



РУСИСТИКА

Том 16 № 4 2018

DOI 10.22363/2618-8163-2018-16-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Шаклеин В.М., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н., доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. — действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Белгородского государственного университета (Россия, Белгород)

Бальсина Т.М. — академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Вальтер Харри — член Президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики Университета им. Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов (Германия, Грайсвальд)

Гаврилина М.А. — доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского университета (Латвия, Рига)

Дейкина А.Д. — заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (Россия, Москва)

Дэн Дэвидсон — почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка Брин-Мор колледжа (США, Вашингтон)

Загоровская О.В. — председатель совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета (Россия, Воронеж)

Маслова В.А. — член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета (Беларусь, Витебск)

Мокиенко В.М. — действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗа», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета (Россия, Санкт-Петербург)

Перотто Моника — PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета (Италия, Болония)

Протасова Е.Ю. — доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Отделения языков Гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Финляндия, Хельсинки)

Гусман Тирадо Рафаэль — член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания, Гранада)

Рацбургская Л.В. — действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия, Нижний Новгород)

Рязанова-Кларк Лара — член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением Эдинбургского университета, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте» (Великобритания, Эдинбург)

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8171 (online); ISSN 2618-8163 (print)

4 выпуска в год.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Языки: русский, английский.

Материалы журнала размещаются на платформах РИНЦ Российской научной электронной библиотеки, Electronic Journals Library Cyberleninka, Facebook, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» имеет 15-летнюю историю. Созданный в 2003 году «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания» публиковал статьи по результатам фундаментальных и прикладных исследований в области лингвистики, анализа текста, лингвокультурологии и методики преподавания русского и иностранных языков.

В настоящее время журнал специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, вызывать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.

2. Освещение государственной политики Российской Федерации в области русского языка и методики его преподавания.

3. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в Российской Федерации и за рубежом.

4. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

5. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.

6. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диалоге.

7. Презентация медиадидacticеских и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки.

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований. Приоритет отдается научным разработкам докторантов и докторов наук. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

10.02.00 — Языкознание;

10.02.01 — Русский язык;

10.02.19 — Теория языка;

13.00.00 — Педагогические науки;

13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий Агентства «Роспечать» — 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7(495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/2

Тел.: +7(495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.university

Подписано в печать 30.10.2018. Выход в свет 13.11.2018. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Усл. печ. л. 11,61. Тираж 500 экз. Заказ № 1661. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. +7(495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

VOLUME 16 NUMBER 4 2018

DOI 10.22363/2618-8163-2018-16-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Shaklein V.M. Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honored Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia), Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Member of Presidential Russian Language Council

EXECUTIVE SECRETARY

Strelchuk E.N. Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia)

EDITORIAL BOARD

Alefirenko N.F. — full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University (Russia, Belgorod)

Balykhina T.M. — member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (Russia, Moscow)

Deikina A.D. — Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University (Russia, Moscow)

Den Davidson — president Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College (USA, Washington)

Gavrilina M.A. — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University (Lithuania, Riga)

Maslova V.A. — member of the Presidential Board Of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University (Belarus, Vitebsk)

Mokienko V.M. — full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University (Russia, Saint Petersburg)

Perotto Monica — PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University (Italy, Bologna)

Protasova E.Yu. — Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University (Finland, Helsinki)

Gusman Tirado Rafael — member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University (Spain, Granada)

Ratsiburskaya L.V. — full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Nizhegorodskiy State University (Russia, Nizhniy Novgorod)

Ryazanova-Clarke Lara — member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context" (Great Britain, Edinburgh)

Walter Harry — member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists (Germany, Greifswald)

Zagorovskaya O.V. — chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University (Russia, Voronezh)

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow**

ISSN 2618-8171 (online); ISSN 2618-8163 (print)

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

The journal is presented on the sites of Peoples' Friendship University of Russia, Facebook, Mendeley, in the database of Russian Science Citation Index.

Aim and Scope

The scientific journal "Russian Language Studies" has been published for 15 years. "RUDN Journal of Russian and foreign languages research and teaching" first appeared in 2003 and published articles on fundamental and applied linguistics, text analysis, cultural linguistics, methods of teaching Russian and foreign languages.

Nowadays, the journal is focused on methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language in Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The journal aims at giving actual information on the position of the Russian language in the multipolar world.

The aim of the journal is to create a scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

- delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language, the results of scientific centres in developing and keeping Russian language in the multipolar world;

- presenting Russian national policy in Russian language and methods of its teaching;
- characterizing scientific articles on Russian language functioning in Russia and abroad;
- pointing out essential problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language;
- analyzing modern trends in school and university Russian language studies;
- reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping Russian language in diasporas;
- assessing media-didactic and electronic means of teaching Russian.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists.

The journal is reviewed by Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The preference is given to articles written by doctoral postgraduates and doctors of science. Starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal has an international status proved by editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription editions catalogue "Rospechat" is 36433.

Copy Editor *Yu.A. Zaikina*
Layout Designer *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:
3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board Journal "Russian language studies":
10/2 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation
Ph. +7 (495) 434-07-45;
e-mail: rflj@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House:
3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation,
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

- Панков Ф.И. (Россия, Москва)** Научная школа М.В. Всеволодовой: к празднованию юбилея заслуженного профессора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова 375

ОБЗОРНАЯ СТАТЬЯ

- Гусман Тирадо Р. (Испания, Гранада)** Проблемы лингвокультурологии на страницах журнала «Русистика» 380

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

- Виноградов С.Н. (Россия, Нижний Новгород)** Логика ролевой компьютерной игры в функционировании и изучении русского языка 398

- Коростова С.В. (Россия, Ростов-на-Дону)** Микрополя эмотивности: языковые проекции в русском художественном тексте 412

- Юрина Е.А. (Россия, Томск)** Концептуальная метафора поглощения жидкости в пищевом коде русской лингвокультуры 428

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

- Золотых Л.Г., Цю С. (Китай, Чэнду)** «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета 451

- Петров А.В., Петрова Л.А. (Россия, Симферополь)** Учебное пособие «Практическая лексикология русского языка»: традиции и инновации 464

СТРАНИЧКА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

- Антипова Н.Б. (Франция, Страсбург)** Диагностика умений говорения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе 478

- Гужеля Д.Ю. (Россия, Москва)** Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка: основные категории субъектов и их характеристики 493

ХРОНИКА

- Титаренко Е.Я. (Россия, Симферополь)** Хроника II Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (Ялта, 8–12 июня 2018 г.) 508

CONTENTS

OUR ANNIVERSARIES

- Pankov F.I. (Russia, Moscow)** The M.V. Vsevolodova’s scientific school: to celebrate the anniversary of the honored professor of Lomonosov Moscow State University..... 375

REVIEW ARTICLE

- Guzman Tirado R. (Spain, Granada)** The problems of linguoculturology discussed on the pages of the “Russian Language Studies” journal 380

