:

Любовь мира повернется к тебе
И тогда Сары-Арка поселится в твоей молодой душе.

В художественном переводе уместным является использование устаревшего слова полон (плен), так как оно придает высокий стилистический оттенок данным строкам. Аналогично можно сказать и о переводе строк:

Өмірдің алтын кесесін
Тосқанмын айдың нұрына.
- И золотую чашу жизни

Я подставлял под лунный свет.

Эти строки взяты из стихотворения «Орал» в переводе М. Львова «Уральску».

В целом природа в стихах К. Аманжолова очень близка человеку. Множество сравнений, эпитетов, метафор связаны с представлениями казахов о жизни, с природными явлениями, и это красной нитью приходит через все произведения поэта. Такие стихи, как «Көкшетау», «Бурабайтолқындары»(«Волны Бурабая»), «Сырдария аңызы» («Предания Сырдарьи»), «Сарыарқа», «Орал», «Алматы», «Талғар», «Шыңғыстауда», «Ертіс», «Бетпақдала», «Қарағанды», «Балқаш», «Алатау», «Аралым, айдың шалқарым», («Мой Урал, гладь моя необъятная») и другие, посвящены знаковым любимым городам, озерам, рекам, есть множество других произведений, где описываются природные явления: бураны, времена года, злые облака («Долы бұлт») и, наоборот, белесые облака («Ақша бұлт»). Часто сравнения, необычные эпитеты опять же связаны с окружающей природой: «Ауылсырты маржан көл» - «За ауылом коралловое озеро», «Аспанымды бұлт торлап» - «Небо заволакивают тучи», «Күндей шалқып күлгенің» - «Ты смеешься как ликующий свет».

Перечисленные произведения есть в переводах. Интерес представляют переводы стихов, посвященных временам года: «Құз» - «Осень», «Көктем» - «Весна», перевод сделан М. Петровых. Данный перевод лишь перекликается с оригиналом, упоминая слова тематической группы «Природа»: көктем – весна, өзен – река, бұлттар – тучи, жаңбыр – дождик, асқар тау – вершина гор. Сравнения, эпитеты переданы с использованием других, но в некоторых случаях близких по значению слов: асауөзен – строптивая, непокорная река, в переводе стиха – пробудившаяся река; жауды жаңбыр сіркіреп – буквально: дождь моросит, в переводе М. Петровых развернутое описание: Весенний дождик льется вволю золотистым серебром.

Эти строки перекликаются с предыдущим описанием: Бродит в тучах звонкий гром.

Развернутое сравнение дано в заключительных строках:

Көктем күйін бастады,
Өз өнерін асыра.
Қысты қуып тастады
Асқар таудың басына.

Подстрочный перевод:

Весна начала свой күй,
Превосходя свое искусство.
Прогнала зиму
На вершину неприступной горы.

В художественном переводе, сделанном М. Петровых, эти строки звучат так:

Синевой неугасимой
Озарен степной простор.
Вешний ветер гонит зиму
На вершину снежных гор.

Последние две строки передают смысл оригинала, хотя в целом в оригинале одно действующее лицо – весна, она красной нитью проходит через весь стих и заключает его, в переводе другое действующее лицо ветер есть только перекличка: вешний ветер. Первые же две строки абсолютно разные. У К. Аманжолова эти строки – развернутая метафора: все весенние явления сравнивает с силой кюя. В переводе же абсолютно другие слова: синевой неугасимой озарен степной простор, что противоречит основной линии оригинала.

Таким образом, мы видим переводы произведений К. Аманжолова разного уровня художественности, но, думается, должны появиться новые переводы, которые познакомят новые поколения русскоязычных читателей с творчеством великого казахского поэта Касыма Аманжолова.

Список литературы

1 Аманжолов Қ. Шығармалар жинағы. Қасым Аманжолов – Алматы: «Өлке» баспасы, 2013. – 288 б.

2 АманжоловК. Избранное. Стихи и поэмы. Алма-ата: Жазушы, 1971.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА НЕКОТОРЫХ КАЗАХСКИХ, РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ЗООНИМОВ

Оразгалиева Г.Ш.
(*E-mail: orazgaliyeva_gulfarida@mail.ru*)

Академия «Bolashaq», г. Караганды, Казахстан

В статье рассматривается языковая картина мира некоторых зоонимов русского, казахского и английского языков. Нами выявлено, что производные казахские слова чаще имеют объективную мотивацию. Не у всех русских сооотвествий отмечается прозрачная этимология, некоторые из них заимствованы из других языков.

Ключевые слова: внутренняя форма слов, мотивация, объективный признак, языковая картина мира, картина мира, производное слово, сложное слово

Язык является важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире. Человек фиксирует в слове результаты познания окружающей среды.

Ход мыслей человека, объективно отражающих внешний мир, един для всех людей, говорящих на разных языках. Внешние условия жизни, климат, материальная действительность определяют человеческое сознание, поведение людей, формируют картину мира, отображенную в сознании человека. Картина мира представляет собой вторичное существование объективного мира, закрепленное в своеобразной материальной форме. Язык выступает формой овладения единым, объективным миром, формой выражения понятийного (мыслительно-абстрактного) содержания, добытого человеком в процессе деятельности. Каждый язык создает своеобразную картину мира.

Сегодня никто не сомневается в том, что языки отражают действительность по-разному, асимметрично. Языки по-разному членят окружающий мир, различно описывают одни и те же явления и предметы, обращая внимание на разные их признаки. В семантике слов отражено видение мира носителя конкретного языка.

Языковая картина мира (ЯКМ) и картина мира (КМ) не могут быть приравнены друг к другу, как не может быть приравнен сам язык мышлению.

Конкретные внешние условия существования отдельного этноса (географические, физико-антропологические особенности, культурно-бытовые традиции и др.) формируют специфические качества и совокупности представлений, определяющие основу национальной концептуальной картины мира и национальной языковой картины мира. Национальный опыт задаёт все специфические особенности языка на всех его уровнях.

Любое явление, любой предмет характеризуется многими объективными признаками.

Рассмотрим некоторые зоонимы русского, казахского и английского языков.

Казахскому слову **инелік** I – «қанаттарында торланған сызықтары бар, өте жіңішке, бунақ денелі жәндік» [1, 356] соответсвует русское **стрекоза** – «1. Перепончатокрылое насекомое с длинным тонким телом; 2. *разг.* о живом подвижном ребенке, непоседе (обычно о девочке); 3. *прост.*, *шутл.* о вертолёте» [3, 762]. Это собственно–русское слово «образовано с помощью суф. *–оза* от **стрек**, еще втсречающееся в диалектах со значением «овод, слепень, вообще насекомое». Ср. **Стрекать** – «жалить, колоть, прыгать, скакать» (откуда **дать стрекача** - «убежать» [5, 428].

Инеліктей –1. Жіп–жіңішке, кішкентай. 2. *ауысп*. Етінен арылған арық; жүдеу ♦ **Инеліктей бұралған [ілмиген, қатқан]** – әбден қатып семген, жүдеген, арыған [1, 356]

У казахского производного слова **инелік** I (букв. **ине** «иголка» + суф. **лік** «свойственный, присущий») прозрачная этимология, т.е. насекомое напоминает по форме иглу, в русском литературном языке мотивация слова **стрекоза** стёрта. Если в русском языке переносное значение связано с подвижной, живой девочкой, подростком с имплицитными семами «худой», «тонкий», то переносное значение в казахском слове **инеліктей** указывает на худого, истощенного человека без указания на возраст и пол.

Пресмыкающиеся

Возьмём лексемы **кесіртке** и **ящерица. Кесіртке** – терісі ұсақ қабыршақты, құйрығы ұзынша, бауырымен жорғалайтын жәндік [1, 392] - **ящерица** – небольшое пресмыкающееся с удлиненным телом и длинным хвостом, покрытое мелкой роговой чешуей // уменьш. **ящерка** // прил. *ящеричный* [3, 907]. В кратком этимологическом словаре отмечается: «Общепринятой этимологии не имеет. Может быть, образовано как деминутив с суф. *–ица* от **ящеръ** –«ящерица», засвидетельствованного в памятниках XIV в. и, возможно, являющегося производным с первоначально деминутивной приставкой я- (ср. болг. **ядовица** «вдова») от той же основы, но с перегласовкойо/е, что и *скора* «шкура» (см. *скорняк)*. В таком случае первоначальное значение – «животное, меняющее кожу, шкуру». Возможно, однако, что сущ. **ящеръ** образовано с помощью приставки *я-* от той же основы, но с перегласовкой (*sker>*щер-*) что и **скорый** (см.). Если это так, то животное получило наименование по свойственной ему быстроте передвижения» [5, 527]. Мотивацией казахского названия пресмыкающегося выступает свойство быстро отделять хвост от тела (**кес** «отрезать»), ведь когда наступают на хвост ящерицы, то он отделяется, затем снова вырастает.

Мотивацией казахского названия **тасбақа (тас** «камень»**+ бақа** «лягушка»)является то, что панцирь её очень твердый, как камень, водные черепахи хорошо плавают, у них на лапах имеются кожистые перепонки [5]. **Тасбақа** - *зоол*. Сүйек қабығы бар, қысқа аяқтармен баяу жылжып қозғалатын жәндік. **♦Тасбақа аяң [жүріс]** – шабан қимыл, баяу жүріс. **Тасбақаша**– тасбақаға ұқсап [1, 786]. В русском языке ему соотвествует слово **черепаха** – «медленно двигающееся на коротких конечностях пресмыкающееся (исключая кожистую черепаху) с костным панцирем. **Тащиться (ползти) как черепаха** – *разг.*, *неодобр*. очень медленно // *уменьш*. **черепашка** // прил. *черепаховый суп, черепашьи яйца»* [3, 868]. Это собственно русское образование «с помощью суф. *–аха* (ср. *рубаха*) от **череп**. Название дано по признаку наличия у животного костяного панциря» [5, 491]

Череп – «у позвоночных животных и человека: кости, образующие твердую основу головы. *Мозговой ч*. (спец.), *Лицевой ч.* (спец.), *Лысый, голый ч.* (о лысой голове) // прил. *черепной*. *Ч. свод* (спец.). *Черепная коробка* [3, 868]. Общеслав. слово восходит к *kerp, имеющему индоевр. характер (ср. др.-инд. karpara «череп», скорлупа», др.-прус. kerpetis –тж., др.-в.-нем. Scirbi –«скорлупа» и т.д.); ***к***перед ***е*** изменилось в **ч**, а сочетание *er* на др.-рус. почве – в *ере*. Первоначальное – «скорлупа» [5, 491].

Грызуны

Представляет иниерес мотивация казахского слова **егеуқұйрық** – *зоол.* Ауылшаруашылығына зиянды, тұмсығы сүйір, құйрығы ұзын сұр тышқан [1, 216]. Ему соответствует русское слово **крыса** –«вредный грызун сем. мышей.**♦ Крысы бегут с тонущего корабля** - *перен*., *неодобр*. – о тех, кто бросает общее дело в трудный, опасный момент. **♦ Канцелярская крыса** – *устар, пренебр*. – мелкий служащий, чиновник // прил. *крысиный»* [3, 305]. Шанский Н.М. Иванов В.В. Шанская Т.В. предполагают, что вост.-слав. слово, возможно, «является преобразованием *грыза* – производного от **грызть**. Менее вероятна связь с *крот»* [5, 223]. Эти опасные вредители с острыми зубами и длинным хвостом всеядны и обжорливы, постоянно едят, портят не только злаки и продукты, они могут есть траву, грызть доски, прогрызать металл, съедают электроизоляцию, разносят инфекцию [6]. В казахском языке **егеуқұйрық**– это сложное слово (**егеу**«пила, напильник» + **құйрық**«хвост»); только она не хвостом перепиливает металл, доски, а острыми, постоянно растущими зубами.

Слово в казахском языке **саршұнақ** образовано сложением основ (**сары** «желтый» + **шұнақ** «маленький, куцый»). Грызун имеет желтый, светло-коричневый окрас, маленькие уши, выбирась из норы, он осматривается, становится на задние лапки (столбиком). **Саршұнақ** – «ашық далалы, шөлейтті жерлерде мекендейтін, құлақ қалқаны кішірек, түсі қоңыр сары тышқан **♦ Саршұнақ аяз** – сақылдаған сары аяз, қатты суық» [1, 712]. В русском языке **суслик**- «небольшое животное сем. беличьих, вредитель посевов, а также мех его // прил. *сусликовые шкурки, сусличья нора»* [3, 769] – это производное слово образовано

«посредством суф. *–икъ* от общеслав. **сусьлъ** – тж., образованного с пом. суф. *–ьлъ* от той же основы звукоподражательного характера, что и ст.-сл. **сусати** –«шипеть» [5, 433]. При небольшой тени опасности суслики с громким свистом (шипением) прячутся в свои норы, в основу мотивации положено звукоподражание.

Прозрачна этимология казахского слова **көртышқан – «***зоол.* Жер астын мекемендейтін кеміреушілер тобына жататын ұсақ сүтқоректі жыртқыш жәндік» [1, 418]. **Көртышқан** в казахском языке состоит из двух корней **көр** «могила» и **тышқан** «мышь», т.е. «подземная мышь»

Көр І– қайтыс болған адамды жерлеу үшін қазылған жер, қабір ♦ **Көр –аузында**– хал үстінде, өлім халінде. **Көрге тықты** – құртты, жойды. **Көрден шыққандай [тұрғандай]** – түрі адам шошырлық [1, 416].

Русское его соответствие **крот** – «млекопитающее отряда насекомоядных, живущее в норах под землей, а также мех его. // прил. *кротовый* [3, 302]. Слово общеславянского происхождения имеет «соответствия только в балт. яз (ср. лит. krutus «подвижный»)» [5, 221]. Кроты хорошо приспособлены к подземному образу жизни, отлично роют землю, у них плохое зрение, но зато очень развиты обоняние и осязание, питаются червями и другими подземными беспозвоночными, иногда растениями, легко двигаются под землей в любом направлении [6]. Значит, мотивирующим признаком в русском слове послужило подвижность грызуна.

Птицы

Рассмотрим **коршун – қарақұс. Черный коршун –** одна из гнездящихся перелётных хищных птиц в пойменных тугаях р. Или на юго-востоке Казазхстана. Пернатые хищники питаются не только падалью, но и отлавливают голубей, ворон, сорок, дроздов, поганок, различных мелких грызунов [7]. В казахском названии птицы есть указание на цвет оперения (**Қара** «чёрный» + **құс** «птица»)

Қарақұс – *зоол.* Жемтікке үйір, ірі келген жыртқыш құс. **Қарақұсша** – қарақұс тәрізденіп, қарақұсқа ұқсап [1, 481]. **Коршун** – крупная хищная птица сем ястребиных. ♦ **Коршуном налетать на кого-н. -** Стремительно и злобно // прил. *коршуний* [3, 293]. «Вост.-слав. Слово образовано с помощью суф. *–ун* (ср. диал. **коршак** того же значения) от основы *корш-*, родственной авест. karš – «тащить». Буквальное значение – «таскающий, вор» [5], т.е. в основе русской номинации лежит свойство птицы всё таскать.

Очень прозрачная этимология отмечается в казахском названии **қараторғай –** «көктемде жыл сайын ұшып келетін, кішірек келген, қара түсті құсы» [1, 483] (**қара** «чёрный» +**торғай** «воробей»), потому что эта небольшая птица имеет блестящее чёрное оперение с прозеленью, с мелкими светлыми вкраплениями, есть указание на отряд воробьиных. **Скворец** – «небольшая перелётная певчая птица отряда воробьиных с тёмным оперением //ласк. *Скворушка*// прил. *Скворцовый, скворечий, скворичный* [3, 711]. Производные слова **скворечник, скворечня, скворечница** – маленькая деревянная будочка для скворечьего гнезда, укрепляемая на шесте или на дереве недалеко от дома» [3, 711]. В английском названии **Starling** [2, 465] имеется указание на вкрапления, которые напоминают звёздочки. Н.М. Шанский отмечает, что слово **скворец** «Общеслав. Образовано с помощью суф. *–ьць* от звукоподражательного слова *сквор* (см. *шкварки*)» [5, 411] **Шкварки.** «Собств.-русск. Мн. ч. от **шкварка**, производного посредством суф. *-к-* от *шквара* «вытопка». Последнее возникло в начале как *сквор* в *скворец* (см.). *Шкварить, скварить* – первоначально «трещать, шипеть» (при горении), потом - «жарить» (ср. др.-русск. и ст.сл. *скваръ, сквара* – смрад, жар, огонь»)» [5, 508]. Во всех славянских языках отмечается указание на звук, издаваемый птицей: «укр. *скворець*, болг. *скворец, скорец, шкорец*, сербохорв. *скворац, чворак, шкворак*, словен. *skorəc, škorəs*, словац.*škorec, skorzek, skorzen*, в-луж., н-луж. *škorc, skúrâc* || Праслав. **skvorьcь*, связано чередованием гласных со *skvъr- в блр. *скверцiся, скверуся* «пронзительно кричать», *скверет* «крик», укр. *скверещати* «пронзительно кричать», *сквересть* «птичий крик», сербохорв. *цврктути, цврктнêм* «шипеть,

щебетать». По-видимому, звукоподражательное слово, поскольку крик скворца передаётся как *skvär*» [4, Т.3, 637].

В казахской языковой картине названия**бозторғай**(букв. **боз** «сизый»+ **торғай** «воробей») –**жаворонок** отражается классификация птицы, а также есть указание на цвет, т.е. «певчая птичка отряда воробьиных» [3, 184]. А английском языке пташка обозначена **skylark** или просто **lark** [2] (букв. **Sky** «небо, небесный», **lark** «жаворонок»), другим значением слова **lark** выступает проказничать, забавляться» [2.483]. Ведь эти пернатые целый день могут звонко петь, находясь высоко в небе над полем. В русском языке пташка получила своё название по издаваемому крику «жа< га» [5].

Бозторғай- жаворонок –1. Певчая пица отряда воробьиных; 2. *перен*. Человек, чувствующий себя утром, в первую половину дня бодрее, чем вечером; 3 Сдобная булочка в виде птички (*устар*.) // прил. *жаворонковый* [3, 184].

В казахском названии самой большой бегающей птицы **түйеқұс** [1, 830] – «Ұша алмайтын, бірақ өте жақсы жүгіретін, Африка жерін мекендейтін ең үлкен құс» есть указание на размер птицы (**түйе** «верблюд» + **құс** «птица»). Ведь верблюд – самое крупное животное пустыни, страус также обитает в пустыне, такая же широкая стопа лап птицы, как и у верблюда широкие стопы, это самая крупная птица. Это метафора. В русском и английском соответствии нет указания на мотив. **Страус** – «самая крупная бегающая (не летающая) птица жарких стран с красивым оперением. С. прячет голову под крыло, или в песок // прил. **Страусовый.***Страусовое перо. Страусовая политика* (*перен*.: трусливое стремление уйти от решений)» [3, 761] *Страусиная ферма.* «**Страус**Заимств. из нем. яз., в котором **Strauss** восходит через посредство лат. яз. к греч. *Strouthos*– «воробей» [5, 428]. Английское его соответствие **ostrich** [2, 399].

Дикие животные

Туранские тигры в Казахстане обитали в тростниках Аральского моря, озера Балхаш, р. Чу, в низовьях р Или (последние следы обнаружены в 1948 г) и ряде мест Алматинской, Кзыл-ординскойобластях.Сейчас они уже истреблены (в 1937 г.Следы тигра видели на левом берегу Сыр-дарьи в районе ст. Соло-Тюбе). Еще сто лет назад в тугайных лесах Центральной Азии можно было слышать тигровый рык. Хищник, обитавший на территории нынешнего Казахстана с доледниковых времен, в этих местах был обычным объектом и субъектом охоты, потому что охотились на него, охотился и он [8].

Казахское слово **жолбарыс** имеет прозрачную этимологию: **жол** «полосатый», **барыс** «барс», т.е. полосатый барс, указвается, что животное принадлежит семейству крупных кошачьих. **Жолбарыс** – «1. Мысық тұқымдасына жататын, жолақ терілі ірі жыртқыш аң; 2. *ауысп*, ержүрек, батыл, мықты. **Жолбарыстай** – жолбарыс тәрізді батыл, мықты, күшті» [1, 306]. Ему соответствуе русское слово **тигр** – «самая крупная из больших кошек с короткой рыжей (тёмными поперечными полосами) шерстью в Индии и некоторых районах Азии. *Уссурийский тигр*. ♦ **Наброситься на кого-н. как тигр** – яростно. **Тигр снегов** – почетное звание шерпа-восходителя на горные вершины и проводника» [3, 786]. Оно «заимствовано из ст.-сл. яз., в котором *тигръ* восходит к греч. tigris – «тигр». Предполагают, что позднее это слово вновь было заимствовано из французского яз. tigre, в котором оно через лат. посредство восходит к тому греч. слову» [5, 442].

Тюлень

Русскому слову **тюлень** – «1. морское ластоногое млекопитающее. 2. *перен*. о неуклюжем, неповоротливом человеке (*разг., шутл*.). Поворачивайся живее, т. ты этакий! //прил. **тюленевый, тюлений** к 1 знач.). *Тюленевая кожа, Тюленийжир, Тюлений промысел*» [3, 07] соответствуют казахское **итбалық** – «1. мұхитта, теңізде тіршілік ететін жарғақ табанды хайуанат. 2. Қарасуларда кездесетін бақатас ұсақ балық **(ит** «собака» + **балық** «рыба»)» [1, 360], английское слово **seal II [2,** 532] «1) тюлень; 2) морской котик» [5, 462; 1, С.532] и сложные слова с этим же значением **sea-calf** (**sea + calf** букв. «морской телёнок») [2, 83, 462], **seadog** (**sea** «море» + **dog** «собака») [2, 462]. Отмечается объективная мотивация в английском и казахском языках. Во всех английских словах имеется указание на море - **sea.**

В казахском сложном слове **итбалық** и английском **seadog** есть общая сема «собака» (**ит, dog)**. Действительно, мордочка тюленя похожа на собачью, а туловище, как у рыбы, только у него ласты, а не плавники. В другом английском названии животного **sea-calf** имеется указание на то, что оно, как телёнок, т.е. сосёт молоко, значит млекопитающее.

М. Фасмер связывает слово **тюлень** с диалектным в значении «годовалый телёнок» [4, Т.4, 135], Н.М. Шанский считает, что слово **тюлень** собств.-русское с неясным происхождением. «Возможно, возникло в результате контаминации *теля* и *туло* (см. *теленок*, *туловище*) и присоединения суф. *–ень* (ср. чеш. *tuleň* с корневой частью *tul-*)» [5, 458].

Очень прозрачная этимология у русского слова **белёк** – детёныша тюленя, а также меха его [3, 40], т.к. детёныш белого цвета, а взрослый тюлень имеет сероватый, тёмный окрас; каз. **итбалықтың күшігі**; англ**. theyoungoneofseal.**

Таким, образом, языковая картина мира большинства казахских и английских производных слов отражает объективную действительность. В основу номинации некоторых русских зоонимовположены издаваемые ими звуки. Не у всех русских сооотвествий отмечается прозрачная этимология, некоторые из них заимствованы из других языков.

Список литературы

1. Қаз тілінің түсіндірме сөздігі/ Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов.- Алматы: Дайк-Пресс, 2008.-968 б.
2. Мюллер В.К. Новый русско-английский словарь. – М.: Альта-Пресс, 2005. – 637 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская АН, Российский фонд культуры.-2-е изд., испр. и доп.- М.:Азъ, 1995.-928 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. - В 4 т. - М.: Прогресс, 1967.-тт.1-1У
5. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка / Под ред. С.Г. Бархударова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1975.- 543 с.
6. https://www.google.kz/search?hl=ru&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&пресмыкающиесяКазахстана
7. https://www.google.kz/search?hl=ru&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=507&q=gs_l=img.12..0i24k1.15194.36462.0.40544.28.27.1.0.0.0.251.4077.0j12j9.21.0.foo%2Cewh%3D0%2СперелетныептицыКазахстана
8. туранский тигр википедия

АНГЛИЦИЗМЫ В МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ МИЛЛЕНИАЛОВ И ЗУМЕРОВ: 2021-2022 гг.

Чекмарева Н.В. *(E-mail:* lola7776.77@mail.ru *)*
ПакМ.К. *(E-mail:* pakmarkon@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

«Миллениалов» и «зумеров» периода 2021-2022 гг. мы разделяем представителей поколений на «миллениалов» (1982-2004 годы) и «зумеров» (с 2000 года по настоящее время), чтобы проследить, существуют ли отличия в использовании ими англицизмов в своей речи, или они пользуются одинаковыми заимствованиями, схожими и в семантическом аспекте, и в словообразовательном. Целью нашей работы было выявить новые английские заимствования «зумеров», выделить их лексические и грамматические особенности по сравнению с заимствованиями поколения «миллениалов». Актуальность настоящей работы обусловлена вниманием к сленгу нынешней молодежи в аспекте глобализационных процессов. В исследовании применялись методы изучения работ лингвистов, анализ интернет-публикаций и данных словарей, опрос информантов. Авторами выявлены некоторые особенности формирования лексических значений и грамматикализации новых

лексических единиц. Мы пришли к выводу, что поколение «зумеров» так же интенсивно пользуется заимствованиями английского происхождения в своей речи, как и предыдущее поколение «миллениалов».И так как современный молодежный сленг является исключительно подвижной сферой языка, то им осваивается огромное количество англицизмов. Этот процесс обусловлен стремлением молодежи общаться друг с другом, оставаясь непонятыми для посторонних. Мы увидели тенденцию к речевой выразительности, которую трудно достигнуть, используя исключительно литературную лексику. Так как молодежный сленг является отражением современных общественных явлений, то его изучение представляет большой интерес для лингвистов.

В нашей статье мы рассматриваем англицизмы в современном русском молодежном сленге, который мы понимаем, как неформальную речь молодого поколения, сопоставляя представителей поколений «миллениалов» и «зумеров».

Согласно теории поколений, разработанной Уильямом Штраусом и Нилом Хау, где авторы пишут о четырёхчастномпоколенческом цикле в истории США, и, которая имеет схожие циклы в некоторых других развитых странах, поколения сменяются по тому же принципу, что и этапы человеческой жизни. Сначала идёт «подъём» (бумеры–1943-1960 гг.), когда институты сильны, а индивидуализм слаб. Затем следует «пробуждение» (поколение Х–1961-1981 гг.), когда институты приносят в жертву ради индивидуализма.Третья фаза называется «спадом» (миллениалы–1982-2004 годы), когда институты слабы, а индивидуализм процветает. В финальной фазе «кризиса» (зумеры–с 2000 года по настоящее время) институты разрушаются, а люди вновь воссоединяются, чтобы создать новые институты. После снова начинается «подъём».

Теорию поколений пытались переложить и на российские реалии. Социолог Вадим Радаев поделил поколения на оттепель (1939-1946 гг.), застой (1947-1967 гг.), реформенное поколение (1968-1981 годы) и миллениалов (1982-2000 гг.). К единому мнению российские исследователи пока не пришли [1, 157].

В нашей работе мы разделяем представителей поколений на «миллениалов» (1982-2004 гг.) и «зумеров» (с 2000 года по настоящее время), чтобы проследить, существуют ли отличия в использовании ими англицизмов в своей речи, или они пользуются одинаковыми заимствованиями, схожими и в семантическом аспекте, и в словообразовательном.

Источником материала послужил Интернет, один из основных способов современной коммуникации. В нашей работе мы используеммолодежный сленг поколения «миллениалов», представленный на сайтах русскоязычных социальных сетей и блогов, в интернет-публикациях и чатах. Для контроля достоверности и актуальности материалов данных публикаций, их дополнения и уточнения в качестве информантов нами опрашивались представители поколения «зумеров»– студенты 2001-2004 г.р., 1-ого курса как языковых, так и неязыковых факультетов Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова.

Исследуемый период – 2021-2022 гг. Авторами статьи было отобрано более 200 лексических единиц, которыеявляются заимствованиями или дериватами заимствований, что свидетельствует о мощном влиянии английского языка в сфере молодежного сленга и представляет интерес для изучения. В настоящей статье английские заимствования и их производные именуются англицизмами.

На примере сленга как некодифированной системы, а значит, наиболее подвижной области языка можно проследить процесс усвоения иностранных слов в динамике, зафиксировать различную степень трансформации их значений, их грамматикализации и участия в словообразовании.

В современной лингвистике не существует единого мнения по определению понятия «сленг».Термин сленг (от англ. slang) начал использоваться на рубеже 60-70-х гг. XX столетия [2, 180]. В.Н. Ярцева в своем определении сленга называет его совокупностью жаргонизмов, которые употребляются в социальных группах [3, 151]. И.Р. Гальперин, наоборот, разграничивает понятия жаргон и сленг, указывая на то, что жаргон имеет социальную, а не местную принадлежность, представляет собой кодовую систему, которой соответствует определенное словарное значение. Сленгу же, в отличие от жаргона, не нужна

трактовка. Это не секретный код. Его с легкостью понимают те люди, которые говорят на данном языке-коде, но воспринимают употребление этих слов как что-то не совсем обыденное или же как «извращение нормального языка». Жаргонизмы могут переходить из одной социальной группы в другую и со временем даже становиться нормой литературного языка. Выделяя специальные и общеупотребительные жаргоны (принадлежат ко всем социальным группам), он отмечает, что жаргон, в свою очередь, может стать сленгом, так как первый переходит из определенного круга в общеупотребительный, а следовательно, меняет свою «таинственность и зашифрованность». Жаргонизмы отличаются ещё и тем, что имеют свое строгое место в социуме, поэтому легко классифицируются по данному признаку [4, 104-116].

Мы будем рассматривать термин «сленг» как синоним слова «жаргон», которое обозначает социальную разновидность речи, характеризующуюся, в отличие от общенародного языка, специфической лексикой и фразеологией, а также особым использованием словообразовательных средств. Понятийная зыбкость термина отчасти обусловлена принадлежностью молодежи к различным сообществам по интересам и уровню образования. Кроме того, сленг, хотя и проникает в СМИ и песенные тексты, но бытует в основном в устной речи и в частной переписке, поэтому его единицы многовариантны: не имеют четких критериев написания и грамматического оформления.

Как показывает анализ литературы, многие аспекты русского молодежного сленга XX в. изучены достаточно полно. Однако молодежный лексикон подвижен, изменчив во времени; свидетельством такого изменения служат десятки лексикографических произведений, словарный объем которых зачастую достигает нескольких тысяч единиц. Значительный корпус лексики представлен в словарях Т.Г. Никитиной [5-7].

Мы разделяем представление о заимствовании как о языковом процессе, который развивается во времени. Формирование лексического значения заимствованного слова, как и любого другого, происходит под влиянием языковых и экстралингвистических факторов. «Языковая семантика, как правило, контекстуально обусловлена, хотя бы со стороны фоновых знаний» [8, 134].

Схема критериев освоения иноязычного слова, предложенная М.А. Брейтером, представляется нам более компактной. Он выделил четыре уровня развития иноязычного слова:

1. Фонетическая и графическая ассимиляция.
2. Морфологическая ассимиляция.
3. Словообразовательная интеграция.
4. Семантическая ассимиляция [9, 60, 66, 73, 78].

Как справедливо отмечают В.Г. Костомаров [10] и Л.П. Крысин [11], заимствования – закономерное явление в жизни любого языка. Стремительныйрост числа заимствований, начиная с конца XX в. и по настоящее время происходит в рамках общих процессов размывания границ и состава общелитературного языка вследствие либерализации общества. Претерпевая изменения, язык как саморазвивающаяся система «умеет самоочищаться» и сохранять жизненные силы [12, 40].

О.В. Цибизова и И.И. Галанкина в своей работе «Англицизмы в молодежном сленге 2020—2021 гг.: опыт описания и анализа» посвятили свое исследование выявлению английских заимствований в молодежном сленге, присущем поколению «миллениалов» – молодых людей, родившихся в период, близкий к рубежу тысячелетий. Авторы исследования условно распределили сленгизмы английского происхождения по нескольким тематическим группам:

1. «Человек как индивидуальность»:

− внешность: *сасный* (сексапильный), *фитоняшка* (гламурно-спортивная девушка);
− возраст: *олды* (любые старшие), *бумеры* (старшие с «косным» мировоззрением);
− одежда: *юзаный* (поношенный), *имбовый* (эффектный), *лакшери* (люксовый);

− характер, статус, личные качества: *дьюд* (чувак), *ботан* (зацикленный на учебе), *краш* (предмет безответной влюбленности), *токсик* (вредный, неприятный человек);

− состояния и действия человека: *муд* (настрой), *мув*(инициатива), *флешбэк* (воспоминание), *чилиться* (расслабленно отдыхать), *шипперить* (мечтать о романтических отношениях), *агриться* (сердиться);

− отношение к событию или человеку: *изи* (легко), *хардово* (трудно), *трабл* (проблема), *челендж* (испытание), *лалка* (девушка, попавшая в неловкую ситуацию), *кринж* (позор), *офакапиться* (попасть в неловкую ситуацию);

2. «Человек в социуме»:

а) общение:

− сетевое общение: войс (голосовое сообщение), войсить (отправлять войсы), лайк (знак одобрения в соцсети), лайкать (ставить лайки), хейтить (травить в соцсетях), свайпнуть (провести по экрану влево или вправо, выражая одобрение или неодобрение);

− приложения знакомств: перфект мэтч (совпадение интересов), соулмэйт (родственная душа);

− творческие сообщества: колаборация (сотрудничество), колаборироваться (сотрудничать);

− поиск информации: нагуглить (найти в Google), нашазамить (найти в Shazam);

− экономические понятия: кэмпить (занимать очередь на модную распродажу с ночи), донатить (зарабатывать в интернете), коливинг (аренда квартиры в складчину);

б) развлечения:

− кино, телевидение: арт (рисунок в стиле анимэ в подарок), бинджвотчить (всю ночь смотреть сериалы);

− музыка, танцы: вайб (настроение, атмосфера), саунд (качественное звуковоспроизведение), гигос (вечеринка, концерт, дискотека) флексить, тверкать (танцевать в определенном стиле);

− субкультура рэперов: панч (словесный выпад), панчить (дразнить соперника);

− кулинария: фуди (увлечение едой), фудпорн (привлекательное фото еды);

− компьютерные игры: гамать (играть), харасить (издеваться над героем игры), апнуться (перейти на новый уровень) [13, 691].

Как заявляют авторы исследования, принадлежность заимствованных сленгизмов к выделенной тематике условна, так как тематические группы могут пересекаться. Тем не менее, это распределение показывает, что наиболее активно заимствуются лексические единицы, выражающие настроение, отношения к людям и ситуациям, реалии общения [14, 118-123].

Мы в свою очередь протестировали представителей поколения зумеров, студентов 1-го курса (2001-2004 г.р.) языковых и неязыковых факультетов Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова на знание 49 английских заимствований в молодежном сленге, присущем поколению «миллениалов», представленных в работе О.В. Цибизовой и И.И. Галанкиной «Англицизмы в молодежном сленге 2020-2021 гг.: опыт описания и анализа». В тестировании приняли участие 85 студентов от 17 до 21 года. Ни один студент не ответил на все вопросы тестирования верно.

1. Самые узнаваемые англицизмы с наименьшим количеством ответов «не знаю»: изи (1), хейтить (4), олды (5), токсик (5), кринж (5), сасный (6), краш (6), чилиться (7), флешбэк (9), вайб (10), фитоняшка (11), лакшери (11), агриться (12), свайпнуть (12), муд (13), тверкать, флексить (13), трабл (14), челендж (14), войс (14), юзаный (15), хардово (15), шипперить (17), соулмейт (20), колаборироваться (20), ливнуть (22), нашазамить (24).

2. Среднее количество ответов «не знаю»: апнуться (33), спойлить (40), мув (41), бумеры (47), имбовый (48), офакапиться (48), перфект мэтч (50)

3. Самое большое количество ответов «не знаю» мы получили по следующим лексемам: лонговыйхерд (83), гигос (81), коливинг (78), бинджвотчить (78), фуди (77), фудпорн (69),

дьюд (62), гамать (60), кэмпить (59), лалка (59), панчить (57), харасить (57), пойдем на аск (56), панч (53), войсить (52).

Из чего можно сделать вывод, что более 50 % протестированных англицизмов поколения «миллениалов» знакомы поколению «зумеров».

Мы также попросили наших студентов-респондентов написать свои любимые англицизмы, которые они используют в своей речи или те англицизмы, которые они слышали при общении с друзьями и знакомыми. В результате мы получили следующие данные: студенты указали 21 англицизм из списка «миллениалов», где лидирующие места заняли англицизмы: «вайб» – 22 упоминания; «кринж» – 19 упоминаний; «краш» – 14 упоминаний. А также муд, изи получили по 11 упоминаний; токсик – 9 упоминаний; хейтить – 8 упоминаний; трабл, лол, соулмейт получили по 6 упоминаний; спойлить, чилить получили по 5 упоминаний; олд (-а, -ы) – 4 упоминания; флешбэк (флешбек), лакшери, шипперить, ливнуть получили по 2 упоминания; тверкать, флексить, апнуться, кэмпить – по 1 упоминанию. В дополнение к этому списку мы насчитали 26 англицизмов, которые не участвовали в тестировании, студенты поделились своими личными предпочтениями. А именно: треш (трэш) (12 упоминаний), чекать (чекнуть) (3 упоминания), лайт (лайтовый) (2 упоминания), по 1 упоминанию получили калаб, триггер, камон, кул, крипово, бэд, найс, окей, ту мач, гангать, абьюзинг, фаново, миллениал, фэйл, смэл, хасанить, дарк, конфа, сори, го, хеликоптэр вью, shutup, OMG.

Как видно из полученных данных, заимствованные единицы встраиваются в грамматическую систему русского языка и участвуют в словообразовании.

Существительные в основном адаптируются по модели 2-го склонения мужского рода, что закономерно при грамматикализации заимствований, например, *триггер, абьюзинг, фэйл, смэл, мув, муд, вайб*.Принадлежность к женскому полу выражается суффиксацией: *лалка, фитоняшка, олда, конфа*.Возможен переход слов с характеристиками 2 склонения из прилагательных (в английском) в существительные (в русском): *токсик, дарк, олд.*

Прилагательные и наречия оформляются суффиксами -ов- и -н-: *лайтовый, вайбовый, кринжовый, сасный, фаново, крипово, хардово, вайбово*.

Некоторые слова могут быть интерпретированы по-разному с грамматической точки зрения: *изи, фуди, сори*. Имеются единицы без грамматикализации: слово го (идти), «Найс!» (выражение одобрения).

Встречается аббревиатура: OMG –сленговый акроним (английская фраза «Oh My God» – «О мой бог».

Также результаты тестирования подтверждают, что, как и «миллениалы» так и «зумеры» наиболее активно заимствуют лексические единицы, выражающие настроение, отношения к людям и ситуациям, реалии общения.

Особого внимания заслуживают лексические значения заимствованных сленгизмов «миллениалов», которые приобрели новые коннотации на русской почве. При тестировании зумеров не всегда прослеживалась эта тенденция. Например, «юзаный»в своем обновленном значении «поношенный» употребляется с отрицательной оценкой и из 85 студентов-зумеров только 6 ответов передали эту коннотацию, остальные же студенты, писали «использованный», в этом случае теряется отрицательная оценка предмета, так как слово «использованный» само по себе нейтрально. Слабо выраженный негативный оттенок имеет глагол *ливнуть* (уйти, избегая ответственности, например, прогулять последнюю пару), видимо, по созвучию с русским «слинять» или «свалить». Опять же из 85 ответов только 9 передали это значение сбежать, слиться, смыться, остальные же студенты отвечали уйти, покинуть, выйти, где теряется негативный оттенок. Придание шутливой эмоциональной окраски возможно в результате сочетания русских и английских словообразовательных компонентов: *офакапиться*(попасть в неловкую ситуацию). Мы принимали такие ответы студентов, как «налажать», «облажаться», «лохануться», «провалиться», «опозориться» и из 85 ответов мы засчитали 19 с шутливой эмоциональной окраской.

Некоторые из модных слов изменили значение. Например, если раньше слово *трабл* использовалось как синоним подавленности, депрессии, то в современном сленге – это проблема и большинство студентов справились с этой задачей: из 85 ответов правильных было 69. Слово олды раньше относилось к родителям, в современном сленге — вообще ко всем старшим, например, к возрастным фанатам какой-либо музыкальной группы. Из 85 студентов 55 ответили «старшее поколение, 1 ответ поступил «родители» и 23 ответа «люди, которые долго состоят в каком-либо комьюнити», «люди, которые раньше всех начали что-либо изучать, слушать, играть и т.п.», «те, кто давно в теме».

Осваиваются английские слова, имеющие в русском языке несколько вариантов перевода, ни один из которых точно не совпадает по значению с английской лексемой: флешбэк – воспоминание, получили 77 правильных ответов; челендж– вызов, испытание, получили 40 правильных ответов. Интересен тот факт, что также были такие ответы, как задание, конкурс, эстафета, соревнование, ачивка, достижение, эксперимент, что также является современной тенденцией, когда во время пандемии организации в социальных сетях устраивали челенджи по уборке снега, уборке территории, и все могли подхватить их инициативу, что напоминает соревнование; вайб– настроение, атмосфера, мы получили 68 правильных ответа, а также 6 ответов быть на одном вайбе (на одной волне).

Многие заимствования связаны с появлением новых понятий в области культуры (бинджвотчить, мы получили всего 8 правильных ответов «непрерывно-бесконечно-марафонский просмотр сериалов», для большинства студентов этот англицизм незнаком;фуди, всего 6 правильных ответов «любитель вкусно покушать»), коммерческих реалий (кэмпить - занимать очередь на модную распродажу с ночи, мы не получили ни одного правильного ответа как экономическое понятие, но как игровой термин мы засчитали 12 ответов, «притаиться», «ждать», «спрятаться»), сетевого общения: спойлить (заранее рассказывать сюжет фильма, мы получили 36 правильных ответов), хейтить (травить в соцсетях, получено 32 правильных ответа), войс (голосовое сообщение, мы засчитали 25 ответов), войсить/войснуть (передавать голосовые сообщения, получили 22 правильных ответа). Перевести эти слова можно лишь описательно, с уточнением. В этом случае при заимствовании реализуется общая закономерность экономии языковых средств, присущая любому языку, «тенденция к нерасчлененности, цельности обозначаемого понятия с нерасчлененностью обозначаемого» [15. С. 44].

В настоящее время некоторые слова приходят непосредственно из английского молодежного сленга: словечки рэперов: *панч*–едкие словесные выпады (получили 22 правильных ответа).

Многозначные слова, употребляемые в англоязычном молодежном социолекте в узком значении, проникая в русский, сохраняют сленговую семантику, не наследуя полисемию, присущую им в общелитературном английском языке: сасный– привлекательный, сексапильный, мы получили 79 правильных ответов;краш– предмет неразделенной влюбленности, получены 77 ответов «человек, который нравится», но во всех ответах отсутствует оттенок неразделенности влюбленности; мув– инициатива, побуждение, ни одного правильного ответа получено не было, в значении «движение»ответы не засчитывались;флексить– танцевать, мы засчитали 70 правильных ответов; гамать– играть в компьютерные игры, мы получили 25 правильных ответов.

Мы обнаружили, что поколение «зумеров» используют 5 англицизмов в той же коннотации что и «миллениалы»: сасный (79 из 85 ответов), флешбэк (77 из 85 ответов), флексить (70 из 85 ответов), трабл (69 из 85 ответов), вайб (68 из 85 ответов); в отличие от «миллениалов» «зумеры» упускают особенности в значениях 10 заимствований: спойлить (36 из 85 ответов), хейтить (32 из 85 ответов), гамать (25 из 85 ответов), войс (25 из 85 ответов), войсить (22 из 85 ответов), панч (22 из 85 ответов), офакапиться (19 из 85 ответов), юзаный (6 из 85 ответов), ливнуть (9 из 85 ответов), бинджвотчить (8 из 85 ответов), фуди (6 из 85 ответов); ни одного верного значениямы не засчитали «зумерам» в 2-ух словах: кэмпить и мув.

Но мы выявили дополнительную смысловую коннотацию в следующих заимствованиях: олды «люди, которые раньше всех начали что-либо изучать, слушать, играть и т.п.» и челендж «конкурс», «эстафета», «соревнование», «ачивка», «достижение», «эксперимент».

Мы ожидали более высоких результатов относительно некоторых английских заимствований. Например, «фуди» получил 6 правильных ответов, но ресторанырфастфуд стали неотъемлемой частью жизни любого жителя планеты Земля. Англицизм «кэмпить» (0 правильных ответов) в качестве экономического понятия «занимать очередь на модную распродажу с ночи» совсем не используется «зумерами» не смотря на то, что это экономическое явление появилось в XXI веке.

Вызывает интерес способ, которым студенты-респонденты объясняли значения англицизмов, представленных в тестировании. Во многих случаях мы получали описание значений выраженные еще какими-либо англицизмами. Например, олды – люди, которые долго состоят в каком-либо комьюнити; токсик – абьюзивный, абьюзер; лалка – аутсайдер; соулмейт – тимммейт твоей души; фудпорн – мукбанг; апнуться – повысить скилл; челендж – ачивка.

Суммируя полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что поколение «зумеров» также интенсивно пользуется заимствованиями английского происхождения в своем молодежной речи, как и предыдущее поколение «миллениалов».И так как современный молодежный сленг является исключительно подвижной сферой языка, то им осваивается огромное количество англицизмов. Этот процесс обусловлен стремлением молодежи общаться друг с другом, оставаясь непонятыми для посторонних. Мы увидели тенденцию к речевой выразительности, которую трудно достигнуть, используя исключительно литературную лексику.