ACTUAL PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING

- Vinogradov S.N. (Russia, Nizhny Novgorod)** The logic of the role computer game in Russian language functioning and study 398
- Korostova S.V. (Russia, Rostov-on-Don)** The microfields of emotivity: language projections in Russian artistic texts..... 412
- Yurina E.A. (Russia, Tomsk)** Liquid intake conceptual metaphor in Russian cultural and linguistic gastronomic code 428

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- Zolotykh L.G., Tsiu S. (China, Chengdu)** “Flipped classroom” as a new method of teaching Russian in Chinese universities: Sichuan University experience 451
- Petrov A.V., Petrova L.A. (Russia, Simferopol)** The student’s book “Practical lexicology of the Russian language” traditions and innovations 464

THE PAGE OF A YOUNG SCIENTIST

- Antipova N.B. (France, Strasbourg)** Speaking skills diagnostics at the beginner level of teaching Russian as a foreign language in a foreign university..... 478
- Guzhelya D.Yu. (Russia, Moscow)** Methodical support of teaching Russian in the foreign educational environment: main categories of subjects and their characteristics..... 493

CHRONICLE

- Titarenko E.Ya. (Russia, Simferopol)** Chronicle of the II International Symposium “The Russian Language in a Multicultural World” (Yalta, June, 8–12, 2018) 508

**Научное сообщение**

DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-375-379

**Научная школа М.В. Всеволодовой:
к празднованию юбилея заслуженного профессора
Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова****Ф.И. Панков**

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51

17 октября 2018 г. на филологическом факультете МГУ состоялись Научные чтения, посвящённые юбилею доктора филологических наук, заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова, почётного профессора Шанхайского университета иностранных языков Майи Владимировны Всеволодовой. Все выступавшие отмечали выдающиеся достижения прославленного советского и российского учёного и методиста, с именем которого связана целая эпоха в отечественной и зарубежной лингвистике, теории и практике преподавания русского языка как иностранного.

Майя Владимировна окончила филологический факультет МГУ в 1951 г. Её научная и педагогическая деятельность пришлись на период становления и развития специальности и научного направления «Русский язык как иностранный». Именно в 1951 г. в Московском университете была открыта первая в Советском Союзе кафедра русского языка для иностранцев. В том же году аналогичные кафедры были открыты в Ленинградском и Киевском государственных университетах, что послужило толчком для возникновения нового, прикладного направления в русистике.

На только что созданную кафедру, возглавляемую в то время Г.И. Рожковой, пригласили (точнее, распределили, как это было принято в советское время) и юную М.В. Всеволодову. С первых же дней работы и, пожалуй, до сих пор М.В. Всеволодова стала не только преподавать русский язык зарубежным учащимся, но и теоретически обобщать накопленный индивидуальный и коллективный практический опыт в научных статьях, учебных пособиях, учебниках и диссертациях. В них как на собственно русском материале, так и на основе сопоставительного анализа была сделана попытка взглянуть на родной язык по-новому, глазами не только носителя языка, но и иностранца, который сталкивается с трудностями овладения русской языковой системой.

В 1960 г. М.В. Всеволодова в соавторстве с подругой и коллегой Л.П. Юдиной создала одно из первых и одновременно лучших пособий по русской звучащей

речи — «Фонетические упражнения по русскому языку для поляков», а в 1963 г. — «Учебник русского языка для поляков». Обе книги, хотя и стали настоящими раритетами, не устарели до сих пор, потому что, в отличие от многих других издававшихся в советскую эпоху учебников и учебных пособий, не были перегружены политизированными текстами, а представленный в них языковой материал остаётся актуальным и сейчас.

Параллельно с плодотворной практической и учебно-методической деятельностью в сфере преподавания русского языка как иностранного М.В. Всеволодова вела активную научную работу в области славистики, задумываясь над решением лингвистических и лингводидактических проблем польского языка. Результатом её научных поисков стала кандидатская диссертация на тему «Временные конструкции современного польского языка (прямое время)», которую Майя Владимировна защитила в 1966 г. под руководством профессора Т.П. Ломтева. Однако грамматика русского языка постепенно всё-таки стала актуальней и ближе к научным интересам М.В. Всеволодовой, поэтому докторская диссертация 1983 г. была посвящена уже описанию фрагмента одной из важнейших грамматико-лексических категорий русского языка — «Категория именной темпоральности и закономерности её речевой реализации».

Широта исследовательских интересов Майи Владимировны удивительна, однако главное направление деятельности её научной школы — теория функционально-коммуникативного синтаксиса и практика преподавания грамматики русского языка. Исследования М.В. Всеволодовой посвящены различным аспектам парадигматики предложения, анализу лексико-синтаксических категорий времени, пространства, причины, синтаксических фразеологизмов, вопросам аспектологии, специфике русской языковой картины мира. Среди её лучших работ — написанная в 1975 г. монография «Способы выражения временных отношений в современном русском языке»; впервые изданная в 1982 г. и переизданная в 2008 книга «Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке», созданная в соавторстве с Е.Ю. Владимирским; выдержавшая три издания монография «Причинно-следственные отношения в современном русском языке» 1988 г. в соавторстве с Т.А. Яценко (второе издание — 2008 г., третье — 2012 г.).

М.В. Всеволодова, работая сначала преподавателем-практиком на кафедре русского языка для иностранных учащихся, а позже — русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов, со временем стала научным руководителем представителей нескольких поколений преподавателей филологического факультета. Среди её учеников, ставших уже докторами наук и профессорами, довольно известные учёные, такие как Д.Б. Гудков, В.В. Красных и Ф.И. Панков. Сорок четыре человека стали кандидатами наук, а сосчитать защитивших магистерские диссертации и дипломные работы вообще невозможно. Последователи Майи Владимировны преподают русский язык и занимаются научной деятельностью в самых разных уголках мира, работают на кафедрах русского языка для иностранных учащихся филологических, гуманитарных и естественных факультетов.

Для интенсификации научной деятельности М.В. Всеволодова создаёт творческие коллективы единомышленников. Неудивительно, что многие работы она написала в соавторстве со своими учениками. Это, например, коллективная монография «Вопросы коммуникативно-функционального описания синтаксического строя русского языка» 1989 г. в соавторстве с О.Ю. Дементьевой, В.Т. Марковым, М.Н. Михайловым, Т.Е. Чаплыгиной, С.А. Шуваловой и др., книга «Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений» 1997 г. в соавторстве с О.Ю. Дементьевой. Совместно с Ф.И. Панковым ею был подготовлен информационно-аналитический обзор «Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях его преподавания иностранцам» 1999 г., издана рабочая тетрадь «Практикум по курсу “Теория функционально-коммуникативной грамматики”» 2005 г.

Среди чрезвычайно важных направлений научной школы М.В. Всеволодовой — сопоставительные исследования. Они нередко проводятся с участием её иностранных учеников и коллег из Болгарии, Ирана, Китая, Кореи, Польши, Японии и многих других стран мира. Только за последние два десятилетия были опубликованы такие замечательные книги, как «Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка)» в соавторстве с Али Мадаени 1998 г. (второе издание — 2010 г.), «Классы моделей русского простого предложения и их типовых значений. Модели русских предложений со стательными предикатами и их речевые реализации (в зеркале китайского языка)» в соавторстве с Го Шуфень 1999 г., «Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов со значением оценки» в соавторстве с Лим Су Ён 2002 г., «Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка)» в соавторстве с Ким Тэ Чжином 2002 г. (второе издание — 2008 г., третье — 2015 г.).

Одним из относительно новых направлений деятельности профессора М.В. Всеволодовой стала концепция функционально-коммуникативной грамматики русского предлога, положившая начало подлинно научному изучению этого категориального класса слов. Под её руководством был создан структурированный реестр русских предложных единиц, которых оказалось более семи тысяч. В частности, вышла в свет монография в двух книгах «Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления»: в 2013 г. — книга 1. «Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Реальное употребление» в соавторстве с О.В. Кукушкиной и А.А. Поликарповым; в 2018 г. — книга 2. «Реестр русских предложных единиц: А — В» в соавторстве с Е.Н. Виноградовой и Т.Е. Чаплыгиной.

Занимаясь научной деятельностью в области описания русского языка, Майя Владимировна не забывает и о его преподавании. В течение нескольких десятилетий в МГУ имени М.В. Ломоносова на отделении «Русский как иностранный» она читает лекционные курсы «Функциональный синтаксис» и «Теория функционально-коммуникативной грамматики», ведёт спецсеминар «Проблемы функционально-коммуникативной грамматики», пользующиеся неизменным интересом со стороны студентов, аспирантов и преподавателей-практиков.

Многие годы М.В. Всеволодова вынашивала идею создания кафедры, на которой могли бы писать курсовые и дипломные работы студенты отделения «Русский как иностранный», защищать свои диссертации магистранты, обсуждались бы докторские и кандидатские диссертации. В 2009 г. такое подразделение было создано — на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова открылась кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного (заведующая — профессор Е.Л. Бархударова). Основной задачей новой кафедры является обучение специалистов в области преподавания русского языка в иноязычной аудитории. В создании этой кафедры Майя Владимировна приняла самое активное участие, став не только её идейным вдохновителем, но и членом дружного коллектива. В следующем году кафедре исполнится уже десять лет.

Добавим, что профессор М.В. Всеволодова принимает активнейшее участие в работе двух диссертационных советов филологического факультета МГУ, является членом редакционной коллегии научного журнала «Вестник Московского университета. Серия 9: Филология». Многогранная деятельность Майи Владимировны в самых разных областях не осталась незамеченной: в 1970 г. она была награждена медалью «За доблестный труд», в 1984 — «Ветеран труда», а в 2002 — медалью А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка».

Давайте сердечно поздравим Майю Владимировну с юбилеем, пожелаем ей крепкого здоровья, душевных и физических сил для новых научных и педагогических свершений.

© Панков Ф.И., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История научного сообщения:

Дата поступления в редакцию: 15.08.2018

Дата принятия к печати: 25.08.2018

Для цитирования:

Панков Ф.И. Научная школа М.В. Всеволодовой: к празднованию юбилея заслуженного профессора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова // *Русистика*. 2018. Т. 16. № 4. С. 375—379. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-375-379

Сведения об авторе:

Панков Федор Иванович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. *Сфера научных интересов*: функционально-коммуникативная грамматика русского языка, языковая картина мира, анализ русской звучащей речи. Автор более 120 научных публикаций. *Контактная информация*: pankovf@mail.ru

**The M.V. Vsevolodova's scientific school:
to celebrate the anniversary of the honored professor
of Lomonosov Moscow State University**

Fedor I. Pankov

Lomonosov Moscow State University
1/51 Leninskie gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Scientific report history:

Received: 15.08.2018

Accepted: 25.08.2018

For citation:

Pankov F.I. (2018). The M.V. Vsevolodova's scientific school: to celebrate the anniversary of the honored professor of Lomonosov Moscow State University. *Russian Language Studies*, 16(4), 375—379. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-375-379

Bio Note:

Pankov Fedor Ivanovich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University. *Research interests*: functional and communicative grammar of the Russian language, language picture of the world, analysis of Russian speech. He is the author of more than 120 scientific publications. *Contact information*: pankovf@mail.ru

**Обзорная статья/Review article**

DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-380-397

УДК 81.42

**Проблемы лингвокультурологии
на страницах журнала «Русистика»****Рафаэль Гусман Тирадо**

Государственный университет в Гранаде (Universidad de Granada)
Испания, 18010, Гранада, Ав. del Hospicio

**The problems of linguoculturology discussed on
the pages of the “Russian Language Studies” journal****Rafael Guzman Tirado**

University of Granada (Universidad de Granada)
Spain, Granada, 18010, Av. del Hospicio

В статье представлен обзор материалов лингвокультурологического характера, опубликованных в последние годы в научном журнале «Русистика» (прежнее название: «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания»). Автор обращает внимание на историю возникновения, становление и развитие термина «лингвокультурология», основные подходы к её изучению.

Анализ опубликованных в журнале материалов позволяет автору выделить статьи в рамках сравнительной, когнитивной, прикладной лингвокультурологии, лингвокультурологии этноса, субэтноса, лингвокультурного подхода к анализу значения культурного кода, выявлению специфики национальной вербализации представлений об окружающей языковую личность картине мира. В ряде публикаций отражена прикладная сфера лингвокультурологии, в той или иной степени связанная с лингвострановедением. Ставится вопрос использования лингвокультурологического подхода в процессе написания учебных пособий для студентов-билингвов, при исследовании языковых единиц разного уровня, места и роли русского языка в аспекте кодов лингвокультурологии. Представленные в журнале материалы, по мнению автора, освещают широкий спектр лингвокультурологических исследований, обогащают лингвокультурологию в теоретическом и практическом аспектах.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвострановедение, язык, культура, культурный код, концепт, лингвокультурологический подход

The article presents a review of linguocultural materials published in recent years in the scientific journal “Russian Language Studies” (in the past it was called “The Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages Research and Teaching”). The author concentrates on the concept of “linguoculturology”, its origin, development and the main approaches to its study.

The analysis of the materials published in the journal makes it possible to focus on the articles dealing with the comparative, cognitive, applied linguoculturology, linguoculturology of ethnos and subethnos. The author underlines the importance of the linguocultural approach to the analysis of the significance of the cultural code, and the specific features of the national verbalization related to the vision of the world around the linguistic personality. A number of publications deal with applied linguoculturology that is somehow connected with the culture-oriented linguistics. The author believes that it is reasonable to use a linguocultural approach in the process of writing textbooks for bilingual students and in the study of linguistic units of different levels. Additionally, this approach can help researchers identify the place and role of the Russian language in linguoculturology. The author argues that the materials presented in the journal cover a wide range of linguocultural studies and enrich linguoculturology from the point of view of theory and practice.

Keywords: linguoculturology, culture-oriented linguistics, language, culture, cultural code, concept, linguocultural approach

Проблема соотношения, взаимосвязи, взаимовлияния языка и культуры, культурного явления и его языкового обозначения обладает в лингвистике общенаучным значением и, по сути, является междисциплинарной.