Список литературы

1 Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: Эмпирический анализ // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15-33.

2 Ломакина М.О., Ефанова Л.Г. О терминах «молодежный жаргон», «молодежный сленг» и «язык молодежной субкультуры» // VI Общероссийская межвузовская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: (15-20 апреля 2002 г.). Т. 2. – Томск. – 2003. – С. 178-182.

3 Ярцева В.Н. Языкознание // БЭС. – М.: 1998. – 685 с.

4 Гальперин И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С.107-114.

5 Никитина Т.Г. Словарь молодежного сленга: (Материалы 1980-2000 гг.). СПб.: Фолио-Пресс, 2003. – 737 с.

6 Никитина Т.Г., Рогалева Е.И. Региональный словарь сленга (Пскова и Псковской области). М.: ЭЛПИС, 2006. – 380 с.

7 Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. М.: АСТ, Астрель, 2009.
– 1102 с.

8 Красина Е.А., Перфильева Н.В. Семантические параметры квантитативных единиц в разноструктурных языках // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2018. – № 1 (54). – С. 126-136.

9Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов. – Владивосток: Диалог – МГУ, 1997. – 155 с.

10 Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика. Пресс, 1994. – 247 с.

11 Крысин Л.П. Этапы освоения иноязычного слова // Русский язык в школе. 2016. – С. 42-43.

12 Крысин Л.П. Русский литературный язык на рубеже веков // Русская речь, 2000. – № 1. – С. 28-40.

13 Цибизова О.В., Галанкина И.И. Англицизмы в молодежном сленге 2020-2021 гг.: опыт описания и анализа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 684-698.

14 Цибизова О.В. Современный молодежный жаргон: проблемы лексикографического описания: диссертация кандидата филол. наук. Северодвинск, 2006. – 223с.

15 Перфильева Н.В. Многоаспектный анализ лексических инноваций в текстах российских СМИ // Сборник статей. Славянские чтения XI. Даугавпилс: Даугавпилсский университет, 2016. – С. 41-46.

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Стеничкина Т.В., Долгова Т.В.
(E-mail: kargu1@bk.ru)

КГУ «Школа-лицей № 66» г. Караганды

Изучение иноязычных вкраплений как особенности современной языковой личности возможно с привлечением материалов интернет-СМИ на русском языке, в частности, текстов казахстанской прессы. Большое количество вкраплений и реалий отличают медийный дискурс, придают особую специфику. Русскоязычная пресса Казахстана ориентирована на определенную языковую личность со знанием казахской культуры и отчасти казахского языка, без которых полное понимание определенных текстов будет недоступно. Подчеркнуто в статье усиление интереса исследователей к вопросам внедрения основ межкультурной коммуникации в учебный процесс, развития полиязычной личности.

Расширение и укрепление контактов представителей различных культур, процесс взаимовлияния участников межкультурной коммуникации представляют собой важные аспекты гуманитарного знания. В культуре межнационального взаимодействия особое место занимает языковая личность как обобщённый образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [1, 46].

Мнение Ю.Н. Караулова о языковой личности как «сквозной идее», пронизывающей «все аспекты изучения языка» и разрушающей границы между дисциплинами, изучающими человека, «поскольку нельзя изучать человека вне его языка» стало основополагающим для многих гуманитарных дисциплин [2, 10]. Теперь отгородиться от смежных с лингвистикой областей знания невозможно. Понятно, что обобщенные черты ничего не дают «для характеристики реального бытия и практически исключают из рассмотрения национальные особенности языка и его носителя» [2, 12].

Думаем, правомерно считать языковой личность, реконструированную на базе языковых средств, выраженную в языке текстов с установленной иерархией смыслов и ценностей в ее картине мира. Влияние на языковую личность другой культуры, языка можно определить как эффект замедленного контакта. В языке реципиента нет структурных потрясений, но происходит постепенное проникновение вследствие длительного контакта с другим языком большими двуязычными группами населения.

Ю.Т. Листрова-Правда относит к иноязычным вкраплениям не только отдельные слова и выражения, но и самостоятельные фразы, и целые отрывки иноязычного текста. Следовательно, термин иноязычное вкрапление обозначает иноязычные явления разного объема, включенные как «инородные тела» в речь билингвов и далеко не полно представляющие действительное разнообразие иноязычных вкраплений [3, 6].

Учитывая межкультурную специфику феномена иноязычных вкраплений, Ю.Т. Листрова-Правда вписывает их в рамки билингвизма в качестве его разновидности, намечая тем самым вектор их изучения с учетом социально-культурных, исторических особенностей функционирования текста или устной речи, а также пристального рассмотрения языковой

личности в психофизическом аспекте. Таким образом, изучение иноязычных вкраплений приобретает интегральный характер.

Иноязычные вкрапления часто подчиняются двум противоречивым силам – необходимости достижения коммуникативной эффективности, адекватной цели взаимодействия и необходимости сохранять отчетливое чувство групповой идентичности. В последнем случае происходит расхождение или сохранение языковых границ, когда языковые пуристы пытаются призывать к ограничению влияния иностранных языков, максимизировать различия между языками, чтобы утвердить культурные или этнические различия [4].

Можно определить объем и цели использования вкраплений на примере материалов онлайн-медиа, что позволяет установить своеобразие состава, принципы отбора и использования вкраплений, а также представить особенности языковой русскоязычной личности современного Казахстана. Сегодня мы наблюдаем демократизацию публицистики и расширение стилистических границ языка средств массовой коммуникации. Язык современных газет и информационных интернет-порталов стремится уйти от официально-книжного и идеологически клишированного языка предшествующего исторического периода, становится более естественным, удивляя содержательным многообразием. Отбор лексических единиц, употребляемых говорящим в качестве вкраплений, не случаен. Часто вкрапления являются средством передачи эталонов и стереотипов национальной культуры, обозначают аксиологические установки.

Ученые утверждают, что иноязычные вставки возникают как «естественное следствие неудовлетворенной выразительной потребности говорящего», для которого в том или ином контексте, например, не хватает слов русского языка [5, 66; 3, 14]. По мнению Л.П. Крысина, употребление иноязычных вкраплений обусловлено «степенью знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи» [6, 63].

Основные тенденции современного казахстанского языкового сдвига, несомненно, отражены и в текстах СМИ, а именно: 1) возрождение интереса к казахскому языку и культуре, обычаям и традициям; 2) расширение социальных функций казахского языка в разных сферах общения; 3) выработка опыта социально-языковой адаптации в условиях совместного проживания жителей в Республике Казахстан; 4) дальнейшее распространение казахско-русского и русско-казахского двуязычия.

Расширение контактов, тесное взаимодействие культур, увеличение числа публикаций, описывающих казахстанскую действительность, проникновение в русскую языковую среду новых реалий и понятий, не получивших пока устоявшихся наименований, а также своего рода необходимость использовать изначальные номинации на казахском языке – все это приводит к возрастанию числа казахоязычных вкраплений в публицистике. И уже становится трудно отделить иноязычные вкрапления с номинативным значением и заимствованные слова, что подчеркивает ассимиляцию некоторых вкраплений при активном использовании.

С одной стороны, использование слов из другого языка, по-видимому, не поддается разграничению подкомпонентов общего языкового репертуара говорящего и, таким образом, позволяет предположить, что говорящий может в полной мере использовать весь репертуар независимо от любых ситуативных или контекстных ограничений. С другой стороны, именно использование этих конкретных вкраплений создает особый эффект – аутентификация и контраст, который говорящий или автор использует в стилистических целях. Этот особый эффект вкраплений может размываться, когда слово становится регулярной частью языка, и таким образом теряется контраст ассоциаций.

Дискурсивно-стратегическая вставка лексических элементов, относящихся к институциональной, культурной или социальной жизни государства, относящейся к конкретной области, конечно, наиболее распространенный способ. В верхней части списка типичных лексических вкраплений мы находим номинации для наименований учреждений,

культурных практик и инноваций. Большинство слов из этой сферы представлены существительными, причем с сохранением графики языка-источника. Например, *Ақорда* (резиденция Президента), *Үкіметүй* (Дом правительства), *ХалықҚаһарманы* (звание «Народный герой», высшая степень отличия), *Руханижаңғыру* (программа духовной модернизации), *Байтерек* («древо жизни», символ столицы). Рассмотрим примеры:

Торжественный митинг начался возложением цветов к памятнику ***Халыққаһарманы****ГазизаБайтасова, которого почтили минутой молчания* [Казахстанская правда, 13.11.2020].

По мнению Е.Н. Шагаловой, «одной из основных функций иноязычных вкраплений была и остается передача национально-культурного своеобразия содержания сообщения» [7, 93]. Так, публицистические статьи, тематически связанные с историей, культурой, конечно же, обусловливают включение в текст большого числа иноязычных вкраплений, отражающих этнический колорит. Следуя статистике нашего исследования, увеличение числа вкраплений отличает материалы газет и медиа-порталов последних лет, что в ряде случаев также связано с национальной отнесенностью сообщения. Рассмотрим на примерах:

При этом ***саукеле*** *для этого изготавливали особо – эта причуда обошлась* ***салу*** *в сто кобылиц* [Экспресс К, 16.01.2019].

Назы *и* ***керімсал*** *бывало состязались в своем искусстве и с мужчинами-салами и сери, проводя как это назвали бы сейчас, своеобразные «баттлы». Тогда это называлось «****салдықсалыстыру****» - «сравнение»* [Караван, 23.01.2019].

Название головного убора невесты – саукеле. Сал – разносторонний человек искусства: поэт, певец, композитор. Создавая особый этнический колорит через традиционные явления, события (например, поэтические праздничные состязания) вкрапления позволяют ориентироваться даже во времени описываемых событий: «баттлы» сейчас и «салдықсалыстыру» во время существования сал и назы.

Заметим, что вкрапления казахского языка введены в материал статьи и для сравнения событий, понятий одной языковой среды с явлениями, распространенными в казахской культуре. Национально-ассоциативная функция вкраплений проявляется, когда происходит не просто знакомство с другой культурой, а задействован пласт специфических культурных ассоциаций. Например: *А для кочевника были 3 составляющие его бытия: ар, намыс, ұят (совесть, честь и стыд)* [Караван, 25.02.2021].

Вкрапления лакунарные, не имеющие однословных аналогов в русском языке. В таком случае, вкрапление, отвечающее теме публицистического материала, более уместно, чем многословное описание. Тем более, что вкрапление позволяет не отвлекаться от прямого повествования, а возможность внести объяснения у автора еще есть. Часто такие вкрапления-реалии остаются без перевода и понятны из контекста. Например:

...Катрин Денев посетила его офис и, потрясенная необычайной красотой казахских ювелирных украшений, увезла на память о Казахстане подаренные коллекционером ***бой-тумар*** *и браслеты* [Караван, 21.12.2017].

«Бой-тумар» (бойтұмар) – амулет (заклинание, написанное на бумажке, которая складывается треугольником). Слово заимствовано из арабского языка вместе с денотатом. Можно сказать, что автор использовал обычное название предмета, не подыскивая разъяснений. Можно заметить, что нарушение традиционных способов ввода в текст иноязычных элементов приводит к отчуждению, отграничению читателя без определенной языковой компетенции. Примеров, когда языковая игра строится на понимании смысла вкраплений, немало. Один из них:

Отвечаю: самый что ни на есть ***нағыз*** *казах. Как он сам любит шутить: «Я* ***чистый*** *казах. Утром был в душе»* [Караван, 11.07.2018].

В подобных случаях журналист предполагает, что читатель сам определит значение используемого элемента, опираясь на контекст.

Вкрапления без авторского перевода или пояснения, понятные из контекста, позволяют таким образом экономить пространство и языковые ресурсы, добавляя при этом больший

набор коннотаций, способствуя выразительности и экспрессии. Рассмотрим пример подобного использования вкрапления:

Болат давно уже приобрел большой «лежачий» морозильник только ради того, чтобы в конце года заполнять его кониной. К слову, он похож на сундук – ***әбдіре****, в таких казахи раньше, бывало, хранили мясо. Приобретает* ***согым*** *хлебосольный Болат у давно проверенных людей* [Караван, 06.12.2018].

Во время подготовки ***согыма апа*** *стояла над теми, кто резал лошадь, и следила, чтобы мешочек с сердцем случайно не повредили* [Караван, 11.10.2018].

Традиция готовить на зиму ***согым*** *жива и сегодня* [Караван, 08.12.2018].

Слово «согым/соғым» употребляется для обозначения заготовки мяса на зиму или мяса скота для заготовки на зиму. Как правило, «резать согым» – это не только возможность заготовить мясо впрок на всю зиму по низкой цене для горожан, предпочтительно конину, но и удивительная традиция казахов, исходящая из особенностей климата и жизни кочевников. В русском языке однословного эквивалента для обозначения такой реалии нет, поэтому возникает необходимость использования казахского слова. Такое вкрапление выполняет компрессирующую функцию за счет повышенного насыщения смыслов, что и притягивает сопутствующие реалии, такие как «әбдіре»– большой прямоугольный сундук для хранения, в том числе, и мяса.

Становится очевидным, что не все слова казахского языка обладают потенциалом стать полноценными заимствованиями даже в региональном масштабе. Следует представить некоторые практические наблюдения, которые мы выявили, работая по обновленной программе над функциональной грамотностью со школьниками среднего звена.

Для работы с текстом публицистического стиля рекомендованы тексты современных СМИ Казахстана. Встречающиеся в таких текстах вкрапления из казахского языка, относящиеся к обиходным и наиболее употребительным словам (например, *ата, рахмет, Отан*, наименования продуктов питания), понятны большинству школьников. Слова, относящиеся к политической номенклатуре и символам, национальным казахским обрядам понятны и известны не всем, многие признавались, что отвечали наугад. Например, большинству требуется пояснение таких слов, как *уят, Курбан айт, алтыбакан*, хотя в прессе это одни из самых частотных примеров казахоязычных вкраплений.

Мы попросили объяснить значения слов из примеров, которые выделили из текстов газет. Немногие учащиеся смогли выбрать верное значение даже из предложенных вариантов. Если слово на слуху в молодежной субкультуре, как *келин,* большинство не испытывает затруднений. Лидеры среди слов-вкраплений, которые хоть иногда школьники используют в повседневной речи – *рахмет, Наурыз и ата*. Известные традиции – *бата, тусаукесер.* Таким образом, не все казахоязычные вкрапления современной прессы, даже относящиеся к символам Казахстана, понятны школьникам.

Выявляя уровень читательских навыков, отмечаем, что даже небольшие подсказки в тексте помогали выявить значения незнакомых слов, с подобными заданиями справились многие (62-80%).

С целью выявления удачных способов введения культурной информации на другом языке и понимания текста, мы попросили объяснить примеры, которые выделили из текстов интернет-газет на различные темы. Максимальное число респондентов выбрало вариант с подстрочным переводом как наиболее понятный. Но мнения разделились между подстрочным переводом и пояснениями в тексте как способами представления иноязычной информации (57, 5%). Большая часть школьников указала на затруднения в понимании текста, если они встречали такие слова в тексте. Превалирующее число респондентов отмечает, что в случае обнаружения иноязычных вкраплений поинтересуются толкованием в интернете (77, 5%), многие постараются запомнить значение слова, разобраться со случаями его употребления (42, 5%). Учитывая, что тексты подбирались просветительского характера, отмечаем, что не всегда ясность смысла, доступность информации для понимания читателем были приоритетными факторами при использовании вкраплений.

Расширение собственной русскоязычной картины мира за счет казахоязычных вкраплений, увеличение социокультурной информации позволяет языковой личности адекватно участвовать в межкультурной коммуникации, обогащая лингвистические знания. Изучение общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к человеку независимо от его принадлежности к определенной нации, религии и культуре лежит в основе межкультурной коммуникации. Поэтому очень важно особое внимание уделять формированию у обучающихся принципа системной культурной совместимости, межэтнической и межконфессиональной толерантности, межкультурной компетентности для вхождения в международную межкультурную коммуникацию.

Список литературы

1. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Наука, 1992. – 330 с.
2. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Листрова-Правда Ю. Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. – Воронеж, 1986. – 144с.
4. Winford D. LSA: Language contact: https://www.linguisticsociety.org/resource/languages-contact.
5. Леонтьев А. А. Иноязычные вкрапления в русскую речь. Вопросы культуры речи. – 1966. – №7. – С. 60–68.
6. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
7. Шагалова Е. Н. Иноязычные речевые элементы в современной русской периодике. Новые слова и словари новых слов. – СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 1997. – С. 91–101.
8. Материалы новостных интернет ресурсов www. kazpravda.kz, www. express-k.kz, www. caravan.kz.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «КРАСОТА/УРОДСТВО» (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

Мудровская А.М.
(*E-mail:* miss_nastena@list.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье представлена сравнительная характеристика концептов «красота/уродство», выполненная на материале художественных произведений русской литературы. Репрезентация концепта *красота* рассмотрена на материале произведений русской классической литературы, концепт *уродство*проанализирован на материалах Национального корпуса русского языка. Концепт красота является одним из основных концептов, отражающих понимание прекрасного и что с течением времени семантическая структура и эмоционально-стилистическая окраска концепта красота в русской лингвокультуре претерпели изменения. Отмечено, что в русской языковой картине в качестве репрезентантов концепта «уродство» выступают лексемы с корнем урод- , например, *прилагательные уродливый, уродский и существительные урод, уродина, уродство.*

В настоящее время общепринятым является мнение о том, что как в культуре, так и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое.

В любой культуре имеются присущие только ей культурные значения, закрепленные в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.п.

Концепт – это универсальный феномен, поэтому его использование помогает установить особенности национальной картины мира [1, 280]. Совокупность концептов, характерных

для конкретной нации, составляют национальную концептосферу, отличную от концептосфер других национальностей. Несмотря на то, что существуют так называемые универсальные концепты, наполненность их для каждого народа своя.

Концепт в работе понимается и рассматривается в рамках лингвокультурологического направления как сгусток культуры в сознании человека; как то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и как то, посредством чего человек сам входит в культуру и влияет на нее [2, 23].

Целью данной работы является сравнительный анализ концептов «красота/уродство» в русском языке. Данная пара концептов относится к лингвокультурным концептам – это эстетические категории, обозначающие полярные понятия: совершенство, гармоничное сочетание аспектов объекта, при котором последний вызывает у наблюдателя эстетическое наслаждение и несоответствиегармонии, нарушение эстетического восприятия. Рассмотрим базовые характеристики каждого из концептов.

Красота является важнейшей категорией культуры. В своѐм эстетическом восприятии понятие красоты близко к понятию прекрасного, с той разницей, что последнее является высшей (абсолютной) степенью красоты. Вместе с тем, красота – это более общее и многогранное понятие.

Основным лексическим средством выражения рассматриваемого концепта в русском языке является лексема *красота*. Концепт представлен также производными словообразовательными единицами, обозначающими лица (*красавица, красотка, красавец, красавчик*), качества (*красивый, красивенький*), действия (*красоваться*), состояния (*красиво*), а также рядом синонимов: *прекрасное, краса, благолепие, великолепие, живописность, изящество, изящность, картинность, миловидность, нарядность, прелесть, пригожество, художественность.*

Богатство средств языковой репрезентации концепта красота в русском языке подтверждает его значимость для носителей русского языка. На базовый слой «нарастает» когнитивный слой, компоненты которого появляются в процессе познания, культурного развития.

К концептосфере концепта красота относятся родственные слова, синонимы и антонимы: родственные слова – *красивый, красиво, красивость, краса, красавица, красавец, красотка, красавчик, раскрасавец, раскрасавица, красава, красавка, красоватьсяи* т.п.; синонимы – *краса, красивость, живописность, благолепие, миловидность, изящество, изящность, картинность, пригожестьи* т.п.

Концепт *красота* включает внешнюю или внутреннюю оценку предметов и явлений действительности, которая доставляет эстетическое наслаждение. Являясь абстрактным понятием, красота, тем не менее, почти всегда связана с предметом, который мы воспринимаем зрительно или на слух и даем ему при этом эстетическую оценку. С точки зрения красивости / некрасивости мы оцениваем почти всегда внешность человека, предметы быта, интерьера, украшения, все, что связано с природой и т.п.

Русские писатели и поэты характеризовали красоту как одну из высших человеческих ценностей: *Красота спасет мир* (Ф. Д. Достоевский); *Люди перестали быть животными, когда мужчина стал ценить в женщине красоту* (Н. Г. Чернышевский); *Правда и красота всегда составляли главное в человеческой жизни и вообще на земле* (А. П. Чехов); *Потребность красоты и творчества, воплощающего ее, – неразлучна с человеком, и без нее человек, может быть, не захотел бы жить на свете* (Ф. М. Достоевский); *До той поры, пока мы не научимся любоваться человеком как самым красивым и чудесным явлением на нашей планете, до той поры мы не освободимся от мерзости и лжи нашей жизни* (М. Горький). Красота приносит радость, доставляет эстетическое наслаждение: *Ибо красота есть место, где глаз отдыхает* (И. А. Бродский); *Искусство дает крылья и уносит далеко-далеко! Кому надоела грязь, мелкие грошовые интересы, кто возмущен, оскорблен и негодует, тот может найти покой и удовлетворение только в прекрасном* (А. П. Чехов).

В афоризмах выделяется внешняя и внутренняя красота, прослеживается связь между красотой и добром, умом, правдой: *Благолепие – внешняя красота, благородство – красота внутренняя* (И. Шевелев); *Не всякая правда – красота, но всякая красота – правда* (К. С. Станиславский); *Добро само по себе не кажется на вид и убеждает нас, только если осветит его красота. Вот почему дело художника – это, минуя соблазн красивого зла, сделать красоту солнцем добра* (М. Пришвин); *Глупая красота – не красота. Вглядись в тупую красавицу, всмотрись глубоко в каждую черту лица, в улыбку ее, взгляд – красота ее превратится мало помалу в поразительное безобразие* (И. А. Гончаров); *Это страшная ошибка – думать, что прекрасное может быть бессмысленным* (Л. Н. Толстой).

Концепт *красота* связан с концептом здоровье, определенными физическими данными:

Красота телесных форм всегда совпадает с понятием о здоровой силе, о деятельности жизненной энергии (Л. Н. Толстой); *Нет на свете прекраснее одёжи, Чем бронза мускулов и свежесть кожи* (В. В. Маяковский).

Воспевается красота женщины: *И самое умное, чего достиг человек, – это умение любить женщину, поклоняться ее красоте: от любви к женщине родилось все прекрасное на земле*. (М. Горький); *Все женщины прелестны, а красоту им придает любовь мужчин* (А. С. Пушкин).

Гармония во всем – это и есть красота: *В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли* (А. П. Чехов).

Если в русской фразеологии подчеркивается временный характер внешней красоты, которая с годами увядает, то среди афоризмов находим высказывание об особом характере красоты в старости: *Старость имеет свою красоту, разливающую не страсти, не порывы, но умиряющую, успокаивающую...* (А. И. Герцен).

Но есть высказывания и о разрушительной силе красоты: *Чем больше мы отдаемся красоте, тем больше мы удаляемся от добра* (Л. Н. Толстой); *Ах красота, красота, сколько из-за нее делается безобразия* (Н. С. Лесков).

Таким образом, афоризмы содержат в основном положительные коннотации концепта красота. В исследованных выборках не встретилось высказываний об обманчивости красоты, не оказалось резкого противопоставления красоты другим человеческим ценностям. Напротив, русские мыслители подчеркивают идею единства красоты, добра, чистоты, гармонии во всем; говорят о том, что красота приносит человеку радость, вдохновляет его, является его неотъемлемой потребностью наряду с тем, что сам человек и является самым прекрасным явлением на земле. Умение видеть красоту, восхищаться ею вселяет оптимизм, убеждает в том, что мир прекрасен.

Из всего вышеизложенного следует, что концепт красота является одним из основных концептов, отражающих понимание прекрасного и что с течением времени семантическая структура и эмоционально-стилистическая окраска концепта красота в русской лингвокультуре претерпели изменения.

Далее рассмотрим репрезентацию концепта *уродство* в русском национальном сознании. В первую очередь, проанализируемзначениелексемы «уродство» и однокоренных с ней слов, представленные в толковых словарях современного русского языка. «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова дает следующие значения данной лексемы: «Уродливый, -ая, -ое; -ив. 1. С физическим уродством. Уродливые пальцы. 2. Некрасивый, безобразный. Уродливая внешность. Уродливо (нареч.) одеваться. 3. перен. Ненормальный, нелепый до безобразия. Уродливое воспитание. У. вкус. " сущ. уродливость, -и, ас.». «Большой толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова содержит три словарные статьи: «урод», «уродливый», «уродский». «*Уродский, уродская, уродское*. Прил. к урод, как у урода. Ты будешь с уродским горбом. Блок.» [3, 432].

Благодаря изучению словообразовательной парадигмы лексем с корнем ***урод-*** мы выявили, что в современном русском языке широко употребляются прилагательные (уродливый, уродский) и существительные (урод, уродина, уродство). Перейдем к исследованию концептуальных признаков данных лексем. Приведенные ниже примеры

словоупотреблений извлечены из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), подкорпус «основной» [4]. В качестве основной лексемы выбрана лексема «уродливый», которая в НКРЯ имеет 321 вхождение и лексема «уродина», имеющая121 вхождение в основном корпусе НКРЯ.

В контекстах употребления прилагательного *уродливый,* являющегося характеристикой «уродства», реализуются следующие концептуальные признаки:

1. Наличие физического уродства:

Дед Иван это умел, оставалось только разыскать такой неприметный пенёк, где мог громоздиться уродливый, как носище застарелого пьяницы, нарост, который для знатока бы лпрекрасней цветка розы. [Людмила Петрушевская. Маленькая волшебница // «Октябрь», 1996];

Кеша испытал невозможное, невероятное облегчение—словно ему ампутировали наконец ***уродливый*** *горб.* [Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)]; *Вот один рот монстра был запечатлён,* ***уродливый****, перекошенный, с приросшим под носом пальцем.* [С. И. Шуляк. Квартира номер девять. Роман с чертовщиной // «Волга», 2013; *Впалый крупный живот без мышц, очень бледный с началом волосяного мыска подпупом, рубцы от чирьев на груди, под соском, пупок, белый, вывернутый, уродливый.* [Александр Иличевский.Перс (2009); *Уродливый нос и нелепый хвостик на затылке сделали свое дело, хотя и не до конца: привычная глазу героическая фактура все-таки проступала.* [«Но романтизма тут нимало не вижу я...» // «Театральная жизнь», 2003.04.28]; *Левую щеку Принца украшал свежий уродливый шрам, все лицо было в мелких черных крапинках, правый глаз распух и заплыл.* [Михаил Успенский. Там, где нас нет (1995)]; *Разглядела уродливый шрам на левой, более тонкой руке, потрогала его осторожно, а потом вдруг стремительно приникла щекой к откинутой ладони правой.* [Анатолий Степанов. В последнюю очередь (1984)].

Приведенные примеры показывают, что чаще всего в русской лингвокультуре понятие «уродство» связано с наличием физического недостатка, явно выделяющегося (шрам, горб, нос).

2. *Некрасивый, безобразный (при описании внешности человека): Над кафедрой возвышался активно некрасивый, почти уродливый человек умеренно-иудейского толка, плешивый, невероятно лопоухий, с вислым пунцовым ртом.* [Сергей Гандлевский. НРЗБ//«Знамя», 2002]; *А на самой вершине этой огромной кучи спал всеми забытый и теперь вечно пьяный пророк Савёл - в грязной одежде, уродливый и искалеченный, ибо протезы свои давно уже пропил.* [Елена Хаецкая. Синие стрекозы Вавилона/ Священный поход (1997); *Это — классический тролль: уродливый великан с длиннющим носом, в отороченной мехом куртке и в синих крестьянских штанах с кожаным и заплатами назаду, с дырочкой для длинного тонкого хвоста с голубым бантом.* [И. М. Дьяконов. Книга воспоминаний. Глава вторая (1922-1926) (1995)]; *Ее небольшие глаза, глубоко вдавленные в череп, смотрели из-под надбровных дуг настороженно, но без страха, а нос походил на уродливый шрам; только уши, одно из которых Дарвин увидел, когда горилла повернула голову, чтобы посмотреть на труп своего предшественника, были совсем человеческими.* [Виктор Пелевин. Происхождение видов (1993)];

Поймал мой взгляд и сказал, указывая на свои мешки под глазами и **уродливый** носатый профиль: [Эдвард Радзинский. Наш Декамерон (1980-1990)].

3. Некрасивый, безобразный (при описании объектов действительности):

Возьмем, например, Афины—до чего уродливый город. [Новые книги // Неприкосновенный запас», 2003.07.14]; открылась красная, обтянутая сатином крышка гроба, вот могила засыпанана половину, а вот уже и холмик тщательно трамбуется лопатами и невероятного размера кирзовыми сапогами, вот водружается сверхууродливый железный треножник с табличкой. [Влада Валеева. Скорая помощь (2002)]; Ее зеленый огонь фантастически очерчивает контуры плывущих облачных разводьев, и прямо над нами шевелится уродливый, светящийся, кривойузор. [Алексей Иванов. Географ глобус пропил(2002)]; Видимо, вэтомместе, наизнанкековра, завязанбылогромныйуродливыйузел.

[Екатерина Маркова. Тайная вечеря (1990-2000)]; Медленно мы двигались по склону холма, мимо диких

яблонь, мимо странных кустов, похожих на уродливый виноград. [Владимир Березин. Свидетель // «Знамя», 1998]; Тускло горящий фонарь освещает уродливый фургон, прозванный «черным вороном». [Валентин Бережков. Рядом со Сталиным (1971-1998)]; Зато сама Сусанна Борисовна была как вдовая королева: в лиловой одежде наподобие мантии, голова повязана фиолетовым шарфом в виде тюрбана, грим темный и такой уродливый, что заподозрить ее в кокетстве было никак невозможно. [Людмила Улицкая. Зверь (1997)]; Когда раздавали казенную мебель, нам достались уродливый диван, стол, две солдатские кровати. [Ирина Полянская. Прохождение тени (1996)]; Но был у него один изъян, крайне осложнявший задачу Марии Владимировны возвестшего на школьный Олимп, —неправдоподобно уродливый почерк. [Ю. М. Нагибин. Школьный альбом (1980-1983)];Забыв о наставлениях Рыбы, он тут же сбросил уродливый балахон и с помощью незнакомца облачился в новоеодеяние. [Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Обитаемый остров (1967-1969)].

Здесь мы отмечаем, что многим объектам действительности присуще качество «уродливый»: город, треножник, узел, грим, почерк, балахон.

Таким образом, в русской языковой картине в качестве репрезентантов концепта «уродство» выступают лексемы с корнем урод- , например, *прилагательные уродливый, уродский и существительные урод, уродина, уродство.*

При рассмотрении словоупотребления «уродливый» на основе эмпирических данных Национального корпуса русского языка, нами были выделены следующие концептуальные признаки: «наличие физического уродства»: шрамы, горб, форма носа.

Отдельную группу составляют словоупотребления с концептуальным признаком «некрасивый, безобразный при описании внешности человека»: *уродливый профиль, уродливый и искалеченный.* Так же нами была выделен такой концептуальный признак как «некрасивый, безобразный при описании объектов действительности»: *уродливый город, уродливый узор, уродливый узел и др.* Также важно отметить, что концепт «уродство» имеет не такое большое закрепление в русском языковом сознании, что подтверждается небольшим количеством примеров из художественных текстов.

В результате проведенного исследования концептов «красота/уродство» было выявлено, что концепт «красота» является более актуальным и востребованным в сознании русского человека, чем концепт «уродство». Проанализированный языковой материал позволяет говорить об актуальности данных концептов в русском языковом сознании.

Список литературы

1 Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. – М., 1997.

2 Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001.

3 Ожегов, С. И.; Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Издательство «Азъ», 1992. - 955 с.

4 НКРЯ – Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ruscorpora.ru.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫЧЕСКИХ ТЕОНИМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ковтунович Ю.И. *(E-mail:* uylia9953@gmail.com*)*
Пак М.К. *(E-mail:* pakmarkon@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В данной статье анализируются лексикографические источники, посвященные языческим теонимам русского языка, т.к. работа со словарями является первостепенной при изучении лексического уровня языка. За основу были взяты труды Н.И. Толстого, С.М. Толстой, И.А. Мудровой, А.А. Кононенко, С.А. Токарева, Е.А. Грушко и Ю.М. Медведева. Мы представили классификацию лексикографических источников по количеству содержащейся в них информации и ее направленности, что позволило нам подробно рассмотреть наивную картину мира древнего язычника.

Как нам всем известно, лексикография – это прикладная наука, возникшая из практических потребностей людей в истолковании неизвестных слов родного или неродного языка. Однако за практически 4 тысячи лет своего существования она накопила колоссальный опыт описания различных языков, а последующее обобщение и осмысление этого опыта привело к появлению и развитию научнойтеории лексикографии, т.е. превращению лексикографии из чисто практической и прикладной дисциплиныв «целесообразно организованное знание, дающее целостное представление обо всей серии вопросов, связанных с созданием словарей и других произведений словарного типа» [1, 7]. Таким образом, лексикографические источники – это словари, справочники и энциклопедии, которые содержат описание языковых единиц, позволяющее получить сведения не только о правильном их использовании в речи, но и о происхождении, назначении и функции каждой единицы, а их изучение дает нам возможность получить всю эту информацию. Данный факт является основной причиной того, что словари – это главный и незаменимый источник при работе с лексическим уровнем языка, именно поэтому изучение лексикографических материалов становится первостепенной работой при анализе языческих теонимов в русском языке.

Одни из первых работ, посвященных славянской мифологии, появляются еще в XVIII веке. Так, в 1767 г. М.Д. Чулков– русский писатель, фольклорист, этнограф и историк – издаёт «Краткий мифологический лексикон», где вместе с именами античных богов приводит примеры языческих теонимов славян. Однако в этот лексикон вместе с именами богов, действительно почитавшихся в древности, попали и такие имена, сведения о которых не находят подтверждения в исторических источниках.Позднее М.Д. Чулков издает «Словарь русских суеверий» (1780 г.), во втором издании получивший название «Абевега русских суеверий, идолопоклоннических жертвоприношений, свадебных простонародных обрядов, колдовства, шаманства и прочего», эта работа является краеугольным камнем исследований такого сложнейшего пласта культуры, как язычество славянских народов.Русский публицист, филолог, поэт А.С. Кайсаров в своем труде «Славянская и Российская мифология» представляет свод всех терминов, относящихся к славянской языческой религии, исследователь собрал воедино всё, что только попадалось в источниках: имена богов (включая и названия рек), духов, сказочных героев, некоторые понятия, так богами стали названия праздников Купала и Коляда. Из этого следует, что первые лексикографические труды вбирают в себя не только теонемическую лексику, но и весь пласт мифологический культуры славян: обряды, заговоры, названия географических объектов, имена сказочных героев и представителей низшей мифологии. Также они включают словарные статьи о теонимах, информация о которых не является исторически подтверждённой, и доподлинно не известно входили ли в славянский пантеон такие божества, как Лель, Полель, Купало и др.

Современные исследователи продолжают традиции своих предшественников: появляются новые работы, посвященныеязычеству древних славян, переиздаются труды классиков досоветского периода. Мы можем говорить о том, что большую исследовательскую работу провели Н.И. Толстой, С.М. Толстая, Т.А. Агапкина, О.В. Белова, Л.Н. Виноградова, В.Я. Петрухин, И.А. Мудрова, О.Н. Трубачев, А.А. Кононенко, С.А. Токарев и др., создав словари и энциклопедии, включающие в себя не только мифологические сведения и культурные особенности, но и языческие теонимы, представляющие наибольший интерес для нашего исследования. Весь корпус имеющихся в современной лингвистической науке работ по анализируемой нами проблеме можно классифицировать следующим образом:

- словари, посвященные языческим теонимамв русском языке (И.А. Мудрова «Словарь славянской мифологии. Боги древних славян», Е.А. Грушко, Ю.М. Медведев «Словарь славянской мифологии» и др.);
- энциклопедические словари, отражающие культурно-мифологические данные русского языка (С.М. Толстая «Славянская мифология: энциклопедический словарь», А.А. Кононенко «Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии» и др.);
- словари, представляющие общеславянский лексический фонд («Славянские древности: Этнолингвистический словарь» под общ.ред. Н.И. Толстого и др.);
- энциклопедии, представляющие всемирную мифологию (С.А. Токарев «Мифы народов мира. Энциклопедия в двух томах» и др.).

Работы, посвященные языческим теонимам в русском языке, представляют статьи, в которых отражены функции божества, внешний вид, родственные отношения в пантеоне, также дан культурологический комментарий. Так, И.А. Мудрова в «Словаре славянской мифологии. Боги древних славян» предоставляет данные о древнем пантеоне(*Авсень, Белобог, Род*), о системе культов славян-язычников (*волхвы, требище, чародейство*), о мифологизированных героях (*Волга, Микула, Святогор*). В статьях указанного словаря представлена информация о языческих богах, которая раскрывает их функцию(*«Велес (Волос) – «скотий бог», покровитель домашних животных», «Жива (Дзиева, Дева) – в представлениях западных славян это олицетворение плодоносной силы, юности, красоты всей природы и человека», «Радегаст – божество бранной славы и войны северных славян»*), сообщается дополнительная культурологическая информация (*«В «Слове о полку Игореве» сказитель Боян назван «Велесовым внуком», что отражает древнюю связь его культа с обрядовыми песнями и поэзией»* [2], *«В «Слове о полку Игореве» Дажьбожьи внуки – русские, покровителем и родоначальником которых считалось это светоносное божество»* [2]). Помимо этого указываются источники, в которых упоминается описываемый теоним (о Велесе – *«Упоминается в древних договорах, в частности, в договоре русских с греками 907 года он соотносится с золотом»* [2], о Перуне – *«В договоре князя Святослава с греками есть такая клятва: «Если же не соблюдем мы чего-либо из сказанного раньше, пусть я и те, кто со мною, будем прокляты от бога, в которого верим, от Перуна и Велеса, и да будем желты, как золото, и пусть посечет нас собственное оружие»* [2]).

В «Словаре славянской мифологии», авторами которого являются Е.А. Грушко и Ю.М. Медведев, широко представлено понятие о восточнославянской мифологии, приведены данные о высшей (*Авсень, Белбог, Бор (Святобор)*) и низшей (*Арысь-поле, Анчудка, Аспид, Ведьмак*) мифологии, о мифологизированных животных (*волк, ворон, гриф-птица*), растениях (*баранец-трава, деревья, жар-цвет*), драгоценных камнях (*алмаз-камень, аметист-камень, бирюза*). В словарных статьях представлена информация о назначении и функции анализируемого божества (*«Велес. Славянский скотий бог, второй по значению после Перуна, олицетворение хозяйской мудрости»* [3, 29], *«Жива. Олицетворение плодоносной силы, юности, красоты всей природы и человека – то есть весны»* [3, 96], *«Стрибог. Повелитель, верховный царь ветров»* [3, 294]).

Следующая проанализированная нами работа – «Славянская мифология: энциклопедический словарь», ответственным редактором которого является С.М. Толстая. Данная работа содержит в себе более 400 статей, посвященных отдельным темам славянской

духовной культуры. «Цель каждой такой статьи – очертить то культурное содержание толкуемого элемента мира, которое характерно для наивного (т.е. не научного), мифопоэтического сознания, проявляющего себя в традиционных верованиях, мифологических представлениях, обрядовом и бытовом поведении, фольклорных текстах и т.п.» [4, 5]. В статьях рассматриваются следующие вопросы: языческие боги и персонажи христианской мифологии (*Ангел, Белобог, Берегини* и т.д.), демонические персонажи низшей мифологии (*Банник, Бес, Богинка* и т.д.), мифологизированные лица (*Близнецы, Волхвы, Гончар* и т.д.), человек (*борода, волосы, гениталии* и т.д.), народный календарь (*андреев день, благовещение, божье тело* и т.д.), фольклорные мотивы (*антропологические мифы, житие растений и предметов, жертва строительная* и т.д.), мифологизированные признаки, периоды и состояния, категории культуры (*беременность, брак, богатство* и т.д.), болезни (*бесплодие, бессонница, болезнь* и т.д.), пища (*блины, вино, еда* и т.д.), вещества (*воск, железо, золото*), ритуалы и ритуальные действия (*бесчинства, битье посуды, благопожелания* и т.д.), ритуальные предметы и объекты (*Алтарь, Амулет, Баняк* и т.д.), явления природы и стихии (в*етер, вихрь, вода* и т.д.), локусы внешнего, нежилого пространства (*ад, граница, дорога* и т.д.), животный мир (*аист, алконост, бабочка* и т.д.). Словарные статьи, посвященные божествам, содержат информацию об их предназначении и функции. Так, *Перун – «в славянской мифологии бог грозы (грома)»* [4, 362]), (*Перун – «бог грозы уже в индоевропейской традиции связывался с военной функцией и соответственносчитался покровителем военной дружины и ее предводителя (у славян – князя), особенно на Руси* [4, 326]). Представлены данные о культе божества: «*Общеславянский культ Перуна восходит к культу бога грозы (грома) в индоевропейской мифологии и имеет много общих черт с аналогичным культом Перкунаса в балтийской мифологии»* [4, 326]). Помимо этого описаны внешние качествах: *«Его представляли в виде немолодого мужа: по древнерусскому летописному описанию, голова его деревянного идола была серебряной (седина?), а усы – золотыми»* [4, 326]). Указаны сопровождающие богасимволы (*гром и молния*) и оружие (*«Главным оружием Перуна были камни (пол., «громовой камень» –название белемнита) и стрелы (др.-рус. «громовая стрела», а также топоры, являвшиеся, как и стрелы, предметами языческого культа»* [4, 326]).

«Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии», автором которой является А.А. Кононенко, включает в себя систематизацию исследований, этнографических работ, наблюдений. В данной энциклопедии содержится информация о богах (*Белбог, Берегини, Велес*), низших мифологических персонажах, духах (*Банник, Барабашка, Белун*), персонифицированных болезнях (*гостец, икота, кумаха*), героях сказок, мифов, былин (*Алеша Попович, Арысь-поле, Баба Яга*), народных обрядах (*волочебный понедельник, воробьиная ночь, всесвятская неделя*), календарной символике (*день и ночь, неделя, дни недели*), символике животных (*аспид, белый конь, василиск)*, растений (*акация, берёза, боярышник*), камней и металлов (*агат, александрит, алмаз*) и т.д. Словарные статьи, посвященные божествам, содержат информацию об их предназначении (*Белбог – «бог удачи и счастья»* [5, 45]), о внешних данных (*«Представлялся в образе мудрого деда с длинной седой бородой, в белых одеждах, с крепкой палкой в правой руке* [5, 45]).

«Славянские древности: Этнолингвистический словарь» под редакцией Н.И. Толстого включает в себя полуторавековые исследования славянских языков, фольклора, мифологии, этнографии, народного искусства, традиций, духовной культуры всех славянских народов. В словаре представлены разные стороны духовной жизни славянского народа, наивной картины миры древнего язычника: специальные статьи посвящены народным представлениям о мироустройстве, природе (*аист, алконост, белка*), святых покровителях (*Агата, Анна, Антоний*). Помимо этого в словаре подробно рассказывается о народном календаре (*бабье лето, андреев день, бабин день)*, обрядах (*анафема, бадняк, брачная ночь*), праздниках (*адвент, благовещение, пасха*) и семейном укладе славян. Представлены статьи посвященные высшей (*Белый бог, Стрибог, Хорс)* и низшей (*Банник, Бес, Богинка*) мифологии. В словарных статьях, посвященных языческим богам, представлена информация

о вариативности имени (Хорс – *Хърсъ, Хръсъ, Хрьсъ, Хъросъ, Хорсъи* т.п.), об источниках, в которых упоминался описываемый теоним (*«его имя упоминается также в «Хождении Богородицы по мукам», в «Слове о полку Игореве», в ряде сочинений церковной литературы, направленной против языческих пережитков»* [6, 208]); также представлены этимологические данные (*«Имя Хърсъ объясняется из иранского, ср. перс. Xurllet как обозначение обожествленного солнца»* [6, 208]), историческая справка (*«Присутствие этого божества в пантеоне находит свое объяснение в исторической ситуации в Киеве X в. (наличие иранского компонента в составе населения Хазарии и Киева»), вынудившей включить в пантеон этого «чужого» бога»* [6, 208]), назначение божества (*Хорс «обычно понимается как мифологический образ солнца»* [6, 208]).

Энциклопедия С.А. Токарева «Мифы народов мира» представляет собой сводный материал мифотворчества всех народов мира. В данной работе «собран обобщенный материал о мифологических образах и сюжетах, об отдельных научных теориях, направлениях и школах в изучении мифологии». Для полноты представленной картины, авторами также представлены концепции разных научных деятелей, имеющих свой особый взгляд на материалы, являющиеся спорными. Помимо этого энциклопедия содержит информацию о разработке мифологических образов и сюжетов в художественной литературе, поэзии, театре, музыке, изобразительном искусстве. Основу работы составляют циклы статей, посвященные мифологиям различных народов и регионов. Каждый цикл, как правило, начинается с обобщающей статьи, содержащей целую картину мифологии (*балтийская мифология, нуристанская мифология, славянская мифология*) статьи о богах высшего уровня (*Аже, Белобог, Велес*), полубожественных и демонических персонажах (*Баба-яга, Беовульф, Вий*), деифицированныхнеантропоморфныхобьектах: животных (*агулшан, айдо-хведо, берлинг*), растениях (*береза, грибы*), элементах ландшафта (*амисан, амэ-но кагуяма, бучжоушань*), об атрибутах (*весы, грааль*), символах (*вилы, вино*), элементах космоса (*ба гуа, гинунгагап*).