Поэтому закономерно в современных исследованиях значительное место занимает лингвокультурология, которая оформилась в 90-е гг. XX в. в результате попыток интегрировать культурологию, лингвострановедение и лингвистику. Ее возникновение вызвано интересом к взаимодействию языка и культуры. Язык рассматривается не только как средство общения, но и как один из важнейших культурных кодов нации. Фундаментальные основы такого подхода были обозначены еще Гераклитом Эфесским, заложены в трудах Я.А. Коменского, В. Гумбольдта, А.А. Потебни, продолжены Э. Сепиром, Б. Уорфом, Л.В. Щербой, членами Пражского лингвистического кружка и другими учеными.

Термин «лингвокультурология» утвердился в связи с работами В.В. Воробьева, Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова, В.Т. Клокова, В.А. Масловой, В.И. Карасика, В.Н. Телия, Н.Ф. Алефиренко, В. Аврамовой, И.Г. Ольшанского, В.М. Шаклеина, Е.Е. Юркова, Е.Н. Зиновьевой, Г.В. Токарева, В.И. Тхорика, Н.Ю. Фаньян, А.С. Мамонтова, Р.Г. Тирадо, А.А. Городецкой, В.В. Красных, А.Г. Хроленко.

Теоретическое обоснование современной лингвокультурологии принадлежит В.В. Воробьеву.

Несомненное влияние на становление лингвокультурологии оказал известный научному сообществу труд Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (Верещагин, Костомаров, 1990), впервые изданный в 1973 г., выдержавший несколько переизданий и ставший одной из основ нового направления. С ней тематически также связана работа этих авторов «Лингвострановедческая теория слова» (Верещагин, Костомаров, 1980), вышедшая в 1980 г.

Одним из актуальных вопросов современной лингвокультурологии является, по мнению Ю.А. Бельчикова, поиск механизмов взаимодействия языка и культуры, в том числе и потому, что «язык и культура имеют общую — гуманистическую основу» (Бельчиков, 2009: 7).

Становление и развитие лингвокультурологического направления вызвано стремлением к осмыслению феномена лингвокультурного содержания языка и

культуры как одной из форм существования языковой личности в окружающем ее лингвокультурном пространстве, где язык предстает своего рода интерпретатором не только национальной, но и всей мировой культуры. Подобное моделирование действительности в языке во всей своей многоаспектности должно стать основным предметом лингвокультурологии, которая, в свою очередь, может распадаться на ряд направлений:

— когнитивно-семиологическая лингвокультурология (изучение знаковых свойств языковых единиц с точки зрения фиксации в них результатов эмотивно-интеллектуальной деятельности коммуниканта);

— историческая лингвокультурология текста (анализ национальной и мировой лингвокультуры сквозь призму законов развития культуры в широком понимании этого термина);

— историко-типологическая лингвокультурология (изучение лингвокультурологических знаков стадильности в развитии лингвокультур);

— сравнительная лингвокультурология (ставит своей целью решение прагматических задач);

— когнитивная лингвокультурология (основное внимание уделяется базовым единицам культуры и лингвокультуры, входящим в когнитивную базу);

— лингвокультурология отдельной социальной группы, этноса, субэтноса в определенный значимый в культурном отношении отрезок времени (исследование конкретной лингвокультурной ситуации);

— прикладная лингвокультурология (связана главным образом с учебным процессом, изучением русского языка в иностранной аудитории).

Каждое из этих направлений требует отдельного исследования. Подтверждением служат публикации последних лет в научной периодической печати.

Так, в статье В.А. Федосова «Лингвокультурология и ее изучение» выделяются два подхода к ее изучению: от языка к культуре и от культуры к языку (Федосов, 2015). Первый подход автор относит к научной лингвокультурологии, второй — к лингвокультурологии учебной. Эти подходы автор проецирует на описание лингвокультурологии — надо ли начинать с культурологии или же с лингвистики — с языка? Допускаются оба подхода: «...предмет лингвистики (язык)... выражает культурологические понятия. Культурология, таким образом, предшествует лингвистике» (Федосов, 2015: 35). Если же предпочтения отдать лингвистике, то здесь, правда, «придется начинать не со всего языка, а с той его части, которая непосредственно приспособлена для называния и выражения понятий, — начинать с лексики» (Федосов, 2015: 35). Именно с лексики с национально-культурным компонентом чаще всего начинается работа как в научной (Маслова, 2001, 2010), так и учебной лингвокультурологии, в том числе и при изучении русского языка. Но здесь исследователь высказывает интересную, возможно, небесспорную мысль, основывающуюся на том, что «в языке есть не только слова (и фразеологизмы), но и тексты, предложения, грамматические единицы и т.д., которые тоже участвуют в выражении культурологических значений» (Федосов, 2015: 35). Более того, если начинать с лексики, то весьма непросто включить в лингвокультурологический анализ другие языковые уровни. При этом «Лингвокультурологический анализ получается атомарным, несистемным» (Федосов, 2015: 35). Подобную

мысль автор статьи находит у А. Т. Хроленко: «Эффективность методики снижается из-за определенной атомарности и подхода к слову как к автономной сущности» (Хроленко, 2005: 137).

В итоге автор склоняется все-таки к мысли, согласно которой лингвокультурологию нужно описывать прежде всего с культурологической точки зрения, где «лингвистика, выражающая культурологические понятия, проявляется во всех своих аспектах (а не только в аспекте лексики)» (Федосов, 2015: 35).

В 2015—2017 гг. на страницах научного журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания» публикуются статьи лингвокультурологического характера, посвященные проблематике сравнительной, когнитивной лингвокультурологии, лингвокультурологии этноса, субэтноса и др.

Например, в статье В. Ф. Ибрагима «Концепт “судьба” в русской и арабской лингвокультурах» на материале анализа паремий делается вывод об общем, пассивном характере отношения к данному концепту, хотя, «если в русском сознании против судьбы человек может бороться, даже если это бесполезно, то в арабском сознании люди смиряются со своей судьбой» (Ибрагим, 2015: 168).

Ю. В. Фернандес Санчес в статье «Особенности юмора в лингвокультуре басков» (Фернандес Санчес, 2016) подчёркивает, что «обращение к баскской лингвокультуре имеет большую практическую значимость, так как данный этнос является одним из наименее изученных как в антропологическом, так и в лингвистическом аспекте и поэтому представляет широкое поле для исследования» (Фернандес Санчес, 2016: 119).

Продолжая развивать избранное направление, Ж. В. Кургузенкова рассматривает эмоционально-окрашенные особенности семантики фразеологизмов, концептуализирующих женскую красоту в английской лингвокультуре с точки зрения русской языковой традиции. По мнению автора, «анализ примеров английского языка позволяет предположить, что при всём различии в дискурсах современных английской и русской культур стратегии концептуализации в этой сфере характеризуются скорее сходством, чем различием» (Кургузенкова, 2016: 97). В этом же плане Ж. В. Кургузенкова осуществляет лингвокультурологический анализ гендерно-маркированных фразеологических единиц, номинирующих женщин лёгкого поведения во французском и русском языках (Кургузенкова, 2015). В статье исследуется специфика фразеологических единиц рассматриваемой тематической группы. Концептообразующая составляющая изучаемого типа женщины, на взгляд автора, позволяет говорить «о сходстве отношений двух наций к номинируемому понятию, так как и во французском языке, и в русском фразеологическим единицам подгруппы “куртизанка” в наши дни присуща отрицательная окрашенность» (Кургузенкова, 2015: 65).

В статье О. А. Кудря «Лексико-семантическая классификация вторичных цветообозначений в английском и украинском языках: лингвокультурологический анализ» исследуется лингвокультурная специфика и изолированные черты выбора вторичных имён цвета, выявляются как общие, так и отличительные черты в их функционировании. Нельзя не согласиться с выводом автора, что это вызвано в том числе и «культурными особенностями концептуализации цветового

пространства этносов, связанными с различиями языковых картин мира, со специфическими чертами национального мировидения» (Кудря, 2015: 58).

Функциональным типам метафор в спортивном русскоязычном и англоязычном дискурсе посвящена статья А.Н. Гриценко. Автор анализирует особенности метафор, объединённых эмоциональной сферой. Обращается внимание на необходимость различения в метафоре номинативной, репрезентативной и когнитивной функций. Ставится акцент на возможность расширения метафоры в семантическом плане, предполагающее «яркие эмоции или даже апеллирующее к определённым историко-культурным аллюзиям, которые могут быть понятны не всем» (Гриценко, 2015: 159).

Весьма актуальным представляется Е.М. Марковой с точки зрения лингвокультурного и лингводидактического подходов анализ семантики кулинарного кода культуры во вторичных номинациях русского и чешского языков. Можно поддержать мнение автора, отмечающего отсутствие в толковых словарях описания наиболее культурно обусловленных средств вторичной номинации, что, таким образом, «позволяет приблизиться к решению таких фундаментальных для современного языкознания задач, как описание языковой картины мира, выявление особенностей национальной специфической вербализации универсальных представлений о мире, которые найдут воплощение в специальных культурологических словарях» (Маркова, 2017: 162).

Одним из выводов, заслуживающих внимания в статье Е.В. Реуновой «Лингвопрагматические особенности употребления безэквивалентных библеизмов в русском и английском языках», является вывод о том, что «в русском языке преобладают цитатные библейские фразеологизмы» (Реунова, 2015: 78).

В статье Цуй Ливэй «Безэквивалентная лексика в образе Китая в русской эмигрантской литературе» представлена тематическая классификация безэквивалентных слов в вербализации ключевой для эмигрантской культуры семантической оппозиции «свой—чужой» (Ливэй, 2016). Одна из особенностей функционирования такой лексики в лингвокультурном образе Китая заключается в том, что «эти слова связаны только с китайской лингвокультурой, большинство из них являются актуальными, не относятся к писателям — представители дальневосточной эмиграции воспринимают Китай в основном в его бытовом аспекте» (Ливэй, 2016: 86). Этим же автором данная тема рассматривается с привлечением более широкого материала — с использованием других языковых средств (Ливэй, 2015).

Перспективной для дальнейших исследований с проекцией на другие лингвокультуры представляется тема, рассматриваемая в статье А.В. Шалюхиной «Комплимент и похвала как проявление эмпатии в испанском языке», особенно с точки зрения представлений низко- и высококонтекстных культур, а также принадлежности коммуникантов к интровертным/экстравертным типам языковой личности (Шалюхина, 2017: 91—102).

Языковое отражение особенностей советской действительности в поэзии Е.А. Евтушенко с привлечением метода концептуального анализа текста исследовано в работе Е.С. Корнаковой. Осуществлённый лингвокультурологический анализ выявил особенности языковой картины мира поэта, где большую роль

играют советизмы, элементы просторечия, диалектизмы и слова нового быта (Корнакова, 2017: 111).

Сходная цель — выявить основные черты языка образа власти, но на материале печатных СМИ 90-х гг. прошлого века, заявлена в статье А.Ю. Лонской (Лонская, 2017). Основываясь на том, что язык печатных СМИ тех лет отражал не только происходящие в нём внутриязыковые процессы, но и изменения в обществе в целом, например минимизацию языковых стилей, можно сказать, что специфика стиля языка публицистических текстов «представляла собой процесс деконструкции, когда изменился привычный баланс стандартизированной и экспрессивной речи в текстах» (Лонская, 2017: 122).

В статье Чан Тхань Тунга «Культурно-тематические поля “война” и “мир” на материале произведения М. Ильинского «Индокитай: пепел четырёх войн» дана характеристика лингвокультурного образа Вьетнама в русской публицистической картине мира. Проведенное исследование позволяет автору утверждать, что особенности языкового оформления рассматриваемого образа обусловлены «спецификой публицистической картины мира: субъективным началом (оценочный аспект микрополей «участники войны», «последствия войны»), документальностью (использование числительных, антропонимов — реальных имён топонимов, слов-реалий), экспрессивностью (образные перифразы в составе большинства микрополей)» (Чан, 2015: 124).

В статье М.А. Беловой «Лингвокультурологический и лингвоперсоналогический анализ реализации религиозных концептов в русской креализованной карикатуре» религиозный креализованный текст рассматривается с точки зрения лингвокультурологии текста (Белова, 2017). «Использование обоих видов анализа помогает “проследить” соотнесённость элементов концептосферы с культурно-обусловленными контрастными элементами» (Белова, 2017: 199).

В ряде публикаций отражена практическая, прикладная сфера лингвокультурологии, в значительной степени связанная с лингвострановедением. Так, в статье Л.М. Кольцовой, Т.Ю. Кудрявцевой, С.А. Чурикова «Лингвокультурологическая ценность архаизмов и историзмов в практике преподавания РКИ» обращение к региональному общекультурному материалу, по мысли авторов, «позволяет обучающимся не только развивать и совершенствовать речь, но и активизировать, углублять и систематизировать знания по русскому языку, одновременно расширяя свои знания о разнообразии и богатстве культуры, в том числе и языковой, которая составляет региональный компонент культуросферы» (Кольцова, Кудрявцева, Чуриков, 2015: 58).

В статьях также ставится вопрос об использовании лингвокультурологического подхода к написанию учебных пособий для студентов-билингвов. В частности, Г.Н. Ипатова, Л.К. Серова обосновывают необходимость издания такого пособия. Оно, по мнению авторов, будет способствовать преодолению трудностей, «если подойти к созданию учебных материалов с точки зрения лингвокультурологии, что поможет таким учащимся эффективнее осваивать будущую профессию, быстрее адаптироваться к русской социокультурной среде и пробудить любовь к русскому языку» (Ипатова, Серова, 2016: 19).

Лингвокультурологический подход к исследованию языковых единиц разного уровня используется не только применительно к русскому, но и к другим языкам. Так, М. Радович в своей статье проводит лингвокультурологический анализ топонимов и катойконимов боливийского национального варианта испанского языка. В результате автор отмечает, что «в топонимии страны четко прослеживается индейский топоформант... антропонимы содержат важную для боливийцев культурологическую информацию» (Радович, 2016: 138).