В издании помещается также сравнительно широкий круг статей об основных мифологических мотивах и образах, типах мифов.В статьях, посвященных богам, дана следующая информация: указано к какой мифологии относится теоним (*Белбог – западнославянская мифология*), функция (*«бог удачи и счастья»* [7, 139]), этимологические данные (*«Название Белбог реконструируется на основании топонима горы Bjelyboh у лужицких сербов, связываемой с положительным началом (как и урочища со сходными названиями у других славян»* [7, 139]), дополнительная информация (*«…в отличие от горы Cornyboh, с которой было связано представление о нечете … и о боге, который у балтийских славян назывался Чернобогом»* [7, 208]).

Таким образом, современные словари содержат большой объем информации по указанной теме. Представленная нами классификация показывает, что словари и энциклопедии, посвященные мифологическим данным, делятся на группы по количеству содержащейся в них информации: первые содержат словарные статьи о языческих теонимах в русском языке, вторые представляют общие культурно-мифологические данные русского языка, включая в себя языческих богов, персонажей христианской мифологии, народный календарь и т.д., третьи содержат общеславянский лексический фонд, т.е. там представлены сведения о традиционной духовной культуре всех славянских народов, а в четвертых изложена колоссальная информация о всемирной мифологии. Общим для всех указанных трудов является наличие словарных статей, которые предоставляют сведения, посвященные языческим теонимам в русском языке. Так, все они информируют о функциях божеств и их назначении, ряд работ предоставляет описание внешнего облика (И.А. Мудрова «Словарь славянской мифологии. Боги древних славян», С.М. Толстая «Славянская мифология: энциклопедический словарь», А.А. Кононенко «Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии»), другие дают культурологические комментарии (И.А. Мудрова «Словарь славянской мифологии. Боги древних славян», «Славянские древности: Этнолингвистический словарь» под общ.ред. Н.И. Толстого), этимологические данные

представлены в наиболее объемных трудах С.А. Токарева «Мифы народов мира» и Н.И. Толстого «Славянские древности: Этнолингвистический словарь», а работа С.М. Толстой «Славянская мифология: энциклопедический словарь» содержит информацию о символах и оружии тех богов, которые ими обладали.

Итак, указанные словари и энциклопедии дают представление о традиционной, наивной картине мира древнего язычника, о тех способах осмысления, категоризации и оценки явлений окружающей действительности, которыми пользовались носители культурной традиции, познавая мир и взаимодействуя с ним в своей практической деятельности. Все эти явления представлены в совокупности, так как их трактовка в народной культуре не может быть изолированной: если речь идет о каком-либо конкретном божестве, то его культурные функции и символика могут быть поняты только в ряду других элементов того же «культурного кода».

Список литературы

1 Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии: автореф. дисс. … д. филол. н. – М., 1990. – 72 с.

2 Мудрова И.А. Словарь славянской мифологии. Боги древних славян [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: https://nice-books.ru/books/starinnaya-literatura/mify-legendy-ehpos/251090-i-mudrova-slovar-slavyanskoi-mifologii.html

3 Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь славянской мифологии: Учеб. пособие для сред. шк. и вузов. – Н. Новгород: Рус. купец: Братья славяне, 1995. – 367 с.

4 Славянская мифология: энциклопедический словарь / редколлегия: С.М. Толстая (отв. ред.), Т.А. Агапкина, О.В. Белова, Л.Н. Виноградова, В.Я. Петрухин; Ин-т славяноведения РАН. – 2-е изд. – М.: Междунар. отношения, 2002. – 512 с.

5 Кононенко А.А. Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии. – Харьков: Фолио, 2013. – 1155 с.

6 Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах под общей ред. Н.И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2009. – 680 с.

7 Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. С.К. Токарев – М., 1987. – Т. 1-2. – 720 с.

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Магзумбекова Г.С. (*E-mail:*magzumbekovags@gmail.com)
Пак М.К. (*E-mail:*pakmarkon@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье описываются основные способы формирования железнодорожных терминов, поскольку эта область исследований до сих пор имеет большой потенциал. Целью данного исследования было изучение структуры и процессов, связанных с созданием железнодорожных терминов. Автор анализирует структуру терминов и терминологических словосочетаний, которые являются основной проблемой понимания, поскольку это словосочетания, сформированные по определенному шаблону.

В современном мире научной и технической литературы часто приходится сталкиваться с инновационными текстами, содержащими описания новых технологий, новых научных открытий, новых интеллектуальных идей и т.д., которые неизбежно содержат новые термины (или измененные значения существующих терминов). Этот процесс языковых инноваций регулируется множеством социокультурных факторов, которые определяют роль

языка в конкретном обществе или языковом сообществе, когнитивных факторов принятия новых терминов и т.д. Хорошо известно, что каждый технический текст содержит терминологию, относящуюся к конкретной предметной области (часто из разных областей). Термин – это интегративная часть лексической системы любого языка, отличающаяся от других категорий слов своей огромной информационной коннотацией.

В данной статье мы проанализируем некоторые механизмы образования железнодорожной терминологии, так как эта сфера имеетбольшой развивающийся потенциал.Анализ материалов показал, что при изучении формирования профессиональной и узкоспециализированной лексики возникают определенные трудности, и изучение терминов будет полезно для лингвистики, поскольку он раскрывает основные структурные особенности, используемые для формирования терминов.

Лингвистический анализ литературы по теоретическим вопросам терминологии указывает на наличие большого количества определений понятия «*термин*». Однако широкое использование этого слова, относящегося к различным объектам, не может дать логичного и единообразного определения. Таким образом, определение термина по-прежнему остается актуальной проблемой. Основываясь на существующих определениях, мы понимаем «*термин*» как слово или словосочетание, которое представляет собой специальный объект, выполняющий определенную функцию в той или иной области знаний, а также используется для точного обозначения понятий или явлений, характеризующих соответствующую область науки и техники.

Хотя вопрос о терминологии нельзя считать новым, и многие лингвисты изучали проблемы, связанные с терминологией и терминообразованием, мы хотели бы попытаться провести исследование терминообразования в конкретной области науки, т. е. в железнодорожной отрасли.

Поскольку основной характеристикой термина является его уникальность, это требование реализуется двумя возможными способами, поскольку существует два типа терминов: 1) общенаучные и технические термины, 2) специальные (номенклатурные) термины. Общенаучные и технические термины выражают общие понятия науки и техники. Термины существуют не только в языке, но и в определенной терминологической системе. Терминология как система научных терминов является подсистемой в рамках общей лексической системы.

Слово в общем языке (не в рамках терминологии) может быть многозначным, в рамках определенной терминологии оно становится однозначным. Это утверждение очень важно с точки зрения дальнейшего анализа, который позволит выявить природу образования железнодорожных терминов.

Специфика терминов как особой категории лексических слов заключается в том, что они создаются в процессе производства и исследований и поэтому функционируют только в среде, которая содержит соответствующие научные и производственные реалии, т.е. макроконтекст. Поэтому, в отличие от общих слов, значение которых становится очевидным через ситуацию или лингвистический контекст, моносемия термина регулируется как экстралингвистическим макроконтекстом, так и лингвистическим микроконтекстом.

В отличие от общего слова термин не требует контекста, поскольку он:

1) является членом определенной терминологии, которая заменяет контекст;

2) может использоваться независимо, например, в списках, реестрах или заказах;

3) он должен быть однозначным не в общем языке, а в рамках терминологии, в которой он используется.

Точность термина должна рассматриваться как его способность отражать, насколько это возможно, характеристики, предусмотренные в определении. Термин должен быть кратким, потому что, если он будет слишком длинным, это будет нарушением принципа лингвистической экономии.

Более того, это может привести к пропускам, которые могут привести к неправильному переводу и недопониманию.

В научной и технической терминологии такие лингвистические явления, как многозначность, синонимия, омонимия, могут привести к недопониманию. Поэтому, прежде чем создавать новый термин, следует принять во внимание несколько факторов: во-первых, глубокое лингвистическое исследование должно доказать, что в языке нет существующего термина для понятия, а во-вторых, если для него существует несколько синонимичных терминов, должен быть утвержден термин, который удовлетворяет максимальному количеству требований.

Новые термины могут быть сформированы в определенной среде, например, в исследовательской лаборатории, в промышленной компании, на конференции и т.д. Обычно термин формируется в рамках предметной области, в которой он будет использоваться; это обусловлено личными особенностями вовлеченных лиц, стимулом, вызывающим появление термина, и, конечно же, фонологическими, морфо-синтаксическими и лексическими структурами языка, в котором новое понятие находит свое лингвистическое выражение.

На протяжении многих лет предпринимались многочисленные попытки охарактеризовать основные способы образования новых терминов. Так, В.А. Татаринов выделяет «заимствование, лексико-семантический, морфологический, синтаксический способы» [2; 211-212].

Один из известных терминологов В.М. Лейчик описывает пятьспособов образования терминов:

– семантический(семантическое терминообразование);

– морфологический (морфологическое терминообразование);

– терминопроизводство;

– синтаксический (синтаксическое терминообразование);

– заимствование – перенос лексической единицы из одного естественногоязыка или языка для специальных целей в другой естественный язык, состоящийиз межъязыкового заимствования (из другого языка) и межсистемного заимствования (из одной терминосистемы в другую;

– сокращения [1; 47-54].

Анализ формы терминов − это особая разновидность терминоведческого исследования, которая направлена на изучение типичных морфемных моделей структуры терминов и закономерностей их формирования. Выявление степени продуктивности моделей, участвующих в создании терминов определенной отрасли научного знания, позволяет уточнить способы, при помощи которых формировалась анализируемая терминологическая система, а также позволяет прогнозировать пути её дальнейшего развития.

Исследование структурных особенностейспециализированных лексических форм в любой сфере начинается с выделения двух базовых видов специальных единиц. Вся совокупность слов распределяется на термины-слова (однокомпонентные, однословные или монолексемные термины) и термины-словосочетания (многокомпонентные, многословные или полилексемные термины).

В нашей картотеке представлены следующие однокомпонентные термины:*рельс, букса, бустер, шлагбаум, вагон, вокзал, депо, локомотив, поезд, профиль, шпала, думпкар, курбель, пакгауз, семафор, юз и др.* Эти термины можно разделить на:

1) однокомпонентные термины, образованные путём суффиксации: *подвешивание, регулирование, следование, торможение, трение, управление, формирование, диспетчеризация, обкатка, перевозка, разгрузка, сцепка, транспортировка, централизация, транспортабельность, буксование, отцепка, перегон, перецепка*;

2) однокомпонентные термины, образованные путём префиксации: *противоугон, расформирование, пересортировка, ребуфферовка*;

3) однокомпонентные термины, образованные путём сложения: *вагон-ресторан, вал-кривошип, отвёртка-пробник, путеподъемник, ремонтопригодность, паровоз, водоотлив, пассажиропоток, путепровод, вагоно-часы, путеремонтник, башмакосбрасыватель, костылевыдергиватель, междупутье, тепловоз, приемосдатчик*;

4) однокомпонентные термины, образованные путём аббревиации: *САУТ (система автоматического управления торможением), УНЧ (усилитель низкой частоты), ЦПУ (центральный пост управления), ЭМП (электромонтажный поезд), ЭЦ (электрическая централизация), ДЦ (диспетчерская централизация), СКНБ (система контроля нагрева букс пассажирских вагонов), МПЦ (микропроцессорная централизация), РПЛ(локомотивный регистратор переговоров), УКСПС (устройство контроля схода подвижного состава), КЗП (контрольно-заключительные поездки), КПТО (контрольный пункт технического обслуживания вагонов).* Использование аббревиатуры активно стало распространяться в связи с увеличением компонентов и с удобством их использования. Однако частое применение сокращений часто приводит к затруднениям при их интерпретации.

Таким, мы видим, что однокомпонентные термины в железнодорожной терминосистеме русского языка образовываются в подавляющем большинстве случаев благодаря различным вариантам морфологического способа словообразования.

В сфере науки и техники, особенно в железнодорожной отрасли, многокомпонентные термины составляют более 70 % всего словарного запаса. Эта тенденция находит свое отражение в многочисленных многокомпонентных терминологических сочетаниях: *модифицированный железнодорожный подвижной состав, допустимая скорость движения железнодорожного подвижного состава, энергетическая установка железнодорожного тягового подвижного состава* и т.д.

По результатам проведенного анализа оказалось, что в русском языке наибольшее распространение получили двухкомпонентные термины, с преобладанием атрибутивных словосочетаний, которым присуща наибольшая устойчивость. Данные сочетания обычно наиболее точно отражают определенное понятие какой-либо из областей науки и являются примером грамматических структур, характерных для научного стиля. Научный стиль отмечен высокой частотностью использования атрибутивных сочетаний в силу того, что его спецификой является определение других понятий посредством уже известных.

В русском языке самой многочисленной группой (более 60 %) являются двухкомпонентные термины, представленные по 2-м типам подчинительной связи – согласования и управления.Отношения между компонентами грамматически оформлены и выражаются в наличии или отсутствии аффиксов и служебных слов, в закрепленности порядка слов и других формальных показателях.Ниже представлены термины, составленные из существительного и атрибутивного компонента прилагательного и причастия, однако доля причастных образований значительна:

1. Прилагательное в качестве определения: *поездная связь, пошерстное движение, пригородное сообщение, рабочий рельс, железнодорожная эстакада, буксовый узел, пневматический тормоз, рельсовая цепь, стрелочный перевод, ступенчатый маршрут.*В составе терминологических словосочетаний прилагательные (в большинстве своем относительные) несамостоятельны и выполняют лишь функцию определения, но их роль велика, так как они являются необходимыми элементами двухкомпонентных терминов. Выступая в роли определяющего компонента, прилагательные способны указывать на различные характеристики (функцию, форму и т. д.) объекта: *тормозной башмак, воинский поезд, кольцевой маршрут, линейная станция*

2. Имя прилагательное, входящее в состав двухкомпонентных словосочетаний, часто имеет вид сложных образований: *водомасляный теплообменник, высокоскоростной транспорт, высокочастотная связь, грузопассажирский локомотив, моторвагонное депо, цельнометаллический вагон, условно-разрешительный сигнал.*Среди таких сложных прилагательных преобладают такие, которые образованы с подчинительным отношением двух основ, одна из которых представляет опорный компонент, а другая, находящаяся в препозиции по отношении к нему, уточняет и конкретизирует его содержание: *крупногабаритный груз, товарораспределительные центры, товарораспорядительные документы* и др. Сложения с сочинительными отношениями между составляющими их равноправными основами, которые означают единый признак (*приемо-отправочныйпуть,*

приемо-сдаточные пути, почтово-багажный поезд, промывочно-пропарочная станция, и др.), встречаются в два раза реже.

3. Причастие в качестве определения: *подключенная нагрузка, размыкающее реле, сбрасывающая стрелка, сглаживающая цепь, специализированная платформа, утопленный рельс, фиксирующий трос, централизованная стрелка, укороченный рельс, ускоренный поезд.* В 2/3 всех случаев это страдательные причастия прошедшего времени. Например, *модифицированный состав, специализированный вагон, сформированный состав, крытый вагон*и др.Страдательные причастия настоящего времени *(охлаждаемые грузы, отапливаемый вагон, штабелируемый груз и др.)* и действительные причастия настоящего времени *(улавливающий тупик, питающая линия, шунтирующая линия)* имеют меньшее распространение.

4. Сочетание «существительное + существительное» без предлогов: *отцепка вагона, роспуск состава, тяга поездов, скрещение поездов, управление движением, совмещение путей, управление стрелками, схлестывание проводов, кузов вагона, юз колес, хвост поезда.* Беспредложным способом образуются 2 разновидности базовой модели сочетаний в зависимости от падежа существительного, выполняющего роль атрибутивного компонента. Это родительный (*отцепка вагона, пазуха рельса, подбивка шпал, профиль пути, скорость соударения) и* творительный падежи (*управление тормозами, управление локомотивом).*

5. Предложные словосочетания: *сход с рельсов, цепи с защитой, трогание с места, погрузка с «шапкой», рельс на кривой, давление в тормозной колодке, дежурный по блок посту.* Среди них наибольшее распространение имеют сочетания с предлогами: *с (трогание с места, цепи с питанием, сверка с диспетчером, соглашение с ветвевладельцем), на (тариф на услуги, заявка на перевозку, ведомость на грузы), по (расходы по перевозке, транспортировка по договору, инструкция по сигнализации).*

В нашей выборке в числе двухкомпонентных терминологических наименований зарегистрированы аппозитивные словосочетания с приложением. Они являются моделями терминов-словосочетаний с общим предметным значением:*вагон-самосвал, телеграмма-сводка, вагон-дефектоскоп, ускоритель-замедлитель*и др. В исследуемой терминологииони не имеют большого распространения. Такие термины составляют всего лишь 2, 5% от двухкомпонентных словосочетаний или 1, 2% от числа всех зарегистрированных терминов.Ими преимущественно обозначаются транспортные средства, погрузочно-разгрузочные машины, грузовые единицы, транспортные и логистические сооружения, причем определяемым словом выражается принадлежность к какому-нибудь родовому понятию, а определяющим, находящимся в постпозиции по отношению к определяемому, – его качество, свойство, т. е. видовое понятие. Например, *вагон-транспортер, вагон-лаборатория, хоппер-дозатор, танк-контейнер, контейнер-цистерна* и др. Небольшая часть терминологических словосочетаний данной группы является обозначением лиц по отношению к их роду занятий: *весовщик-сортировщик, контроллер-ревизор, оператор-перевозчик.*

В числе двухкомпонентных терминологических словосочетаний обнаружены также объединения слов с сочинительными отношениями, которые оформлены бессоюзно: *сдача-приемка, погрузка-разгрузка, прием-отправка.*

Следует отметить, что в устной речи чаще используются препозитивные словосочетания, однако в словарях и реестрах терминов закреплено постпозитивное употребление: *рефрижераторный вагон – вагон рефрижераторный, секция бустерная – бустерная секция, пара колесная – колесная пара, путепровод пешеходный – пешеходный путепровод и др.*

Согласно проведенным исследованиям трёхкомпонентные термины в русском языке образуются на базе двухкомпонентных словосочетаний, характеризуемых более тесными отношениями: *локомотивное ремонтное депо, высокоскоростная железнодорожная линия, автоматическая локомотивная сигнализация, линейная грузовая станция, узкоколейная железная дорога, железнодорожная тяговая сеть.*

С увеличением числа компонентов в многокомпонентном термине, соответственно уменьшается их доля в общем числе терминов. Таким образом, в русской железнодорожной терминологии четырехкомпонентные термины представлены около 7 %, от общего количества терминов: *железнодорожная пассажирская техническая станция, железнодорожная тяговая рельсовая сеть, автоматическая переездная светофорная сигнализация, нижнее строение железнодорожного пути, высокоскоростной железнодорожный подвижнойсостав.*

Пяти- и шестикомпонентные терминологические словосочетания в русском языке представлены около 1 % слов: *крытый цельнометаллический вагон для легковесных грузов, железнодорожная станция высокоскоростного железнодорожного транспорта, стабилизаторы напряжения железнодорожного нетягового подвижного состава, конструкционная скорость железнодорожного подвижного состава, система автоматического управления скоростью движения поездов, система интервального регулирования движения поездов, сигнализация безостановочного пропуска на железнодорожной станции, контактная сеть высокоскоростного железнодорожного транспорта, секция моторвагонного железнодорожного подвижного состава*.

Увеличение числа компонентов определено стремлением к точности выражения понятия, реже – к избеганию многозначности, так как при увеличении числа компонентов в словосочетании его многозначность снижается.Анализ терминообразования зависит от типа термина и определяется количеством компонентов, а это, в свою очередь, определяет терминологическую фразу. Терминологическая фраза позволяет сжимать информацию и формировать межфразовые связи между предложениями и абзацами в научно-технических текстах.

Таким образом, исследование железнодорожной терминосистемы русского языка показало, что количество многокомпонентных терминовкак и в любой сфере науки, включая подъязык железнодорожной отрасли, значительно превышает числооднокомпонентных. Многокомпонентные термины представляютсобой номинативные единицы особого типа, выражающие емкие наименования понятий, и образуют целый пласт сочетаний слов в терминосистемежелезнодорожного подъязыка. В составе же многокомпонентных терминов доминируют двухкомпонентные. С развитием и уточнением понятия число компонентов в терминологическом словосочетании увеличивается, однако, в большинстве своём не превышает пяти-шести компонентов. Далее по мере возрастания числа компонентов выявляется уменьшениечисла терминов. Это обусловлено двумя факторами. Во-первых, в связи с увеличением компонентов активно начинают использоваться аббревиатуры. Во-вторых, появление и широкое использование таких сокращений, прежде всего, связано с удобством их использования. Однако частое использование сокращений приводит к затруднениям при их интерпретации на русском языке.

Список литературы

1 Лейчик В.М. Предмет, методы и структура терминоведения: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2009. – 256 с.

2 Татаринов В.А. Терминоведение. – М: Рос. Терминологическое общество, 1994. – 188 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Антонова Е.М., Прискалова К.С.
(E-mail: yelena_antonova@mail.ru *)*

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье исследуются особенности освоения новейших заимствованных из английского языка слов, функционирующих в речи пользователей социальных сетей; осуществляется анализ их формальной, грамматической, словообразовательной и семантической адаптации.

Последние десятилетия отмечены интенсивным проникновением в русский язык иноязычной лексики, в первую очередь англицизмов. Адаптация заимствований в языке-реципиенте значительно ускорена, что делает возможным непосредственное наблюдение за этими процессами.

Значительная доля англицизмов функционирует в речи пользователей социальных сетей. В предлагаемой работе осуществляется анализ особенностей русификации графического и фонетического облика, грамматических, словообразовательных и семантических характеристик английских заимствований, используемых в интернет-комментариях.

Материал исследования извлечен из текстов комментариев пользователей социальной сети «ВКонтакте», представленных в тематических группах «EKaraganda», «Признавашки Караганда», «Признавашки КарГУ» и «Признавашки КарГТУ», участниками которых являются студенты Карагандинской области.

Наблюдения над письменными русскоязычными вариантами англицизмов позволили сделать следующие выводы об их графической и звуковой адаптации.

В исследуемом материале отмечены заимствованные из английского языка слова, оформленные с помощью таких способов письменной фиксации как трансфонация и транслитерация [1].

Передачу звуковой последовательности языка-источника графическими средствами языка-реципиента – трансфонацию – обнаруживаем в следующих примерах: англ. *deadline* усвоено как *дедлайн,* англ. *mainstream* как *мейнстрим,* англ. *bubble* как *бабл,* англ. *loot* как *лут* и мн.др.

Многие освоенные англицизмы оформлены путем передачи буквенной последовательности языка-источника графическими средствами русского языка, т.е. способом транслитерации, например, англ. *random* - в русской письменной речи *рандом,* англ. *full – русс. фулл,* англ. *old* – русс. *олд,* англ. *prank* – русс. *пранк* и др.

К числу особенностей фонетической адаптации английских заимствований отнесем метатетические перестановки. Например, слово *abuser* «обидчик» в русской речи усвоено как *арбузер* (человек, который унижает других и принуждает их делать что-то вопреки желанию): *Арбузеры нам не нужны!*

Употребляя в речи иноязычные лексемы, носители русского языка подчиняют заимствования правилам русской грамматики, относя их к определенным лексико-грамматическим классам. В результате грамматической переработки морфологические характеристики англицизмов зачастую существенно изменяются.

Грамматическое оформление многих английских существительных в речи пользователей социальных сетей осуществляется с помощью присоединения русского форманта *-а,* зачастую прибавляемого к усеченной производящей основе: *пикч**а*** (англ. *picture*) – изображение чего-либо, *стат**а*** (англ. *stats*) – характеристика героя, *френдзон**а*** (англ. *friend zone*) – дружеские отношения между партнерами, один из которых пытается перевести их в романтические, *сигн**а*** (англ. *sign*) – фотография человека с какой-либо надписью, *фич**а*** (англ.

feature) – необычные признаки какого-либо явления, *вайф**а*** (англ. *wife*) – любимый женский персонаж аниме и т.д. Флексия женского рода *-а* определяет отнесенность подобных слов к соответствующей грамматической категории в русском языке.

Английские слова с основой на согласный на русской почве обобщаются в тип имен мужского рода, например, *ивент* (англ. *event*) – публичное мероприятие, носящее развлекательный характер, *мерч* (англ. *merch*) – товар с символикой (логотипом) определенного бренда, *чарт* (англ. *chart*) – опубликованный список наиболее популярных в определённый период медиапродуктов и др.

Заимствованные английские прилагательные характеризуются русским суффиксальным оформлением. В группе прилагательных отмечаем активность продуктивных в русском *языке* аффиксов *-н-* и *-ов-*, присоединяемых к английской основе. Например, *крип**ов**ый* (англ. *creepy* – причудливый): *Эта картинка такая криповая*; *лайт**ов**ый* (англ. *light* – уютный, приятный): *У тебя дома такая лайтовая атмосфера; сас**н**ый* (англ. *sassy* — нахальный): *Этот парень на видео такой сасный* и пр.

Названные суффиксы, присоединяющиеся к основе заимствований, не имеют самостоятельного словообразовательного значения и выступают в качестве формального средства грамматической адаптации иноязычных прилагательных в русском языке.

Англоязычные глаголы оформляются на русской почве с помощью форманта *-ть-*, например, *фикси**ть*** (англ. *to fix*) – чинить, ремонтировать: *Пофикси мне комп; свайпа**ть*** (англ. *to swipe*) – двигать пальцем по экрану смартфона: *Свайпни на следующую страницу; кастоми**ть*** (англ. *to customize*) – производить индивидуализацию продукции под заказы конкретных потребителей: *Клиент попросил кастомить джинсовую куртку в стиле аниме.*

В подавляющем большинстве английские слова того или иного лексико-грамматического класса являются словами той же грамматической категории в русском. Однако в некоторых случаях такого соответствия не наблюдается: русскоязычное слово генетически может восходить не только к слову иной части речи, но и к целому словосочетанию. Например, английское сочетание *white list* «белый список» в речи русскоязычных пользователей социальных сетей оформлено как глагол *вайтлистить* – добавлять в «белый список». Лексикализация считается наиболее значительным изменением заимствований.

Одним из показателей, характеризующих степень адаптации заимствований в принимающей среде, является способность иноязычных слов активно включаться в процессы словообразования в языке-реципиенте. Анализ дериватов, образованных от англоязычных корней в речи русскоязычных пользователей социальных сетей, демонстрирует следующее.

В числе производных существительных многочисленны образования со значением «названия лиц, обладающих различными признаками». Выявленные в исследуемом материале существительные образованы от основ английских существительных и глаголов суффиксальным способом.

Продуктивным выступает суффикс *-ер-*, например, *хейт**ер*** (от англ. *hate* – ненависть) – человек, пишущий немотивированно негативные комментарии в социальных сетях, недоброжелатель: *Когда она выложила новую фотографию, у неё появилось много хейтеров*; *пранк**ер*** (от англ. *prank* — шалость, выходка) – человек, любящий разыгрывать других. *Вчера я встретил на улице пранкеров. Всем было смешно, а мне нет; слатшейм**ер*** (англ. *slut* «шлюха» + англ. *shame* «стыд») – человек, высказывающий в комментариях порицание женщинам за «непристойный, вызывающий», по его мнению, вид: *Остерегайся, а то слатшеймеры набегут; глэм**ер*** (англ. *glam*) – человек, для которого гламур является стилем и даже целью жизни: *Глэмер хочет добиться успеха, а для этого он должен обзавестись плюмажем и стать брендом* и мн.др.

Частотны и наименования лиц, образованные при помощи соотносительных суффиксов *-щик-* и *-щиц-*, например, *виар**щик*** (VR – сокращение от англ. *virtual reality)* – человек, который предпочитает реальному миру виртуальный: *Школьник-виарщик из Стерлитамака прошел в финал чемпионата РБ World Skills Junior; пром**щиц**а* (англ. *promo* – акция) –

красивая девушка, которая любит посещать бары за чужой счёт: *У нас бывают промщицы, которые уводят гостей в другие бары с нашего клуб*а *и развлекаются с ними в других местах, разводят на счёт…* и т.д.В анализируемых комментариях обнаружены обозначения лиц с аффиксами *-к-*, *-их-*, *-ок-*, например, *ез**к**а* (от англ. *ez* — легко) – легкий, т.е. слабый игрок: *Правильно, езка, никогда не задумывайся, ах ах; краш**их**а* (от англ. *crush* - влюблен) – девушка, которая вызывает чувство симпатии: *Катя моя крашиха*; *крип**ок*** (от англ. *creepy* – ползучий, пресмыкающийся) – очень стеснительный человек: *Этот крипок безопасен* и пр. Примечательно, что от последнего существительного получено новое образование посредством суффикса субъективной оценки *-ек-: Какой же он крипоч**ек**.*

Для образования русскоязычных названий предметов от основ английских заимствований активно используются суффиксы *-к*(*а*) и *-шк(а),* например, *хил**к**а* (англ. *heal* – лечить) – некая аптечка, таблетки или колба с зельем, восстанавливающая здоровье компьютерного персонажа. *Срочно!!!! Хилку мне; глош**к**а* (от названия бренда *GLO*) – электронное устройство, нагревающее табак, помещенный внутрь специальной камеры, *ашкьюди**шк**а* – одноразовая электронная сигарета бренда HQD: *Нельзя сравнивать ашкьюдишки и глошки. Ашкьюдишки все равно проиграют.*

Обнаруженные в рассматриваемом корпусе дериватов прилагательные образованы суффиксальным способом. Отмечена продуктивность следующих аффиксов: 1) *-н-*, например, *трущ**н**ый* (от англ. *true* – правда) – истинный, настоящий, подлинный: *Я вам сейчас расскажу одну трушную историю из моей жизни; изич**н**ый* (от англ. *easy* – легко) – очень простой, не вызывающий никаких затруднений: *Контрольная была изичная; лакшер**н**ый* (от англ. *luxury* – роскошь, богатство) – роскошный, доступный ограниченному кругу лиц: *Как хочется хоть раз пожить в лакшерном номере;* 2) -ов-/-ев-: *вайб**ов**ый* (от англ. *vibe* – атмосфера) – создающий благоприятную атмосферу, классный: *Ты такой вайбовый человек. Я тобой восхищаюсь*; *хайп**ов**ый* (от англ. *hype* – назойливая реклама) – модный, популярный, нашумевший: *Биткоин сейчас – хайповая штука; фейк**ов**ый* (от англ. *fake* – подделка) – недостоверный, ложный: *В интернете одна фейковая информация; гранж**ев**ый* (от англ. *grunge* – грязь) – искусственно состаренный и т.д.

Отмечаем активную деривацию глаголов. Рассмотрим наиболее продуктивные словообразовательные модели.

В исследуемом материале выявлено большое количество глаголов, образованных приставочным способом. В частности, слова с префиксом *за-* со значением «довести действие до предела, до определенной степени», например, ***за**сейвить* (от *сейвить* – спасать, сохранять) – спасти: *Я успел тебя засейвить до того момента, как на тебя налетели;* ***за**руинить* (от *руинить* – разрушать, портить) – испортить: *Только попробуй заруинить мне катку;* ***за**байтить* (от *байтить* – провоцировать) – спровоцировать: *Тебя забайтили как маленького ребенка* и пр.

Частотны образования с приставкой *по-* со значением «завершение действия», например, ***по**фиксить* (от *фиксить* – чинить) – починить*: Я обещал пофиксить твой комп, и я это сделал;* ***по**скейлить* (*скейлить* – масштабировать) – изменять, растягивать или сжимать изображение в компьютерной графике: *Сегодня вечером поскейлю* и др.

В рассматриваемом лексико-грамматическом классе слов многочисленны суффиксальные образования, в частности, глаголы со словообразовательными аффиксами *-ну-* и *-ся*. Например, *ап**ну**ть**ся*** (от англ. *up* – вверх) – перейти на следующий уровень: *Я апнулся еще вчера; офф**ну**ть**ся*** (от англ. *off* – прочь) – замолчать, закончить беседу: *Наконец-то он оффнулся; рип**ну**ть**ся*** (от англ. *rest in piece* – покойся с миром) – умереть: *Рипнулся после такой смешной шутки* и пр.

Анализ глагольных дериватов демонстрирует, что производящей основой для них выступают англицизмы различных частей речи, в частности, существительные, например, *байтить* (от англ. *bait* – наживка), *шеймить* (от англ. *shame* – стыд), *хейтить* (от англ. *hate* – ненависть), *стримить* (от англ. *stream* – поток, течение), *буллить* (от англ. *bulling* – травля,

запугивание), *дропнуться* (от англ. *drop* – падение), *френдить* (от англ. *friend* – друг); прилагательные, например, *флексить* (от англ. *flex* – гибкий), *агриться* (от англ. *angry* – сердитый), замьютить (от англ. *mute* – немой); наречия, например, *аппуться* (от англ. *up* – вверх), *оффнуться* (от англ. *off* – прочь), *бейдить* (от англ. *bad* – плохо) и мн.др.

О степени освоения рассмотренных выше заимствованных слов в русском языке свидетельствуют словообразовательные цепи – объединения родственных слов, последовательно связанных друг с другом отношениями производности [2,196].

В исследуемом материале обнаружены не только дериваты второй ступени производности, но и третьей, репрезентирующие прочность вхождения слов в систему языка-реципиента, например, от англ. *creepy* (ползучий, пресмыкающийся) – *крип**ок*** – *крипоч**ек***; от англ. *hype* (шумиха) – *хайп**овый*** – *хайповн**як***; от англ. *use* (использовать) – *юзл**ик*** – *юзлик**овый*** и пр.

Степень разветвленности словообразовательных гнезд, т.е. совокупности однокоренных слов, упорядоченной отношениями деривационной производности [3, 503-504], демонстрирует глубину словообразовательного освоения англицизма русским языком. В корпусе анализируемых единиц обнаружены многочленные словообразовательные гнезда, например, от англ. *to cringe* (содрогаться от отвращения) на русской почве образованы слова *кринжпев*, *кринжуха, кринжатина, кринжовый, кринжить;* от англ. *trash* (мусор) – *трешовый, трешно, трешак, трешняк, трешток, трештокить, треш-песня;* от англ. *hype* (шумиха) – *хайпик, хайпиться, хайповый, хайповняк, хайпнуть, хайповать, хайпожор, хайпбист, хайповость* и т.д.

Наличие словообразовательных цепочек и гнезд свидетельствует о прочном вхождении перечисленных слов в речь носителей русского языка.

Большинство англицизмов сохраняет семантику, характерную для языка-источника, т.е. значения языка-источника переносятся полностью в семантику языка-реципиента. Однако иноязычные слова английского происхождения в русскоязычной речи подверглись и семантической адаптации. В частности, выявлены различные варианты семантического освоения многозначных слов, следствием которых является различный характер соотношения семантического объема и структуры слова в языке-источнике и языке-реципиенте.

Многие полисемные английские слова перенимаются пользователями социальных сетей не во всей совокупности своих значений, а лишь в одном из них. Примером сужения значения английского слова в русской речи является лексема *bug* (жук, клоп, любое насекомое), которое в жаргоне программистов приобрело значение «ошибка в программе или системе, из-за которой программа выдает неожиданное поведение и, как следствие, результат». Именно в этом значении данное слово функционирует в речи пользователей социальных сетей: *В программе найден баг* или *Это не баг, это фича.* Данное значение корня «баг» сохраняется и в русскоязычных производных словах *забагованный, бажный, баг(а)нутый.*

Рассмотрим другой пример. Английское слово *comeback* в языке-источнике имеет следующие значения: 1) возвращение, возврат, 2) выздоровление, реабилитация, 3) разг. привидение (являющееся после смерти человека), 4) разг. реплика, возражение; ответ; (язвительное) замечание, 5) возмездие, расплата. На русской почве за лексемой *камбэк* закрепилось значение «возвращение»: *За два последующих года Катя устала от моих исчезновений на недели и месяцы и звонков «привет-что-делаешь-сегодня-вечером» как ни в чём не бывало после камбэка из периодически засасывавшей меня чёрной дыры*.

Семантическое освоение иноязычных слов является важным обстоятельством в процессе вхождения их в систему принимающего языка.

Таким образом, об активной русификации заимствований из английского языка в речи пользователей социальных сетей свидетельствуют следующие факты: англицизмы получают грамматические характеристики; мотивируют значительное количество производных; осваиваются семантически, т.е. приобретают особые лексические значения.

Список литературы

1. Жабина Е.В. Англо-американские заимствования в лексике современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Жабина. – Барнаул, 2001. – 272 с.

2. Тихонов А.Н. Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка: курс лекций. – Самарканд: Изд-во Самарканд. гос. ун-та, 1971.

3. Тихонов А. Н. Словообразовательное гнездо // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997.

РАЗДЕЛ 2. ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

«ДУБЛИНЦЫ» Д. ДЖОЙСА В РАКУРСЕ «НОВОГО ИСТОРИЗМА»

А. Мустояпова
(*E-mail:*kerney@list.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье предлагается анализ сборника рассказов Д.Джойса «Дублинцы» с использованием критического подхода «новый историзм». Часть статьи посвящена краткому изложению этой новой критической теории. В основной части статьи раскрываются историко-политический, биографический и литературный контексты, которые обусловили выбор темы, проблематику, тональность сборника рассказов Д. Джойса, а также предопределили его новаторство в формировании средств художественной изобразительности.

Родственный «культурному материализму» подход сформировался в США в 1980-ые годы. Он получил название «новый историзм» и стал следующим этапом в развитии исторического подхода в литературоведческих исследованиях. Основателем «нового историзма» является американский литературовед, специалист по Ренессансу Стивен Гринблатт, который стал применять новый подход при анализе пьес У. Шекспира. Представители «нового историзма», к числу который относят Луи Монтроза, Катерину Галахер, Хайдена Уайта, рассматривают историю в качестве важнейшего контекста для изучения литературного произведения.

«Новый историзм» отличается от предшествующих ему «исторических» подходов тем, что концепция истории обогатилась в нем постструктуралистской теорией. «Новые историки» рассматривают историю как текстовую. Их целью становится создание новой органичной связи между историческим и литературным текстами. Ни один из этих текстов для «новых историков» не является доминирующим и не может претендовать на более полное отражение истории. История при данном критическом подходе – не просто контекст или фон, который отражает или на который ссылается литературный текст. Исторический текст подобен и равен литературному тексту, просто являет собой образец другого жанра. Такая точка зрения отменяет привилегию литературного текста или, наоборот, собственно истории, но позволяет устанавливать правильное соотношение между ними в отражении и трактовке описываемых явлений.

«Новые историки» считают, что изучение исторической обстановки, в которой создавался художественный текст, позволяет точнее определить не только его смысл, но и скрытые намеки автора, а также подтекст, который был очевиден для его современников, но оказался скрытым для читателей более поздних эпох. В связи с этим одно из требований «новой критики» заключается в том, что исследователь обязан работать с множеством не-художественных текстов. Обращение к биографическим, социальным, культурным, политическим текстам, статистике, исследованиям по экономике, историческим архивам делает литературный анализ по-настоящему историческим. Представители «нового историзма» заявляют о том, что всякий текст историчен, а история текстуальна. Они воспринимают историю как текст, а любой текст считают фактом истории. Так, «новый историзм» стал образцом интертекстуального анализа и междисциплинарного подхода в исследовании.

Подобный анализ позволяет раздвигать границы текстового полотна, преодолевать рамки жанра посредством приобщения текстов самых разных жанров. Внимание к обстоятельствам создания произведения и, как следствие, фактам биографии автора дают возможность значительно расширять аспекты рассмотрения текста и его связи с различными дискурсами.

Чтобы увидеть дискурсы, циркулирующие в ту или иную эпоху, необходимо обнаруживать не только их литературное проявление, но и их присутствие в других видах культурных явлений. «Новый историк» обращается к так называемым историческим текстам, документам: периодические издания, манифесты, инструкции, указы, листовки, объявления и многое другое. Все подобные тексты можно назвать вмешательством в происходящие события, поскольку они не просто отражают, но и оказывают влияние на современников: продвигают либо замалчивают ту или иную информацию, события, имена, формируют определенное отношение к современным реалиям.

В 1982 году Стивен Дж. Гринблатт [1; 2] предложил термин «новый историзм», исходя как из прежней, рефлексивной и позитивистской литературной исторической науки, так и из нового критического формализма. Назвав свой критический проект «культурной поэтикой», С. Гринблатт определяет термин «культурная поэтика» как исследование коллективного создания различных культурных практик и отношений между ними. В числе проблемных вопросов, рассматриваемых в рамках «культурной поэтикой» следующие: методы формирования коллективных убеждений, их перемещение из одной среды в другую, способы их воплощения в эстетической форме и продвижение для восприятия аудиторией.

Возрождение интереса к историческим, социальным и политическим вопросам в литературоведении и культурологи, по мнению Джулия Ривкин и Майкл Райан [3], явилось ответом на усиливающееся забвение истории, что было характерно для все более технократической и коммерциализированной американской академической среды и общества.

Социально-политико-историческая направленность в литературоведении характеризуется смещением акцента с эстетического анализа речевых артефактов на идеологический анализ дискурсивных практик.

В «новом историзме» обнаруживается связь с деконструкцией. «Новые историки» утверждают, что методы деконструкции используются в качестве эффективных инструментов идеологического анализа, опираясь на иерархически структурированные бинарные оппозиции, которые составляют центральную традицию западной мысли. Жак Деррида [4], автор концепции деконструкции, предполагал, что деконструктивные толкования и письмо касаются не только дискурсов с концептуальным и смысловым содержанием, а сама деконструктивная практика – это, прежде всего, политическая и институциональная практика.

Традиционно постструктурализм сосредоточен на литературных текстах без учета исторического контекста. Деконструкция при анализе текста, на первый взгляд, отрицает возможность ссылки на внетекстовый мир. Однако «новые историки» (Стивен Гринблатт и Кэтрин Галлахер) обозначили важность истории для литературоведения. Они намеренно определили себя как «новые», потому что использовали в своих исследованиях не просто факты истории (события, даты, имена), а сосредоточились на исследовании переплетения текста и контекста.

Теоретик «нового историзма» Луис Монтроз [5] подчеркивает, что презентация мира в текстовом дискурсе участвует в его, мира, построении: в формировании вариантов социальной реальности и в приспособлении авторов, читателей и аудитории к множественным и меняющимся явлениям мира. Его эссе 1989 года «Новый историзм» стало ответом на полемику о роли постструктурализма в историко-литературных исследованиях, а также обоснованием некоторых его тезисов о «новом историзме» и его месте в ряду других гуманитарных исследований.

Л. Монтроз помещает термин «новый историзм» в кавычки, чтобы указать на свое несогласие с его традиционной интерпретацией критического дискурса как фиксированной и однородной совокупности доктрин и методов. Критики, использующие инструментарий «нового историзма» или, иначе говоря, культурной поэтики, проблематизируют связь между литературными и другими дискурсами.

Доминирующим способом интерпретации в английском литературоведении долгое время было сочетание методов формального и риторического анализа. Эти методы позволяли разрабатывать относительно автономные историй «идей» или литературных жанров, абстрагированных от их социальных матриц. Другая историческая практика – эрудированная антикварная наука, которая, рассматривая тексты как сложные шифры, стремится зафиксировать смысл вымышленных персонажей и их действий в отношении к конкретным историческим личностям и событиям. Воспроизводя, повторяя методологические недостатки этих устаревших эмпирических форм исторической критики, новая историческая критика сосредоточена нарассмотрении отношений, характера связи между литературой и историей, текстом и контекстом, а также на возможностях изучения автора и произведение на широком историко-социальном фоне.

Постструктуралистскую ориентацию на историю, возникающую в настоящее время в литературоведении, Л. Монтроз характеризует взаимосвязью: историчностью текстов и текстуальностью историй. Под историчностью текстов он имеет в виду историческую специфику, социальное и материальное отражение истории во всех видах письма, он также имеет в виду историческое, социальное и материальное погружение в историю всех видов чтения.

Пришло время, считает Л. Монтроз, пересмотреть отношения между вербальным и социальным, между текстом и миром. Он призывает отказаться от некоторых до сих пор бытующих идеалистических, эмпирических и материалистических представлений о литературе как о самостоятельном эстетическом, нравственном или интеллектуальном явлении, которое выходит за рамки меняющихся и конфликтующих интересов. Он говорит также о необходимости пересмотра представления о литературе как о совокупности дискурсивных инертных записей о «реальных событиях».

Л. Монтроз считает, что неотъемлемой частью любого подлинно новоисторического проекта должно быть осознание того, что анализ обязательно исходит из исторических, социальных и институциональных точек зрения исследователя. Следует помнить, что прошлое, которое реконструируют исследователи, в то же время является их текстуальными конструкциями, а сами они являются субъектами с определенными взглядами, личным жизненным опытом, ценностями, что накладывает отпечаток на отбор и интерпретацию исторических фактов. Таким образом, понимание и представление документов прошлого становится смесью присвоения и отчуждения исследователем.

Сборник рассказов Д. Джойса «Дублинцы» [6] позволяет осуществить «новоисторический» анализ и рассмотреть пересечение трех контекстов: историко-политический, биографический и литературный.

Джеймс Джойс (1882-1941) родился в пригороде Дублина, в семье представителей среднего класса. Детские и юношеские годы Д. Джойса совпали с важным периодом в истории Ирландии, находящейся в колониальной зависимости от Великобритании. Борьба ирландцев за политическую независимость достигала пика. Ирландцы связывали свои надеждысфигурой Чарльза СтюартаПарнелла (1846-1891), который с 1875 годабыл членом английского парламента. Он пытался в качестве лидерадвижения за гомруль отстаивать требование предоставления Ирландии широкой автономии, созданиянационального правительства и парламента. В числе соратников Ч.С. Парнелла был дядя юного Джеймса Джойса – Чарльз. Лидеру ирландцев симпатизировал отец будущего писателя – Джон. И поэтому в семье Джойсов часто велись разговоры на политические темы.

В октябре 1881 года Ч.С. Парнелл был арестован. Находясь вКилмейнхемской тюрьме, он заключил компромисс с английскими либералами. Сафронкина Е.Ю. пишет: «После Кильмэнхемского договора, который был подписан парнеллитами и Гладстоном в 1882 г. и фактически означал отказ ирландских националистов от внепарламентской борьбы, Парнелл выбрал новую тактику, основанную на соглашении с английскими партиями, хотя это было в ущерб ирландскому движению. Тактика была направлена на ослабление массового движения в Ирландии и на усиление значения парламентской фракции ирландцев» [7, 162].

Деятельность сторонников Ч.С. Парнеллабыла успешна. В 1885 годуони добились выхода в отставку либерального кабинета, а в начале 1886 года потерпело поражение и консервативное министерствоиз-за нежелания подержатьирландский гомруль. После провала билля Гладстона о гомруле и возвращения к власти консерваторов Ч.С. Парнелл направил свои усилия на срыв репрессивных актов правительства против Ирландии– Билля Бальфура 1887 года.

Английские власти, не желаю терять свои позиции в Ирландии, видели в Ч.С. Парнеллеугрозу и сильного противника. Поддержка его в народе была велика, и англичане предприняли ряд мер, чтобы ослабить его влияние, а затем и вовсе отстранить от политической борьбы.

Сафронкина Е.Ю.: «Но в конце 80-х гг. XIX в. ситуация изменилась. Многие в партии ирландцев считали, что если Парнелл сохранит лидерство, то это будет серьезной угрозой для всей дальнейшей борьбы. Для многих он был слишком радикален и резок в своих решениях и поступках, потому что не считался с мнением сотоварищей, в основном слушал только себя…» [7, 162].Стремясь дискредитировать Ч.С. Парнелла, англичане при поддержке католической церкви Ирландии организовали его травлю. В декабре 1889 г. была широко распространена информация о том, что Ч.С. Парнелл долгие годы имел связь с Кэтрин О'Ши, супругой парламентария Уилли О'Ши. Бракоразводный процесс супругов О'Шидлился почти десять лет, супруги жили врозь, и за это время Кэтрин связала свою судьбу с Ч.С. Парнеллом.

Калланан Ф. пишет об этом: «Любовная связь Парнелла с замужней женщиной Китти О'Ши была ловко использована официальной церковью. Вступив в сговор с английскими властями, в частности с Гладстоном, бывшим в то время премьер-министром, ирландская католическая церковь предала греховную связь Парнелла анафеме. Не только его соратники, но и народ, одураченный церковниками-фарисеями, отвернулись от Парнелла. Затравленный, он вскоре умер, а вместе с ним на годы были погребены надежды Ирландии на свободу.Его смерть в 1891 г. привела к угасанию движения, которое было еще неокрепшим. Массовые движения сходили на нет, затихали, до восстания 1916 г. Парнеллитам удалось направить их в легальное русло. Ирландский журналист и политический деятель Артур Гриффит сказал: «Эра конституционной политики закончилась в тот день, когда Парнелл умер» [8, 130].

Уход Ч.С.Парнелла с политической ареныпривел к прекращению конституционалистского движения как способа национальной борьбы в Ирландии. Отсутствие эффективных политических механизмов приведет к революции 1916 года – Пасхальному восстанию, которое завершилось жестоким подавлением, гибелью сотен и ранениями десятков тысяч повстанцев и мирных граждан. Военный трибунал приговорил 15 человек к расстрелу, а полторы тысячи человек были отправлены в Англию и Уэльс в лагеря для интернированных. Если бы Ч.С. Парнелл не был уничтожен, он продолжил бы парламентскую борьбу, и не было был кровавого восстания.

Однако Ч.С. Парнелл разделил судьбу многих ирландских революционеров, кто не смог довести начатое до конца, оказавшись жертвойанглийской политики и раздираемой противоречиями Ирландии. Он был предан. После его смерти ирландцы поняли, что англичане не без помощи церкви их переиграли, а страна потеряла еще одни исторический шанс на свободу. Ирландияпогружалась в глубокий кризис, движение за права и независимость затихли на долгие годы, а народ потерял надежду на перемены. Эту ситуацию стагнации и духовного упадка наблюдал Джеймс Джойс в отроческие и юношеские годы.

Семьей Джойса, как и многими прогрессивными ирландцами, гибель Ч.С. Парнеллабыла воспринята как национальная трагедия. Отец Джеймса Джойса не мог смириться со смертью вождя и расставанием надежд на политическую независимость Ирландии.Политический раскол страны, а также конфликт между политикой и религией нашли отражение в политических пристрастиях членов семьи Джойса. Отец и дядя были сторонника Ч.С. Парнелла и обвиняли католическую церковь за то, что она занимала сторону колонизатора, а

не народа. Отец будущего писателяпоказал Джеймсу историю Ирландии как непрекращающуюся цепь предательств, напрасных жертв и гибели ее лучших сыновей. Мать Джеймса, напротив, была ревностной католичкой и мечтала о том, что ее одаренный сын Джеймс станет священником.

Несмотря на то, что Джеймс учился в иезуитском колледже и получил предложение принять духовный сан, он отказался от этой стези. Как для всякого другого молодого ирландца, для него одним из вариантов выбора пути была революционная борьба за независимость Ирландии. Но он отказывается и от этого. Рассказы отца о предательстве народом лучших сынов «зеленого острова» и о роли католической церкви в уничтожении Ч.С. Парнелла навсегда отвратили его от идеи служения кому-либо или чему-либо. Антирелигиозные взгляды молодого Д. Джойса укреплялись чтением таких трудов, как «Жизнь Иисуса, критически исследованная» Ф. Штрауса, «Жизнь Иисуса» Ренана. Д. Джойс, восстававший противкосности в политике, искусстве, решительно порывает с церковью, запретившей произведения Генрика Ибсена.

Бунт Д. Джойса нашел свое продолжение в его отношении к ирландской культуре, традиционной морали, в увлечении новыми учениями или современной европейской литературой. Это требовало от него мужества патриота и художника. Он протестовал против косности мышления ирландцев, лицемерия католической церкви и ценностей буржуазного общества.

Он, увлекавшийся французскими символистамии английским эстетизмом, читавший Г. Флобера, Э. Золя, проявивший интерес в теории психоанализа З. Фрейда, отмежевался от Ирландского Литературного Возрождения, определявшего ирландской культуры тех лет. Он был убежден в том, то далекой от современных веяний Ирландии нужна была новизна европейской культуры. Д. Джойс считал, что, помимо культурной отсталости, Ирландия страдала от гнета Англии, а духовная стагнация обусловлена зависимостью от католического Рима.

Д. Джойс утверждал, что прежней Ирландии с ее мифами и легендами, бардами и сказителями, уже не существует. Новая реальность требовала нового искусства, один из образцов которого он находит в творчестве Г. Ибсена. Зная, как сложилась судьба норвежского драматурга, Д. Джойс полагал, что для того, чтобы стать по-настоящему свободным художником иметь возможность честно писать об Ирландии, он должен покинуть родину.

На рубеже XIX-XX веков литература Англии характеризуется логическим завершением уходящего литературного века и поиском новых форм художественной выразительности. Эти процессы связаны с романтизмом начала XIX века, который сохранял свое влияние на протяжении всего столетия. Мощный взлет литературы романтизма, представленной такими именами, как Дж. Байрон, В. Скотт, П.Б. Шелли и др., он нашел определенное отражение и в ньюгейтском романе, творчестве Ч. Диккенса и У. Теккерея. Явления литературы последней трети XIX века также были связаны с романтизмом: неоромантизм, символизм, эстетизм, декаданс. Не избежали влияния романтизма даже последний романист викторианской эпохи Т. Гарди и крупнейший представитель реалистического направления начала XX века Д. Голсуорси. Субъективистское начало романтизма, индивидуалистическая романтическая модель творчества и образ художника-одиночки составили в преобразованном виде некую точку опоры для английского модернистского романа. Поскольку модернизм предполагает углубление художника в самого себя, собственный внутренний мир, то в этом смысле романтизм имел черты модернизма.

Модернизм в Англии оказался несколько запоздалым по сравнению с континентальной Европой явлением. Он стал стремительно развиваться после выставки современного французского искусства «Мане и постимпрессионизм» в Лондоне в 1910 году. На ней были выставлены работы В. Ван Гога, Ж. Сёра, П. Сезанна, А. де Тулуз-Лотрека и других художников.

Безусловно, изменившаяся реальность требовала новых путей, новых форм

художественной выразительности. Поиск привел, прежде всего, к отказу от существующих эстетических канонов, приоритету личного перед общественным, синтезу разных видов искусства, стремлению к изображению сознания и подсознательного, отказу от традиционной линейной фабульности, к изображению текучести жизни, мысли, чувств.

Представления о распаде личности, стремительном течение исторического времени, отсутствии незыблемых ценностей и твердых опор в жизни человека обусловили выбор техник «потока сознания», «точки зрения» как оптимальных способов познания индивидуальности в меняющемся мире, на фоне быстрой смены ценностей и декораций реальности.

Окончив колледж в 1902 г., Джойс уехал в Париж, где намеревался изучать медицину, но уже весной 1903 г. вынужден был вернуться в Дублин в связи с тяжелой болезнью матери, которая вскоре умерла. После этого он еще около года провел в родном городе, но жил отдельно от семьи.

«Дублинцы» («Dubliners», 1914) – сборник, состоящий из 15 рассказов. Три рассказа («Сёстры» (первый вариант), «Эвелин», «После гонок») были опубликованы в 1904 году в журнале «Ирландская усадьба» под псевдонимом Стивен Дедалус и встречены крайне неблагоприятно. Новаторство Д. Джойса опережало готовность его современников воспринимать новое модернистское искусство. Публикацию его первых трех рассказов в 1904 году приняли столь холодно, что заказчик поэт Дж. Расселл под влиянием возмущенных читателей его журнала просил Д. Джойса больше не писать для него.

Позже Д. Джойс написал еще двенадцать рассказов. Окончательно состав этой книги новелл сложился в 1907 г.Попытки публикации сборника предпринимались в 1909 году, затем в 1912 году. В результатевыход книги в свет не состоялся по причине отказа издателя публиковать уже набранную книгу. Издатель, уже набрав рукопись, в последний момент не рискнул публиковать сборник рассказов, полагая, что изображение Д. Джойсом ирландской действительности, нелицеприятного портрета дублинцев слишком безжалостны, критичны и откровенны. И издатель, боясь задеть чувства своих читателей, предпочел сжечь готовые гранки сборника.

Подлинным воплощением своей страны Джойс считал Дублин, город «трех цивилизаций» — дохристианского мира, средневековой католической Европы и современной Британской империи. Поэтому во всех своих произведениях он обращался к образу ирландской столицы, пытаясь вывести его максимально «объективно».

Одним из главных героев сборника стал образ Дублина. Ему присущ не столько внешний облик, сколько внутренний, выраженный в царящей в городе атмосфере духовного упадка, пессимизма, разочарования, потерянности и одиночества жителей Дублина. «Моим намерением, – пишет Д. Джойс, – было написать главуиз духовной истории моей страны, и я избрал местом действия Дублин, поскольку, с моей точки зрения, именно этот город является центром паралича» [9, 13].

В своих новеллах Джойс стремился изобразить Дублин беспристрастным взглядом стороннего наблюдателя, с натуралистической последовательностью фиксирующего каждую деталь городской среды. При этом он последовательно обнажал иллюзорность традиционных представлений дублинцев о самих себе, присущую им склонность к самообману, выставлял напоказ убогость жизни современного горожанина. В письмах к лондонскому издателю Джойс называл «Дублинцев» «главой из нравственной истории» ирландской столицы.

В рассказах еще чувствуется традиция импрессионизма и символизма, однако главным в нем стало та новаторская манера, которая определила авторский стиль Д. Джойса. Дублин становится символом одиночества, заброшенности его жителей. Он словно взирает на них отстраненно и равнодушно, гипертрофированно выражая их собственное безразличие по отношению людей друг к другу, порой и к самим себе, своей судьбе. Кошкина Е.А. отмечает: «Паралич для Джойса – это символ ненавистных ему пороков современной ирландской жизни: косности, низкопоклонства, коррупции, культурной отсталости, бездуховности» [10, 132].

Урбанистическая тематика, столько характерная для литературы модерна (экспрессионизм, футуризм), будет развита писателем в «Улиссе». Город становится воплощением художественного пространства. Это – конкретная локация, место действия, где протекает жизнь героев рассказов. Место мрачное, словно парализованное, в котором замерла жизнь людей, и поэтому это пространство становится психологическим, ментальным. Это двоякая природа пространства напоминает место заточения, из которого не врываться, как не могут вырваться персонажи из чувства потерянности, одиночества, отсутствия надежд на перемены.

Никитина Т.Г. пишет: «Дублин является ограничивающим пространством, местом заточения, поэтому герои стремятся вырваться из застойной жизни Ирландии, из плена рутины и скуки… Герои рассказов тесно связаны с реальным, плотным миром городского пространства Дублина» [11, 28].

Пространство делится на темное, безрадостное «здесь» и светлое, обнадеживающее «там» новой, неведомой, манящей жизни. Чтобы вырваться в новую жизнь, следует покинуть пространство города и расстаться со своей прежней жизнью, связями, отношениями.

Мотив блуждания по городу обусловлен стремлением героев найти некое иное пространство, способное изменить их жизнь. Побег из гнетущего пространства, удачный или неудачный, становится шансом на перемены или провалом надежд, часто обусловленным страхом человека перед переменами.

Пространство, разделенное на «здесь» и «там», миром стагнации и миром перемен, имеет границы. Символом границы становится море, окно, свет лампы, рассеивающий мрак. Героям следует предпринять усилия, чтобы преодолеть душевный паралич, страх и переступить эту границу, разделяющую старое и новое. Готовность героя к усилию обусловлено новым чувством, настигающим его, новым взглядом на свое безрадостное существование. Это чувство у Д. Джойса находит выражение в состоянии внезапного озарения героя, когда его жизнь открывается ему во всей его полноте. Он словно просыпается от спячки и становится готовым к переменам. Это особое состояние Д. Джойс называл епифанией, ставшей центральной концепцией эстетической теории раннего периода его творчества. *Епифания* (от греч. Επιφάνια – явление), по Д. Джойсу, это внезапное озарение, духовная манифестация, мимолетные состояния души, проявляемые в беседе, жесте, ходе мыслей, достойных запоминания и регистрации. Переживая епифанию, человек вдруг видит свою жизнь в ее истинном свете.

Мотив возвращения к прошлому определяет специфику художественного времени сборника. Его выражение мы находим в приеме ретроспективы, изображении детства, отрочества, зрелости и общественной жизни героев, а также обращении к прошедшей истории страны.

Хронотоп выражен во взаимосвязи пространства паралича, охватившего город, и замершего времени в жизни его жителей. Парализованное пространство словно не позволяет настоящему прорваться в будущее. И герои остаются в замкнутом круге пространства и времени.

Уже в сборнике «Дублинцы» Д.Джойс использует элементы музыкального искусства. Его сборник рассказов строится по законам симфонии. Помимо основной темы, духовного паралича, слышатся голоса героев, ведущих свою партию и развивающих множество лейтмотивов, вариаций. Доминирует то один, то другой «инструмент», при этом главная тема сохраняется и обрамляет все произведение, сообщая ему единство и гармонию. Как в симфонии, автор сводит воедино, на первый взгляд, разобщенные факты, фрагменты событий, случайные встречи, целую гамму настроений и богатую палитру чувств. И финал звучит мощным аккордом, заставляя слиться все голоса и подчеркнуть главную тему «Дублинцев» – духовного и физического паралича.

Голос самого автора оказывается заглушенным многоголосием персонажей, а повествование переходит к речи героини без всякой подготовки к этому читателя, без вводящих конструкций. Читатель оказывается погруженным в мысли, переживания,

воспоминания, чувства героя. Так Д. Джойс вводил непосредственно голоса персонажей, их мысли.

В рассказах сборника «Дублинцы» Д. Джойс успешно использовал бесфабульность как художественный прием, правда, неоцененный его первыми читателями. Прием стал результатом находок Г. Флобера и натуралистов, ставивших целью бесстрастно фиксировать прозу жизни, не стремясь к ее излишней и нарочитой драматизации. От фабульности в поэзии отказались и поэты-символисты.

Наконец, в рассказах сборника «Дублинцы» Д. Джойс апробировал возможности приема «потока сознания», позволившего запечатлеть сознание героев. Это прием писатель доведет до совершенства в своих романах.

И. Гарин отмечает: «Цель модернизма — свобода художника и свобода читателя, преодоление консерватизма, поиск в неизведанных местах. Модернизм не должен бежать подлинной жизни, правды жизни, глубины жизни — отсюда эстетика "цветов зла", безобразного, низа... Собственные комплексы и пограничные состояния художника могут стать условиями и компонентами творчества. Норма перестает быть образцом, в том числе в языке, ибо полнота жизни не подчиняется правилу, а среднего человека не существует. Да, искусство всегда нарушение, потому что оно есть свобода» [13].

Тягостная ситуация, в которой оказалась Ирландия, трагическая судьба Ч.С. Парнелла и роль в этом католической церкви, модерновое мышление Д. Джойса, его знакомство с новейшей европейской литературой, стремление к личной и творческой свободе предопределили тематику, проблематику, стилистику, новаторский характер рассказов, составивших сборник «Дублинцы».

Список литературы:

1. Greenblat S. J. Representing the English Renaissance. – Berkeley: University of California Press, 1988.
2. Гринблатт С. Формирование «я» в эпоху Ренессанса. – Новое Литературное Обозрение. – 1999. – № 1 (35). – С. 34-77//https://magazines.gorky.media/nlo/1999/1/formirovanie-ya-v-epohu-renessansa-ot-mora-do-shekspira.html
3. Rivkin J., Ryan M. Literary Theory: An Anthology. Third Edition. – JohnWiley&Sons, 2017. – 1640 p.
4.Деррида Ж. О грамматологии. – М.: Ад Маргинем, 2000. – 511 с.
5. Montrose L. New Historicisms// Redrawing the Boundaries. –Modern Language Association, 1992. –P. 392-418.
6. Джойс Дж. Дублинцы: Рассказы. Портрет художника в юности: Роман. – М.: Знаменитая Книга, 1993. – 445 с.
7. Сафронкина Е.Ю. Ч. С. Парнелл: Личностный аспект ирландского вопроса в последней трети XIX века//Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 10 (60): В 3-х ч. – Ч. I. – С. 161-163.
8. Callanan F. The Parnell Split 1890-1891. Cork: Cork University Press, 1992. –320 p.
9. Дудова Л.В., Михальская Н.П., Трыков В.П. Модернизм в зарубежной литературе. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 237 с.
10. Кошкина Е.А. «Духовный паралич» героя в малом рассказе Джеймса Джойса «Сестры» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Сер Филология и искусствоведение. – 2012. – № 1 (2). – С. 131-134.
11. Никитина Т.Г. Пространственная модальность в рассказах Дж. Джойса «Дублинцы»// Современные научные исследования и инновации. –2020. –№ 12//https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94179
13. Гарин И.И. Век Джойса. –М., 2002//https://www.litmir.me/br/?b=191398

РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОНТЕКСТ В ЗАРУБЕЖНОМ КИНО

Харитонова Л.М.
(*E-mail:* novoedelo@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

Статья посвящена вопросам создания семиотической сферы русской классической литературы и русского мира в зарубежном кинематографе. Проблемы рецепции русской классики описаны на материале художественного фильма голландского режиссера Йоса Стеллинга «Девушка и смерть». Выбор материала обусловлен его эстетической природой – фильм не является экранизацией конкретного произведения, а образует широкое интертекстуальное поле, в котором искушенный зритель обнаружит образное, мотивное, сюжетно-композиционное сходство с произведениями А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, А.П. Чехова и др. Автор статьи ставит задачу выявить литературный контекст фильма, явные и неявные отсылки к миру русской классики, соотнести их с художественной идеей фильма. В процессе анализа исследуется художественная реализация таких мотивов русской литературы, как мотивы памяти, рокового слияния двух сердец, любви и смерти. Автор приходит к выводу, что они выполняют скорее декоративную функцию и служат чисто эстетическим задачам режиссера, а их идейное содержание значительно ослаблено

Диапазон интерпретаций механизмов «вписывания» литературных произведений и явлений одной культуры в контекст другой в современной науке необычайно широк: от традиционных «влияний» до постмодернистского «цитатного сознания» [1]. Концепция диалогизма, разработанная М.М.Бахтиным, демонстрирует мировую культуру как «бесконечный и незавершимый диалог, в котором ни один смысл не умирает».

О взаимовлиянии литературы и кино написано немало исследований. Среди них классические работы Ю.Н. Тынянова, С.Эйзенштейна, Р. Барта, Ю.М. Лотмана, М.Бахтина, а также работы современных ученых С.М. Арутюнян, М.Фрешли и др. С самого начала кинематографической эры и по сей день интерес к русской классике у зарубежных режиссеров и сценаристов не угасает. Богатство интеллектуального содержания, установка на художественное и философско-психологическое осмысление бытия, глубина чувств, стремление к всеохватности, притягательная загадочность персонажей – все это вдохновляет на сотворчество, рождая желание не только прикоснуться к классике, но и по-новому ее «прочесть» посредством богатых возможностей киноязыка.

Национальный русский колорит, имеющий свое выражение в культуре, быте, природы, а главное – в том самом феномене «загадочной русской души», всегда был притягателендля европейских интеллектуалов. Голландский режиссер Йос Стеллинг, культовый мастер авторского кино, снял два «русских фильма» - «Душка» (2007) «Девушка и смерть» (2012). Каждый из этих фильмов имеет равное количество поклонников и противников. Краеугольным краем дискуссий всякий раз является именно «русский вопрос». Поклонники режиссера благодарят его за тонкую работу, интересные творческие решения «русской темы», противники же высказываются довольно ревностно, обвиняя Стеллинга в посягательстве на святая святых – русскую классику. Среди критических отзывов можно встретить не просто ироничные замечания, а жестокий сарказм: «*В прокате «Девушка и смерть» Йоса Стеллинга – мучительная элегия о бренности бытия по мотивам русской классической литературы. Хотя своими творческими устремлениями Стеллинг и воссоздает лестную иллюзию востребованности русской натуры, русских актеров и монументального литературного багажа, спасающих потерянную душу европейских интеллигентов от всепроникающего тлена бытия*» [4]. Поверхностный смысл, игра штампами – вот что видят многие критики в «русских фильмах» Стеллинга. Другая часть критиков высоко ценят талант Стеллинга, а фильм «Девушка и смерть» считают великолепным живописным полотном с тонким лирическим рисунком: *Сотканный из тонких и, вероятно, очень личных намеков, фильм «Девушка и смерть» является вполне самостоятельным художественным высказыванием, размышлением чуткого европейца о загадочной русской душе* [5].

Для нас наибольший интерес представляет последний фильм в «русском цикле» режиссера – «Девушка и смерть», который сам режиссер назвал «поклоном русской литературе». В нем Стеллинг, как режиссер и соавтор сценария изобилует апелляциями к миру русской классики. Хотя бы поэтому этот фильм нуждается в более тщательном анализе, нежели критическая рецензия или отзыв, которые грешат поверхностными и безответственными высказываниями, при этом обвиняя режиссера в отсутствии глубины. «Когда я говорю о XVII веке, то представляю себе Голландию и Рембрандта. Но когда я говорю о XIX веке, я вспоминаю о Чехове, Пушкине, о России. И мне кажется, если делать мелодраматические истории, то в антураже XIX века. Это было самое романтичное время» - говорит Стеллинг в одном из интервью.

Рецепция русской культуры Й. Стеллинга носит избирательный характер. Наша задача выявить литературный контекст фильма, явные и неявные отсылки к миру русской классики, соотнести их с художественной идеей фильма. Культурные и литературные ассоциации свободно переплетаются в фильме, основу которого составляет мелодраматический сюжет об обреченной любви и неизбежности прощания.

Действие фильма происходит в двух временных рамках: Германия конца XIX века и послевоенная Россия. Основное место, где разворачиваются события, - немецкий пансион – дом свиданий. Главный герой, немолодой русский врач Николай, совершает путешествиев Германию, он возвращается в страну, которой нет на географической карте, - в страну своей молодости. Он вспоминает любовь, которая, была главным событием его жизни, и которую он не смог сберечь.

Российской публике фильм предстал без субтитров (они были сделаны гораздо позже) премьеры. На русском герои говорят приблизительно четверть фильма, остальную часть на немецком и французском. Диалоги на трех языках имеют функциональное назначение: немецкий – язык прагматики, на нем говорят в фильме только о делах; французский- язык любви, на нем разговаривают влюбленные; русский - язык меланхолии, воспоминания, утраты, ностальгии, на русском говорят Нина и Николай, вспоминая родную Россию. Языковой барьер российского зрителя не смущал режиссера. Накануне премьеры он посоветовал зрителям «отключить разум»: «Этот фильм надо смотреть сердцем» (http://www.aif.ru/culture/movie/42921). Отсутствие общего языка коммуникации – смелый режиссерский прием, мотивирующий зрителя на сотворчество, на соучастие в сюжете фильма и предполагающий активную зрительскую рецепцию. Этот минус-прием как нельзя лучше способствует созданию атмосферы непонимания, искусственности, невозможности коммуникации. К примеру, Николай не может объясниться с управляющим отеля, причина этому не только плохое владение языком, но и разность ценностных установок европейского и русского мира. Это особенно заметно, когда Николай, после первой встречи с Элизой восторженно читает строки пушкинского стихотворения «Я помню чудное мгновенье…», Нина увлеченно переводит его на немецкий, а портье остается при этом подчеркнуто равнодушным, надменным и холодным.Николай противопоставлен всему кругу немецких вельмож под предводительством графа – им нет необходимости объясняться, понимание не будет достигнуто. Поневоле вспоминается тютчевское «Silentium»: Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя? / Поймет ли он, чем ты живешь? / Мысль изреченная есть ложь. Коммуникация возможна только между двумя любящими сердцами. И тогда их общим языком становится язык музыки, язык поэзии, язык жестов. Влюбленные говорят мало, в их словах нет страстных признаний. Но средства художественной выразительности и изобразительности настолько мощны, что заменяют необходимость в обычном языке. Общий язык нарратива режиссер заменяет языком знаков. В качестве знаков выступают декорации, детали интерьера, музыка, костюмы, само поведение героев, репрезентирующее национальные ментальные черты.

Главным знаком в фильме становится стихотворение Пушкина «Я помню чудное мгновение…». И это первый, главный и единственный знак русской литературы в фильме, выраженный непосредственно. Все остальные – скорее носят ассоциативный характер,

имеющие связь с первообразом, но в фильме претерпевающие значительную трансформацию. В этом и состоит сложность анализа, поскольку его предметом становится мир авторских (режиссерских) ассоциаций, создающих новые смыслы и новые коллизии. Т.е. фильм не является экранизацией, он не снят по мотивам какого-либо произведения. Скорее, это явление постмодернистской культуры с ее цитатным мышлением. Какие смыслы возникают на пересечении этих цитат, сохраняют ли они свой первоначальный смысл – в этом и необходимо разобраться.

С первых кадров режиссер задает «стихотворный ритм» фильму. В вагоне поезда едет немолодой доктор с букетом белых роз и томиком Пушкина. Звучит ноктюрн Шопена, а за окном осенний пейзаж. Стихи Пушкина станут символом любви этой истории. Герой фильма читает своей возлюбленной Пушкина на французском языке. Великая лирика звучит на языке любви. Знаменитое стихотворение Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» становится для героев киноленты почти пророческим. Хрестоматийно известное стихотворение Пушкина иллюстрирует любовную историю Элизы и Николая. Сам режиссер прокомментировал это так: «Я продаю Пушкина на Запад. Я использовал его стихи здесь как символ величайшей поэзии в мире». *Что делает «Солнце русской поэзии» мировым символом?* Пушкин подарил нам такую гамму переживаний, что она, иногда в другой тональности, иногда диссонируя, живет и заполняет духовный мир разумного человека и сегодня. Он учил нас быть счастливыми, ведь это состояние редчайших минут. Но никогда нет безысходного отчаяния в пушкинских строчках. Печаль Стеллинга по-пушкински светла, а история любви в фильме, несмотря на ее трагизм, очаровывает зрителя красотой, тонкостью, чувственностью.

Стихотворение «Я помню чудное мгновенье…» становится сюжетообразующей основой фильма. Любовная тематика здесь подчинена философско-психологической, и главным оказывается изображение разных состояний внутреннего мира героя. «Я помню чудное мгновенье» - так начинается стихотворение, а заодно и воспоминание о главной встречи в жизни русского врача Николая Бородина. Первые строки стихотворения соотносятся с моментом встречи героев – когда достаточно было несколько мимолетных встреч глазами, чтобы понять «Передо мной явилась ты, как мимолетное виденье, как гений чистой красоты», затем утрата воспоминания - «Шли годы. Бурь порыв мятежный рассеял прежние мечты», обернувшаяся душевным разладом и пустотой: «И я забыл твой голос нежный, твои небесные черты». Через много лет чувства пробуждаются вновь «Душе настало пробужденье». И стихотворение, и сюжет фильма построены на сопоставлении двухпланов – жизнь и любовь. Жизнь идет своим чередом «в глуши, во мраке заточенья», но любовь - это «божество» и «вдохновенье», которые торжествуют не только над жизнью, но и над смертью. Прекрасные воспоминания воскрешают любовь: «И для него воскресли вновь…». Некая цикличность, переданная в сменяемости разных состояний (и в стихотворении, и в фильме) придает истории мотив «вечного возвращения». Герой несколько раз возвращается в отель, всякий раз с разными намерениями. Любовь – та сила, которая напоминает о себе, даже если жизнь поглощает своими обстоятельствами. После первого свидания молодой Николай дарит своей возлюбленной томик Пушкина и пишет на последней страничке: *«Я никогда не брошу тебя».* В финале фильма уже к пожилому врачу возвращается его подарок с надписью: *«Я буду вечно тебя ждать». Цикличность, заданная пушкинским стихотворением, поддерживается и хронотопом фильма.* Начало фильма – это утро и весна, природа, омытая дождем, наполняет мир свежестью, воздух прозрачен и чист. Вторая часть - день и позднее лето – насыщается более теплыми тонами, здесь разгорается страсть, которой суждено стать обреченной на смерть. Концовка – осенний вечер. Холодные цвета лишаются оттенков и совсем тускнеют. В самом финале, на могиле, светит солнце и вновь наступает весна. Пробуждается природа и душа героя.

Душе настало пробужденье:
И вот опять явилась ты,

Как мимолетное виденье,
Как гений чистой красоты…

Только в конце фильма «ты» - это, действительно, виденье. Элиза – призрак, которая ждет своего русского жениха, ждет, чтобы упокоиться вместе с ним. Герой, прибывший в отель через 50 лет по зову своей уже умершей возлюбленной («Я буду вечно тебя ждать») встречается с Элизой – девочкой-призраком, и убаюкивает ее, как когда-то лермонтовской колыбельной песней.

Спи, младенец мой прекрасный,
Баюшки-баю.
Тихо смотрит месяц ясный
В колыбель твою.
Стану сказывать я сказки,
Песенку спою;
Ты ж дремли, закрывши глазки,
Баюшки-баю.

Этот еще один русский текст фильма, к тому же прозвучавший дважды на языке оригинала, способствует интимизации повествования, изображая любовь не только как страсть, но и как родство душ, находящих понимание и вне общего вербального поля.

И только эта встреча через много лет возвращает героя к себе самому. Хотя и вопреки пушкинскому сюжету герой умирает (один, в гостинице, на той кровати, на которой много лет назад умерла его возлюбленная), его смерть воспринимается по-пушкински светло, даже несмотря на отвратительные признаки смерти – грызуны, насекомые – теперь они, а не люди, обитатели этого некогда роскошного отеля.

Фильм заключен в рамку воспоминания, собственно, как и стихотворение Пушкина, ставшее его главным литературным символом. Катарсический эффект книгам и фильмам, построенным на модели воспоминаний, почти гарантирован. Ведь у зрителя/читателя появляется возможность видеть происходящее сквозь призму уже знакомого финала. Воспоминание в фильме Стеллинга – это не только композиционная основа, это и ностальгия по ушедшей эпохе, так резко отдалившейся от нас вследствие коренных исторических переломов, революций, войн. Этот мотив-воспоминание характерен для русской прозы начала XX века в лице В.Набокова, И. Бунина.Сюжетно-мотивным комплексом, организующим композиционную рамку фильмастановится посещение могилы и связанное с этим воспоминание. Подобная композиция характерна для многих образцов русской прозы, начиная с сентиментальной повести Н. М. Карамзина. «Бедная Лиза» разворачивается как воспоминание при виде могилы Лизы в Симоновом монастыре[1], которую рассказчику показал когда-то герой этой истории – Эраст, к моменту рассказывания уже сам почивший. Структуру воспоминания легко обнаружить в «Станционном смотрителе» А. С. Пушкина, в котором также реализуется мотив посещения могилы как мотив возвращения к самому себе. В «Легком дыхании» И.Бунина, как и в фильме И.Стеллинга, образ могилы выполняет рамочную функцию и создает композиционное кольцо. Остановимся более подробно на образе могилы Элизы. В начале фильма, когда герой приезжает на могилу Элизы, могильная плита цела и невредима, она серого кладбищенского цвета, ничем не отличающаяся от соседних могил. В финале, уже после «условной» встречи героев и смерти Николая, на могиле Элизы видны глубокие трещины, сквозь которые проступает трава, появляются белые розы. Возможно, этим режиссер пытался задать еще одну рамку фильму – событие самого рассказывания. Т.е. помимо Николая, глазами которого мы видим все произошедшее,

[1] Имена героинь Карамзина и Стеллинга схожи – Лиза и Элиза. Однако на вопрос журналистов о влиянии Карамзина на выбор имени героини Стеллингответил отрицательно. Скорее, «здесь речь идет об имени наиболее популярном в немецком обществе того времени»

есть еще некто, кто повествует, возможно, человек уже нашей эпохи (поскольку могильная плита в конце фильма подверглась существенному воздействию времени). Это создает дополнительный и очень значимый смысл рассказанной истории – любовь Николая и Элизы все еще жива, благодаря живущему о ней воспоминанию, и кто-то в знак этой любви все еще приносит на могилу белые розы. Такроман русского парня и немецкой девушки вырывается за пределы своего времени-пространства и становится еще одной главой в вечной истории любви и смерти.

Воспоминания об Элизе приходят к герою вместе с книгой, которую приносит Нина. Открывая ее, видя знакомый почерк и надпись: «Я буду ждать тебя всегда» Николай предается воспоминаниям, не заметив, как ушла Нина. Любители пушкинской поэзии, наверняка, вспомнят пушкинские строки: «Цветок засохший, безуханный, забытый в книге вижу я, и вот уже мечтою странной душа наполнилась моя...».

Обратимся к мотивной структуре фильма и сопоставим ее с миром русской литературы. Основныммотивом фильма является мотив любви исмерти, характерный для многих произведений русской классики.

Само название фильма заставляет нас вспомнить стихотворение М. Горького «Девушка и смерть», идея которого в роковом единении любви и смерти:

«Что ж, - сказала Смерть, - пусть будет чудо!

Разрешаю я тебе - живи!

Только я с тобою рядом буду,

Вечно буду около Любви!»

При этом любовь оказывается сильнее страха смерти, чем и побеждает ее. Идея всепобеждающей любви явно звучит и у Стеллинга.

Тургеневские «цитаты» о любви и смерти органично вплелись в идейную ткань фильма. Для Тургенева любовь — роковая сила, которая ломает личность. Человек, столкнувшись с сильным чувством, уже не может оставаться прежним, любовь слепа, безжалостна и перемалывает любого. Любовь и смерть – две стихийные силы, действующие иррационально и таинственно [6]. Она злой фатум, сама обреченность. Достаточно вспомнить историю Аси и Н.Н., Базарова и Одинцовой, Инсарова и Елены. Некоторые сюжетные элементы словно написаны по мотивам тургеневских повестей. Умирает одна, всеми забытая, как и Элиза, девушка Лукерья из «Живых мощей», которая, стала чахнуть, не дождавшись помолвки с Василием, а Василий, как и Николай – потужил, потужил, да и женился. Смертью героини, красивой, черноглазой певицы Клары Милич, заканчивается ее любовь к Аратову в повести «После смерти». В этой повести есть несколько важных моментов, в контексте анализируемого фильма. Объяснениев любви посредством пушкинского текста и музыки. Клара поет романсы, Элиза аккомпанирует на фортепиано. Взгляды героев пересекаются именно во время исполнения музыкального произведения. Клара посмотрела на Аратова «несколько раз с особенной настойчивостью ….своими темными, пристальными газами», игру взглядов наблюдаем и у Стеллинга. Герои Тургенева и Стеллинга держат в руках томик Пушкина. Клара читает пушкинские строки «вся жизнь моя была залогом свиданья верного с тобой» Аратову, не заглядывая в книгу, объясняясь посредством поэтического слова в любви. Николай читает Пушкина своей возлюбленной и это единственная вербальная форма признания в любви в фильме Стеллинга. Клара, получившая отказ Аратова, заканичивает жизнь самоубийством, и только потом, после смерти Аратов познает всю глубину чувства. К Аратову приходит призрак Клары, который зовет героя умереть вместе с ней, чтобы познать любовь. Схожий эпизод мы видим и в финале фильма – появление призрака Элизы – воплощение желания героя быть и умереть вместе. Таким образом, идея власти любви трансформируется в некий символ красоты любви и страдания. Именно это мы видим и у Стеллинга.

Как только сильное чувство просыпается в Элизе, до этого не знавшей любви, она становится жертвой тяжелой, неизлечимой болезни. На протяжении фильма мы видим

угасание ее жизни. После каждой встречи с Николаем туберкулез героини обостряется, и остановить стремительное приближение смерти уже невозможно.

Николай Бородин в начале фильма отдаленно напоминает князя Мышкина, чуждого окружающей культуре, но очень чуткого, увлеченного, сердобольного. Далее, «в тревогах шумной суеты», герой становится жестче, способный на резкие поступки. В сцене с картами происходит метаморфоза: Мышкин становится Рогожиным, смеющимся в лицо этим людям в масках, бросающий вызов своему главному противнику – графу, «хозяину» Элизы.Сцена с картами апеллирует к «Игроку» Достоевского. Карточная игра в романе, по мнению Ю. М. Лотмана, «звучит настойчивой антитезой буржуазного накопительства Европы и русского стремления переменить судьбу «в один час» [3]. Николай, выиграв все у графа, в том числе и Элизу, бросает деньги в воздух и уезжает. Для русского человека, в отличие от европейца, игра в карты не преследует цель обогатиться материально. Азарт русского человека иной природы. Игра - попытка бросить вызов судьбе, испытать ее, изменить жизнь в одночасье. Стеллингу удалось передать истинный дух русского игрока. Николай бросает все на ветер, в том числе Элизу, и навсегда покидает Германию, доказавший свое превосходство над миром мумий в карнавальных костюмах. В конце фильма Николай предстает «обыкновенным человеком» Чехова, врачом, имеющим в образе Сергея Маковецкого портретное сходство с писателем.

В прекраснойЭлизе знаток русской классики увидит синтез героинь Достоевского, Тургенева, Чехова, Куприна. Сроковой красавицей Настасьей Филипповной Элизу роднит ее происхождение. Они обе рано осиротели и оказались и на содержании богатых мужчин. Их роль определена с детства – быть красивой куклой в чужих руках. Падшие женщины, которые не властны над своей судьбой. Их можно продать, купить или поставить на кон в карточной игре. Если Настасья Филипповна под влиянием страстей и противоречивости своей души постоянно находится в поиске верного решения, то героиня Стеллинга довольно пассивна и эмоционально холодна. Она уже давно сделала выбор, приняла решение, смирилась с судьбой содержанки. Элиза и Нина - падшие женщины немецкого пансиона. Их жизнь схожа с жизнью куртизанок, описанных Куприным в «Яме». Его героини похожи на маленьких глупых детей, интересующихся только безделушками и красивыми вещицами. Кукольная комната Элизы изображается в нескольких сценах. Героиня выглядит довольно счастливой среди множества коробочек с нарядами и дорогими украшениями, до тех пор, пока в ее сердце не поселится любовь.

Куртизанка Нина – русская женщина, когда-то мечтавшая о Париже, а теперь тоскующая по родной России. Она значительно отличается от немецких куртизанок, приближенных к графу. Ее русская душа со страстным желанием помогать, спасать, оберегать заставляет забыть о ее физической нечистоте, что является традиционным мотивом для «падших» женщин Достоевского. В любви Николая и Элиза она становится «ангелом хранителем», оберегая их от самодура графа. Она знакомит Николая с его возлюбленной в начале фильма и в конце ленты появляется снова, с томиком Пушкина в руках она воскрешает его любовь, которая так долго была в дальних уголках памяти.

При всем богатстве киноязыка и образов в фильме Стеллинга его главных персонажей нельзя назвать глубокими личностями, с высокими духовными запросами – словом, такими, каких любит русская классика.

Это обычные люди, столкнувшиеся с трепетным чувством в жестких жизненных обстоятельствах, неблагоприятных для его развития. Параллели с героями Достоевского или Тургенева напрашиваются (об этом говорит сам Стеллинг и критики), но это всего лишь параллели, а не попытка воплощения хотя бы какой-то их значимой черты, свидетельствующей о глубине натуры и силе характера. Герои Стеллинга лишены мучительной духовной рефлексии, приводящей героев к познанию истины.

Таким образом, фильм Стеллинга транслирует различные коды русской классической литературы. Персонажная система, сюжетно-композиционная организация, мотивная структура фильма – все, так или иначе, имеет отсылки к известным текстам русских

классиков. Это своеобразный тест для зрителя, позволяющий определить, насколько широк круг его литературных ассоциаций. Фильм вряд ли можно назвать «русским по духу», но возможно, это и не было целью режиссера. Мотивы русской литературы (мотивы памяти, рокового слияния двух сердец, любви и смерти) выполняют скорее декоративную функцию и служат чисто эстетическим задачам режиссера, их идейное содержание значительно ослаблено. Последнее не умаляет очевидных досто- инств фильма. Обращение к русскому литературному контексту позволило режиссеру вырваться за рамки традиционного сентиментального кино и придать фильму неповторимые лирические интонации

Список литературы

1. Бронич М.К. Рецепция русской литературы и культуры в творчестве Сола Беллоу: Автореферат дисс. …докт. филол. наук. – Нижний Новгород, 2010. – С. 4.

2. Девушка и смерть Йоса Стеллинга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.aif.ru/culture/movie/42921. (дата обращения: 02.03.2016).

3. Лотман Ю.М. «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века // Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки. – СПб.: Искусство-СПБ, 1995. – С. 786.

4. Рыжова П. Реэкспорт русской клюквы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.mail.ru/society/13056551/. (датаобращения: 19.02.2016).

5. СаировВ. La vie, et les larmes, et l`amour. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gazetasubtitry.ru/item/?id=322. (дата обращения: 18.02.2016).

6. Сенькина Ю.Н. Тургеневская концепция любви в интерпретации ученых. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: CyberLeninka.ru›article/n/turgenevskaya…lyubvi-v. (дата обращения: 03.03.2016).

ФИЛОСОФИЯ МОРАЛИ, РЕСЕНТИМЕНТНОЕ СОЗНАНИЕ ГЕРОЯ И ЖАНР. РОМАН Ф. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Байтурина У.К.
(E-mail: u.baiturina@mail.ru)

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан

Статьяпосвящена жанру романа в аспекте философии морали и ресентиментного сознания героя. Уточнение жанра книги как покаяния без раскаяния строится на трактовке преступления с этической и криминальной позиций, полифонизме романа.

Роман «Преступление и наказание» Ф. Достоевского известен со школьной скамьи. Как любое хрестоматийное произведение, роман кажется понятным и изученным в достаточной мере. Однако новые открытия, касающиеся жизни и творчества писателя, приобретающие резонанс в год празднования юбилея писателя, выявляют возможность выделениях новых граней поэтики произведения. С другой стороны, синтез исследовательских стратегий, характеризующих современную методологию литературоведения, являет интересные опыты прочтения классических произведений в интегративном ключе. Так, сочетание литературоведческого и культурологического подхода, сфокусированных в области феноменологической трактовки романа, возрождает представления начала XX в., подтверждающие их актуальностьдля трактовки преступления с этической и криминальной точек зрения – как конфликта между правом и сознанием.