Е.С. Бобылева в статье «Лингвокультурологический анализ макротопонимов Чили» также делает вывод, что «топоосновой для многих макротопонимов Чили послужили слова из индейских языков... Макротопонимы представляют собой известный объект исследования... нераздельно связаны со страноведческим аспектом и языковой картиной мира носителей языка» (Бобылева, 2016: 65).

На основе лингвокультурологического подхода М.А. Карелова в статье «Лингвокультурные детали в лексеме “снег” в русской поэзии 1941—1942 гг.» проводит исследование национальной специфики наименований явлений природы (Карелова, 2015: 46). Такой же подход реализует И.И. Рубакова в статье «Лингвокультурный образ войны в русских частушках 1941—1945 гг.» (Рубакова, 2015).

Весьма актуальна, отличается новизной, представляется ценной для дальнейшей разработки теоретических вопросов лингвокультурологии статья профессора В.А. Масловой «Русский язык в аспекте кодов лингвокультурологии», опубликованная на английском языке в 3-м номере журнала за 2016 г. (Maslova, 2016). Автор справедливо указывает на переход гуманитарных наук (и, следовательно, научных изысканий) от эксплицитного к имплицитному знанию, предполагающему более глубокое исследование того или иного научного материала, фактора, взятых в совокупности с другими материалами, фактами как в синхронии, так и в диахронии.

Обосновывается авторское понимание и представление лингвокультурного термина «код». Лингвокультурные коды, по мнению автора, «формируют картину мира и занимают центральное место в национальном культурном пространстве, в то же время являясь средством структурирования культурного знания» (Маслова, 2016: 33).

В лингвокультурологическом аспекте можно рассматривать статью Л.Ю. Буяновой «Фразеология как культурный код познания и духовное наследие предков» (Буянова, 2017).

Исследователь с использованием большого количества дополненного теоретического материала, убедительных примеров, извлеченных из разных лингвокультур, показывает «когнитивную и функционально-семантическую уникальность русских фразеологических единиц как культурно-конфессиональных маркеров и операциональных единиц, посредством которых формируется русская фразеологическая картина мира» (Буянова, 2017: 285).

Таким образом, представленные на страницах журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки» за 2015—2017 гг. материалы охватывают широкий спектр лингвокультурологических исследований, обогащают данное научное направление как в теоретическом плане, так и на уровне прикладного исследования в учебной деятельности преподавателя.

ENG

The problem of correlation, interconnection, mutual influence of language and culture, a cultural phenomenon in the language, has a general scientific value in linguistics and, in fact, is interdisciplinary.

Therefore, linguoculturology plays a significant role in the modern research. It appeared in the 90-s of the 20th century as a result of the attempts to integrate culturology, culture-oriented linguistics and linguistics. It appeared thanks to the interest in the language and culture interaction. A language is seen not only as a means of communication, but also as one of the most important cultural codes of the nation. This approach was developed by Heraclitus of Ephesus and it was also used in the scientific works by J.A. Comenius, Wilhelm von Humboldt, and A. Potebnja. In addition, it was carefully studied by E. Sapir, B. Whorf, L.V. Shcherba, members of the Prague Linguistic Circle and other scientists.

The term “linguoculturology” came into use thanks to the scientific works by V.V. Vorobyev, N.D. Arutyunova, Y.S. Stepanov, V.T. Klovok, V.A. Maslova, V.I. Karasik, V.N. Teliya, N.F. Alefirenko, V. Avramova, I.G. Olshansky, V.M. Shaklein, E.E. Yurkov, E.N. Zinovieva, G.V. Tokarev, V.I. Tkhorik, N.Y. Fanyan, A.S. Mamontov, R.G. Tirado, A.A. Gorodetskaya, V.V. Krasnykh, A.G. Khrolenko.

The theoretical basis of the modern linguoculturology was created by V.V. Vorobyev.

The development of linguoculturology was significantly influenced by the work that is well-known to the scientific community — “Language and Culture: Linguistic Studies in Teaching Russian as a Foreign Language”. It was written by E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov (Vereshchagin, Kostomarov, 1990). It was first published in 1973, and then it was republished several times and became a basis for this new direction. In 1980 these authors published “Linguistic and Cultural Theory of the Word” (Vereshchagin, Kostomarov, 1980), and in their research they also touched upon the problems of linguoculturology.

According to Y.A. Belchikov, one of the topical problems of modern linguoculturology is connected with the search for mechanisms of interaction between language and culture, because “language and culture have a common humanistic basis” (Belchikov, 2009: 7).

The linguocultural direction appeared thanks to the desire to comprehend the linguocultural phenomenon of the language and culture as one of the forms of existence of a linguistic personality in the surrounding linguistic culture space, where the language functions as some kind of interpreter not only of the national culture but of the entire world culture. Such multidimensional modeling of reality in the language should become the main subject of linguoculturology, which, in turn, can disintegrate into a number of directions:

— cognitive-semiological linguoculturology (studying the properties of linguistic signs and units reflecting the results of the emotional and intellectual activity of the communicant);

— historical linguoculturology of the text (analysis of the national and world linguoculture through the prism of the laws of the development of culture in the broad sense of the term);

- historical and typological linguoculturology (studying the linguocultural signs of stadiality in the development of linguocultures);
- comparative linguoculturology (aiming to solve pragmatic problems);
- cognitive linguoculturology (the main focus is on the basic units of culture and linguoculture. These units are included in the cognitive basis);
- linguoculturology of a separate social group, ethnos, subethnos in a certain culturally significant period of time (studying a particular linguocultural situation);
- applied linguoculturology (it is mainly related to the educational process and teaching the Russian language to foreign students).

Each of these areas should be studied separately. It is confirmed by recent publications in scientific periodicals.

In his article “Linguocultural studies” V.A. Fedosov distinguishes two approaches to linguocultural research: from language to culture and from culture to language (Fedosov, 2015). The author argues that the first approach is related to scientific linguoculturology, and the second approach is related to linguoculturological studies. The author considers these approaches in reference to the description of linguoculturology and raises a question if one should start with culturology or with linguistics — with the language. Both approaches are admissible: “...the subject of linguistics (language)..., expresses culturological concepts. Culturology, therefore, precedes linguistics” (Fedosov, 2015: 35). If you give preference to linguistics, then “it is necessary to begin not with the whole language, but with the part related to expressing concepts — it is reasonable to start with vocabulary” (Fedosov, 2015: 35). The work in the spheres of scientific linguoculturology (Maslova, 2001, 2010) and linguoculturological studies (including the study of the Russian language) should start with the vocabulary reflecting the national and cultural character. At the same time the researcher expresses an interesting, perhaps a controversial idea related to the fact that “in the language there are not only words (and phraseological units), but also texts, sentences, grammatical units, etc., which also reflect cultural values” (Fedosov, 2015: 35). Moreover, if you start with the vocabulary, it is very difficult to deal with the other linguistic levels in the process of the linguoculturological analysis. At the same time, a linguistic and cultural analysis has a monatomic and non-systemic character (Fedosov, 2015: 35). A similar idea is expressed by A.T. Khrolenko: “The effectiveness of the methodology is reduced because of a certain atomicity and treating the word as an autonomous entity” (Khrolenko, 2005: 137).