Современная ситуация в литературоведении характеризуется внимание к построению комплексной модели литературоведческого анализа. Пример такого подхода содержит диссертация, посвященная богословскому ритуалу, исследованномус позиций «культурно-

семиотической (и структурной), деятельностной, ценностной, коммуникативной моделей: семиотический и функционально-семиотический анализ культурных феноменов, представленных как тексты, семантическая и прагматическая интерпретация» [1]. Признанная современными учеными полипарадигмальная форма литературоведческого познания способствует, по мнению литературоведов, и более достоверному и точному изучению объектов культурологии. Показательной в этом плане является диссертация, посвященная соотношению литературоведения и культурологии, предметным и методологическимсвязям [2].Обозначенная исследователем цель – «эксплицировать теоретико-методологические основания философско-кулътурологического анализа литературоведческого дискурса» [2, 5]. О синтезе литературоведения и культурологии пишет и польский ученый, объясняющий их связь трех дисциплинна тип и характер литературоведческих исследований: к ним он относит философскую антропологию, литературоведческую аксиологию и такая отрасль исторического литературоведения, как эмигрантология [3, 128].

Написанная в начале XX в. Д. Мережковским книга «Толстой и Достоевский. Вечные спутники» [4] представляет интерес как с точки зрения оценок преступления Раскольникова и его теории права художником-символистом, так и диалоге с книгой современника Мережковского – Макса Шеллера «Ресентимент в структуре моралей» [5].

Понятие ресентиментного сознания восходит к этимологии слова Ressentiment–*неудовлетворение, нежелание, обида*. Это термин, обозначающий психологическое явление, формулировку иллюзорных моральных ценностей и оценок в качестве рекомпенсации слабости, бессилия человека. Ресентимент возникает на фоне эмоций (мстительности, зависти, радости по поводу несчастья другого) в случае невозможности их преодоления и при чувстве полного бессилия. Теория ресентимента и представление о ресентиментном человеке была сформулирована Ф. Ницше, который различал моральность рабов и моральность сверхчеловека, опирающуюся на силу. О воспроизведении ресентиментного человека Ф. Ницше в его стихах есть интересный труд [6, 178].

Книга немецкого автора к роману Достоевского отношения не имеет. Вместе с тем сопоставление трактовки Мережковским преступления, которое перекликается с современной оценкой сознания Раскольникова как ресентиментного, о чем писала И.В. Днепровская в «Метафизике преступления в философии Ф. М. Достоевского: личность в поиске подлинности бытия» [7], с книгой немецкого социолога открывает новую грань романа, его проблематики и позиции автора, отношения к герою.

Одна из центральных проблем изучения романа, составившая область правосознания и правопонимания, охарактеризованная в русле ресентиментного сознания, приводит к любопытным наблюдениям. Предпринятый в настоящем докладе анализ понятия «ресентиментное сознание» в контексте оппозиции «*подлый человек» / «подлое» ценностное сознание*расширяет галерею преступников, вовлекая в нее, помимо Раскольникова как основного «идеолога» и реализатора теории права как права на преступление, Соню Мармеладову, Лужина, Свидригайлова, старуху-процентщицу Алену Ивановну, сестру Дуню, готовую к жертве на брак с Лужинымради брата и т.д. Фактически при таком понимании «ресентиментного сознания», рассмотрении преступления не столько в уголовном, сколько этическом плане, как конфликта между заблуждением и иллюзиями ценностного плана, обособляется роль наказания за преступление. Внимание к «бессилию» в онтологическом и религиозном смысле – как причине преступления – делает для нас актуальной мысль Мережковского о романе Достоевского как книге о покаянии без раскаяния. И тогда двойничество героев – как результат метаний между ложно понятой ценностью и оправданием своего преступления без наказания – расширяет круг двойников Раскольникова в лице Лужина и Свидригайлова.

Актуальность сопоставления книг Мережковского и Шеллера обусловлена исследованием жанрового своеобразия романа в аспекте философии морали и ресентиментного сознания

героя. Этическая трактовка преступления раскрывает в проблеме ценностей значимость дихотомии «подлый человек» / тип «подлого» ценностного сознания. Бахтинское понятие полифонизма романа Достоевского, уточненное с позиций героев как носителей «разных моралей» четко очерчивает два пространства – правосознания и правопонимания – как почву криминальной трактовки преступления.

Цель настоящего доклада заключается в установлении связи «ресентиментного сознания» как источника жанра романа Ф. Достоевского «Преступление и наказание» как книги покаяния без раскаяния. Задачи доклада состоят в изучении двух трактовок преступления, этической и криминальной, классификации ресентиментных типов в романе, уточнения полифонизма романа как множественности трактовки смерти.

Обычно проблему права и сознания как категориальные понятия для философско-художественного сознания Достоевского упоминают в мировоззренческом ключе. Между тем контекст осознания права в автобиографическом контексте не менее значим для понимания перелома, который произошел с писателем после каторги. Ощущением ссыльным писателем права на чувства, которое запечатлено в архиве Достоевского, позволяет по-новому взглянуть на полифонический контекст права в романе, не ограничиваясь ни главным героем романа, ни его смеховыми двойниками – Лужиным и Свидригайловым. Так, в семипалатинский период жизни в письме к Врангелю Достоевский пишет о Марии Дмитриевне Исаевой: «О, друг мой! Мне ли оставить ее или другому отдать, ведь я на нее имею *права*, слышите *права*!». Не случайно автор популярных книг о Достоевском, ученый и журналист, просветитель и президент Фонда Достоевского И. Волгин называет «сибирский» роман писателя главным романом его жизни. «Права» (не право в единственном числе и как родовое понятие) как признак исключительного чувства, впервые постигаемого писателем в ссылке принимает характер формулы личности, если вспомнить другие истории влюбленности писателя.

В ссылке Достоевский был готов предложить руку и сердце дочери ссыльного поляка Марии Ордынской, написал 18 писем-признаний в любви «одинокой девице» Е.М. Неворотовой. Но чувства к М.Д. Исаевой, облеченные в формулу «права», придает характер категории страданию, очищающему и преображающему. Такое понимание силы страдания определило его в качестве сквозной темы и духовного сюжета позднего творчества писателя.

Для понимания позиции Мережковского в трактовке преступления важно учитывать отношение *права* к *сознанию.* Отсюда отсутствие религиозной чувствительности Раскольникова как причина уголовного, но не нравственного преступления. Философско-религиозные взгляды автора романа: о вере и путях богоспасения– позволяют обозначить границы между преступлением в этическом и криминальном смыслах. И здесь следует обратить внимание на особенность философских трактовок Достоевским ряда важных этических понятий. Во-первых, осознание себя «подлецом» Раскольникова: «… я и первого шага не выдержал, потому что я подлец» (107)[2]. Здесь важно отталкиваться от криминального, уголовного понимания преступления, носителями которого в книге являются Порфирий Петрович, Свидригайлов и Лужин. Мережковский писал: «Есть уголовное преступление, но нет наказания, а есть два вида осквернения, кощунства» [4, 213]. Поставив проблему испытания героя свободой, писатель ставит проблему русской идеи и ее связи с преступлением.

Во-вторых, обратим внимание на признания главного героя и оценки им морали. Так, разоблачение Раскольниковым «деятельной любви», проповедуемой Соней Мармеладовой, отражает два типа отречения героев от общепринятых ценностей, установленных моралью. Они оказываются противоположными только внешне. Обесценивая жертвенность Сони: она «тоже смогла переступить» (67) и: «А что ты великая грешница, то это так. А пуще всего тем

[2]Текст романа Ф. Достоевского цитируется по изданию: Достоевский Ф. Преступление и наказание. ─ М.: ЭКСМО, 2020. ─ 672с.

ты грешница, что понапрасну умертвила и предала себя» (56) – герой обвиняет Соню в неспособности к свободе. Ее духовная незрелость, бессознательное оправдание «преступной мученицы» уравнивают ее преступление не только с Раскольниковым, но, по мнению Мережковского, делают ее мораль такой же мертвой, как христианскую ложь палача Порфирия Петровича [1, 208]. Юродство Сони, когда Раскольников впервые видит ее на площади, в нелепом одеянии: «*Она была тоже в лохмотьях; наряд ее был грошовый, но разукрашенный по-уличному, под вкус и правила, сложившиеся в своем особом мире, с ярко и позорно выдающеюся целью. ...Из-под этой надетой мальчишески набекрень шляпки выглядывало худое, бледное и испуганное личико с раскрытым ртом и с неподвижными от ужаса глазами....*» (38) – это априорная формула заведомого прощения некоторого слабоумия, объясняющего ее дружбу с кроткой и слабоумной Лизаветой. Однако в прозрении Раскольникова значимо юродство Сони: «*С новым, странным, почти болезненным, чувством всматривался он в это бледное, худое и неправильное угловатое личико, в эти кроткие голубые глаза, могущие сверкать таким огнем, таким суровым энергическим чувством, в это маленькое тело, еще дрожавшее от негодования и гнева, и все это казалось ему более и более странным, почти невозможным. «Юродивая! юродивая!» – твердил он про себя*» (83).

Противоречивая любовь Сони к человеку и миру, жертвенная и деятельная одновременно, с точки зрения рассматриваемого философского понятия «ресентимент» приобретает два плана. Эта любовь одновременно милосердна: это отношение к сирым, больным, убогим, наследованное из библейских заповедей. Но и вместе с тем имеет бессознательный характер. Однако духовная незрелость компенсируется прозреваемой писателем «внутренней спасенностью и полнотой собственной жизни человека» [5, 81]. Цитирование Библии и апелляция к Царству Божию определяют личностную полноту Сони, ее «готовое», априори воспринятое знание. Вместе с тем по той же причине она равнодушна к собственной «судьбе», что оценивается Раскольниковым как преступление, а оно для героя не отличается от убийства. Вместе с тем страстные, основанные на искренней вере призывы Сони к покаянию: «*Встань, поди, поцелуй землю, которую ты осквернил, и скажи всему миру: «Я убил*» (73) (но не раскаянию, что предполагает высокую степень духовной зрелости), желание добра и готовность прийти на помощь разоблачают мнимо деятельностный характер любви героини. Бессознательно воспринятые героиней ценности, наивная и стихийная эмоциональная погруженность Сони в мир незыблемых установлений напоминает об отмеченном Достоевским в «Дневнике писателя» сердечном знании русского народа о Христе.

Сюжет искупления, который осмыслен писателем в духе евангельской сцены в главе о приезде Сони вслед за Раскольниковым в Сибирь, развивает тему «святости» Мармеладовой. Раскольников падает к ногам Сони и плачет. Эта сцена отсылает читателя к библейскому тексту: «*Мария же, пришедши туда, где был Иисус, и увидев его, пала к ногам его; и сказала ему: господи! если бы ты был здесь, не умер бы брат мой. Иисус, когда увидел ее плачущую и пришедших с нею иудеев плачущих, сам воскорбел духом и возмутился*». Примечательно в этом контексте также то, что Иисус в разговоре с учениками называет смерть Лазаря сном. Так и состояние Раскольникова подобно пребыванию в бреду, сне, от которого он освобождается по-настоящему только на каторге, в ссылке. Описание сцены: «*Слезы стояли в их глазах. Они оба были бледны и худы; но в этих больных и бледных лицах уже сияла заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь. Их воскресила любовь, сердце одного заключало бесконечные источники жизни для сердца другого. Они положили ждать и терпеть. Им оставалось еще семь лет; а до тех пор столько нестерпимой муки и столько бесконечного счастия! Но он воскрес, и он знал это, чувствовал вполне всем обновившимся существом своим, а она — она ведь и жила только одною его жизнью!..*» (170) – возрождает архетипический сюжет вины и наказания. В творчестве христианоцентричного Достоевского героям даровано если и не прощение в прямом смысле этого слова, то хотя бы духовное пробуждение.

Шеллер называет ресентиментом «особенность внутренней диспозиции», которая возникает «у человека, который стремится «дискредитировать» давящие на него чуждые ценности» [5, 36]. Проецируя такое понимание на трансляцию героями Достоевского разных моралей, мы получаем возможность трактовать преступление в этическом смысле как конфликт ценностей в сознании Раскольникова. Поэтому подражание Наполеону-властелину мира, безусловное и высокое, рождает иллюзорные ценности у героя, делая ресентиментным его сознание.

Ресентимент связан со специфическим чувством бессилия. Если учесть сопровождение этической категории бессилия понятием враждебности, то дихотомия преступления и наказания – с позиций ценностного сознания и понимания – при помощи Шеллера, принимает такой характер. В «системе конкуренции» идеи жизненных задач и их значимости критерий: «быть и значить больше через сравнение всех со всеми другими» [5, 31]– открывает в преступлении Раскольникова, который «забыл» других для себя и Сони, убившей в себе себя для других (по мнению Раскольникова, никому не принося пользы), момент всеобщей погони за «больше-значимостью». В ответ на ужаснувшее Дуню признание брата, Раскольников хладнокровно говорит: «Все убивают» (255). Деление героем людей на «тварей дрожащих» и «право имеющих» становится выражением «внутренней безграничности стремления» (Шеллер) и следствием «упразднения некогда существовавшей содержательной и ценностно-качественной обусловленности стремления» [5, 31]. Однако трактуемое в социологии как прогрессистский принцип «желание преодолеть «планку», поставить «рекорд» какосновной движущий мотив» – становится при прочтении романа – в свете выработанных австрийским ученым понятий – признаком «бессилия» Раскольникова. Иными словами, так понятое «бессилие» становится одним из проявлений «нисходящей жизни».

В-третьих, возвращаясь к мысли о правомерности расширения галереи преступников романа, используя теорию Шеллера, можно привести классификацию ресентиментных типов в романе. Почему это так важно? Тогда мы убеждаемся в справедливости оценки книги Достоевского Мережковским как книги о покаянии без раскаяния. В этом смысле известное науке положение о смеховых двойниках Раскольникова в лице Свидригайлова и Лужина подтверждается тем, что они являют противоположность главному герою, трансформируя его активное поведение в мнимо активное, обезличивая «ценность» установок героя. В этом ряду навязчивая зависимость Свидригайлова от привидений и теория «целого кафтана» Лужина. Отсюда и сближение преступлений, разных только на первый взгляд: Свидригайлова (в виде сплетен и слухов) – о доведении до самоубийства девочки, призраки являющихся ему Марфы Петровны и слуги Фильки с продранными локтями, стремление Лужина к браку с сестрой Раскольникова как проявление бессилия «подлого типа ценностного сознания».

Коннотация понятия «убить», обоснование этических его осмыслений: «Я захотел убить для себя, для себя одного» (86), «… мне надо было узнать тогда, и поскорей узнать, вошь ли я, как все, или человек? …я только попробовать сходил» (86), «Я и сам хочу жить, а то лучше уж и не жить» (86), «Я захотел осмелиться» (85) – имеет в основе сознательное и демонстративное принижение ценных качеств объекта сравнения.Отсюда акцентирование в портрете старухи-процентщицы автором, транслирующим зрительный образ в восприятии Раскольникова деталей, построенных на литоте: «*крошечной*, сухой старушонки лет шестидесяти, с *вострыми* и *злыми глазками*, с *маленьким вострым носом*» (9). Отсутствие покаяния и раскаяния в убеждении: «вошь убил, Соня, бесполезную, гадкую, зловредную» (361), «тощенькая, гаденькая регистраторша» (166), «старуха – вздор» (41) – характеризует ресентиментное сознание героя как систему «иллюзорного восприятия и фальсификации самих ценностей» (М. Шеллер). Невозможность допущения героем к убитой им старухе ни малейшей капли сочувствия характеризует философию преступления и наказания в романе.

Вместе с тем для героя Достоевского принципиально позитивное, преобразующее мир ядро его теории. Для него преступление, по мнению Мережковского, не только отрицание и разрешение, но «утверждение нового, связанного с …вечными, неизменными законами природы» [4, 193]. Формулу преступления героя Мережковский определяет как «преступление для преступления» [4, 203].

Необходимость прочтения романа в системе двух трактовок преступления и наказания – в этическом и юридическом, уголовном применительно к Раскольникову – иллюстрирует решение писателем проблемы страдания и искупления вины. Соня призывает Раскольникова публично покаяться и признать себя преступником, что героем одновременно и отвергается, и принимается. Двойственность отношения героя к народу на Сенной площади, одновременно демонстративный и насмешливый «акт отречения» не является противоречивым при очевидной конфликтности. Это знак не созревшей готовности героя к раскаянию.

Конфликт между желаниями и волей героя позволяет уточнить полифонизм романа в аспекте разных граней преступления с позиции взгляда извне. Исследование преступления с точки зрения ресентимента выявляет множественность трактовки смерти с позиции ценностных категорий. Смерть кроткой, слабоумной Лизаветы с голубыми глазами, которая не плачет, не стонет, не молит о пощаде, а оседает, выявляет неслучайность ее смерти. Причина смерти сестры процентщицы обусловлена препятствием к разрядке героя на пути от аффекта к ресентименту. Поведение Лизаветы, воспринимаемое как отсутствие страха, объясняется не слабоумием и неожиданностью такого конца. Здесь присутствует страх в значении «глубокого чувства скованности жизни», иначе говоря «запуганности», «забитости», сумеречного сознания.

Понятие смерти, ее неслучайности и случайности одновременно, отчетливо проступает в размышлениях Свидригайлова. Если применить понятие Шеллера о смерти как «модусе мироощущения», то суждения Свидригайлова о вечности как закоптелой баньке с пауками по углам выявляют экзистенциальный страх героя как причину самоубийства. Но и Раскольников боится Свидригайлова: «Я этого человека боюсь» (22) и «Каким-то холодом охватило вдруг Раскольникова при этом безобразном ответе» (221). Пристальный интерес Свидригайлова к способности Раскольникова верить объясняет границы двойничества в романе и роль Свидригайлова как пародийного двойника героя. Активное поведение – в ценностном смысле ─ героя объясняет и возможность духовного исцеления и прозрения Раскольникова как освобождение аффекта от связи с человеком, на которого он был направлен. Условием для возможности исцеления становится понимание героя: «Я не старушонку убил. Я человека в себе убил» (86). Акт отречения Раскольникова, теоретика и преступника, восходит к разработанной им системе ценностей. Автор воссоздает путь духовного заблуждения героя к прозрению.

Неслучайность убийства оборачивается непреднамеренностью, отсутствием умысла. Отсюда отсутствие сожалений героя, что заставляет читателя вспомнить демонстрируемую им временами циничность суждений. Как заметил Порфирий Петрович о преступлении: плод «раздраженного сердца» (141). Цинизм рассуждений Раскольникова касается не только права великих, но и «чуть-чуть выходящих из колеи людей», которые способны сказать что-то новое и потому «должны по природе своей быть непременно преступниками» (240). С другой стороны, ресентиментная природа сознания Раскольникова объясняет «чрезвычайное напряжение между импульсом мести, ненависти, зависти и их проявлениями, с одной стороны, и бессилием, с другой, приводит к той критической точке, когда эти аффекты принимают »*форму ресентимента*»» [5, 49]. Бессилие Раскольникова вызвано осознанием эстетической разницы между преступлением Наполеона и собственным. Отсюда вывод: «Боязнь эстетики есть первый признак бессилия!» (489). Мережковский обращает внимание на обнажение «эстетической» шелухи Раскольникова, что «обнажает вопрос преступности» героя и обусловливает полное тождество для писателя-символиста преступлений Наполеона и Раскольникова [4, 188]. Выражением бессилия становится и сомнение, и отчаяние

Раскольникова: «Да так ли, так ли все это?» (37). Но сомневается герой не в своем преступлении, в преступлении вообще?

Итак, применение разработанных Шеллером понятий в области философии морали и ее практикипозволяет расширить изучение романа в духе представлений о ресентиментном сознании героя. Внимание к дихотомии «*подлый человек» / «подлое» ценностное сознание* проливает свет на полифонизм романа как единство разных «моралей», обобщенных понятиями правосознания и правопонимания. Классификация героев романа в аспекте ресентиментных типов определяет роль заблуждения и иллюзиикак ценностей, лежащих в основе философии преступления и наказания.

Список литературы

1 Лебедев В.Ю. Культуро-семиотические аспекты литургического дискурса: на материале ортодоксально-христианских ритуальных текстов: диссертация ... кандидата философских наук. – М., 2002. – 242 с.

2 Манохин Д.К. Философско-культурологическая интерпретация литературоведческого дискурса: методологический аспект: диссертация ... кандидата философских наук: – Белгород, 2006. – 196 с.

3 LucjanSuchanek. Литературоведение и культурология //SborníkPracíFilozofickéFakultyBrněnskéUniverzity. Slavicalitteraria. X 8, 2005, – с. 127-130

4 Мережковский Д.С. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. М.: изд-во «Республика, 1995. – 624 с.

5Шеллер М. Ресентимент в структуре моралей. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. – 231 с.

6 Философия и методология науки (понятия, категории, проблемы, школы, направления). Терминологический словарь-справочник. Directmedia, 2017. – 276 с.

7 Днепровская И.В. Метафизика преступления в философии Ф.М. Достоевского: личность в поиске подлинности бытия //Соловьёвские исследования. – 2011. – №3 (31). – С.46-60.

ВИДЫ ЛИТЕРАТУРНОГО КОНТЕНТА

Иванова Е.И. *(E-mail:*ekaterina_ivanova_2108@mail.ru*)*
Харитонова Л.М. (*E-mail:*novoedelo@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье предпринимается попытка анализа литературного контента в Интернете. Автор рассматривает проблему классификации объекта исследования и предлагает свою систематизацию в соответствии со степенью мультимедийности и конвергенции контента, а также влияния процесса коммерциализации.

В последние десятилетия Интернет стал неотъемлемой частью жизни человечества. Вряд ли представляется возможным выявить такую сферу деятельности, где не была бы задействована Всемирная сеть. Разумеется, литература исключением не является, а, напротив, становится основой или одной из составляющих большого количества интернет-площадок. Направленность подобных ресурсов отличается богатым разнообразием: литература может рассматриваться ими и с научной точки зрения как область изучения филологии, и в качестве материала для научно-популярного или развлекательного контента. Н.В. Долгова отмечает, что Интернет является «площадкой для трансляции литературных произведений, огромного количества не только литературных, но и паралитературных, псевдолитературных текстов, в создание коммуникативных событий вовлекается массовый читатель-писатель» [1, 154].

Так как практически весь литературный сегмент Интернета направлен на репрезентацию литературного творчества, его интерпретацию и анализ в той или иной форме, уже не раз предпринимались попытки систематизации видов литературного контента. Однако, следует отметить, что большинство наиболее известных классификаций подобного рода было создано преимущественно до 2020 года. Если учитывать стремительные изменения в области веб-дизайна и формы подачи информации, произошедшие с 2000 года и происходящие сейчас, то без сомнения можно утверждать, что большинство имеющихся классификаций в той или иной степени теряют свою актуальность. Таким образом, в сегодняшних условиях на долговечность может претендовать только мало детализированная и относительно условная систематизация. Одной из таких является попытка Е. Рогачевской классифицировать виды литературного контента в Интернете. Ученая делит литературный сегмент на четыре части: «1) виртуальные библиотеки; 2) издательство и книготорговля; 3) электронные издания и электронные версии бумажных изданий; 4) "литературная тусовка", т. е. литературные общества, конкурсы, персональные страницы, корпоративные сайты литераторов – короче, все, что относится к текущему литературному процессу, дает доступ к только что написанным текстам и возможность свободно высказывать свое мнение» [2].

Если еще пятнадцать лет назад в Интернете преобладал литературный контент в виде виртуальных библиотек и электронных изданий, то сегодня очевидное количественное преимущество имеет контент, который Рогачевская относит к так называемой «литературной тусовке». Обуславливаются подобные перемены тем, что различные блоги, сообщества и youtube-каналы литературного характера отличаются интерактивностью, а, следовательно, и большей степенью вовлеченности аудитории. Численность аудитории, в свою очередь, имеет значение ввиду наличия коммерческой направленности большинства подобных площадок.

Более того, сервисы, которые заинтересованы в привлечении новой аудитории (рассматриваемой в том числе и в качестве потенциального клиента), но контент которых не предполагает какой-либо коммуникации с читателем и/или зрителем, стараются придать своим проектам мультимедийный и интерактивный характер.

Так, например, сервис «MyBook» представляет собой библиотеку книг и аудиокниг, доступных по подписке. Однако параллельно с этим у MyBook есть канал на YouTube, который на момент написания данной статьи насчитывает практически 600 000 подписчиков и на котором публикуются видеоролики с кратким содержанием популярных классических и современных литературных произведений, сравнением экранизаций и оригинальных книг, а также минутные shorts-ролики, отличающиеся актуальной и, в некоторой степени, кликбейтной тематикой («История любви Бродского», «Соперничество: Маяковский VS Северянин», «Отсылки к книгам в песнях NoizeMC» и др.).

Книжные интернет-магазины сегодня работают по тому же принципу. У одного из наиболее популярных российских интернет-магазинов «Лабиринт» также имеется канал на YouTube и аккаунт в Instagram, где публикуются обзоры на книги, подборки книг, фактов, лайфхаков, проводятся различного рода викторины и тесты, периодически проходят прямые эфиры с писателями и общественными деятелями в области литературы.

В Казахстане онлайн-книготорговля представлена наиболее известным отечественным интернет-магазином «Flip». Помимо основного сайта магазина, у книжного сегмента Flip`a также есть аккаунт в Instagram, в котором размещаются публикации книжных новинок, различных подборок книг, обзоры и посты, напрямую направленные на коммуникацию с подписчиками («Какие триллеры вы любите?», «Назовите 5 книг, которые стоит прочесть каждому», «Угадайте героя» и др.).

Большую часть литературного контента, помимо уже перечисленного, составляет контент площадок и проектов, посвященных гуманитарным наукам и носящих образовательный и научно-популярный характер. Наиболее распространенными из таких являются «Arzamas», «Правое полушарие интроверта» и «Синхронизация». Данные платформы не имеют исключительно литературную направленность, однако литературный сегмент в числе составляющих представленных проектов занимает значительную их часть.

Кроме того, существование подобного рода площадок говорит о том, что литература как контент в Интернете может вписываться в другие контексты – социальный, психологический, общекультурный и социологический.

«Arzamas.academy» представляет собой проект, который посвящен истории культуры. Он включает в себя различного рода статьи, подкасты, курсы (по подписке). Кроме основного сайта проекта, существуют youtube-канал и мобильное приложение с аудио-версиями имеющихся материалов. Один из девяти разделов проекта носит название «Русская литература XX века» и представлен в виде шести курсов лекций, к которым прилагаются дополнительные материалы различного характера: глоссарии, тесты, игры, хрестоматии и др. Помимо этого, есть большое количество отдельных курсов лекций, рассматривающих различные аспекты развития русского и зарубежного литературного процесса («Шведская литература: кого надо знать», «Стругацкие: от НИЧААВО к Зоне» и др.).Литературный контент также размещен в «Детской комнате» - разделу проекта, отведенному детям – и представлен в виде статей небольшого объема и аудиоматериалов («Путеводитель по Ясной Поляне», «Нон-фикш для детей», «Стихи, которые интересно учить наизусть» и др.). Все курсы разработаны и читаются известными филологами-литературоведами. Так, лекции об английской литературе XX века читает А. Аствацатуров, о Лескове – М. Кучерская, о Стругацких – М. Липовецкий и т.д.

«Правое полушарие интроверта» – платформа, предоставляющая образовательные услуги в области искусства, науки, психологии и бизнеса. Несмотря на обширный обхват тематики, литературный контент занимает значимое место. В коммерческой составляющей проекта он представлен пакетами лекций, видеокурсов, профессиональных курсов. Однако, кроме этого, у «Правого полушария» есть youtube-канал, численность аудитории которого на момент данного исследования составляет около 700 тысяч подписчиков, и аккаунт в Instagram, где в свободном доступе можно найти видеоролики и посты на литературные темы («Как читать «Фауста» Гете?», «Женщины в романах Достоевского: святые и мучительницы», «Почему Обломов не просто лентяй на диване?» и др.).

«Синхронизация» – аналогичная предыдущей площадка, связанная с предоставлением образовательных услуг. Потенциальный клиент может приобрести подписку на участие в литературном клубе, аудиокурс «Книги великих писателей», записи вебинаров «Писатели: гениальность и безумие». Помимо этого, проект осуществляет свою деятельность в аккаунте Instagram, где, как и «Правое полушарие интроверта», публикует посты различной тематики, в том числе и литературной («Не выходи из комнаты: о чем говорит Бродский», «Как понять «Процесс» Франца Кафки?», «Что вы могли не заметить в книгах о Гарри Поттере»).

Помимо этого, разумеется, существуют интернет-ресурсы, имеющие только литературную направленность. Одним из наиболее известных проектов подобного рода является «Полка». На сайте проекта представлены разборы большого количества произведений русской литературы, считающихся классическими и имеющих большое значение для литературного процесса. Контент портала представлен статьями-анализами, интерактивными списками книг, аудиозаписями подкастов. Также у проекта имеются активные аккаунты в Instagram, ВКонтакте и канал на YouTube, где также публикуются посты и видеоролики, связанные с литературой.

При изучении и анализе литературного контента необходимо учитывать не только масштабные порталы, но и частные блоги, некоторые из которых по качеству предоставляемого контента не уступают вышеописанным проектам. В подобном случае контент обычно размещается на различных видеохостингах и в социальных сетях. Наиболее значимыми представителями и создателями данного вида контента, по мнению автора статьи, являются youtube-канал Полины Парс и сообщество ВКонтакте «Подтекст» Александра Маджара. На канале Парс можно найти разборы и анализы современных и классических литературных произведений, обзоры новостей книжного сегмента и другие видеоролики литературного и окололитературного характера. В «Подтексте» автор

сообщества публикует собственные эссе и статьи, по сути, представляющие собой анализы литературных произведений.

Необходимо отметить, что все выше перечисленные источники – преимущественно российские. К сожалению, в Казахстане контент литературной направленности малоразвит. Среди известных литературных проектов можно выделить электронный журнал «Дактиль» и «Литературный портал».

«Дактиль» представляет собой онлайн-журнал, который публикует произведения современных казахстанских поэтов, писателей, критиков, публицистов драматургов, и переводчиков. На сегодняшний день публикация проводится в следующих направлениях: «Поэзия», «Проза», «Критика и публицистика», «Драматургия», «Детская литература».

Публикации «Литературного портала» носят познавательно-теоретический и педагогико-просветительский характер. Контент портала отличается большим многообразием и представлен электронными книгами, краткими содержаниями книг, видеороликами литературной тематики, интервью с писателями и деятелями литературы, новостями о современном литературном процессе. Помимо этого, у пользователей сайта есть возможность вести личный блог при условии предварительной публикации.

Определенный вклад в развитие литературного контента в Казахстане также вносит аккаунт «PhilFAQ» в Instagram, созданный в 2021 году творческой частью студентов Карагандинского университета им. Букетова под руководством Харитоновой Л.М., кандидата филологических наук, ассистент профессора кафедры русского языка и литературы им. Г. А. Мейрамова. Большая часть публикаций носит литературный характер, содержит анализы книг современной и классической литературы, освещает литературные события, произошедшие как на кафедре университета (Викторина, посвященная 200-летию Ф.М. Достоевского), так и в мире (важные литературные даты, юбилеи писателей и деятелей литературы).

Таким образом, проанализировав литературный контент в Интернете можно сделать следующие выводы: 1) ввиду постоянных стремительно меняющихся тенденций подачи информации во Всемирной сети классификация видов литературного контента трудно осуществима; 2) по той же причине литературный контент в Интернете характеризуется мультимедийностью и конвергенцией; 3) большую роль в развитии литературного контента играет процесс коммерциализации; 4) несмотря на малое количество порталов и проектов, отечественный литературный контент имеет развитие.

Список литературы

1.Долгова Н. В. Литературно-критический контент web 2.0: к проблеме классификации / Н. В. Долгова // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2018. – № 2(59). – С. 154-167

2.Рогачевская Е. Б. Рулинет: литература в сетях [Электронный ресурс] // Сетевая словесность. URL: http://www.netslova.ru/rogachevskaya/rulinet.html (дата обращения: 19.04.2022).

ОБРАЗ ВРАГА В ПОВЕСТИ Б.Л.ВАСИЛЬЕВА «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ»

Облаченко К.А. *(E-mail: salvatore.1999@inbox.ru)*
Шевлякова Л.Р. (*E-mail:*lubovsh1@ya.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

Б.Л. Васильев в своем творчестве привлекает внимание читателей к войне и ее сущности. Необходимость переосмысления истории Великой Отечественной войны

возникаетв советском литературном процессе 60-70-х годов. Писатели-фронтовики обращаются к своим биографиям, претендуя на реалистичность в изображении войны. Реальные истории тяжелых военных лет получают художественную огранку. В этот период оформляется лейтенантская проза, которая обличает пропагандистский военный миф, и показывает окопную правду. Им было дано негласное право писать от лица всего поколения.

Помимо изображения войны, особое место в творчестве писателей-фронтовиков занимает тема человека на войне. Онапоказывает его со всех сторон, оголяя все грани человеческой души, и как говорил писатель В.Быков: «Война заставила многих раскрыть глаза в изумлении… невольно и неожиданно сплошь и рядом мы оказывались свидетелями того, что война срывала пышные покрывала… Любитель громких и правильных фраз, порой, оказывался трусом. Недисциплинированный боец совершал подвиг» [1].

Частью темы человека на войне является и образ врага. Основными противоборствующими сторонами любого вооруженного конфликта являются нападающие и защищающиеся. В данном случае, немецко-фашистские захватчики выступают в роли нападающих и являютсяврагами. Образ врага в военной литературе является ключевым, так как это обуславливается самой военной тематикой.

В национальных литературах, в творчестве отдельных авторов, присутствует своя собственная репрезентация образа врага, и целью нашей статьи является выявление характерологических свойств образа врагав повести «А зори здесь тихие» Б.Л.Васильева. Основной задачей нашего исследования является изучение собственно авторскойинтерпретации образа врага Б.Л.Васильевым.

Следует отметить некоторые отличия повести «А зори здесь тихие» от общей концепции лейтенантской прозы. В повести война «гремит» где-то на периферии, а девушки-зенитчицы не имеют дела с врагом в открытой схватке. Здесь враг изображается тихим и неуловимым, его задача диверсия, а не наступление. Батальных и широкомасштабных сцен в произведении мы не наблюдаем, нет намеков на прямое столкновение. В целом в повести царит атмосфера тишины и враг и отряд Васкова идут параллельно друг другу, где каждый из них желает переиграть противника и перехитрить его. Задача отряда больше стратегическая, чем боевая.

Предваряя анализ, необходимо принять во внимание, что образ врага, как и феномен образа в художественной литературе, многослоен. Он объединяет в себе социальные, политические, и, самое главное, психологические установки.

Особую роль в формировании у советского солдата, а впоследствииписателя-фронтовика, занимают пропагандистские плакаты. Их активное использование вызвано необходимостью создания «ненависти» и резко негативного отношения к захватчикам. Об этом говорится в цитате из анализируемой нами повести: «Немцы – вояки злые, это только на карикатурах их пачками бьют. Требовалось подготовиться» [2, 23].

Мы также наблюдаем, что почва к восприятию врага у главных героев повести формируется задолго до встречи с ним лицом к лицу. В повести присутствуют параллели прошлого и настоящего в виде воспоминаний девушек об их жизни до войны. Она оказала на их жизнь огромное влияние, и, разумеется, резко негативное.

Рита Осянина потеряла мужа на второй день войны, и основным ведомым ее чувством становится месть. До вторжения врага она была счастливой женщиной, женой и матерью, но именно это у нее и отняла война. «Рита была первой из их класса, кто вышел замуж. И не за кого-нибудь, а за красного командира, да еще и пограничника. И более счастливой девушки на свете просто не могло быть» [2, 21]. После перенесенного потрясения она четко осознает, кем является враг и на что он способен: «А ненавидеть она научилась тихо и беспощадно…» [2, 21]

Личная трагедия ЖениКомельковой также привела ее на фронт, ее семью расстреляли у нее на глазах. Осознание собственного одиночества и доля отчаяния толкали ее на безрассудные поступки, и именно это не раз спасает отряд Васкова.

Следует отметить роль языковых средств, так как в повести Б.Васильев, при номинации врага, прибегает к этнофолизмам – немчура, фриц, что иллюстрирует общие негативные настроения среди советских солдат и усиливает рост ненависти к врагу. «- Хорошо немчура побегает, - сказал он (Васков) своей напарнице», «До чего же упорно фрицы по двое шастают». [2, 41]За счет экспрессивной лексики подобного плана развивается тема ненависти в повести, которая является лейтмотивом и проходит через весь идейный пласт произведения.

В репрезентации образа врага Б.Васильев показывает нам его свойства: коварный, выжидающий, всегда готовый к атаке и наступлению.Именно такое восприятие врага, никогда ненедремлющего, формируется в повести при анализе эпизода, когда девушки и старшина сидят в засаде и выжидают немцев: « - А может, они спят сейчас, Федот Евграфыч? – Спят? – Ну да. Люди же они» [2, 55].

Для старшины, который живет только войной и все его мысли направлены на боевую задачу, понимание, что враг – это тоже человек, приходит не сразу. Они, в его понимании, не люди, а цель, подлежащая уничтожению, здесь своеобразно стирается грань человечности. Нет людей, есть солдаты и враг.

В повести Б.Л.Васильев проводит аналогию, что враг подобен зверю, точнее, что враг забыл, что он человек, и стал зверем. Об этом говорится в эпизоде, когда старшина обнаруживает тело убитого своими же немца. «-Пристрелили, - определил старшина. – Свои же, в затылок. Раненого добивали: такой, значит, закон…» [2, 67]. При анализе этого эпизода, мы приходим к выводу, что «враг = зверь», а законы животного мира разнятся с человеческими.

Обычно, отрицательный персонаж лишен развития и эволюции, но если брать во внимание точку зрения Васкова, то перед читателем раскрывается другая картина. Вмучительных размышлениях Васков приходит к осознанию, чтоврaг – это нечто большее, чем зверь, и возводит это осознание в превосходную степень. Васков утверждает, что немцы не звери, они – фашисты, и что фашист хуже и страшнее зверя. «Не люди, товарищ боец, не человеки, не звери даже - фашисты» [2, 15].

Следует отметить, что степень и сила презрения и ненависти к врагу варьируется на протяжении всей повести. Этоколебания то в бóльшую, то в меньшую сторону, в прямой зависимости от напряженности ситуации и того, какие эмоции и чувства испытывает герой.

С пониманием истинной «природы» врага, к Васкову приходит осознание, как относиться к нему. «И тогда ничего по отношению к нему не существует: ни человечности, ни жалости, ни пощады. Бить надо. Бить, пока в логово не уползет. И там бить, покуда не вспомнит, что человеком был, покуда не поймет этого» [2, 84].

До этого осознания, Васкова одолевала ярость, по отношению к врагу, теперь же это была холодная ненависть: «В ненависть вызрело, холодную и расчетливую ненависть. Без злобы уже» [2, 95]. Он осознает чудовищную для него правду, ему самому следует убить в себе человека, что именно так заканчивается все хорошее, что может быть в человеке.

Но и это эмоциональное состояние и в целом отношение сменится к концу повести, когда старшина потеряет всех бойцов. Это объясняется тем, что старшина относился к девушкам больше не как к бойцам, а как родным сестрам. Поэтому потерю их переживает больше не как старшина, а как человек, потерявших близких людей. Эпизод процесса «братания» также присутствует в тексте повести: «- Да какой я вам теперь старшина, сестренки? Я теперь вроде как брат» [2, 123]. Критическая ситуация, в которой оказались герои повести, стерла границы и всякую субординацию, что говорит об острой необходимости сплочения.

Таким образом, мы делаем вывод, что особую роль в укоренении ненависти и строго отрицательного отношения к врагу играет личная обида каждого отдельного человека, которая уже, впоследствии, выливается в коллективное презрение.

Проанализировав образ врага в повести Б.Л.Васильева, мы приходим к выводу, что враг, в авторской репрезентации, представляется грозной силой, которая коварна и беспощадна по своей природе, но ее способна остановить человеческая жертва и мужество.

Список литературы

1 Быков В.В. Как создавалась повесть «Сотников» // Лит. обозрение. — 1973. — № 7.
2 Васильев Б. А зори здесь тихие... / Б. Васильев. - М.: Дет. лит., 1987. – 141 с

КНИГА СТИХОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ КАЗАХСТАНА

ШилинА.Г. (*E-mail*: koreshok111@mail.ru)
Харитонова Л.М. (*E-mail:*novoedelo@yandex.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье рассматриваются вопросы поэтики лирической книги на материале казахстанской русскоязычной поэзии. Автор исходит из положения о том, что книга стихов представляет собой завершенное автором художественное целое, в котором значимую роль играют состав книги, расположение стихотворений и их группировка.

Ключевые слова: книга стихов, казахстанская поэзия, циклизация

Казахстанская русскоязычная поэзия, оставаясь в русле циклических традиций русской и мировой поэзии, имеет свой уникальный колорит, который проявляется в широких возможностях мекультурного диалога.

Если обратиться к книгам стихов русскоязычных казахстанских авторов, то мы увидим, что они вписываются в жанровую традицию циклизации. Казахстанские авторы также тщательно подходят к структуре и композиции книги, уделяя внимание читательской структуре текста.

Книга «Прикосновения» (2005) казахстанской поэтессы Риммы Артемьевой включает в себя три лирических цикла («Ступени, зовущие вверх», «Любовь рисует акварелью», «В звуках города») и венок сонетов «Петропольский венок сонетов» [1]. Это полижанровая многосоставная книга: автор экспериментирует с жанровыми канонами и строфикой. Можно заметить, что композиция книги тщательно выстроена автором. Так, стихотворение «сжимается время, сжимается время…» заканчивается стихом «…и может спасти только чистая речь», и следующее стихотворение начинается стихом: «Спасения ищет душа…». Тему «сжимающегося» времени продолжает триптих «Забор», чье графическое оформление иллюстрирует концепцию текста, где слова «ЗАБОР», «В ТИСКАХ» подчеркнуто выделяются:

ЗАБОР
(триптих)

Беспомощность
и страх,
богатство,
жизнь
и
прах
надежно
окружают.
ЗАБОР.

ЗАБОР,
как памятник
времен
бессмертьем
наделен,
свободой
выбора.
В ТИСКАХ.

В ТИСКАХ
границы
иль черты
реальности,
мечты
всегда
пытаются
попасть
за борт
и победить.
ЗАБОР!

Видна авторская интенция по конструированию тематического единства книги — часто обнаруживается мотивно-тематическая общность находящихся рядом текстов: например, «Июньский полдень» и «Бабочка», «Киты любви» и «Любовь поэта». Воссозданию этой концептуальной целостности способствуют заглавия стихотворений (к слову, половина текстов первого раздела озаглавлена). Стоит обратить внимание на соотношение названия цикла «Ступени, зовущие вверх» со строением входящих в него текстов, многие из которых написаны как бы ступенчато, будто имитируя форму лестницы и ступеней («Июньский полдень», «Бабочка», «Наследство», «Жизнь…».

Говоря о рамочном комплексе стихотворений Артемьевой, нельзя не заметить особую кольцевую композицию многих текстов, где первый стих и последний одинаковы: «Дождь разделит штрихами пунктирными», «Ступени, зовущие вверх…», «Не оставляйте восхищений на потом…» и др. В некоторых случаях первый и последние стихи (как одинаковые, так и нет) полужирно выделены («Теплый иней», «Любовь рисует акварелью», «Стена студила обнаженностью»). Сама поэтесса объясняет это тем, что такие тексты можно (и следует) читать как снизу вверх, так и сверху вниз.

В цикле «В звуках города» автор выделяет микроциклы «Алма-атинские зарисовки» и «Парижские рандеву», названия которых служат для читательского предпонимания (используемый Н. А. Веселовой термин Г. -Г. Гадамера) в качестве пространственного

уточнения. Так, перед нами два лирических городских текста: алма-атинский и парижский. Цикл оканчивается стихотворением «Сон»:

Я растворяюсь в потоке — на «Невском»,
И исцеляюсь его суетой…

[1; 24]

Лирическое «я» переносится в петербургское пространство во сне. Примечательно, что это последнее стихотворение цикла, за которым следует «Петропольский венок сонетов» — здесь субъект переносится в петербургское пространство уже не во сне, а наяву. Это далеко не самый каноничный венок сонетов: вместо пятнадцати текстов здесь семнадцать, а в тексты самих сонетов между первым и вторым катреном и перед первым терцетом помещаются добавочные строки (так, в каждом сонете содержится шестнадцать стихов вместо канонических четырнадцати). Поэтесса объясняет, что эти строки являются одновременно завершением предыдущего текста и началом следующего. Тем не менее, в «Петропольском венке сонетов» соблюдено правило дублирования последнего стиха предыдущего текста в первом стихе следующего. Венок сонетов интересен как особое циклическое образование: от лирического цикла он берет группировку по тематическому признаку, однако в отличие от лирического цикла, имеющего возможность включить в себя разножанровые стихотворения, имеющие различную строфическую организацию, венок сонетов более ограничен и представлен единым стихотворным жанром. Известно, что в каноническом венке сонетов последний пятнадцатый текст предполагает компиляцию из последних стихов предыдущих сонетов. Здесь роль магистрального сонета выполняет семнадцатый текст, потому что с добавочными кодами в каждом сонете количественное соблюдение канона бы не вышло.