As a result, the author tends to think that linguoculturology should first of all be described from the culturological point of view, where “linguistics expressing cultural concepts is manifested in all its aspects (and not only in the aspect of vocabulary)” (Fedosov, 2015: 35).

In 2015—2017 the scientific journal “The Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages Research and Teaching”) published the articles dealing with linguoculturology and touching upon the problems of comparative, cognitive linguoculturology, linguoculturology of ethnos, subethnos, etc.

For example, in his article “Concept FATE in Russian and Arab linguistic cultures” V.F. Ibragim analyzes paroemia and concludes that there is a general, passive approach to this concept, as “people with Russian mentality fight against fate, even if it is a useless struggle, whereas Arabs put up with their fate” (Ibragim, 2015: 168).

In her article “Peculiarities of humor in Basque linguoculture” Y.V. Fernandez Sanchez (Fernandes Sanchez, 2016) emphasizes that “it is extremely important to learn the Basque linguoculture, since the anthropological and linguistic features of this ethnos have not been studied enough, and therefore there are a lot of things to research” (Fernandes Sanches, 2016: 119).

Working in this direction, Zh.V. Kurguzenkova examines the emotionally colored features of the semantics of phraseological units that conceptualize female beauty in English linguistic culture from the point of view of the Russian language tradition. According to the author, “the analysis of the semantics of phraseological units of the English language helps to make a conclusion that despite all the differences in the discourses of modern English and Russian cultures, the conceptualization strategies in this area are of a similar character” (Kurguzenkova, 2016: 97). Additionally, Zh.V. Kurguzenkova carries out a linguistic and cultural analysis of French and Russian phraseological units related to gender, in particular, in reference to the women of loose morals (Kurguzenkova, 2015). The article deals with the specificity of these phraseological units. The author argues that the conceptual component of this type of woman makes us see that “the two nations have a similar attitude to the nominated concept, since both French and Russian phraseological units meaning courtesan are of a negative character” (Kurguzenkova, 2015: 65).

In her article “Lexico-semantic classification of English and Ukrainian secondary colour terms: linguoculturological aspect” O.A. Kudria studies the linguistic and cultural specifics and individual features of the secondary color terms and identifies both similar and distinguishing features. The author concludes that this results from the “cultural peculiarities of conceptualization of the colour space of ethnos. These peculiarities are related to the differences in the linguistic views of the world, to the specific features of the national world view” (Kudria, 2015: 58).

A.N. Gritsenko wrote an article dealing with functional types of metaphors referring to sports in Russian and English discourse. The author analyzes the features of emotional metaphors. The author underlines the necessity to distinguish the nominative, representative and cognitive functions of metaphors. It is important to note that metaphors can have semantic components, implying “vivid emotions, and even referring to certain historical and cultural allusions that are sometimes misunderstood” (Gritsenko, 2015: 159).

Taking into consideration the linguoculturological and linguodidactic approaches, E.M. Markova focuses on the analysis of the semantics of the culinary culture code in the secondary naming of the Russian and Czech languages. The author notes that dictionaries provide no description of culturally conditioned means of secondary naming, which “allows us to solve such modern fundamental linguistic problems as the description of the linguistic view of the world, identification of peculiarities of the national specific verbalization of the universal picture of the world. This will be reflected in special culturological dictionaries” (Markova, 2017: 162).

One of the important conclusions made in the article “Linguo-pragmatic features of non-equivalent idioms of Biblical origin in Russian and English” by E.V. Reunova, is that “idioms of Biblical origin translated word-for-word predominate in Russian” (Reunova, 2015: 78).

Cui Liwei devoted her article “Non-equivalent words in the image of China in Russian emigrants’ linguistic culture” to a thematic classification of the equivalent words within verbalization of the semantic “native-foreign” opposition which plays a key role in the emigrants’ culture (Liwei, 2016).

One of the features of such vocabulary related to the Chinese linguocultural image is that “these words belong only to the Chinese linguoculture, most of them reflect the reality and they do not belong to any writers. The emigrants of the Far East see only the domestic aspect of China” (Liwei, 2016: 86). This author’s considerations are broad-based as she uses various linguistic means (Liwei, 2015).

In her article “Compliment and praise as manifestations of empathy in Spanish” A.V. Shalyukhina touches upon a very interesting topic that can be studied in reference to other linguocultures. It is especially interesting in reference to low- and high-context cultures and to communicants of introvert/extravert types of language personality (Shalyukhina, 2017: 91—102).

Using the method of conceptual analysis of the text, E.S. Kornakova studied E.A. Evtushenko’s poems and identified the features of the Soviet reality reflected in the language. The linguocultural analysis revealed the features of the linguistic picture of the poet’s world, where Sovietisms, common parlance, dialecticisms and the words characterizing a new way of life play an important role (Kornakova, 2017: 111).

Analyzing the print media of the 1990-s of the last century, A. Lonskaya also tried to reveal the main features of the language characterizing the way of life and the political situation (Lonskaya, 2017). She underlined the fact that the language of the print media of those years reflected not only the internal language processes, but it also showed the changes in the society, for example, the minimization of linguistic styles. As a result, the journalistic style reflected “the process of deconstruction that changed the balance of the standard and expressive speech in the texts” (Lonskaya, 2017: 122).

In his article “Cultural and thematic fields WAR and PEACE in Indo-China: ash of four wars” Tran Thanh Tung described the linguocultural image of Vietnam in Russian print media. The author argues that the peculiarities of the linguistic means used to describe the image under consideration are related to the “specificity of the journalistic picture of the world: a subjective character of the beginning (the attitude to the war conflict is expressed by such word combinations as participants in the war, consequences of the war); a documentary character (reference to numerals, anthroponyms, culture-bound terms); expressiveness (a lot of figurative paraphrases)” (Tung, 2015: 124).

In her article “Linguocultural and linguapersonal analysis of religious concepts implementations in Russians creolised cartoons” M.A. Belova studies a religious, creolised text from the point of view of the linguoculturology of the text (Belova, 2017). “The use of both types of analysis helps to trace how the elements of the conceptsphere correlate with the culture-bound contrast elements” (Belova, 2017: 199).

A number of articles deal with the practical, applied sphere of linguoculturology, mainly associated with culture-oriented linguistics. Thus, in the article “Linguistic and cultural value of archaisms and historicisms in teaching Russian as a foreign language” L.M. Koltsova, T.Y. Kudryavtseva and S.A. Churikov underline the necessity to refer to common regional culture as it “allows students not only to develop and improve their speaking skills, but also to enlarge, deepen and systematize their knowledge of the Russian

language. It can help them to become more aware of the cultural wealth and the diversity of the culture, including the language culture which is a regional component of the cultural sphere” (Koltsova, Kudryavtseva, Churikov, 2015: 58).

The articles also raise the question of using a linguocultural approach to writing textbooks for bilingual students. In particular, G.N. Ipatova and L.K. Serova give the reasons why such textbooks should be published. According to the authors, it will help overcome difficulties, “if we work on the development of the teaching materials taking into account the aspects of linguoculturology, it will help such students to improve their professional skills more effectively; to adapt more quickly to the Russian social and cultural environment and to love the Russian language” (Ipatova, Serova, 2016: 19).