Книга алма-атинской поэтессы Веры Савельевой «Четыре» (2007) [2]-осознанно сконструированное целое. Автор — филолог-литературовед, доктор филологических наук, что не может не говорить о чутком внимании к тексту и строению своей поэтической книги. Книга начинается предисловием Лили Калаус, на тот момент главного редактора журнала «Книголюб». Её же рисунками сопровождаются стихотворения. Это первая поэтическая книга Савельевой, и составлена она, как написано в предисловии, на основе её «поэтических дневников». Характеризуя варианты составления книг, О.А.Лекманов выделяет два типа: «дневник» и «дневник-мистификация». В первом стихотворения расположены в хронологическом порядке, что дает поэту возможность «более подробно и точно описать «труды и дни» автора и нескольких близких к нему людей». Во втором, где хронологический порядок нарушен, «мгновение норовило обернуться вечностью, а описание коловращения будничной жизни - авторским мифом, хотя в лучших своих образцах и не сводилось к нему, предоставляя возможность для принципиально многозначных истолкований» [3; 9]. В данном случае стихотворения недатированы.

Книга «Четыре» состоит из четырех разделов («Osen», «Zima», «Vesna», «Leto»), трое из которых включают в себя циклы («Osen»: «Филологический триптих», «Vesna»: «Больничный цикл», «Leto»: «Рейнский цикл», «Горький цикл», «Парижский цикл»). Книга имеет довольно нетривиальное название — число, судя по всему, обозначающее четыре времени года. Такое деление на разделы отображает концепцию «поэтического» дневника как деление на временные отрезки, с которыми связаны определенные жизненные периоды в жизни автора.

Первое стихотворение первого цикла «Слово потянет другое и вдруг…» описывает процесс появления стихотворения, «приход» слова, и в этом смысле его место в самом начале книги можно считать показательным:

Слово потянет другое и вдруг
Выстрелит, выудит, вымучит звук,
Странному лаю собаки подстать,

Только о том, что нельзя рассказать.

[2;53]

Следующее стихотворение также выглядит довольно характерным для начала книги из-за своего «приветственного» начала: «Здравствуй, ветер, осенний, сильный». В первом разделе есть только одно озаглавленное стихотворение — «Собаки в Эрмитаже». Озаглавленность этого стихотворения может объясняться довольно просто и выводиться из самого текста, однако единичный случай заглавия в разделе выглядит необычно. К слову, озаглавленных стихотворений во всей книге практически не встречается. Может, опять же, это обусловлено дневниковой формой импрессионистических заметок, не обязательно предполагающих заглавие.

В небольшой цикл «Филологический триптих» входят три стихотворения, в двух из которых одинаковые первые стихи: «Только текст, говорю, только текст». Здесь присутствует очевидная отсылка к деятельности французского постструктуралиста Ролана Барта и его эссе «Смерть автора»: «Автор умер. Не надо о нем. / Но дискурс в его книге маячит».

«Больничный цикл» включает в себя пять стихотворений. Цикл начинается с обозначения, очерчивания больничного пространства: «Пространство кровати — квадрат и квадрат». Внимание лирического «я» сосредотачивается на ощущениях «холода лекарства», по капельнице входящего в «теплые своды вены», время апатически тянется и «выздоровление все медлит».

Раздел «Leto» включает в себя три лирических цикла: Рейнский цикл», «Горький цикл», «Парижский цкил». Показательно, что в названии всех трех циклов присутствует жанровое обозначение. Первый и третий циклы носят топографическое название, стихотворения в них связаны общей пространственной организацией.

Последнее стихотворение раздела «Leto» «И сидя у стены, на камне, при меже…» завершает книгу, подводя итог:

И сидя у стены, на камне, при меже,
перебирая всё, что крутится в душе,
скажу в который раз, что лучшие стихи
написаны легко, случайны как грехи,
как выкидыш жалки, бесформенны. Они
и перевесят всё, что сказано людьми.
И в эту книгу тайн, что всех или ничья,
пять строчек написать смогла, наверно, я.

[2;64]

Книга алма-атинского поэта Адольфа Арцишевского «Берег бытия» [4]- третья книга автора, вышла в 2009 году и посвящена профессору В. Бадикову, написавшему также послесловие к книге. «Берег бытия» включает в себя три раздела: «Небесному внимая аудиту», «Среди созвездий и дорог» и «Пространство молчанья и слова», а также небольшой рассказ. Среди рамочных компонентов книги мы можем отметить начальное и финальное стихотворение, которые обособлены от разделов, занимают подчеркнуто «рамочное» место в книге.

Все стихотворения датированы, что может объясняться важностью дат написания стихотворений, момент фиксирования лирического переживания. Вопрос о датировке стихотворений, о том или ином принципе построения книги решается каждым поэтом индивидуально. Заметим, характер датирования стихотворений во многом связан с характером самого творчества. Так, подробная датировка с указанием числа, месяца, года, а также с обозначением места написания свойственна поэтам, в чьих книгах главной темой становится «биография души», а лирическое начало носит ярко выраженный исповедальный характер. Дата в таких случаях способствует восприятию стихотворения как страницы из

дневника и становится признаком подлинности духовной жизни поэта. Датировка стихотворений в книге может быть как последовательной, так и непоследовательной. В данном случае это последовательная, вплоть до дней и месяцев, датировка.

В современной казахстанской поэзии конца 1990-х – начала 2000-х годов свойственно тяготение к постмодернистской европейской традиции, эксперименты не только с материалом, но и языком. Русскоязычные казахстанские поэты расширяют границы русского языка, его выразительные возможности.

Поэтическая книга Е. Жумагулова «Ерболдинская осень» издана в Москве в 2007 году (это дополненное издание книги, вышедшее в Астане в 2006 году). Книга была высоко оценена поэтами А. Цветковым и Б. Кенжеевым.

Заглавие книги отсылает нас к пушкинской Болдинской осени, значимому периоду творчества великого русского поэта. Е. Ермолин в предисловии к книге Жумагулова пишет: «…в названии книжки обыгран известный эпизод пушкинской биографии. Уникальный момент творческой кульминации интерпретирован как некое перманентное состояние юного гения. То ли всерьез, то ли отчасти в шутку» [5; 5]. В этом (довольно остроумном и выразительном) названии обнаруживается диалог казахской и русской культур — казахский русскоязычный поэт, приехавший в Москву, избравший своей литературной родиной, по собственным словам, Мандельштама и Бродского. Такое название предвосхищает содержание книги, содержащей большое количество реминисценций, цитат и посвящений (О. Мандельштаму, А. Цветкову и др.).

«Экстравагантный юный кочевник избрал себе новой родиной русскую словесность» [5; 4] — пишет Ермолин. В первом стихотворении цикла «Urbietorbi» читаем:

Ербол в России — больше, чем поэт;
Смирись, дружище, с этой полуправдой.

[5; 51]

«Ерболдинская осень» — сложное циклическое объединение, включающее в себя эпистолярный цикл («Письма в настоящее»), цикл с интертекстуальным названием («Urbietorbi»), небольшой сонетный цикл («Два сонета») из двух стихотворений, а также похожий по структуре цикл — «Два стихотворения»; в книге присутствуют и неозаглавленные циклы. Циклы в книге Жумагулова демонстрируют жанровое разнообразие — в них входят и сонеты, и эпитафии, и письма, и песни. Стоит заметить и стихотворения в прозе: «я курю на кухне у плиты…» (отличающееся от собственно стихотворения главным образом делением на абзацы и отсутствием строфического деления), входящее в неозаглавленный цикл из двух стихотворений; стихотворение-посвящение «Бахыту» также представляет собой стихотворение в прозе. В книге Жумагулова, вообще, большое количество посвящений: Б. Рыжему, Б. Кенжееву, А. Цветкову и др. Говоря об адресате стихотворений Жумагулова, Ермолин пишет, что их двое — «любимая и Бог».

Цикл «Два сонета» [5; 67] посвящен Г.И. Седых. Сонеты относятся к английской разновидности — не самая частая форма, к которой прибегают современные поэты. Можно сказать, что нарушаются практически все привычные жанровые каноны: каждый стих начинается со строчной буквы, отсутствуют знаки препинания, однако тщательно (и порой подчеркнуто натянуто: *ваще — борще*) соблюдаются соответствующие английскому канону рифмы. Первый стих второго сонета повторяет последний стих первого, отчасти напоминая принцип сонетного венка, где каждый последующий сонет начинается повторением стихов предыдущего.

Как уже отмечалось выше, диалог культур в книге Жумагулов аиллюстрируется большим количеством реминисценций и цитат. Многие стихотворения предваряют эпиграфы из О. Мандельштама и А. Цветкова. Несколько содержащих эпиграфы стихотворений начинаются с многоточия, как бы являясь продолжением цитаты. Так, стихотворение «…за окном — города, города, города…» [5; 61] с эпиграфом из Мандельштама — «*Я трамвайная вишенка страшной поры / И не знаю, зачем я живу*» — заканчивается его приблизительным

повторением (переводом на будущее совершенное время) закольцовывающим внешнюю композицию стихотворения: «*Итрамвайная вишенка страшной поры / не узнает, зачем она есть*» [5; 61].

Диалог культур также находит свое выражение в проблеме самоощущения субъекта и его «номадического» сознания, в проблеме покинувшего родину человека, ищущего новые способы самоопределения через переосмысление архетипических образов поэта, кочевника, хулигана.

Следует обратить внимание на особое композиционное строение книги, на ее рамочные компоненты. «Ерболдинская осень» начинается закурсивленным реминисцентным четверостишием:

Тоску и печаль прогоняя долой,
ни Богом, ни чертом не понят,
гуляет по дому казах молодой
и чудных мгновений не помнит…
[5;3]

Одно из первых стихотворений «Ерболдинской осени» — «Предисловие к осени» — тоже очерчивает начало книги. Конечное стихотворение «хулиган вечерних из газет…», очевидно, осознанно поставлено автором в конец сборника:

как сказал бы кореш мой ахмет
возвращаться есть плохой примет
но пришла пора mydrug пора
все что было оченно понра
дальше нам пристало быть поврозь
до свиданья свидимся авось
[5;109]

Синтез русских и казахских произносительных норм, выполненный в рамках литературного русского языка, не только придает тюркский колорит русскоязычному тексту, но и демонстрирует то, насколько гибок и подвижен язык как средство выражения культурных и языковых особенностей. Подбор, к примеру, сингармоничных элементов русской орфоэпической нормы, родственных по духу и звучанию исконному казахскому сингармонизму, позволяет читателю «слышать» казахскую речь, выраженную при этом русским языком.

Авторский субъект покидает родину: «я покинул родину kz / и отчалил на чужбину ru» [5;108], иронично-элегически, с аллюзией, опять же, на Пушкина, прощается с абстрактным адресатом «другом» (*«mydrug»*).

Так, книга Ербола Жумагулова «Ерболдинская осень» является ярким примером взаимодействия русской и казахской культур. Авторский субъект, с одной стороны, иронически ставит себя в ряд поэтической преемственности, с другой стороны, отказывается от претенциозности («…лавры «победителя-ученика» сидят на лихой башке набекрень» — Е. Ермолин) [5; 6-7]. В книге Жумагулова демонстрируется поэтическое многообразие русского языка, тексты стилистически разнообразны, причем в каждом случае стилевой регистр взаимодействует с идейной составляющей текста, что считывает подготовленный читатель. «Чужое слово» диалогически проецируется на переживаемый субъектом сюжет, и, вплетаясь в идейную канву книги, становится «своим».

Современная русскоязычная казахстанская поэзия как составляющая казахстанской литературы в целом в повествовательной интонации лирических размышлений тонко передает культурный полифонизм, поиски новых смыслов и новых художественных форм, стимулирует интеграцию различных культур, способствует выработке нового целостного взгляда на мир через призму национальной русской картины мира.

Список литературы

1. Артемьева Р. Прикосновения. – Алматы, 2005. – 78 с.
2. Савельева В. Четыре. – Алматы, 2007.- 101 с.
3. Лекманов О.А. Книга стихов как «большая форма» в русской поэтической культуре нач. XX века. О.Э. Мандельштам «Камень»: Автореф. дис. ... канд. филол.наук. - М., 1995.- 16с.
4. Арцишевский А. Берег бытия. – Алматы, 2009. – 132 с.
5.Жумагулов Е.Ж. Ерболдинская осень. - М.: Воймега, 2007. - 112 с.

РАЗДЕЛ 3. ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Руденко-Моргун О.И. *(E-mail:* o.rudmor@gmail.com)
Архангельская А.Л. *(E-mail:* allarka@gmail.com)

Институт русского языка Российского университета дружбы народов, г.Москва

В докладе описывается модель СО и ДО РКИ для начинающих, реализованная при участии авторов в Российском университете дружбы народов, в частности, во время пандемии. В основе концепции лежит использование цифровых технологий, модели «перевернутого класса», а также использование ИИ. Экспериментально доказано, что в условиях смешанного и дистанционного обучения с помощью данных технологий успешно организуется обучение всем видам речевой деятельности.

Пандемия, несомненно, оказала огромное влияние на развитие дистанционного обучения, в частности иностранным языкам. За этот период ярко проявились не только возможности, но противоречия и проблемы. Настало время проанализировать потери и достижения, а также заглянуть в будущее. Анализ публикаций по этой теме, и отечественных, и зарубежных, свидетельствует о том, что традиционное очное обучение за эти годы очень быстро конвертировалось в дистанционный формат. Именно «конвертировалось». Без особых изменений. Большинство преподавателей работает по-прежнему, так же, как работали в реальной аудитории, а не в виртуальной, только проблем стало больше. При работе в онлайн-режиме педагогу труднее управлять обучаемыми, мотивировать их учебную деятельность, концентрировать их внимание на изучаемом явлении. Еще больше проблем возникает, если речь идет об обучении языку, особенно на начальном этапе, когда от обучаемых на каждом занятии требуется не только воспринимать информацию, но и активно участвовать в диалоге, порождать высказывания на еще плохо знакомом иностранном языке. Не случайно, так много научных статей посвящено проблеме поведения обучаемых. [1; 2; 3; 4]

Существует и другая проблема: увеличение нагрузки на преподавателя. Преподаватели испытывают огромное напряжение, и проводя онлайн-семинары, и проверяя сфотографированные домашние задания, и отвечая на вопросы студентов в почте и на чатах.

Понятно, что для решения данных проблем, требуется пересмотр методики преподавания, разработка новых форм учебной деятельности, новых приемов, и, разумеется, новых, соответствующих условиям, средств обучения.

Задолго до пандемии (а в общем, всегда) было известно, что организовать коммуникацию в аудитории студентов, начинающих изучать русский язык с нуля, крайне затруднительно. Чтобы вывести обучаемых в речь, необходимы минимальный лексический запас, знание элементарных лексических конструкций, и, конечно, словоформ с учетом того, что русский язык флективный. Как правило, большую часть аудиторного времени занимают объяснения преподавателя и предкоммуникативные тренировочные упражнения – на саму же коммуникацию его остается крайне мало. Из года в год субтест «Говорение» дает самые плохие показатели, а на совещаниях ставится и не решается вопрос: как научить студентов говорить? Причем происходит это даже в условиях языковой среды.

Опыт подсказал нам, что интерактивные, снабженные механизмами помощи и справочными материалами на языке учащегося цифровые ресурсы могут стать эффективными инструментами для формирования лексико-грамматических навыков в режиме самостоятельной работы. Но создавать такие – всегда было делом дорогостоящим, а значит, и фактически неосуществимым для нужд нашей дисциплины, пользователи которой исчисляются всего лишь тысячами, а не миллионами.

Но в настоящее время появились многофункциональные пользовательские редакторы, такие, например, как iSpringSuit. Они позволяют самим преподавателям, без привлечения программистов создавать учебный интерактивный мультимедийный контент: презентации, включающие видеофрагменты, анимации, рисунки и схемы; тренажеры, игровые задания и тесты. Важно, что при создании данных учебных материалов, можно активно использовать звук. В 2015 году, познакомившись с функциями этого редактора, мы решили использовать их для создания цифровой учебной среды в Институте русского языкаРоссийского университета дружбы народов (РУДН) для студентов, начинающих изучать русский язык с целью дальнейшей учебы в университете.

Мы поставили перед собой задачу обеспечить коммуникацию на уроках РКИ на самом начальном этапе обучения, использовав технологию смешанного обучения (т.е. обучения с преподавателем и самообучения с цифровыми ресурсами). При этом, основываясь на своем предыдущем опыте, мы посчитали, что самостоятельная работа студентов с цифровыми ресурсами должна не поддерживать коллективную учебную деятельность (а это уже вошло в традицию), а опережать ее.

Анализ публикаций и знакомство с моделью «перевёрнутого класса» подтвердило правомерность нашей гипотезы. [5; 6; 7; 8]

Модель «перевёрнутого класса» возникла в рамках технологии «смешанного обучения» еще в 1990-х годах и не имела тогда специфического названия. Она предполагала «перенос» процесса презентации темы в область самостоятельной работы учащихся, в основном с помощью видеолекций. В конце 1990-х и начале нового тысячелетия стали появляться исследования, более ярко и наглядно очерчивающие новую модель обучения. Тогда появились и новые термины, но они не прижились: в современной науке прочно закрепился именно термин «flippedclassroom», который предложил Дж. В. Бэйкер в ранних 2000-ых годах. [9]

Для современной науки «перевёрнутый класс» стал такой моделью обучения, при которой учащиеся участвуют в дебатах, дискуссиях, а готовятся к этому дома (в основном посредством учебных видео). По справедливому замечанию исследователей Дж. Бергманна и А. Сэмса, с помощью «перевёрнутого класса» решается ответ на вопрос, как лучше всего использовать аудиторное учебное время? Действительно, основное преимущество данной модели обучения, в том, она освобождает классное время» от рутинной презентации и заучивания нового материала и предоставляет возможность использовать его для организации «коллективного образовательного опыта студентов. [10]

Но не только стремление обеспечить полноценную коммуникацию на уроках РКИ заставило нас обратиться к модели «перевернутого класса», хотя оно, несомненно было определяющим. Назовем еще несколько.

Одна из них – общая для преподавания всех дисциплин во всем мире. Это тенденция сокращения количества аудиторных учебных часов в пользу увеличения часов самостоятельной работы студентов онлайн. Эта тенденция является следствием появления качественно новой информационной среды: люди стремятся и могут учиться сами. Однако преподавателей, обучающих языку по традиционной модели «face-to-face», она ставит в весьма затруднительное положение, из которого выход один: смена модели обучения.

Есть и другая – она касается преподавателей иностранного языка всего мира. Это различный уровень владения языком учащихся одной группы и разные способности к его овладению. В этом случае, вопрос интенсификации и индивидуализации обучения для учащихся также может решаться с помощью средств для самоподготовки, которые позволяют им восполнять пробелы, оперативно и многократно обращаясь к необходимым материалам, и работать с ними в индивидуальном режиме.

Корни еще одной важной причины, уже касающейся только РКИ, кроются в специфике русского языка. Он недаром пользуется репутацией языка сложного. И, безусловно, (наряду с некоторыми другими мировыми языками) обладает особенностями, которые представляют трудности для иностранцев. Это флективность, специфическая видовременная система,

глаголы движения, непрямой порядок слов, разноместное ударение и др. Такие языки, как русский, требуют выполнения большого количества упражнений тренировочного характера – работы долгой и рутинной. Выполнять такую работу в классе нецелесообразно, если существуют средства, способные не только с успехом заменить преподавателя, но и даже превзойти его, оперируя большим арсеналом возможностей воздействия на восприятие, внимание, память обучающегося.

Надо полагать, что именно в силу трех первых причин модель «перевёрнутого класса» была быстро заимствована методикой обучения иностранным языкам. У преподавателей РКИ причин для этого, как мы видим, еще больше.

Однако в процессе освоения данной модели методикой обучения языку выявилась серьезная проблема: разработчики цифровых материалов для самостоятельной работы и практикующие преподаватели (а как правило, это были разные люди) не координировали свою работу. Преподаватели чаще всего продолжали работать традиционно, не учитывали результатов самостоятельной работы студентов, не пересматривали содержание аудиторной работы, методы, формы и приемы. Исследователь С. Уолш отмечает недостаток внимания преподавателей именно к аудиторному взаимодействию со студентами: педагоги зачастую оказываются не готовыми изменить привычные методы работы в аудитории или не знают, как это сделать [11]. А вот цитата из другой работы: «… Рассматривая основные принципы организации эффективных «перевёрнутых классов», мы начали осознавать масштаб изменений, с которыми придется столкнутся «традиционно» обученным преподавателям языка на своих уроках в аудитории» [12, 62].

Полностью соглашаюсь с авторами этих выводов, хотим добавить, что эффективная модель «перевёрнутого языкового класса» влечёт за собой кардинальный пересмотр содержания не только коллективной аудиторной учебной деятельности, но и самостоятельной работы учащихся. Эта работа на начальном этапе обучения традиционно сводится к заучиванию слов урока, выполнению нескольких упражнений тренировочного характера, написанию небольших рассказов и чтению небольших текстов. При этом контроль этой работы отсрочен – он происходит в лучшем случае на следующий день после ее завершения.

В основу нашего варианта модели «перевёрнутого класса» легли шесть ключевых принципов: 1) самостоятельная работа носит опережающий характер и осуществляется на первом подготовительном этапе освоения новой темы; 2) средства подготовительного этапа обеспечивают полную самостоятельность учащегося и контроль его работы; 3) содержание подготовительного этапа позволяет не только изучить лексико-грамматическую тему, но и закрепить ее на основе комплекса заданий, формируя при этом навыки в трех видах речевой деятельности: чтении, аудировании и письме; 4) средства коммуникативного этапа максимально ориентированы на стимулирование коммуникации студентов друг с другом и преподавателем, т.е. на развитие навыков говорения; 5) подготовительный, коммуникативный и контрольный этапы работы с учебной темой тесно взаимосвязаны содержательно; 6) контрольный этап включает в себя разные формы контроля всех видов речевой деятельности (онлайн-тестирование, устную и письменную формы контроля).

Разработанный нами вариант модели «перевернутого класса» представлен на рис.1.

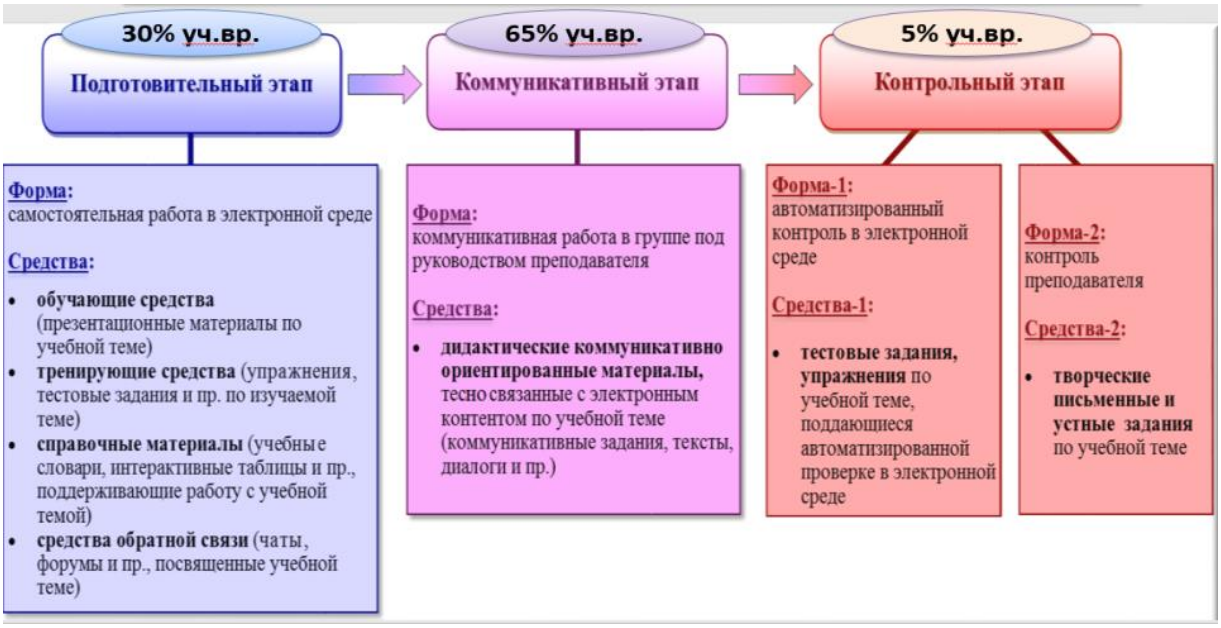

Рис. 1

В ней мы предлагаем учащимся при изучении каждой темы пройти через три этапа: подготовительный этап, коммуникативный этап и контрольный этап. Каждый из этапов основан на принципах, о которых говорилось выше. Подготовительному этапу в предлагаемой нами модели при смешанном обучении отводилось 30% учебного времени, коммуникативной работе в аудитории – 65 и промежуточному контролю по учебной теме – 5%.

Разработанный нами вариант модели, нашел воплощение в комплексе взаимосвязанных учебных средств: цифровых, для самостоятельной работы, и печатных – для аудиторной работы под руководством преподавателя. А именно: в вводно –фонетическом курсе, вводно-речевом курсе «Русский с русскими друзьями» и вводно-грамматическом «В фокусе глагол» для уровня А1. Для уровня А2 был разработан один большой цифровой курс и соответственно печатный, расширяющий содержание цифрового и направленный на коммуникацию. [13; 14; 15]

Представим функционирование модели на этапе самостоятельной работы. Сначала студенты в режиме самостоятельной работы с цифровыми ресурсами знакомятся с лексико-грамматическим материалом темы, который представлен в двух вариантах.

Первый вариант – это короткие видеолекции, в которых объяснение темы сопровождается мини заданиями, активизирующими внимание и контролирующими понимание предъявленного материала. Проверить результаты своей работы студенты могут с помощью педагогических агентов, студентов подготовительного факультета РУДН, которые выполняют задания и комментирует их. Свои ответы студенты фиксируют в «Рабочей тетради», фотографируют и посылают преподавателю.

Второй вариант – это презентации с изложением темы на английском языке (или на родном языке студента) в сопровождении рисунков, схем, таблиц. В этом случает работа студентов не контролируется, им лишь даются рекомендации внимательно изучить материал, послушать, как звучат примеры, повторить их за диктором.

Конечно, первый вариант (видеолекция с заданиями) предпочтительнее, так как работа студентов контролируется. Но в тоже время его труднее реализовать, – для второго же требуется лишь навыки работы в редакторе iSpringSuit и в PowerPoint.

После знакомства с лексико-грамматической темой студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, который позволяет им полностью освоить тему в самостоятельном режиме, так как в качестве помощи им оперативно предлагаются необходимые фрагменты

изученного ими материала. Помощь, кстати, часто бывает не только вербальной, но и звучащей. Следует отметить, что даже если обучаемый не слишком внимательно работал, знакомясь с темой, он волей-неволей компенсирует пробелы, так как вынужден решать практические задачи, обращаясь к помощи в случае неудачи. Преподаватель может познакомиться с результатами работы каждого студента и увидеть время, потраченное на выполнение задания.

При выполнении заданий программа реагирует на действия учащегося, контролирует его. Важно, чтоона не просто фиксирует ошибки, но и дает возможность просмотреть их и понять причину неудачи. Часто бывает, что студент, получив плохую оценку, не понимает за что. Мало того, что у него остается сомнение в ее справедливости. Получается, что это те ошибки, которые, вопреки поговорке «на ошибках учатся», ничему не могут научить. Поэтому важно, чтобы контроль был осознан, понят и принят. Тогда курсу будут доверять, как доверяют хорошему учителю.

Итоговые задания, как правило, представляют собой свободные письменные работы в форме развернутых ответов на вопросы или эссе. Данный вид работ проверяется преподавателем – они автоматически посылаются ему на почту.

Второй этап при смешанном обучении занимает 65 % учебного времени. Это коллективная работа в аудитории. Преподаватель, во-первых, проверяет, насколько ответственно студенты занимались самостоятельно: знают ли лексику темы, правильно ли произносят и воспринимают на слух новые слова и употребляют их в грамматических конструкциях. Для этой цели он может использовать задания цифрового курса, предложив их студентам для совместной работы, а также специально созданные с этой целью пособия. Коллективное общение «face-to-face» служит прекрасной мотивацией для добросовестной самостоятельной работы – никому из студентов не хочется выполнять роль аутсайдера на глазах у товарищей по группе. Кроме того, этап самоподготовки позволяет преподавателю организовать в учебной аудитории обсуждение услышанных и прочитанных рассказов, т.е. живую коммуникацию. Именно этой работе, а именно говорению, отводится основное учебное время.

После прохождения каждой темы следует, как говорилось выше, контрольный этап, который проводится в двух форматах. Во время первой фазы контроля в режиме самостоятельной работы проводится контрольное тестирование, которое представлено в заключительной части каждого тематического раздела цифрового ресурса. В него входит контроль чтения, аудирования (эти виды речевой деятельности проверяются автоматически) и письма (этот вид проверяется преподавателем). Навыки говорения проверяются на второй фазе контроля: умение пересказать содержание текста, отвечать на вопросы, участвовать в диалоге. Этот контроль проводит преподаватель в режиме «face-to- face».

Анализ записей онлайн-уроков показал, что разработанная модель СО позволяет сбалансировать работу по всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, письму и, что особенно важно, говорению. Как видно на схеме (рис.2), почти 30% времени, отведенного на урок, студенты говорят.

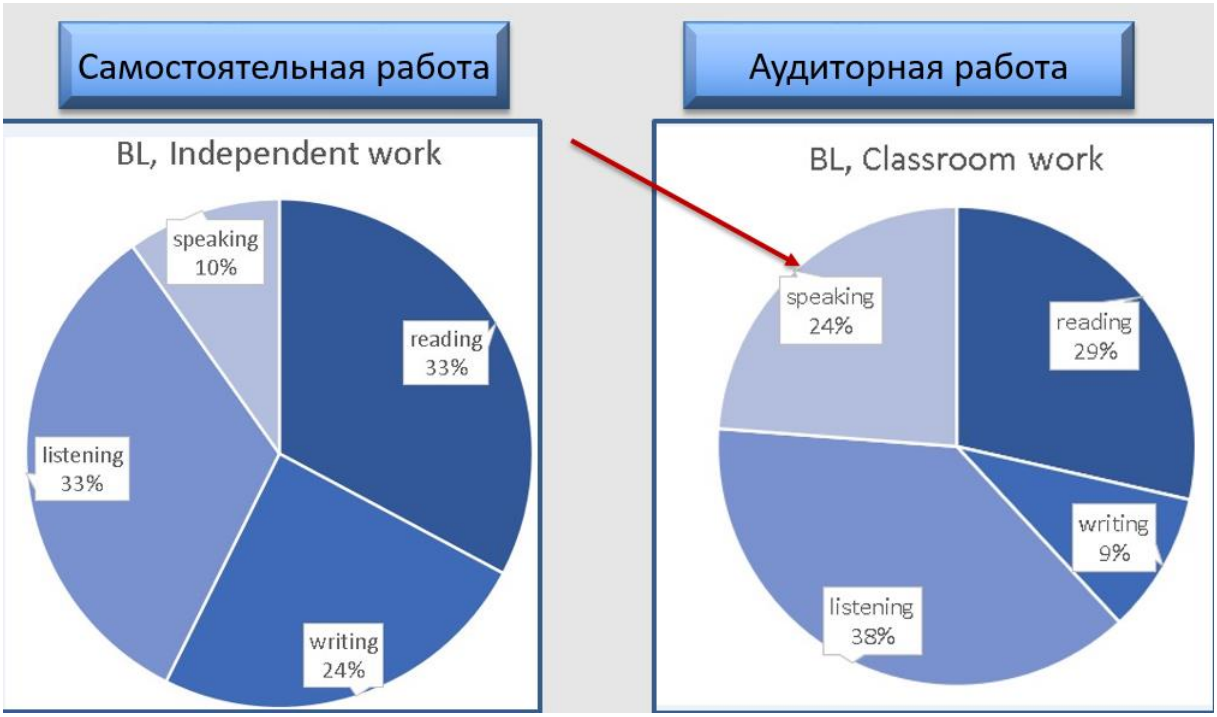

Рис.2.

Эффективность представленной методики подтвердил и эксперимент, который проводился нами в течение всего первого семестра (рис.3).

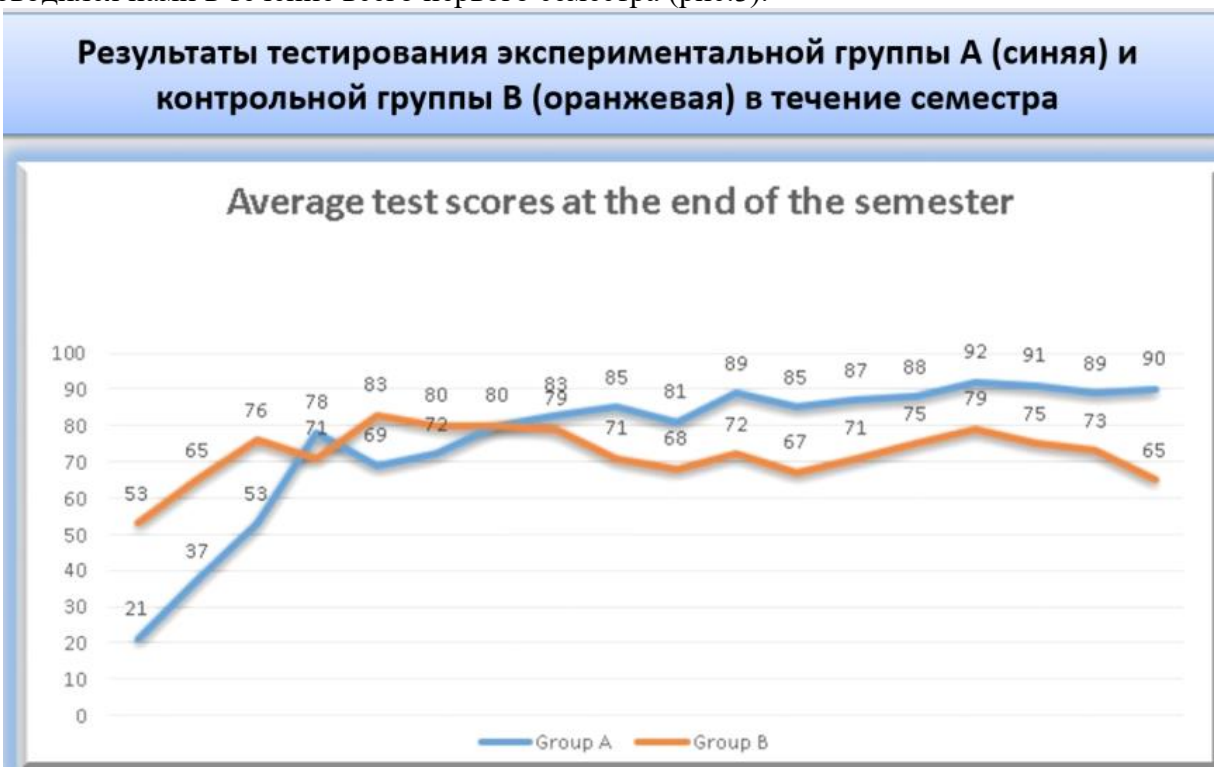

Рис.3

Как видно на графике, сначала студенты экспериментальной группы явно отставали от студентов контрольной группы, обучающихся по традиционной методике. Но, как они сами потом объясняли, это было связано с привыканием к режиму самостоятельной работы с цифровыми ресурсами. Но с течением времени их результаты становились все лучше и лучше, и они стали перегонять студентов контрольной группы.

Так как нас в большей степени интересовала сформированность навыков разговорной речи, мы отдельно проанализировали результаты итогового (экзаменационного) контроля субтеста «Говорение» (напомним, что во время контроля оценивался уровень компетенции во всех четырёх видах речевой деятельности). Перед вами результаты прохождения студентами субтеста «Говорение». На диаграмме (рис.4) показан средний балл групп А и Б при выполнении заданий: пересказ текста, ответы на вопросы, участие в диалоге.

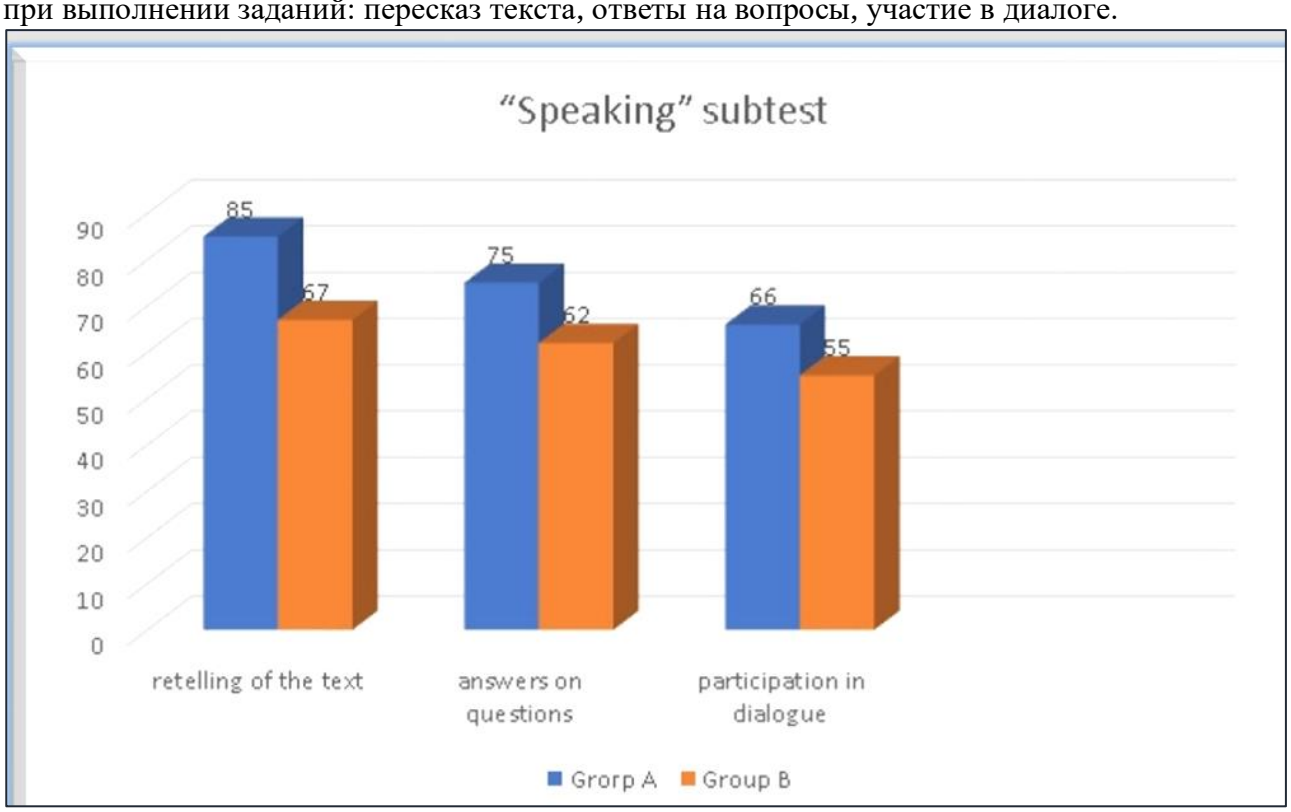

Рис.4.

С начала пандемии и карантина, мы имели достаточные основания предположить, что на базе смешанного обучения можно оперативно и с наименьшими потерями организовать и дистанционное. За короткий срок мы разработали комплекс цифровых ресурсов, и уже в сентябре 20 г. Дистанционный подфакИнститута русского языка РУДН сформировал первые группы. Обучение на нем шло и идет успешно вот уже второй учебный год.

Но нельзя было не заметить, что условия работы на онлайн-занятиях на платформах Teams и Zoom печально отразились на таком важном для нас виде речевой деятельности, как говорение.

Анализ видеозаписей учебного процесса показал, что соотношение работы над отдельными ВРД во время коллективной работы в формате дистанционного обучения, по сравнению со смешанным изменилось отнюдь не в пользу говорения. Причины очевидны: благодаря самостоятельной работе с цифровыми ресурсами, студенты уверенно чувствуют себя в аудировании (в курсах очень много работы со звуком: не услышишь – не выполнишь задание – получишь плохую оценку). Однако к говорению студенты не совсем готовы. Говорить страшно, легче прочитать – преподаватель ведь не увидит. Кроме того, можно сослаться на плохую работу интернета: мол, звук не работает. В общем, нам сразу стало ясно, что и говорить нужно учить во время самостоятельной работы. Возможно ли это?

Да, сейчас это возможно, благодаря бурно развивающимся технологиям искусственного интеллекта. В РУДН для создания заданий на говорение был использован распознаватель речи Web Speech API. К сожалению, он не работает в редакторе iSpringSuit, поэтому нам пришлось обратиться к другому редактору – ArticulateStoryline. Он более сложный, поэтому к реализации заданий, направленных на распознавание речи, мы привлекали программистов.

Сейчас в цифровом вводно-фонетическом курсе насчитывается 150 заданий на артикуляцию звуков, произношение слов и фраз. Покажем одно из них (Рис. 5)

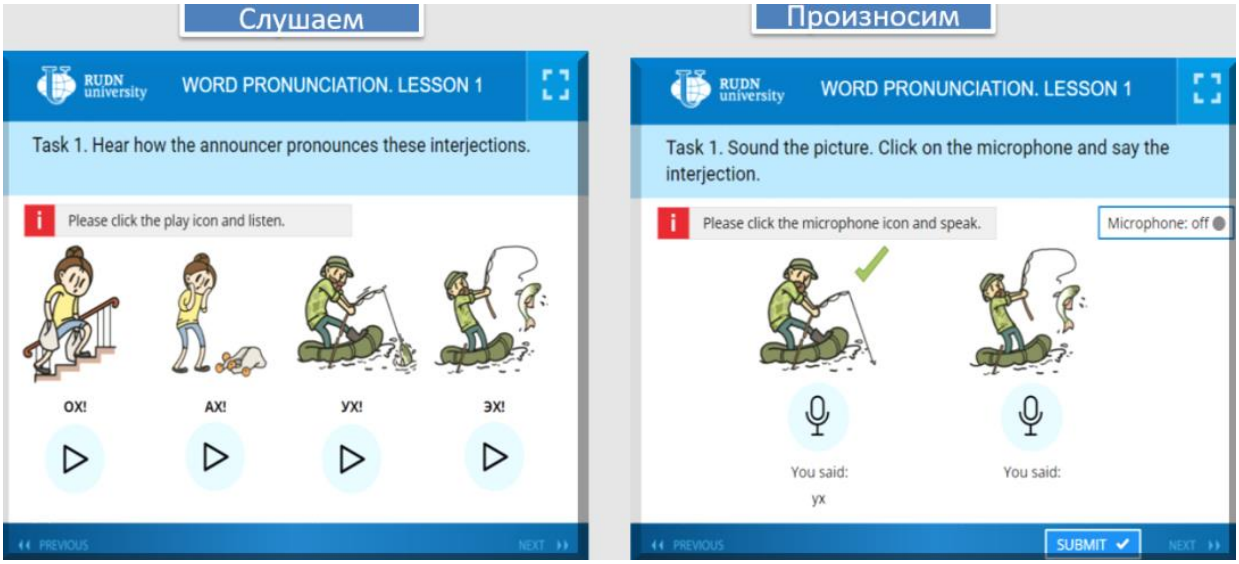

Рис. 5.

Работая над артикуляцией гласных звуков, студенты знакомятся с русскими междометиями. Такие короткие слова, как «ох», «ах», «ух», «эх», а также звукоподражательные слова прекрасно позволяют выполнить эту задачу. Сначала студенты слушают, потом работают с микрофоном, озвучивают картинки. Работая с таким заданием, студент, кликнув на Submit, моментально получает реакцию на свои действия не только в виде зеленой галочки, но и подписи под картинкой, то есть видит вербальную оценку своего произношения. Такие условия комфортны для учащегося: он не стесняется ни преподавателя, ни товарищей по группе и в результате уверенней чувствует себя на последующем онлайн-занятии.

Формируя артикуляционные навыки, мы постоянно опираемся на смысл. Смысловые различия помогают студенту понять значимость фонетического явления, его смыслоразличительную функцию и стимулируют постоянную работу над произношением.

Обращение к инструменту распознавания речи позволило нам качественно улучшить работу и с лексическим материалом курса. Студенты уже запоминали лексику не только слушая и печатая слова, но и работая над их произношением. Если студент правильно читает слово, появляется картинка. Если он делает ошибку, картинка не появилась, а показывается ошибочно произнесенное слово.

Наш опыт показал, что использование технологий искусственного интеллекта, в частности, распознавателей речи в сфере преподавания иностранных языков чрезвычайно актуально. Несомненно, занимибудущее.

Списоклитературы

1 Karataş, T., Tuncer, H. Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education.– Sustainability (Switzerland), 2020, 12(19), p. 1–34. https://doi:10.3390/su12198188.

2 Salieva, Z. The challenges of distance learning in the period of pandemic: The case of teaching speaking. // International Journal of Advanced Science and Technology – 2022, 29 (7), pp.2112–2116.

3 Teoh, G. B. S., Lin, A. L. W., Belaja, K. Which aspects of the English language do distance learners find difficult?// Turkish Online Journal of Distance Education, 2016, 17 (3), pp. 111–119. https://doi.org/10.17718/tojde.19593

4 Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Дегтярёв С.И. Дистанционное обучение: проблемы и варианты их решения (на примере обобщения опыта дистанционного обучения в АГМУ) //Межкультурная коммуникация в образовании и медицине – Барнаул, Алтайский государственный медицинский университет, 2021, № 3, с. 6 – 19

5 Graham, C. Blended learning system: Definitions, current trends, and future directions. // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs/Ed. by Bonk C.J, and Graham, C.R. – Preifer, San Francisco: CA, 2006, pp. 3-21

6 Thorne, K. How to support blended learning. In K. Thorne (Ed.), Blended learning: How to integrate online & traditional learning.– London: Kogan Page, 2003, pp. 19–24

7 Ross, B., & Gage, K. Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. //The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. /Ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006, pp. 155–168

8 Picciano, A. Blending with purpose: The multimodal model. //Journal of Asynchronous Learning Network, 2009, 13 (1), pp. 7–18. https://doi.org/10.24059/olj.v13i1.1673.

9 Baker, J. W. The «classroom flip»: Using web course management tools to become the guide by the side. // In Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning (). – Jacksonville: Florida Community College, 2000, pp. 9–17

10 Bergmann, J. S., Sams, A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. – Washington, Eugene, OR-Alexandria, VA:International Society for Technology in Education, 2012

11 Walsh S. The Role of Interaction in a Blended Learning Context // Blended Learning for Language Teaching /Ed. by Michael McCarthy – 2002, Cambridge: Cambridge University Press.

12Cristopher Johnson, Debra Marsh.The Flipped Classroom // Blended Learning for Language Teaching /Ed. by Michael McCarthy – Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 62

13 Международный центр дистанционного обучения «Цифровой подготовительный факультет» РУДН https://ruslovo.rudn.ru/

14 Руденко-Моргун О.И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А.Н. Учим русский самостоятельно и на уроке. Первые шаги: вводный фонетико-грамматический курс: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Уровень А1 – Москва, РУДН, 2019. – 243 с.

15 Руденко-Моргун О.И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А.Н. Учим русский самостоятельно и на уроке. Глаголы: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Уровень А1 – Москва, РУДН, 2018. – 168 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕКСТОВ

Кожамкулова Г.Е.
(E-mail: gulmira_kozh@mail.ru)

Филиал «Центр образовательных программ»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Астана

В данной статье будут раскрыты некоторые особенности чтения электронных текстов, рассмотрены стратегии чтения электронных текстов, предложены задания, которые помогут учащимся практиковать цифровое чтение.

Цифровое чтение больше не является проекцией в будущее, это реальность. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - неотъемлемая часть нашей жизни.

Период вынужденного повсеместного перехода в онлайн-пространство, связанный с пандемией коронавируса, убедительно показал, насколько на самом деле значим и реален виртуальный мир для современного человека. Во время «социальной изоляции» человек стал в буквальном смысле погружён в цифровую среду и окружён цифровыми текстами.

Быстрая оцифровка данных оказывает глубокое влияние на информационную грамотность молодых людей, изменяются способы чтения и обмена информацией дома, в школе или на работе. [1, 32]

Сегодня грамотность - это не только понимание традиционных печатных текстов, но также и владение технологиями двадцать первого века.

Фокусом многих исследований в области образования становится изучение компетенций учащихся в цифровом чтении. В Международном исследовании PISA-2018, например, был сделан упор на чтении электронных текстов, текстов из нескольких источников; поиске информации в нескольких документах; интеграцию информации для создания выводов, оценки качества и достоверности источников; определении противоречий в разных источниках; развитии навыков беглого чтения (легкость и эффективность, с которой учащиеся могут читать текст); использовании инструментов навигации для перемещения между отрывками текста, так как часто текста слишком много, чтобы поместиться на одном экране [1, 33].

Современную ситуацию с чтением можно охарактеризовать как совмещение цифрового и бумажного чтения с неуклонным смещением чтения в цифровой формат, стихийное овладение новым форматом чтения, использование сканирования как основной стратегии цифрового чтения (вне зависимости от цели чтения и типа текста). Перенос данной стратегии на учебный текст. Варианты цифрового чтения в сегодняшнем мире:

1) чтение статичного текста в формате e-book (≈ к бумажному),

2) чтение статичного текста в Интернете (без гиперссылок) – с экрана компьютера (ноутбука, планшета),

3) чтение интерактивного текста в Интернете (с гиперссылками), н-р, новостного, развлекательного, рекламного и т.п. веб-сайта,

4) чтение с экрана смартфона (разные варианты). [2, 5]

Хотя онлайн-чтение стало обычным явлением, не всегда читатели эффективно взаимодействуют с цифровыми текстами. Учителя могут помочь своим учащимсяулучшить скорость онлайн-чтения и понимания через выявление особенностей онлайн-чтения и обеспечение достаточного обучения и практики цифрового чтения.

Для того чтобы сделать эффективным обучение чтению электронных текстов, необходимо понимать, чем чтение печатного текста отличается от чтения электронного текста.

До появления интернета мы читали линейно: предложение за предложением, страницу за страницей. Конечно, встречались и изображения посреди текста, но в целом отвлекающих элементов было мало. Читая книги, мы даже могли запоминать, в какой части текста произошли важные события. Мы знали, в каком месте страницы погиб персонаж, — вот в этом предложении среди двух длинных параграфов, после страницы с диалогом.

Интернет неоднороден разнообразием информации, наличием текстовых гиперссылок, видеоформатов и интерактивности. Мозг человека формирует ярлыки и привычки для обработки всего этого: сканирование глазами, поиск ключевых слов, скроллинг вверх и вниз по странице. Это нелинейное чтение, и такой способ уже задокументирован в академических исследованиях.

При чтении электронных текстов используется сканирование как основная стратегия чтения, при чтении печатных текстов доминирует «медленное» чтение, аналитическое.

Чтению печатного текста свойственны целостность восприятия и концентрация внимания, тогда как электронный текст воспринимается фрагментарно, читатель отвлекается на параллельную информацию.

Различия между чтением с листа и цифровым чтением очевидны. Исследователи полагают, что чтение с листа и цифровое чтение опираются на разные когнитивные механизмы, при чтении цифрового и печатного текста используются разные стратегии обработки информации.

В методологии сложилось неоднозначное мнение о пользе и вреде чтения с экрана. Так, большинство исследователей полагает, что цифровое чтение весьма поверхностно и обращают внимание на низкую концентрацию на содержании текста. Они отмечают, что такой способ начинает доминировать над другими способами потребления информации в медиа. Существуют исследования, свидетельствующие о пользе чтения текстов в цифровом формате, например, о том, что современные дети быстрее читают и лучше понимают содержание электронного текста [3, 20–24.], или о том, что интерактивные цифровые тексты положительно влияют на развитие навыка беглого чтения у школьников [4, 441–445].

Спиро, Клаутке и Джонсон определяют проблемы, с которыми может столкнуться онлайн-читатель:

- большой объем информации;
- наличие недостоверной информации;
- постоянное перемещение между текстами, страницами и сайтами оказывает нагрузку на когнитивные ресурсы [5, 45–50].

В современных условиях перед учителем встает задача формирования у учащихся компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий, поиском информации, ее оценкой и синтезом, умением строить коммуникацию в цифровом формате [6, 2-11].

Необходимо нарушить приобретенную привычку «прыгать» по тексту; писать короткие чаты; теряться в необъятных просторах Интернета, переходя от одного сайта к другому и сконцентрироватьсяна обучении учащихся способам анализа сложных текстов, нахождению ключевых идей, переключению между сканированием и изучающим чтением.

Рассмотрим три важные стратегии цифрового чтения: определение поисковых запросов, определение достоверности текста, синтез информации.

Эффективный и действенный поиск информации в Интернете начинается с четкой цели. Учащиеся должны записать тему, вопросы, на которые им нужно ответить, и факты, которые им необходимо проверить.

Нахождение ключевых и ассоциативных слов помогаетв проверкеактуальности сайта или статьи. Когда онлайн-читатели просматривают текст и видят не только ключевое слово, но также и связанные с ним слова, они с большей вероятностью могут убедиться в том, что нашли информацию, относящуюся к теме. Если начальные ключевые слова не дают релевантных результатов, то ассоциативные слова помогут уточнить поиск.

Можно для этого предложить учащимся рабочий лист для определениятемы, ключевых слов или фраз. (Рис. 1)

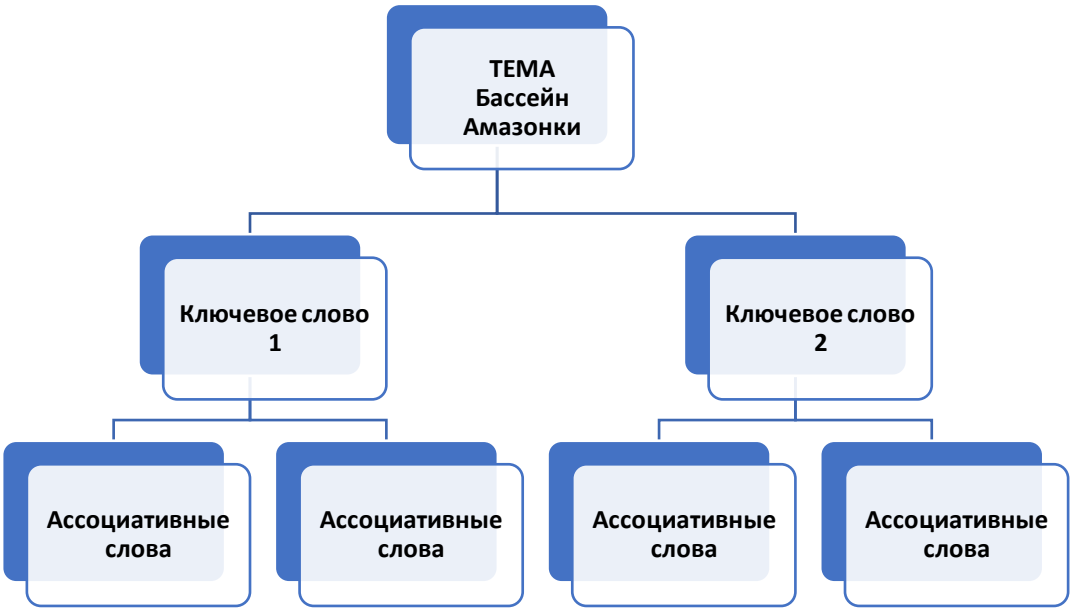

Рисунок 1

Чтобы оценить полезность сайта или текста, учащиеся должны все время держать в голове напоминания о вопросах, на которые они пытаются ответить. В этом могут помочь графические органайзеры. С помощью данного органайзераучащиеся могут отследить источники, удостовериться в достоверности информации - является ли информация фактом или мнением. Этот графический органайзер может быть адаптирован для учащихсялюбого возраста. Например, дети младшего школьного возраста могут искать ответы на такие вопросы, как «Что такое Зайсан?» и «Кто такой Альберт Эйнштейн?». Если они не готовы отличить факт от мнения, в этом случае последний столбец в таблице может быть удален.

Таблица 1

Вопрос	**Ответ**	**Источник**	**Факт\мнение**
Чему был посвящен проект «Геном человека»?	Главной целью проекта было определить последовательность нуклеотидов, которые составляют ДНК, и идентифицировать 20—25 тыс. генов в человеческом геноме.	National Human Genome Research Institute (2016, May 11). An overview of the human genome project. Retrieved from https://www.genome. gov/12011238/an-overview-ofthe-human-genome-project/	Факт
Чему был посвящен проект «Геном человека»?	Научный проект должен был быть направлен на развитие знаний о человеке, прогрессе, но на самом деле обострил социальные вопросы.	Thomsen, M. (2013, January29). The selfish gene: The broken promises of the Human Genome Project. Daily Beast. Retrieved from https://www.thedailybeast. com/the-selfish-gene-thebroken-promises-of-the-humangenome-project	Мнение

Еще одним важнымумением является определение достоверности информации. Успешные онлайн-читатели оценивают надежность веб-сайтов и только цитируют надежные источники. Они предпочитают информацию с сайтов с Интернет-адресами, заканчивающимися на .edu или .gov, и выбирают ту, которая была недавно опубликована или обновлена. Они также проверяют, является ли эта информация подтвержденным фактом или мнением автора. Эти умения, безусловно, важны при чтении печатных источников, но, как

правило, тексты в печатных ресурсах проверены и отредактированы, чего нельзя сказать о многих онлайн-ресурсах.

Для развития указанногоумения учащиеся могут завести журнал (Таблица 2), в котором они будут отмечать время чтения и рефлексировать над прочитанным, практиковать свои навыки оценки понимания текста. Журнал можно использовать на протяжении всего курса или четверти, чтобы учащиеся могли наблюдать свой прогресс.

Таблица 2

Дата	**Заголовок текста**	**Время**	**Оценка понимания**

Для того чтобы научить учащихся оценивать надежность сайта, сообщения, статьи, потребуется много практики. Можно предложить учащимся заполнить чек-лист, показанный в таблице 3. Учитель может распечатать или спроецировать веб-страницу. Онобъяснит, что читатели не всегда могут доверять информации, которую они находят в Интернете.Для определения достоверной информации, необходимо учитывать дату, издателя, домен икачество информации. Можно продемонстрировать примеры статей из надежного источника, например, сайтов государственных учреждений, профессоров университетов. Эти статьи наиболее часто встречаются на сайтах .edu, .org и .gov (не на .com.). Учителю следует обсудить с учащимися ситуации, в которыхмогут быть использованы мнения и неофициальные источники, и когда проверенные факты имеют решающее значение.

Функциональность и надежность: веб-сайты, веб-страницы	**Да**	**Нет**
Выглядит ли сайт профессионально (четкая графика, цветные схемы и др.)		
Легко ли проводить навигацию по сайту?		
Быстро ли загружается сайт?		
Свободен ли сайт от объявлений и рекламы?		

Достоверность: веб-сайты, веб-страницы	**Да**	**Нет**
Предоставляет ли сайт информацию в соответствии с его целями и задачами?		
Можете ли связаться с контактным лицом, управляющим сайтом?		
Стоит ли дата у статей/публикаций? Не устарела ли информация?		
Объективны ли идеи и точки зрения, представленные на сайте?		

Достоверность: онлайн-статья	**Да**	**Нет**
Есть ли у текста автор?		
Предоставляет ли текст или онлайн-ресурс информацию об авторе?		
Стоит ли дата публикации материала?		
Опубликована ли статья на авторитетном сайте (школьная база данных, местный или национальный сайт, сайты, оканчивающиеся на .gov и .edu.		

Таблица 3

Онлайн-чтение не является линейным. Интернет-читатели, в отличие от читателей печатных изданий, не следуют предопределенному пути, установленному автором. Вместо этого они выбирают свои пути, решая для себя по каким ссылкам следовать и возвращаться ли к исходному тексту. Такое чтение нарушает естественный поток и логику. В результате онлайн-читатели должны постоянно синтезировать и организовывать информацию, если они надеются создать логическую и связную картину.

Графические органайзеры могут помочь читателям синтезировать информацию из нескольких источников. Таблица 4 представляет собой образец раздаточного материала, в котором онлайн-читатели могут процитировать ключевые идеи из каждого источника. Здесь также они могут оставить личные реакции на то, что они прочитали, и записать вопросы, поднятые в тексте. В таблице также есть строка для обобщения информации из всех источников. Эта таблица позволяет читателям регистрировать информацию, отслеживать источники и синтезировать информацию.

Источник (полное наименование)	**(Источник 1)**	**(Источник 2)**	**(Источник 3)**
Ключевые моменты			
Мои комментарии			
Поднятые вопросы			
Обобщение			

Чем больше у учащихся будет практики в использовании разных типов органайзеров, тем более они станут умелыми в объединении информации из различных источников.

При работе с электронными текстами важно обучать школьников оставатьсясосредоточенными на одном тексте, не отвлекаться на конкурирующие тексты, гиперссылки и рекламные объявления. Необходимо предоставлять возможность практиковаться в реальных условиях: на компьютере или работая с бумажным скриншотом страницы сотвлекающими текстами и рекламой.Чтобы сделать процесс обучения чтению электронных текстов более эффективным, не следует удалять рекламу и несвязанные тексты. Тексты можно найти в Интернете в зависимости от интересов учащихся или содержания учебной программы.

Применение специальных техник помогаетсформировать у учащихся навыки осмысленного чтения. К таким техникам можно отнести визуальную работу с текстом (выделение цветом ключевых фрагментов текста, конспектирование текста, интеллект-карты, ведение совместных конспектов группой учащихся и пр.). Продуктивность этой группы приемов подтверждается исследованиями: отмечается, что при работе с текстом в учебных целях важна возможность добавлять заметки, выделять и подчёркивать текст; напротив, игнорирование возможностей интерактивной работы приводит к снижению качества смыслового чтения. Кроме этого, комментирование текста, «чтение с карандашом» в цифровом формате позволяют сознательно замедлить чтение, применить технологии рефлексивного чтения. В этом могут помочь различные программы и сервисы, такие какGoogleDocs, AdobeAcrobat, Hypothes.is.

Итак, сегодняшние учащиеся должны, уметь эффективно читать, в том числе цифровые тексты. Необходимо предоставить им достаточное обучение и практику, чтобы оправдать эти ожидания. Результаты исследований, проведенных в последние десятилетия, указывают на существенные различия между печатным и цифровым чтением, в связи с чем следует уделить большое внимание обучению «быстрому» чтению и стратегиям смыслового чтения цифровых текстов. В данной статье предложены примеры учебно-тренировочной деятельности и графические органайзеры, призванные помочь учащимся сосредоточить внимание на цели чтения, определять достоверность текста и синтезировать информацию.

Список литературы

1 OECD (2019), «How does PISA assess reading?», in PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, OECD Publishing, Paris.

2 «Чтение в цифровом мире. Исследование особенностей развития чтения в цифровую эпоху. Обучение чтению с экрана» (2020-2021 гг.) [Электронный ресурс]: Высшая школа экономики. – Режим доступа: https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/326625090 (дата обращения: 18.02.2022)

3 Оганов С.Р., Корнев А.Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы [текст] // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва, 2018.

4. Thoermer A., Williams L. Using digital texts to promote fluent reading // The Reading Teacher. – 2012. – Vol. 65. – N 7.

5. Spiro, R. J., H. Klautke, and A. K. Johnson. 2015. All bets are off: How certain kinds of reading to learn on the web are totally different from what we learned from research on traditional text comprehension and learning from text. In Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices, ed. R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M.Morsink, and P. Thompson. New York: Routledge

6. Brun-Mercer, Nicole. Online Reading Strategies for the Classroom // English Teaching Forum. -2019. – Vol. 57. -N 4.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Цемох С. М. (*E-mail:*sveta196822@mail.ru)
Темирова А.А. *(E-mail:ainash.temirova@gmail.com)*

Специализированная школа-интернат имени Н.Нурмакова, г.Караганды

В статье рассматриваются вопросы сущности и организации научно-исследовательской и творческой деятельности учащихся. Анализируются этапы, виды и методы организации научно-исследовательской деятельности, ожидаемые результаты.

Современный уровень школьного образования характеризуется тем, что в рамках классно-поурочной системы и внеурочной деятельности широко применяются различные формы организации познавательной деятельности учащихся. Разнообразные направления развития интеллектуального и творческого потенциала школьника связаны с поисками способов и путей мотивирования активного самостоятельного мышления ребёнка, чтобы научить его не просто отлично владеть ЗУНами, но и заниматься научно-исследовательской деятельностью.Эта тема актуальна, так как в наше быстро изменяющее время, полное новшеств и внедрений высоких технологий в различные области человеческой деятельности, именно «…исследовательская деятельность учащихся, как никакая другая учебная

деятельность, поможет учителям сформировать у ученика качества, необходимые ему для дальнейшей учебы, для профессиональной деятельности исоциальной адаптации». Учебно-исследовательская деятельность - это инструмент развития личности, средство обогащения новыми знаниями, способ формирования мировоззрения через сотрудничество учителя и учащегося [1].

Особое внимание нужно обратить на этапы научно-исследовательской работы:

1.Выбор направления исследования
2.Выбор темы исследования
3.Обозначение цели и задач
4.Формулирование гипотезы
5.Планирование этапов работы
6.Сбор данных о предмете исследования
7.Проведение исследования
8.Оценка полученных результатов
9.Оформление работы
10.Презентация и защита

Работа над исследованием начинается с желания ученика заниматься этим вопросом. Учитель и учащийсявыбирают тему для исследования, рассматривают важность в будущей деятельности, принесёт ли это пользу обществу. Удачно выбранная тема для научно-исследовательской работы учеником и руководителем– это залог будущего успешного исследования. Обязательно нужно обратить внимание, чтобы тема была актуальная, корректная. Исследовательская гипотеза должна вытекать из формулировки темы. Цели и задачи исследовательской работы учащегося должны быть конкретны.

Учитель обеспечивает интеллектуальную самостоятельность, так как только этот подход позволяет ученикам творчески и исследовательски выполнять работу.

Всем известно, что основным критерием результативности исследовательской работы является новизна и практическая значимость.

Мы предполагаем, что при использовании методов исследовательской деятельности на уроках русского языка будут получены следующие **результаты:**

-развитие творческой познавательной активности учащихся;

- развитие самостоятельности мышления и деятельности, и, как следствие, формирование творческой личности: увеличится не только количествоучастников, но и победителей в разнообразных конкурсах и олимпиадах;

-повышение качества знаний по русскому языку и литературе.

Кроме того, повышается работоспособность учащихся, интерес к предмету, развиваются память, речь, а также способности восприятия и переработки информации. Всё вместе способствует самоопределению учеников, выбору дальнейшего жизненного пути. Учебное исследование – деятельность, главной целью которой является образовательный результат; она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления.

Научное исследование – вид деятельности, направленный на получение новых объективных научных знаний.

Процесс организации учебного исследования на уроках представляет собой поэтапное, с учётом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

– мыслительных умений (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);

– умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;

– умений, связанных с культурой устной и письменной речи;

– специальных исследовательских умений (формулировка задач, гипотезы, выбор путей решения проблемы, и проверка правильности выбранного пути и др.).

Учебное исследование способно «освежить» атмосферу уроков, воздействовать на все стороны преподавания. Поэтому исследовательскую работу на уроках русского языка целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: метод иуровень, до которого в идеале могут подняться многие виды учебного труда школьников.

Исключительную важность приобретает одно условие: не переоценивать возможности учащихся, остерегать их от скороспелых суждений, от самоуверенности, приучать к научной строгости и ответственности. Учебное исследование становится реальным не тогда, когда нам вдруг захочется его ввести, а тогда, когда мы сумеем подготовить к этому уровню работы и себя, и учеников. Работа это нелегкая, требующая настойчивости, накопления знаний по крупицам, которая может стать дорогой к творческому труду.

В идеале любая квалифицированная учительская работа сегодня немыслима без исследования. Оно необходимо, чтобы видеть реальный педагогический процесс, его проблемы, конфликты, перспективы, чтобы искать эффективные способы обучения и воспитания, объективно оценивать результаты своей работы.

По нашему мнению, исследование может применяться на всех этапах обучения языку: некоторые элементы исследовательского подхода школьникам следовало бы осваивать уже в детском и подростковом возрасте, тогда более реальным будет подъем к высшему уровню творческой самостоятельности.

Мы предлагаем вам лишь некоторые виды организации исследовательской деятельности на уроках русского языка.

1. Учебное исследование как игра.

Игру многое роднит с искусством, особенно словесным: любимые человеческие игры - ролевые, в которых образы создаются с помощью слова.

Для школы важно, что игра - исток художественного мышления и творчества. Это давно замечено писателями. Л. Н. Толстой считал игру в «муравейное братство» и в «зеленую палочку» началом своей духовной жизни, соотносил со всей своей деятельностью. Видимо, это закономерность, которая проявляется повсеместно и во все времена. Считаем, что игра должна занимать большое место и в школьном преподавании. Но это далеко не так. Игра применяется иногда во внеклассной работе (обычно - типа викторины). На уроках же она - редчайшая гостья и встречается, добавим, только у тех учителей, на чьих уроках вообще бывает интересно и весело.

Мы не будем утверждать, что причина скуки - именно невнимание к игре: есть и другие причины. Игра (в 5-6 классах) способна помочь в преодолении скуки: потянешься к игре, задумаешься над нею - и захочется поискать живые начала во всем преподавании.

2. Исследование как наблюдение над авторским текстом и творческая работа учащихся.

3. Уроки-исследования.

Учебное исследование на уроках реально при одном решающем условии - если сам учитель по своему подходу к работе, по характеру преподавания является исследователем. Однако вполне возможен вопрос: действительно ли учитель может и должен быть исследователем?

Известна иная точка зрения: дело учителя - практическое преподавание, а не научные изыскания. Есть даже традиционное выражение - «учитель-практик». Распространенность такой позиции можно объяснить общепризнанной перегруженностью учителя, поглощенностью повседневными заботами, которые иногда не дают поднять головы, осмыслить сделанное, заглянуть вперед.

Это очень серьезная трудность, поэтому в государственных документах подчеркнута необходимость преодолеть перегрузку, помочь учителю сосредоточить свои силы на главном - на обучении и воспитании. Но именно это главное и требует исследования как типичной черты учительской деятельности. У учителя русского языка, верно понимающего свою профессию, всегда есть исследовательский интерес.

И когда преподаватель рассказывает в классе о том, что уже добыто наукой, или организует решение (в целях подготовки, тренировки) уже решенных наукой задач, он

является исследователем, потому что ему интересно и важно понять, как постигают языкконкретные его ученики, что им легко, что трудно и почему; какие возникают успехи и конфликты, а иногда и для того, чтобы найти истину. И ученикам важно увидеть в учебных заданиях нечто, выходящее за рамки усвоения готовых решений, четких упражнений.

Мы предполагаем, при использовании разработанной системы исследовательской деятельности на уроках русского языка и литературы будут развиты и познавательные потребности учащихся на творческом уровне, самостоятельность мышления, и как следствие, - формирование творческой личности, учащиеся смогут не только принимать участие в разнообразных олимпиадах различных уровней, но и занимать призовые места, научатся писать научно-исследовательские работы.

Включение учащихся в исследовательскую деятельность, выполнение творческих работ обеспечивает овладение методами познания, поиска и структурирования информации, способности ориентироваться в современной информационной среде, способствует более успешной адаптации к быстро изменяющимся условиям современного мира, формирует механизмы саморазвития, самосозидания. Познавательная творческая деятельность создает благоприятные условия для самообразования учащихся, личностного саморазвития, проявления самостоятельности в поведении и мышлении.

Участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах является итоговым, завершающим этапом творческой исследовательской работы. Конечными критериями оценки исследовательской деятельности учащихся должны быть полученные знания умения и навыки.

Конечно, исследовательский метод никогда не отменит и не заменит других учебных методов, но стать перспективой на учебном пути - может.

Подтверждающим результатами эффективности исследовательской работы можно считать выполнение исследовательских, творческие работ, которые получат соответствующую оценку на различных уровнях.

Поэтому учителя в специализированной школе-интернате имени Н.Нурмакова внимательно подходят к выбору тем исследовательских работ учащимися. При выполнении поставленных задач исследований преподаватели обращают внимание учеников на анализ имеющейся информации, также на сбор и изучение новой, поиск достижения цели проекта, составление плана реализации работы, пошаговое планирование каждого действия.

Учитель-менеджер показывает оптимальное направление, основную исследовательскую работу выполняет учащийся, который старается письменно оформить исследовательские изысканияпростым и понятным языком без орфографических и пунктуационных ошибок, приводит достоверные факты, выполняет анализ результатов выполненной работы, показывает практичность их использования.

На уроках русского языка и литературы ребята работают над мини-проектами по теме урока, учатся ораторскому искусству, чтобы успешно защитить свою работу.

Учащиеся 5-7 классов защищают исследовательские проекты на конкурсах «Зерде» и МАН, а старшеклассники - на областных, республиканских и международных конкурсах.

Список литературы

1.http://www.myshared.ru/slide/614096/

2.http://integraciya.org/konkursy/rekomendatsii-po-podgotovke-nauchno-issledovatelskoy-raboty.php

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Назарова М.Г.
(E-mail: meruert_nazarova_00@mail.ru*)*

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

Автор ставит перед собой задачу рассмотреть полиязычное образование студентов вуза как фактор эффективности межкультурного общения. Предпринимаются попытки проследить тенденцию развития полиязычного образования в Казахстане на примере Карагандинского университет им. Е.А.Букетова. Автор приходит к выводу, что полиязычному образованию уделяется большое внимание и идет конкретная реализация этой программы в жизнь.

Актуальностьвопроса языковой политики Республики Казахстан обусловлена триединой языковой политикой нашего государства, необходимостью поэтапной реализации культурного проекта «Триединство языков», совершенствования качества обучения казахскому языку как государственному, русскому языку как языку межнационального общения и английскому языку как языку успешной интеграции в глобальную экономику.

Многоязычие, как отмечает Э.Д. Сулейменова, является неоспоримой и существенной характеристикой языковой ситуации Казахстана. Оно создается активным участием в немказахского, русского, английского и других языков. Казахская, русская и английская языковые компетенции являются естественным отражением потребности практического и профессионального владения несколькими языками для получения реальных шансов занять в обществе более престижное социальное и профессиональное положение [1].Следует отметить, что в РеспубликеКазахстаноднимизважныхнаправленийдинамичного развития общества является развитие языкового капитала казахстанцев, в том числесовершенствованиеязыковойкультуры, сохранениеязыкового многообразия, изучение иностранныхязыков.

В Казахстане уже сформировались основные тенденции, определяющиеразвитие методики полиязычного образования. Согласно Закону РК «Об образовании» в РК № 319-III от 27.07.2007, образовательные учреждения должны обеспечить знания обучающимися казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования.

Особая роль отводится иностранному языку. Изучение иностранных языков в Казахстане – это обучение языку как средству общения, формирование коммуникативной компетенции, предполагающей
умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его.

Г.Г. Нурдильдина предлагаетследующую **систему принципов обучения в системе полиязычия** [4]:

1. Изучение языков (казахский, русский, иностранный);идет параллельно, опорой является родной язык;

2.Обучение иностранному языку - это овладение новыми средствами выражения мыслей и миром изучаемого языка;

3.Развитие полиязыкового сознания личности;

4. Алгоритм развития речи. Развитие речи включает развитие мышления. Речь невозможна без мыслей. Язык - это уровневая система: лексическая, фонетическая, грамматическая.

Для того чтобы подготовить профессиональных кадров отвечающих этим требованиям большое внимание уделяется полиязычному образованию, которое рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира. В этой связи понимание роли языков в современном мире ставит перед нами вопрос обучения языкам и повышения уровня языковой подготовки

обучающихся. Важнейшая задача современной языковой политики – разработка программы «гармонизации жизни» родного и второго языка. Исходными в ней являются следующие положения:

1. Полилингвальное образование возникает из необходимости нормального функционирования единого народнохозяйственного и политического организма страны.
2. Родной язык постигают одновременно с развитием мыслительной способности, а второй язык осваивают, изучают.
3. Родной язык определяет национальную принадлежность людей.
4. Родной язык – первичное, абсолютно уникальное и совершенно незаменимое средство социализированного мировосприятия и миропонимания, а также социализации личности (усвоение знаний, ценностей и норм, присущих данной этнокультурной общности), так и первичное орудие речемыслительного познания мира.

Основной целью полиязычного образования является владение иностранными языками так, чтобы каждый гражданин страны знал и говорил минимум на двух языках, одним из которых он владел бы в совершенстве.

В связи с этим образование в Казахстане направлено на подготовку конкурентоспособных специалистов, владеющих профессиональным казахским, русским, английским языками. Такие специалисты, отвечая требованиям современного образования, должны владеть ими в соответствии с межкультурной парадигмой языковой подготовки. Толькоконкурентоспособныйспециалистможет по достоинству заниматьсоответствующее место.

Для развития квалифицированного специалиста, трудолюбивой личности, способной к энергичной и результативной жизнедеятельности в многонациональном кругу, который уважает мнение других культур, умеет жить в мире и согласии с представителями других национальностей. Каждому студенту недостаточно быть специалистом в своей профессии. Каждый трудолюбивый специалист должен не только показать себя на рынке труда, но и уметь выйти из любой ситуации. В условияхстановлениярыночнойэкономики в университетах и во многих других учебных заведениях начали понимать, что успеха в будущем могут добиться только те, которыеобеспечиваютподготовкуспециалистов, умеющих работать в производствепродукции, способной выдержать конкуренцию на мировом рынке. Это поможет определить уровень профессиональной деятельности специалистов, обеспечивающих высокую подготовку кадров по мировым стандартам. Знатоком и мастером своего дела является сегодня человек, который делает все от него зависящее, чтобы преуспеть в своей сфере деятельности и осознает все происходящее вокруг него и в целом мире изменений.

Цель полиязычного и поликультурного образования заключается в формировании личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. Следовательно, помимо знания языка, данная личность должна быть также и поликультурной.

Таким образом, перед современной системой казахстанского образования встает непростаяи очень ответственная задача - активизация процесса поиска эффективных условий, механизмов воспитания молодежи, способной ккоммуникации с представителями других культур, вопрос подготовки разносторонне подготовленного и развитого специалиста, обладающего высоким уровнем культуры.

Полиязычное и поликультурное образование в Республике Казахстан на данный моментявляетсяодним из главныхнаправленийв системе образования, поскольку учебное заведение является важнейшим этапом в процессе формирования и развития языковой поликультурнойличности, этапом, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. В процессе обучения студенту предоставляется благоприятная среда, обеспечивающая гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной его реализации.

Для того чтобы теоретическое знание сплеталось и было тесно связано с практическими навыками, было решено организовать изучение языковых дисциплин через преподавание некоторых предметов на английском языке, а гуманитарных дисциплин на русском и государственном языках. Это было правильное решение, так как только практика дает обучающимся глубокое знание предмета. Основным механизмом практической реализации при этом является также углубленное изучение русского и казахского языков и качественная подача информации по гуманитарным дисциплинам. Методика использования иностранных языков для преподавания некоторых предметов актуальна во всем мире.

В условиях казахстанского полилингвизма обучение казахскому и русскому языкам должно опираться на интернационализм, так как в Казахстане проживают более 130 национальностей и народностей. Изучение этих языков, помимо иностранных, дает им возможность общаться и взаимодействовать с представителями разных национальностей, учитывая тот факт, что казахский язык – государственный, русский – язык межнационального общения, а английский язык – язык вхождения в мировую экономику.

Придание казахскому языку статуса государственного активизирует проблемы полиязычия, в связи с чем возрастает значимость обучения русскому и английскому языкам в общеобразовательных школах. Русский язык как один из ключевых факторов формирования позитивного восприятия Казахстана в мировом сообществе продолжает быть де-факто средством межнационального общения между народами нашей Республики, инструментом диалога в международных организациях.

Да, сфера применения русского языка стала сужаться в связи с ускорением процесса внедрения государственного языка. Однако русский язык продолжает функционировать во всех сферах общественной и государственной жизни.

Карагандинский университет им. академика Е.А.Букетова стремится дать всем своим студентам качественное образование на английском языке. Для этого нужно из года в год увеличивать число специалистов, владеющих высоким уровнем английского языка и методическим опытом межкультурного и профессионального общения. Профессорско-преподавательский состав Карагандинского университета – это люди, стремящиеся достичь небывалых высот в образовательной деятельности и не знающие преград перед трудностями. Это сплоченный коллектив, зараженный одной идеей – достижение цели своим честным трудом, работоспособностью, взаимопониманием, взаимовыручкой, взаимоподдержкой. Вуз создал для всех своих сотрудников и потенциальных студентов все благоприятные условия для работы, учебы, для осуществления своей трудовой деятельности. Мы учимся, трудимся, повышаем свою квалификацию, публикуем свои научные труды, выезжаем на стажировки в разные страны, обучаем в стенах нашего вуза зарубежных студентов.

Как было сказано выше, полиязычному образованию в нашем вузе не только уделяется большое внимание, но идет конкретная реализация этой программы в жизнь. Сами студенты давно поняли всю необходимость и важность многоязычного обучения.

Список литературы

1 Сыродеева А. А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
2 Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – № 33(25278). – 2007.

ТЕХНОЛОГИЯ «СТОРИТЕЛЛИНГ» В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

БилькоА.А. *(E-mail:* yui.komori.2015@mail.ru*)*
Григорьева И.В. *(E-mail:*grigorjevai@mail.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

В статье рассматривается технология «сторителлинг» как современная форма обучения русскому языку и литературе. Особое внимание обращается на основные виды образовательных сюжетов. Выявлено, что данная технология отвечает требованиям проблемного обучения, способствует формированию ключевых компетенций учащихся.

*Ключевые слова:*сторителлинг, инновационная технология, сюжет, рассказ, программа обучения, ключевые компетенции.

На сегодняшний день проблема эффективности современных методов и технологий обучения является одной из наиболее актуальных. Развитие современной конкурентоспособной личности, повышение уровня знаний, разработка инновационных способов обучения возможно только с применением инновационных технологий обучения.

В современной общеобразовательной школе РК в условиях обновленной системы обучения теоретическая база многих учебных предметов является сложной для понимания учащимися, поэтому необходимо адаптировать сухой теоретический материал для обучающихся с разным уровнем успеваемости. Одной из современных технологий, обеспечивающих доступную подачу учебного материала на уроках русского языка и литературы, является сторителлинг.

Сторителлинг – это инновационная технология обучения, направленная на применение различных историй и рассказов для достижения образовательных целей и задач. Сторителлинг как образовательная технология применялась еще в древние времена. С помощью рассказов, песен, частушек, люди развивали свою память и запоминали важные для жизнедеятельности знания. Снова технология «сторителлинг» начала использоваться в 2000-х годах 21 века, в области менеджмента и бизнеса, далее и в педагогической среде.

Технология «сторителлинг» может быть использована на учебных занятиях двумя способами:

- *Частично, или дробно*, т.е. педагог может использовать учебные истории в рамках определенных тем, которые имеют особую сложность для понимания учащихся.
- *Сквозным способом*, т.е. педагог может использовать истории на протяжении всего учебного года, включая истории в любой учебный предмет. Сквозной сторителлинг достигается посредством использования универсальной истории и универсальных персонажей, которые развиваются и учатся вместе с учениками, развиваясь по ходу образовательной программы.

Использование технологии «сторителлинг» в образовании позволяет развивать у учащихся ключевые компетенции.

Рассмотрим подробнее каждую из ключевых компетенций формирующихся посредством использования сторителлинга:

- *Учебно-познавательная компетенция. В*ключает способность учащихся к целеполаганию, анализу, рефлексии, умению отличать факты от домыслов;
- *Предметная компетенция.* Реализуется в виде накопления различных знаний, умений и навыков в области русского языка и литературы, умения применять эти знания на практике;
- *Ценностно-смысловая компетенция.* Заключается в умении видеть и понимать окружающую действительность, осознавать свою роль и предназначение в этой действительности, уметь принимать решения;
- *Информационная компетенция.* Выражается в готовности обучающегося самостоятельно перерабатывать и интерпретировать теоретический материал, анализировать различные

информационные источники, искать, правильно использовать и сохранять полученную информацию в памяти;

- *Коммуникативная компетенция.* Позволяет заниматься увлекательным изучением русского языка и литературы иностранными учащимися;
- *Личностная компетенция.* Осуществляет духовное и интеллектуальное саморазвитие и т.д.

Технология «сторителлинг» не только вызывает положительные эмоции у учащихся в процессе обучения, но и позволяет применять знания в изменённой ситуации, т.е. развивает критическое мышление [1, 44].

Технология «сторителлинг» рассматривает педагогический процесс с творческой стороны. Используя разные виды сторителлинга, педагог включается в творческий процесс и, тем самым адаптируя теорию, интенсифицирует процесс обучения. Сторителлинг делится на 3вида:

1. Классический сторителлинг. Данный вид сторителлинга подразумевает, что учебную историю рассказывает педагог, а ученики выступают в роли слушателей. Цель классического сторителлинга в увеличении эффективности традиционной формы урока-лекции.

2. Активный сторителлинг. Данная разновидность сторителлинга подразумевает работу по модели преподаватель – наставник, а учащиеся – творцы. При применении активного сторителлинга педагог должен придумать какую-то основу истории, которая будет включать определенные задачи, проблемы, а учащиеся, изучив основу истории должнысоставить свою, отвечающую всем поставленным требованиям педагога. Целью активного сторителлинга является не передача теоретического материала, а практическое освоение теории интересным способом.

3. Цифровой сторителлинг. Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве могут быть применены и в области сторителлинга. Суть цифрового сторителлинга состоит в использовании совместно с историями любого визуального контента, к примеру, видеоматериалы, ментальные карты и любые другие виды наглядного материала, которые доступны педагогу [2, 3].

При написании учебных историй педагог должен соблюдать определенные требования их написания [3, 3]. Остановимся более подробно на них:

1. Простота. Преподавание любых учебных дисциплин, а в частности таких сложных и многоаспектных предметов, как русский язык и литература, представляют собой насыщенность тяжелыми грамматическими правилами, теорией или трудными для объяснения фактами. Обычно следствием такой подачи материала становится не только ухудшение качества знаний, но и потеря интереса учащихся к обучению в целом. Именно поэтому достижение в процессе преподавания простоты подачи материала должно стать основополагающей целью практикующего педагога.

2. Герой – двойник аудитории. Сторителлинг как технология, направленная наувеличение познавательного интереса к обучению, большое внимание уделяет персонажам, которые будут использованы в учебной истории. Составляя рассказ, педагог должен опираться именно на интересного персонажа. Связывая главного героя с аудиторией, т.е. делая главного героя двойником аудитории, можно добиться эффективного освоения знаний. С помощью такого психологического приема как эмпатия и подражание педагог сможет поднять мотивацию к обучению, интенсифицировать обучение и т.д. [4, 19]

3. Элементарный сюжет. Эффективность технологии «сторителлинг» зависит от правильно выбранной траектории истории, т.е. от сюжета. Использование сторителлинга в обучении, предполагает ознакомление педагога с основными сюжетными линиями, которые разработал и описал советский филолог, ученый В.Я. Пропп в своем труде «Исторические корни волшебной сказки» [5, 131].

Далее мы рассмотрим элементарные сюжеты, которые могут быть применимы на уроках русского языка и литературы:

- **Сюжет «История успеха».**

Структура: главный герой – новая ситуация, в которую попадает герой – появление проблем – появление положительных качеств героя – появление друзей-помощников – преодоление проблем – достижение цели. Приведем некоторые примеры сторителлинга, разработанные в процессе подготовки к занятиям во время педагогической практики:

Наконец, после сдачи обязательных экзаменов, после окончания девятого класса, Миша Нестеров решил идти в 10 класс. Собрав все нужные документы, Миша стал ждать начала учебного года.

1 сентября… Школьная линейка… Миша пошел в назначенный кабинет. Зайдя в класс, Миша встретился с абсолютно незнакомыми ему людьми. Так вышло, что ни один из бывших одноклассников Миши не захотел идти в 10 класс, и теперь Миша остался совсем один. Мальчик прошел дальше и сел за первую попавшуюся парту.

Так прошла неделя, Миша познакомился со своими новыми одноклассниками, но подружиться так и не смог. Отсутствие друзей расстраивало Мишу, и он не заметил, как прошло 3 урока.

– Так, у нас сейчас русский язык, – мальчик достал из рюкзака учебник, тетрадь и начал ждать учителя. Несколько минут погодя, в класс зашла Ирина Викторовна.

– Здравствуйте ребята. Сегодня у нас с вами новая тема, нужно быстро ее освоить, так как мы немного отстаем по программе, – сообщила Ирина Викторовна. – В школе я дам вам кое-какие правила и примеры, но дома вам необходимо будет сделать проект по видам сложносочиненных предложений. Объединитесь в группы по 4 человека, сделайте презентацию, а также письменный доклад на 10 страниц. Постарайтесь найти необычные факты о сложных предложениях, подберите правильную литературу.

Миша растерялся. Как быть? Ведь он еще ни с кем толком не подружился. С кем ему работать? Осмотревшись по сторонам, мальчик понял, что почти весь класс уже разбился на группы и он остался совсем один. Погрузившись в себя, мальчик не заметил, как его окликнула одноклассница.

– Миша-а-а! – крикнула рядом с мальчиком Лина. – Ты чего молчишь, я тебя зову-зову. Короче, нам в группу не хватает одного человека, не хочешь к нам? – спросила девочка.

– Хочу, а то подумал, что придется одному писать, – Миша облегченно улыбнулся и пошел вместе с Линой к группе.

В группе Миша и остальные разделили между собой задания и пошли в библиотеку. Миша никак не мог найти нужных правил, фактов о сложных предложениях. Остальные участники группы испытывали такие же трудности.

– Что будем делать? – спросил Илья. – Совсем в этих книгах потерялись, нужно найти какую-то одну, но хорошую.

Внезапно Лина встала и побежала к полкам с книгами по русскому языку.

– Лина, ты что-то вспомнила? – осведомилась Дана. – Мы тебе поможем.

– Да, помните Ирина Викторовна советовала учебное пособие Леканта по русскому языку? Оно нам нужно, ищите на первых двух полках и кто-то вместе со мной.

Все быстро начали искать книгу, вдруг Миша наткнулся на эту книгу. Позвав всех ребят, он начал работу. Пока все остальные делали свои задания по сборнику, Миша не мог разобраться со своим. Ему досталось задание найти особенности сложносочиненных предложений. Он нашел особенность ССП, полипредикативность, но описать и красиво оформить в содержании доклада не мог. Остальные уже заканчивали, а Миша все читал и перечитывал, все заметили сложности Миши.

– Так Миша, что там у тебя? Небось, нам самое легкое досталось, правила да виды, а ты тут сидишь, разбираешься, давай сюда, все вместе посмотрим.

Ребята читали учебное пособие, попутно искали дополнительную информацию в интернете. Миша с группой так веселились, пока искали материал, общались, и в итоге у них вышел хороший материал.

– Ну, давайте прочитаем, что получилось и по домам, – сказал Дима и начал читать. – Главной особенностью ССП является его полипредикативность, а точнее

многокомпонентность. Полипредикативность в ССП означает, что предложение может состоять не из двух частей, как это обычно бывает, а из трех и более. Такие ССП делятся на виды по характеру отношений между частями:
К 1-му виду относятся предложения, в которых каждая из частей сложного предложения может относится к простому предложению, т.е. ССП может состоять из 3 частей, и одна из них будет простым предложением, являющимся общим для двух других частей.
Ко 2-му виду относятся ССП в которых каждая из частей предложения сможет относиться только к одному общему сложному предложению.
К 3-му виду относятся ССП состоящие из 3 или более частей, которые в одном целом предложении могут быть интерпретированы по-разному. Хотя данные виды предложений и не изучаются в школе, прочитав учебные материалы, становится ясно, насколько богаты сложносочиненные предложения и насколько много видов ССП существует в русском языке.
– Хорошо вышло! – проговорили другие участники группы.
– Спасибо за помощь, что-то я совсем во всех этих определениях запутался, – поблагодарил всех Миша. – Надеюсь, у нас еще будут совместные проекты.
– Конечно будут, ну а теперь домой, – сказал Дима, после чего ребята быстро ушли домой.
На следующем уроке по русскому языку, ребята успешно защитили проект и представили познавательную презентацию.

- **Сюжет «Эффект бабочки».**

Структура: главный герой – цель – схемы действия героя – возвращение к началу – достижение промежуточного результата – нахождение правильного пути – достижение результата.
Одним летним теплым вечером, котик по имени Лютик, спокойно лежал на подоконнике. Перед ним открывался вид обычной улицы, озаряемой ярким солнцем детской площадки, с кричащими детьми, его друзьями – уличными котами. Такой прекрасный день, что даже и не вспоминалось Лютику о том, что завтра начинается осень, 1 сентября. Как и все другие животные, Лютик не любил учиться и воспринимал данную новость с раздражением. Хозяйка постоянно спрашивала его, готов ли он к новому учебному году, но котик постоянно отмахивался от нее говоря: «Отстань хозяйка! Я уже устал от школы, не хочу о ней говорить! Лучше корм в мисочку подсыпь, я голоден…» и так постоянно.
На следующее утро хозяйка собрала Лютика в школу, надела ему новую бабочку, причесала шерстку на макушке, пригладила усики по щечкам и вручила новый рюкзак.
– Хозяйка! А чего у меня рюкзак такой тяжелый? Я же устану, может, просто одну тетрадку возьму? – канючил Лютик.
– Нет! Не трать мои нервы, быстро в школу! – вскрикнула хозяйка.
Нехотя Лютик поплелся в школу. По дороге он встретил других учеников, Ваську, уличного кота и Колючку, кошечку из соседней квартиры. Разговорились они и быстро дошли до школы.
Расселись они в кабинете и стали ждать учителя. Лютик скучающе глядел в окошко, пропустив приход в класс профессора Толстого. Увидел профессор не участвующего в диалоге Лютика.
– Лютик! Чем это ты там занимаешься, снова все сквозь ушей пропускаешь? – разозлился профессор Толстой. – Скажи-ка мне, о чем мы сейчас говорили? Какой литературный период обсуждали?
– Извините профессор, я все прослушал, – покраснел от стыда Лютик.
– Ну все, вышло мое терпение, за лето ни капли не изменился! Выходи из класса, тебе же все равно не интересно, – сказал профессор.
Лютик быстро собрал свои вещи и вышел из класса, стыдно ему было. Да еще и перед всем классом... Когда закончился урок профессора Толстого, Лютик снова вошел в класс.
– Что задал на дом профессор? Я сегодня не очень хорошо себя повел, надо хоть завтра хорошо подготовиться, – сказал котик.

– Нам нужно составить мини-эссе по творчеству А.С. Пушкина, используя только его стихотворные строки о самом себе, – ответила Колючка и продолжила свои дела.
Отсидев все уроки, Лютик пошел домой. Всю дорогу он думал: «Ну как же мне составить эссе? Я же и двух слов не могу связать. Может, попросить помощи у хозяйки, или у Колючки?». Придя домой, Лютик сразу сел за выполнение эссе.
– Так, сначала нужно составить схему действий что и как делать, – пробормотал котик. – Хмм, думаю, первым делом нужно прочитать его стихотворения и потом нужно выписать строки, которые его описывают, и все, эссе готово.
Лютик начал читать все стихотворения А.С. Пушкина, выписал много строчек, составил эссе.
– Как легко было, а я-то думал, это сложно! Надо чтобы хозяйка проверила.
Котик быстро понес свое эссе хозяйке.
– Хозяйка! Я сделал эссе, проверь, пожалуйста, – попросил Лютик.
Женщина, которая была хозяйкой Лютика, была опытным учителем русского языка и литературы, читая эссе своего питомца, она нахмурилась.
– Лютик, читал ли ты биографию Александра Сергеевича перед тем, как начинать писать эссе? – спросила женщина.
– Нет, такого же задания не было, я только стихи читал, – почесав свое ушко сказал котик.
– Слышал ли ты о лирическом герое? В своем эссе ты собрал описания, да, но это описания, не относящиеся к А.С. Пушкину. А теперь иди и переделай, –строго сказала хозяйка.
Лютик расстроился. Ну как же так… Все же было так легко, а я и тут оплошал. Зайдя в свою комнату, Лютик снова сел за эссе.
– Хорошо, начну заново.
Задание: Допишите эссе вместе с Лютиком, учитывая все замечания хозяйки котика, дополнительнопрочитав биографию А.С. Пушкина.

Таким образом, использование технологии «сторителлинг» в рамках обновленного содержания обучения РК или в рамках высшего образования является одним из инновационных способов повышения качества знаний, интенсификации обучения и росту мотивации учащихся на занятиях по русскому языку и литературе. Методический потенциал технологии «сторителлинг»:
– формирует устойчивый познавательный интерес к изучению русского языка и литературы;
– развивает личностные качества обучающихся;
– обеспечивает стимулирование когнитивных и творческих процессов на основе систематизации знаний;
– развивает ключевые компетенции и т.д.

На основе всего вышеописанного можно сделать вывод: технология «сторителлинг» в образовательном пространстве является практикоориентированной технологией обучения. Включая учебные истории в процесс обучения русскому языку и литературе, мы не только развиваем интерес учащихся, но также помогаем педагогам совершенствовать свои творческие способности и умения.

Список литературы

1 Пяткова О.Б. Метод сторителлинга в обучении // Школьные технологии. – 2018. – №6. – С. 41-45.
2 Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6. – С. 128–137.
3 Тодорова О.В. Сторителлинг как инновационный PR-инструмент // Современные проблемы науки и образования. – 2014. –№ 4. – С. 1-9.

4 Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. – 2018. – № 15. – С. 15-28.
5 Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. –М.: Наука, 1969. – 170 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ВЕБ-КВЕСТ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Булкина А. Е. (E-mail: *bulkina-2001@mail.ru*)
Григорьева И.В. *(E-mail:*grigorjevai@mail.ru)

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда

Статья посвящена использованию цифровой технологии «веб-квест» на уроках литературы. Особое внимание уделяется определению понятия «веб-квест» и условиям для его проведения. В рамках данной работы был создан веб-квест, предназначенный для проведения урока литературы в 6 классе казахстанской общеобразовательной школы. Авторы приходят к выводу, что использование веб-квестов на уроках благоприятно влияет на формирование личности ребенка. В статье рассматриваются возможности использования цифровой технологии «веб-квест» на уроках русской литературы. Веб-квесты являются эффективной образовательной технологией, использование которой позволяет организовать самостоятельную работу учащихся в групповой или командной формах обучения. Научная новизна исследования заключается в разработке веб-квеста для проведения урока русской литературы в рамках изучения славянской мифологии учащимися 6 класса казахстанской общеобразовательной школы.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, веб-квесты, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

На сегодняшний день особой актуальностью обладает тенденция к цифровизации образовательной системы. Цифровые технологии с каждым днем все чаще используются педагогами с целью оптимизации образовательного процесса, стимулирования мотивации к обучению среди учащихся и, следовательно, улучшения качества образования в целом.

Процесс цифровизации образовательной системы в Республике Казахстан запущен давно: большая часть школьной документации заполняется на интернет-платформе Bilimal.kz, учащиеся и их родители давно отслеживают успеваемость посредством электронного дневника edu.mark, а годы пандемии вовсе продемонстрировали нам возможности использования интернет-ресурсов для организации дистанционного формата обучения. Повсеместно педагоги использовали веб-сервисы: Google Classroom, Bilimmedia Group, iMektep и др.

Современные методисты разрабатывают инновационные формы работы с учащимися, которые заинтересуют детей новой формации и позволят раскрыть их творческий потенциал. В связи с этим большинство исследований в сфере методики и педагогики направлено на изучение образовательных возможностей интернет-пространства.

Однако, часто представления преподавателей об использовании цифровых ресурсов ограничены сайтами и программами для организации занятий в рамках дистанционной формы обучения, а именно платформами для проведения видео-конференций и вебинаров в режиме реального времени (ZOOM, Microsoft Team, Skype, Discord и др.), разнообразных образовательных онлайн-проектов (Грамота.ру, Карта слов, kahoot и др.). В связи с этим появляется необходимость в изучении образовательных возможностей интернет-пространства и популяризации цифровых образовательных технологий (ЦОТ) среди практикующих педагогов.

Одной из актуальных для изучения цифровых образовательных технологий является веб-квест. В рамках методики преподавания литературы проблема использования веб-квестов практически не исследована. На сегодняшний день существует недостаточное количество работ, посвященных вопросам организации уроков литературы с применением технологии веб-квестов.

Впервые данная технология появилась в США в 1995 году. Ее создателями принято считать профессора образовательных технологий государственного университета в Сан-Диего, Доджа Б., и его ученика, преподавателя английского языка средней школы города Пауэй штата Калифорния, Марча Т. [1, с. 41].

На сегодняшний день в методике существует два подхода к определению веб-квестов. Ряд исследователей (см. Быховский Я.С., Хуторской А.В. и др.) относят веб-квесты в разряд образовательных технологий, которые позволяют достичь максимальной персонализации, индивидуализации обучения, способствуют расширению кругозора учащихся, развитию навыков к поиску и отбору информации в интернет-пространстве. Согласно данному подходу, веб-квесты являются образовательными веб-страницами в сети Интернет, которые вместе с размещенными на них гиперссылками на другие статьи рассматриваемой тематики образуют некую систему по изучению того или иного явления, факта.

В исследованиях Кононец Н.В. и Осадчук О.Л. дается характеристика веб-квестов. Ученые относят веб-квесты к технологии личностно-ориентированного подхода к обучению, отмечая, что в веб-квестах организация познавательной деятельности учащихся должна быть устроена таким образом, чтобы дети самостоятельно осуществляли поиск необходимой им информации.

Примечательно, что в рамках данного подхода рассматривал веб-квесты и сами Додж Б. и Марч Т., определяя их как особую форму организации исследовательской, справочно-ориентированной деятельности учащихся, в процессе которой дети учатся использовать интернет-ресурсы для поиска информации [1, с. 41].

Иного взгляда придерживались Азимов Э.Г. и Щукин А.Н., относя веб-квесты к технологиям проблемного подхода к обучению. По мнению ученых, веб-квест (от англ. webquest – web – интернет и quest - поиск) – это «проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета». Данное определение является традиционным для современной методики, поэтому мы будем придерживаться именно его [2].

Однако не все исследователи согласны с тем, что веб-квесты являются именно технологией обучения. Так, например, Холат Э. относит их к модели обучения, предусматривающей использование интернет-ресурсов в процессе осуществления учебной деятельности [3, с. 154].

Христова Н.А. относит веб-квесты к методам проектной деятельности учащихся, что логично, так как в процессе выполнения квестовых заданий учащиеся должны получить продукт своей исследовательской работы [4, с. 90].

Таким образом, традиционно под веб-квестом понимается некое проблемное задание, решаемое учащимся в процессе исследовательской деятельности, платформой для осуществления которой является интернет-пространство. Вся работа над веб-квестом выполняется учащимися дистанционно, посредством выбранной онлайн-платформы, интернет-ресурса.

При этом, как отмечают Вавулина А.В. и Николенко Е.Ю., деятельность педагога в процессе обучения с использованием веб-квестов часто ограничивается формулированием проблемного задания. В большинстве случаев учитель предоставляет учащимся полную творческую свободу, благодаря чему у них формируются навыки самостоятельной работы, поиска и отбора информации, синтеза и обобщения данных, самоконтроля и самооценивания, взаимооценивания. Однако в средней школе и на первых порах работы с веб-ресурсами преподаватель может предоставить ученикам ссылки на интернет-платформы, видеоканалы, где они смогут отыскать материалы, соответствующие таким требованиям как достоверность, научность, соответствие особенностям возрастного психофизического развития школьников [5, с. 79-81].

Существует несколько подходов и к классифицированию веб-квестов. Додж Б. выделял два вида веб-квестов, основываясь на критериях длительности проведения квеста и достигаемой в ходе его осуществления образовательной цели (Таблица 1).

Таблица 1

Классификация веб-квестов по Б. Доджу

	Кратковременные квесты *(short-termquest)*	Долговременные квесты *(long-termquest)*
Продолжительность работы над квестом	1-3 занятия	Более 3 занятий (до 1 месяца)
Образовательная цель	Приобретение и осознание новых знаний	Расширение и усовершенствование знаний по теме

Также, на основании типологической характеристики заданий, Доджем Б. было выделено 7 типов веб-квестов, которые представлены в Таблице 2 [6, с. 86].

Таблица 2

Типы веб-квестов по Б. Доджу

Тип веб-квеста	Характеристика
Научно-исследовательский	Изучение определенной темы (научного факта, явления, проблемного вопроса) на основании уникальных материалов, размещенных в интернет-пространстве, в том числе электронных учебниках, электронных библиотеках и т.д.
Творческий	Представление изученной информации в произвольном формате. Как правило, продукт исследования в данном типе квестов является результатом творческой деятельности учащихся. Это может быть презентация, рисунок, сочинение, аппликация, поделка и т.д.
Игровой	Выполнение игровых заданий веб-квеста.
Убеждающий	Аргументирование того или иного суждения.
Оценочный	Проведение анализа определенной темы исследования на основании предложенных преподавателем или найденным в процессе поисковой деятельности материалам, оценивание и классифицирование проблемных вопросов или заданий, выбор оптимального решения из вариативного списка, предложенного преподавателем.
Журналистский	Написание или составление работы, жанровая природа которой относится к журналистике.
Конструкторский	Создание проекта, ограниченного определенными условиями разработки. К примеру, поэтапное выполнение разработанных преподавателем заданий исключительно по рекомендованным им ссылкам.

Кудаева Н.Б. выделяет 5 основных форм веб-квестов, представленных на Рисунке 1.

Рисунок 1. Основные формы веб-квестов по Кудаевой Н.Б.

В дополнение к информации, представленной на Рисунке 1, важным будет отметить то, что:

–Все разделы разработанной базы данных составляются учащимися самостоятельно при минимальном участии педагога;

–Микромир моделируется посредством гиперссылок, по которым в процессе прохождения веб-квеста перемещаются учащиеся;

–Интерактивная история подразумевает под собой наличие нескольких развилок сюжета, которые зависят от выбранных учащимся вариантов решения той или иной проблемы;

–Анализ проблемы подразумевает под собой приведение аргументов, которые вынуждают согласиться (или не согласиться) с тем или иным решением проблемного вопроса;

–Online-интервью с виртуальным персонажем полностью моделируется учащимися, которые составляют вопросы и ответы в результате изучения материалов о той или иной личности, явлении национальной культуры (в данном случае в качестве респондента выступает представитель этой культуры) [7].

Следовательно, использование веб-квестов является средством формирования у школьников целого ряда компетенций [8, с. 71-72]:

1. Умение использовать информационно-коммуникационных технологий для решения образовательных и профессиональных задач;
2. Умение организовывать и осуществлять самостоятельную познавательную, исследовательскую, творческую деятельность;
3. Умение работать в команде (т.к. зачастую педагоги используют веб-квесты при организации командной или групповой форм обучения);
4. Умение творчески подходить к решению проблемной ситуации, выбирая из возможного перечня вариантов решения наиболее рациональный, обосновывать свой выбор логически, приводя убедительные аргументы;
5. Умение выступать на публике, презентуя разработанный проект, отвечая на вопросы по теме исследования, дискутируя с оппонентами.

Исходя из этого, можно выделить преимущества веб-квестов для учебного процесса. Во-первых, как отмечает Нечитайлова Е.В., данная образовательная технология способствует повышению мотивации у учащихся, за счет чего возрастает интерес к изучению учебного материала. При работе с современными учащимися необходимо учитывать фактор цифровизации всех сфер жизни человека в целом, ввиду чего работа в Интернет-пространстве становится полезной не только для усвоения определенного количества знаний по литературе, но и для формирования цифровой личности школьника [3, с. 149].

Во-вторых, занятие, организованное посредством использования веб-квест технологии подразумевает постоянную интеллектуальную активность учащихся ввиду того что учебная деятельность направлена на самостоятельную работу с интернет-ресурсами. Учащиеся исследуют поставленную перед ними проблему, находятся в поиске наиболее оптимального решения, изучают имеющуюся в интернет-пространстве информацию для ее дальнейшего использования. В результате, педагоги обращают внимание на то, что посредством веб-квестов расширяется кругозор учащихся, они обретают знания не только по учебному предмету, но и вообще.

В-третьих, технология веб-квестов является междисциплинарной, потому что, как уже говорилось ранее, она способствует формированию у учащихся метапредметных умений и навыков.

В-четвертых, так как в структуру веб-квеста включается алгоритм выполнения заданий, в совокупности составляющих итоговый продукт – проект, технология отличается высокой степенью организованности и структурированности, что важно для достижения максимальной эффективности учебного процесса. При подготовке веб-квестовых заданий педагог обязательно составляет перечень рекомендованных для изучения веб-страниц, выстраивает их в определенном порядке.

Специфика веб-квеста как образовательной технологии была сформулирована Марчем Т. Американский педагог приводит перечень характеристик, обязательных для любого веб-квеста [5, с. 80-81]:

1. Наличие основной креативной задачи, на решении которой строится вся суть веб-квеста. Причем креативная задача обязательно должна быть связана с объективной реальностью;
2. Наличие интенсивной интеллектуальной деятельности с использованием приемов и методов исследования;
3. Наличие активного использования интернета.

Педагоги выделяют три основных этапа работы над веб-квестом: начальный, ролевой и заключительный [9, с. 71].

На начальном этапе работы учитель ставит перед учащимися проблемную задачу, которую им предстоит решить в ходе путешествия по интернет-пространству. На данном этапе важно суметь заинтересовать школьников на осуществление исследовательской проектной, познавательной деятельности. Как правило, учащимся объявляется тема исследования, происходит деление на группы, объясняются роли участников веб-квеста, схема работы, выстраивается предварительный план.

В процессе ролевого этапа работы над веб-квестом учащиеся исследуют свою часть проблемного вопроса индивидуально, происходит поиск и сбор информации в интернете, выполнение распределенных среди группы заданий. После индивидуальной работы учащиеся совещаются и объединяют труды своей поисковой работы, разрабатывают итоговый продукт проектного исследования, подготавливают презентацию или разрабатывают веб-страницу, некий продукт своей познавательной деятельности.

На заключительном этапе команда представляет результат своей работы перед классом и учителем. Происходит презентация и защита продукта интеллектуальной деятельности. Одноклассники и учитель задают вопросы, выступающие на них отвечают, аргументируют выводы, к которым они пришли. Лидер комментирует работы участников команды, осуществляется взаимооценивание и самооценивание. Нередко педагогами организуются конкурсы на самые креативные проекты учащихся по результатам участия в образовательных веб-квестов [9, с. 72].

В рамках данного исследования нами был разработан веб-квест, предназначенный для проведения урока литературы в 6 классе казахстанской общеобразовательной школы на тему «Низшие персонажи славянской мифологии». Выбор темы урока обусловлен крайне бедным ее представлением в современных учебниках русской литературы.

Для создания веб-квестов была выбрана онлайн-платформа для разработки веб-страниц от Google – Google Sites. Данная платформа отличается упрощенным интерфейсом, который позволяет разрабатывать веб-страницы даже тем, кто далек от программирования и веб-дизайна. Таким образом, с разработкой веб-квеста посредством Google Sites сможет справиться среднестатистический учитель, что немаловажно.

В начале урока учитель озвучивает учащимся тему и делит класс на три группы посредством платформы castlots.org. После того, как группы будут сформированы, учитель дает ученикам ссылку на главную страницу веб-сайта с заранее разработанным веб-квестом (Рисунок 2). На главной странице расположен заголовок с названием веб-квеста и разделами, текстовое поле с приветствием, сворачиваемая группа с заданием для учащихся, а также активные ссылки на страницу с ресурсами, подготовленными для каждой группы. На выполнение данного веб-квеста учащимся дается 30 минут. Однако, если школьники не будут успевать выполнить все задания на уроке, учитель может разрешить закончить работу дома и представить результат уже на следующем занятии. Таким образом, ученики получат возможность лучше подготовиться к защите своей творческой работы перед одноклассниками.

Рисунок 2. Главная страница веб-квеста «В мире славянских мифов»

Задание веб-квеста является одинаковым для каждой группы, однако персонаж, которого исследуют учащиеся, отличен. Перейдя на страницу с заданиями-ресурсами для групповой работы, учащиеся делят между собой предложенные преподавателем веб-ресурсы, выполняют задания от учителя, в результате чего осуществляется индивидуальный этап работы над веб-квестом. Групповая работа продолжится только тогда, когда каждый член команды выполнит свою часть задания, то есть на пункте 5 (см. Рисунок 2). Пример групповой веб-страницы представлен на Рисунке 3.

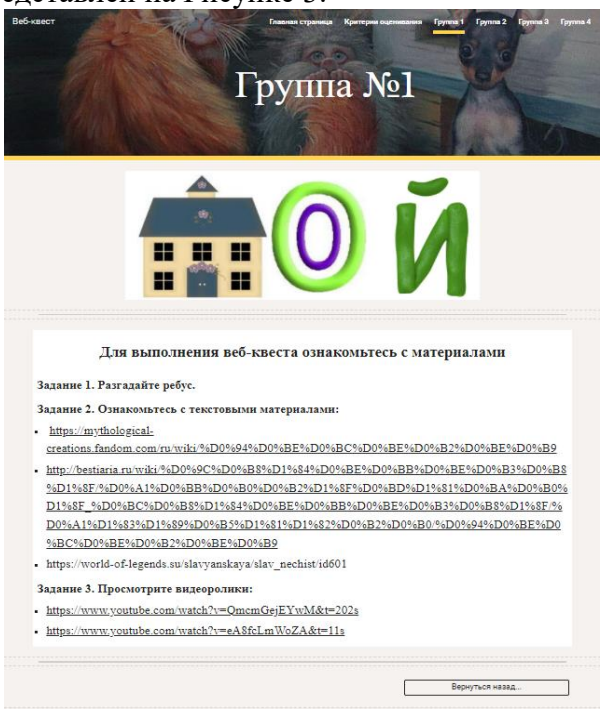

Рисунок 3. Страница с заданиями-ресурсами для групповой работы

Первый пункт (задание 1) включает в себя ребус, который был разработан посредством платформы http://rebus1.com/. С помощью ребуса учащиеся в игровой форме узнают имя своего персонажа, активизируют мыслительную деятельность. Выбранная нами платформа отличается простотой и доступностью.

Последний раздел веб-квеста, которому хотелось бы уделить внимание – критерии оценивания (Рисунок 4). Данный раздел обязателен для организации урока с использованием веб-квеста, ввиду того что учащиеся должны знать, по каким параметрам учитель будет оценивать их творческую работу, чтобы получить максимальный балл.

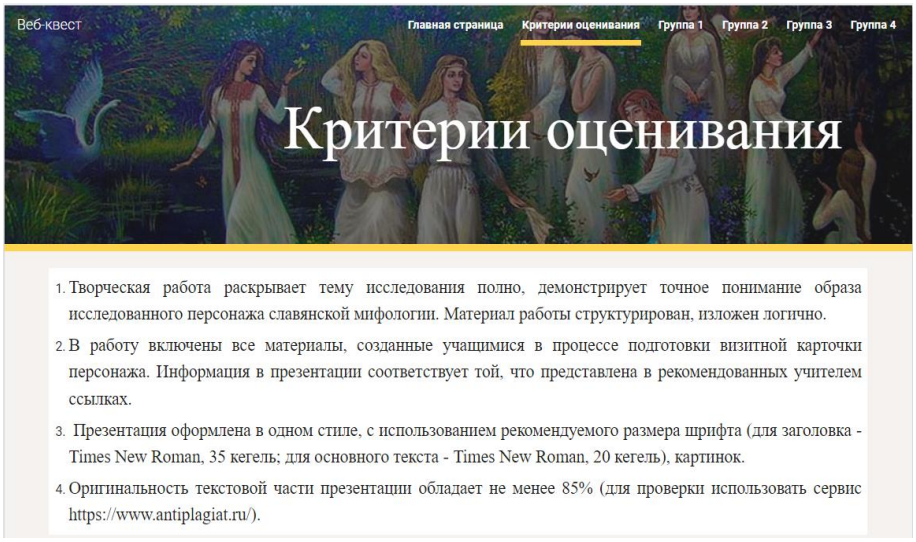

Рисунок 4. Критерии оценивания веб-квеста

Результаты проделанной учащимися творческой работы выносятся на защиту перед классом. Школьники должны продемонстрировать свои презентации, ответить на вопросы одноклассников и учителя, подкрепив собственную точку зрения аргументами. На представление творческой работы для каждой группы выделяется не более 5 минут времени, 2-3 минуты выделяется на обсуждение презентации, оценивание работы другими группами, учителем. В завершение лидер команды озвучивает собственное мнение о результате проделанной группой работы, выделяет наиболее активных участников.

Таким образом, мы можем говорить о том, что использование веб-квестов на уроках литературы в общеобразовательной школе способствует формированию у учащихся метапредметных знаний и умений, в частности позволяет организовать самостоятельную проектно-исследовательскую, творческую работу учеников посредством использования информационно-коммуникационных технологий в интернет-пространстве. Все это благоприятно влияет на формирование личности ребенка, развивает критическое и творческое мышление, учит искать и отбирать информацию, представлять продукт своей познавательной деятельности публике, аргументировать собственную точку зрению.

Список литературы

1 Шульгина Е.М. Мотивация познавательной деятельности студентов посредством технологии веб-квест // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21. – №. 5-6 (157-158). – С. 40-45.

2 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009. URL:https://methodological_terms.academic.ru/193/%D0%92%D0%95%D0%91-%D0%9A%D0%92%D0%95%D0%A1%D0%A2 (дата обращения: 09.04.2022).

3 Нечитайлова Е. В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования. 2012. №2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvesty-kak-metodika-obucheniya-na-osnove-internet-resursov - свободный (дата обращения: 09.04.2022).

4 Христова Н. А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения //Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2014. – №. 2-2. – С. 89-91

5 Вавулина А.В., Николенко Е.Ю. Использование технологии веб-квест при обучении РКИ на разных этапах обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-veb-kvest-pri-obuchenii-rki-na-raznyh-etapah-obucheniya (дата обращения: 05.04.2022).

6 Кох Ю. А. Классификационный анализ образовательных веб-квестов / Ю.А. Кох, Н.М. Виштак, Н.П. Ходакова // Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация: Сборник статей участников V-ой Международной научно-практической конференции, Арзамас, 17–18 мая 2019 года / Научный редактор С.В. Миронова, ответственный редактор С.В. Напалков; Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского". – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского", 2019. – С. 84-88.

7 Кудаева Н.Б. Виды и формы веб-квестов. – Режим доступа: https://nsportal.ru/vu/fakultet-inostrannykh-yazykov/obrazovatelnaya-tehnologiya-veb-kvest/vidy-iformy-veb-kvestov - свободный (дата обращения: 05.04.2022).

8 Баринова Н.А. Веб-квест как форма организации самостоятельной деятельности обучающихся / Н.А. Баринова, Н.Х. Каримова // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XXII международной научно-практической конференции, Таганрог, 27 мая 2015 года / Центр научной мысли; научный редактор И.А. Рудакова. – Таганрог: Издательство «Перо», 2015. – С. 69-72.

9 Кузьмина Л.Г., Лепендина А.Е. Возможности технологии «квест» в обучении иностранным языкам / Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.): в 2 ч. / отв. ред. М.В. Щербакова; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019. – с. 78-85.

ЯЗЫКОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

А.Т. Рахметова
(E-mail:solnyshko2006@mail.ru)

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан

Д.Е. Молдалимова
(E-mail:moldalimova78@mail.ru)

КГУ «Карагандинский профессионально-технический колледж»

В статье рассматривается трансформация и функционирование языковой идентичности современного казахстанского студента в образовательной коммуникации с точки зрения билингвальной языковой личности.

Автором исследованы факторы, влияющие на выбор языка в образовательном пространстве. В настоящее время двуязычие является весьма распространенным явлением в Казахстане. Вследствие увеличения мобильности, межкультурных и языковых контактов больше детей вырастает в двуязычных семьях. В связи с этим актуальность языковой идентичности как инструмента коммуникации в образовательном пространстве неоспорима. В статье исследуется языковая идентификация казахстанской молодежи из межэтнических казахско-русских семей. Опрос 200 респондентов в возрасте 18-21 года показывает разнообразие в языковомсамоопределении личности в образовательной сфере.

*Ключевые слова:*языковая идентичность, языковая личность, образовательное пространство, языковые контакты, коммуникация.

Введение

Высшее образование, находясь сегодня в состоянии интенсивного смыслового, парадигмального самоопределения, все решительнее обращается, согласно спонтанным законам саморазвития деятельности, к сущностным механизмам собственного влияния на своих субъектов, и прежде всего на того, кто является его главной целью, предметом, продуктом и одновременно критерием его результативности, - на студента, будущего профессионала. И в этой «рефлексии на себя» [1, с.1] высшее образование в лице тех, кто его конституирует, организует, выступает его носителем, - в лице преподавателей вуза - устремлено в первую очередь к тому, чтобы уяснить роль и место в становлении будущего профессионала не функциональных, локальных «воздействий» на него посредством того или иного нормативного курса, «учебного предмета», той или иной формы организации учебной и внеучебной деятельности, а вузовского образования как целостности. Понимание высшего образования как целостности изначально связано с пониманием его функций: как взаимодополнительного и взаимопроникающего конгломерата необходимых и достаточных, в известной мере, не столько знаний, умений и навыков, сколько порождаемых образовательным процессом значений, смыслов, ценностей, идеалов; как контекста развивающегося самопонимания , самоотношения и взаимодействия с миром как активной среды личностного развития; как пространства личностной самоактуализации, самореализации, личностно-профессиональной самоидентификации; источника «вызовов» их потенциальности. С позиций современного представления о целостности, системности не только как о многосторонности, полноте представленности частного в общем, совокупности и согласованности частей, их взаимодополнительности, но еще и об их взаимодетерминации представляется исключительно эвристичным заново исследовать возможности личностно-созидающего влияния образования. Словом, все более интересным и значимым для научно-педагогического осмысления сегодня представляется целостное пространство высшего образования в качестве условия личностного становления студента как будущего профессионала поскольку именно здесь исходная точка гуманизации общего образования и через него - движение к гуманизации общества, возрождению страны.

Можно с достаточным основанием полагать, что новая глобальная среда современного дистанционного и оффлайн образовательного пространства оказывает значительное влияние на речевые практики, поскольку, с одной стороны, уникальное сочетание образовательной среды и электронного канала связи существенно расширяет коммуникационные возможности по сравнению с традиционными средствами коммуникации, с другой стороны – накладывает определенные ограничения на коммуникацию; тем самым языковая личность участника коммуникации приобретает новые измерения.

Историко-культурный опыт социумов свидетельствует о том, что для общественного национального сознания крайне важно относиться к своему языку как особенному, отличающемуся от других языков. В связи с этим в казахстанском обществе возникла необходимость обратиться к проблеме статуса «своего» казахского языка. Действительно, одно из важнейших свойств языка - служить средством идентификации языкового сообщества. Язык, безусловно, является тем ключевым символом, с помощью которого происходит консолидация нации, конструируется ее лингвокультурная идентичность.

Согласно метафоре Гумбольдта, языком описывается круг, в пределах которого находятся члены одного языкового сообщества. При этом данный языковой коллектив развивает особую когнитивную и эмоциональную связь со своим языком, которая, как будет показано ниже, может приобретать мифологические трактовки и интерпретации. Подчеркивая ведущую роль языка в процессах конструирования идентичности, важно отметить, что содержание идентичности подвижно и неконсервативно и в целом представляет собой открытую динамичную структуру, подверженую изменениям с течением времени [2; с. 1]. Являясь когнитивно-аффективным ментальным конструктом общественного (или индивидуального) сознания, идентичность имеет рефлективную основу. Следовательно, язык (дискурс) является основным способом конструирования идентичности и основным способом репрезентации ее содержания. Дискурсы определенной тематики формируют и закрепляют отдельные формы идентичности (политическую, религиозную, языковую и т.д.). Языковая идентичность возникает в дискурсах о «своем» и «чужом» языке, в которых складываются базовые представления о языках сообществ в рамках модели отражения и категоризации мира мы-они. И поскольку язык выступает в качестве главного индикатора коллектива и является символом его солидарности [2, с.1], естественно, что языковое сообщество дискурсивно присваивает свой язык. Языковая идентичность, таким образом, проявляется в том, что лингвокультура ассоциирует себя со своим языком, формирует о нем представления как о «своем» языке, нередко мифологизируя мир своего язык.

Материал и методы

Основным методом сбора данных в нашем исследовании является опрос респондентов – молодежи, родители которых относятся к разным национальностям: казахам или русским. Опрос проводился среди студентов 1, 2 и 3 курсов Карагандинского университета имени Е.А. Букетова. Возраст респондентов колеблется от 18 до 21 года. Количество опрошенных составляет 200 человек.

Выбор данной возрастной группы – 18–21 год – обусловлен тем, что процесс этнической идентификации в когнитивном и эмоциональном плане к этому возрасту завершается. В подростковом возрасте происходит формирование эмоционально-оценочных мотивов принадлежности к этнической общности. Именно в этом возрасте личность достигает реализованной этнической идентичности.Таким образом, у молодых людей 18–21 года завершен процесс этнической идентификации, они имеют определенные представления о себе как части какой-то этнической группы.

В анкете, подготовленной для опроса, содержалось 7 вопросов, на которые предлагались варианты ответов. Вопросы носили открытый и закрытый характеры. На некоторые вопросы предложено было дать свой комментарий. Полученные анкеты подверглись сначала статистической обработке. Затем количественные данные анализировались, обобщались с целью выявления закономерностей и тенденций, показывающих роль языка как базового параметра в образовательной коммуникации молодого человека.

Результаты и обсуждение

В области функционирования языка в сфере образовательной коммуникации действуют те же самые законы, что и в языковой системе в целом, а также законы, характерные только для зоны образовательной сферы и практически не проявляющиеся в других сферах функционирования языка.

Современная языковая личность казахстанского студента представляет собой поликультурную личность, в основании которой находится казахская национальная личность. Наблюдения и описания показывают значимость других языков и культур в языковой жизни современного носителя казахского языка. Национальная картина мира неизбежно дополняется другими картинами мира, преображается у большинства представителей образовательного социума. Показательна успешность личностей, демонстрирующих эмпатию других культур, двуязычие. Здесь теоретическую основу этого явления представляют мультикультурализм, межкультурная коммуникация, языковая

политика, множественная идентичность (национальная, культурная, корпоративная, гендерная, социальная, семейная, часто пересекающиеся).

Какие параметры влияют на выбор респондентами той или иной языковой компетенции вкоммуникации образовательного пространства вуза, показано в таблице 1.

Таблица 1.

Языковая идентичность молодежи из межэтнических семей в образовательной коммуникации вуза

	Русский язык		Казахский язык		Другой	
	Количество	Проценты	Количество	Проценты	Количество	Проценты
Просмотр и использование образовательного контента в сети Интернет	50	25	130	65	20	10
Просмотр и использованиепечатных образовательных ресурсов вуза	67	33, 5	87	43, 5	46	23
Устная коммуникация в образовательном пространстве	80	40	120	60	-	-

Участникам опроса были предложены вопросы открытого и закрытого характера. Вся анкета была условно поделена на несколько блоков. В ходе анкетирования респондентам было предложено определить свою языковую идентичность при просмотре, использовании и комментировании (оценках, откликах) контентов определенного содержания и направленности.

В ходе опроса были получены следующие результаты.

При просмотре, оценивании (комментарии) обоазовательного контента доли использования казахского и русского языков зависят от языка обучения в университете, разница между ними составила 40%, из них русским языком пользуются 25%, казахским —65%. Тогда как другими языками (в большинстве случаев был назван английский) пользуются всего 10%. Студенты объяснили малый процент использования английского языка тем, что в основном, прибегают к нему при подготовке к занятиям по иностранному языку.

Языковая идентичность респондентов, определяющаяся в образовательном печатном контенте вуза, прежде всего, как отмечали сами студенты, зависит от их языка обучения. 87% респондентов обучаются на государственном языке, соответственно, его же и используют. Студенты отмечают, что печатные образовательные ресурсы вуза отвечают всем требованиям и запросам, но для расширения кругозора, повышения своих рейтингов и т.д., студенты, обучающиеся на государственном языке также используют возможности печатных ресурсов на русском языке, но испытывают некоторые затрудненияв силу недостаточного владения русским языком при использовании текстов научного стиля.

Тот же больший процент в использовании казахского («своего») языка студенты показали при ответе на вопросы о языковой идентичности в устной коммуникации образовательного пространства. 60% используют казахский язык, а русским языком пользуются 40%. Английский и другие языки не выбрал никто из респондентов. На наш взгляд, этот показатель не отражает действительного фактического использования других языков, так как в число «других» языков может входить и узбекский, так как многие студенты, обучающиеся

на государственном языке приехали или родом из Южного Казахстана или Узбекистана, многие из них говорят на узбекском языке или считают его родным, но в силу субъективных или иных причин, не указывали его при ответе.

Иной смысл приобретает коммуникация в социальных сетях. Большинство респондентов используют родной, казахский язык — 47, 5%, русский язык используют — 43, 5%. Большое количество респондентов отмечают, что выбор того или иного языка в сетевой коммуникации зависит от ряда факторов: от собеседника, темы беседы, времени и цели коммуникации. Также респонденты обращают внимание на то, что с целью экономии речевых средств, а также эмоционального воздействия на собеседника в нынешнее время особую роль приобретает использование эмодзи и эмотиконов.

Сами респонденты отмечают и смешение языков, некоей контаминации русского и казахского языков при сетевой коммуникации.

Заключение

Исходя из результатов проведенного анкетирования, мы пришли к следующим выводам:

Языковая идентичность тем самым, проявляется в том, что лингвокультура ассоциирует себя со своим языком, формируя представления о нем, как о «своем языке».

Соотношения языка и идентичности как социально обусловленные всегда были предметом пристального интереса в лингвистике. Мысли о том, что язык — это знак принадлежности его носителей к определённому социуму, индикатор изменений в социальной жизни, обнаруживаются в работах социолингвиста А.Д. Швейцера и видных американских учёных: Р. Белла, Д. Хаймза, У. Лабова, Ч. Фергюсона, Д. Фишмана, У. Брайта и др. В советское время — в исследованиях Е.Д. Поливанова, Л.П. Якубинского, В.М. Жирмунского, Р.О. Шор, Солнцева, Б.А. Ларина, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура и др.

Современные исследования транслируют лингвокультурологический подход к анализу языка через этнос: И. Беликова, М.Б. Ешича, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Н.В. Дмитрюк, В.Г. Костомарова, А.Т. Хроленко, С.И. Тер-Минасовой, Ю.Н. Караулова, А.И. Кравченко, К.Ф. Седова, Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Ф.З. Яхина и др.

Вопрос соотношения языковой и этнической идентичности стал актуальным и значимым в связи с изменением культурно-исторической ситуации, после появления новых независимых государств, возрождением языков и культур.

Именно формирование новых государственных образований с обретением независимости, с изменением языковой ситуации и языковой политики явился главным фактором для того, чтобы круг вопросов, связанных с языком, идентичностью стал в ряд наиболее актуальных вопросов в современной лингвистической науке.

Появление новых независимых государств, изменением языковой политики, вместе с ней и языковой ситуации, естественно, потребовало их изучения и осмысления, расстановке приоритетов в языковой политике и языковом планировании, *осознания своей этнической идентичности* и мн.др. вопросов, связанных с взаимодействием языка и общества и изменениями этноязыкового ландшафта.

Бахтикиреева У.М. говорит о том, что язык формирует и поддерживает чувство национальной солидарности, что это «одно из главных измерений национальной, или этнической, идентичности» и рассматривает его «даже в качестве главного и единственного компонента, определяющего ее уникальность» [3, с.18].

Кроме языка, критериями характеризующими этническую идентичность могут, кроме языка, выступать историческая общность людей, символы и коды культуры, обычаи и традиции, религиозные убеждения и общность географической территории. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что, хотя языковая идентичность и этническая идентичность для некоторых исследователей представляют собой тождественные понятия, мы, все-таки, придерживаемся иной точки зрения, и, считаем, что языковая и этническая идентичность понятия не эквивалентные.

К языковой идентичности исследователи относят и представления и оценки, которые относятся к родному языку и языку «чужому» (языку метрополии), а также языковую

идентификацию, которая основана не только на знании языка, но и на навыками коммуникации в различных речевых ситуациях.

Этническая идентичность связана с «чувством принадлежности к той или иной этнической группе, отождествление себя как члена этой группы» [3, с.12].

Р.Р. Тазетдинова предлагает новый подход к определению структуры языковой личности. Языковая личность как «личность, отраженная в языке и речи», не является неким застывшим конструктом, а характеризуется как постоянными, инвариантными признаками, так и дискретными, вариантными чертами. В структуре одной языковой личности мы видим взаимодействие трех составляющих, трех эго-состояний. Изучая общение людей, американский психиатр Эрик Берн выделил три психологических типа личности – Родитель, Взрослый, Ребенок » [4].

Представление языковой личности в роли взрослого, родителя или ребенка акцентирует ее деятельностную сторону и позволяет более наглядно представить ее коммуникативное поведение, а также успешно интерпретировать ее мотивы, цели и установки при взаимодействии с окружающим миром. Мы полагаем, что все три эго-состояния содержатся в свернутом виде в языковой личности и по очереди, а иногда и вместе проявляются в коммуникативной личности.

Языковая идентичность современного молодого человека также является показателем трех состояний. Например, дитя состоит из желаний хочу, нравится, лайки, не буду использовать свой родной язык, спрячусь за «чужим языком», поиграю в иностранца, придумаю оригинальный никнейм, использую эмодзи.

Взрослый «включается» при работе с образовательным контентом, например, в сетевой коммуникации отбираю полезное, целесообразное, комментирую на языке обучения, даю дельные советы, ссылаюсь на выдающиеся языковые личности, зарабатываю определенный авторитет в образовательном сетевом сообществе, например, в Instagramm своего факультета делаю обзор и даю комментарий определенного мероприятия.

Родитель включается с использованием определенных директив и наложения запретов. Например, нельзя на сайте факультета, отмечая или комментируя пост о чем-либо допускать грамматическиеошибки, поэтому, чтобы не сконфузиться буду писать на родном языке. Оценивая преподавателя в групповом чате, нельзя ругать его, нельзя писать нецензурную лексику, но можно для смеха отправить соответствующий смайл.

Как отмечает Р.Р. Тазетдинова, «состояние Взрослый необходимо для эффективного взаимодействия с окружающей средой, когда индивид должен перерабатывать информацию и рассчитывать вероятности. Функция Родителя – автоматически реагировать на внешние раздражители, что освобождает Взрослого от принятия рутинных обыденных решений по причине того, что «так принято», что часто удерживает нас от опрометчивых поступков. Прагматическая особенность Родителя – реализовывать запретительные установки». Взрослый выступает посредником между Родителем и Дитя и контролирует их действия » [4].

Таким образом, можно отметить, что трехкомпонентная структура языковой личности современного билингвального студента проявляется в языковой идентификации в образовательнойкоммуникации, анализ языковой идентификации позволяет понять внутреннее состояние, мотивацию и установки языковой личности. Вместе с тем, необходимо отметить, что языковая идентичность билингва в сетевой и образовательной коммуникации ведет к противостоянию и конфликту трех эго-состояний, самоидентификации языковой личности.

Список литературы

1 Герасимова А.Ю. Образовательное пространство вуза как условие развития будущего профессионала // Экономика и экологический менеджмент. 2014. №1. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-uslovie-razvitiya-buduschego-professionala (дата обращения: 30.03.2022)

2 Рассоха Марина Николаевна Мифологические представления в формировании американской языковой идентичности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskie-predstavleniya-v-formirovanii-amerikanskoy-yazykovoy-identichnosti (дата обращения: 30.03.2022)

3 Бахтикиреева У.М. Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва. Автореф. ... дис. ... д. филол. наук. — М.: 2005.- 40 с.