The linguocultural approach to the study of linguistic units of different levels is used not only in reference to Russian, but to the other languages as well. Thus, in her article M. Radovich conducts a linguocultural analysis of toponyms and demonyms in Bolivian Spanish. As a result, the author notes that “the toponymy of the country has an obvious connection with the Indian topoforms... anthroponyms contain cultural information that is important for the Bolivians” (Radovich, 2016: 138).

In the article “Linguocultural analysis of macrotoponyms in Chile” E.S. Bobylyova also concludes that “many macrotoponyms of Chile were derived from the words from the Indian languages... Macrotoponyms are a popular object of research... they are strongly connected with the culture-oriented linguistics and language picture of the world of native speakers” (Bobylyova, 2016: 65).

In the article “Linguistic and cultural details with the word SNOW in Russian poems of 1941—1942” M. Karelova uses a linguocultural approach to conduct research and to identify the national specifics of the words meaning natural phenomena (Karelova, 2015: 46).

The same approach is used by I.I. Rubakova in the article “Linguistic and cultural image of war in Russian chastushkas of 1941—1945” (Rubakova, 2015).

Professor V.A. Maslova devoted her article “The Russian language through the codes of cultural linguistics” to a very specific and interesting research problem related to the theory of linguoculturology. The article was published in English in the third journal issue in 2016 (Maslova, 2016). The author underlines that currently humanities (and, consequently, scientific research) are focused on applying implicit knowledge, which implies a deeper study of scientific material, analyzing and comparing it with other scientific materials and facts both in synchrony and in diachrony.

The author gives her own ideas about what the linguocultural term “code” means and how she understands it. According to the author, linguocultural codes “form a picture of the world and are in the centre of the national cultural space, and at the same time they are a means of structuring cultural knowledge” (Maslova, 2016: 33).

L.Y. Buyanova’s article “Phraseology as a cultural cognition code and spiritual heritage of our predecessors” also deals with linguoculturology (Buyanova, 2017).

The researcher bases on a broad range of supplementary theoretical material and convincing facts characterizing different linguocultures to show “the cognitive and functionally semantic uniqueness of Russian phraseological units functioning as cultural and confessional markers and operational units that form a Russian phraseological picture of the world” (Buyanova, 2017: 285).

Thus, the materials published on the pages of “The Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages Research and Teaching”) cover a wide range of linguocultural scientific works; they are aimed to develop this scientific direction theoretically and give a good basis for teachers to apply the theory in the classroom.

Список литературы

- Аврамова В.* Лингвокультурология. Шумен: Университетское изд-во «Епископ Константин Преславски», 2007. 243 с.
- Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта; Наука, 2010. 275 с.
- Белова М.А.* Лингвокультурологический и лингвоперсоналогический анализ реализации религиозных концептов в русской креализованной карикатуре // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 2. С. 189—203.
- Бельчиков Ю.А.* Язык и культура (материалы спецкурса). М.: МГУ, 2009. 124 с.
- Бобылева А.С.* Лингвокультурологический анализ макротопонимов Чили // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 61—67.
- Буянова Л.Ю.* Фразеология как культурный код познания и духовное наследие предков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 3. С. 285—298.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология: монография. М.: РУДН, 2008. 336 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология: теория и методы: монография. М.: РУДН, 1997.
- Городецкая Л.А.* Лингвокультура и лингвокультурная компетентность. М.: КДУ, 2009. 263 с.
- Гриценко А.Н.* Функциональные типы метафор в спортивном русскоязычном и англоязычном дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 154—160.
- Ибрагим В.Ф.* Концепт «судьба» в русской и арабской лингвокультурах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 161—170.
- Ипатов Г.Н., Серова Л.К.* Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 14—20.
- Карелова М.А.* Лингвокультурные детали с лексемой «снег» в русской поэзии 1941—1942 гг. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 46—50.
- Кольцова Л.М., Кудрявцева Т.Ю., Чуриков С.А.* Лингвокультурологическая ценность архаизмов и историзмов в практике преподавания РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 58—68.

- Корнакова Е.С.* Национально-культурная специфика советской действительности и ее языковое отражение в поэзии Е.А. Евтушенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 1. С. 103—112.
- Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
- Кудря О.А.* Лексико-семантическая классификация вторичных цветообозначений в английском и украинском языках: лингвокультурологический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 53—59.
- Кургузенкова Ж.В.* Концептуализация женской красоты в английской языковой культуре // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 97—102.
- Кургузенкова Ж.В.* Лингвокультурологический анализ гендерно-маркированных фразеологических единиц, номинирующих женщин легкого поведения во французском и русском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 60—66.
- Лонская А.Ю.* Образ власти в российских печатных СМИ 1990-х гг. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 1. С. 113—125.
- Мамонтов А.С., Мамонтов С.П.* Культурология. М.: Гардарики, 2005. 335 с.
- Маркова Е.М.* Кулинарный код культуры во вторичных номинациях русского и чешского языков: лингвистический и методический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 2. С. 152—174.
- Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
- Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие. 4-е изд. М., 2010.
- Маслова В.А.* Русский язык в аспекте кодов лингвокультурологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 3. С. 27—33.
- Ольшанский И.Г.* Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия // Язык и культура. Вып. 2. М., 1999.
- Ольшанский И.Г.* Лингвокультурология в конце XX в.: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX в. М., 2000.
- Радович М.* Лингвокультурологический анализ топонимов и катойконимов боливийского национального варианта испанского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 4. С. 133—140.
- Реунова Е.В.* Лингвопрагматические особенности употребления безэквивалентных библеизмов в русском и английском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 73—79.
- Рубакова И.И.* Лингвокультурный образ войны в русских частушках 1941—1945 гг. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 51—55.
- Сабитова З.К.* Лингвокультурология: учебник. М.: Флинта; Наука, 2013. 528 с.

- Токарев Г.В.* Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «труд» в русском языке). Волгоград: Перемена, 2003. 213 с.
- Токарев Г.В.* Лингвокультурология: учебное пособие. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. 135 с.
- Тхорик В.И., Фаньям Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учебное пособие. 2-е изд. М.: ГИС, 2016. 260 с.
- Федосов В.А.* Лингвокультурология и ее изучение // ГЯР. 2015. № 4. С. 35—39.
- Фернандес Санчес Ю.В.* Особенности юмора в лингвокультуре басков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 119—125.
- Хроленко А.Г.* Основы лингвокультурологии: учебное пособие. 5-е изд. М., 2005.
- Цуй Ливэй.* Языковые средства создания лингвокультурологического образа Китая в лингвокультуре дальневосточной эмиграции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 112—119.
- Цуй Ливэй.* Безэквивалентная лексика в образе Китая в русской эмигрантской лингвокультуре // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 80—88.
- Чан Тхань Тунг.* Культурно-тематические поля «ВОЙНА» и «МИР» в произведении М.М. Ильинского «Индокитай: пепел четырех войн» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 120—125.
- Шаклеин В.М., Микова С.С.* Лингвокультурное содержание языка: монография. М.: РУДН, 2015. 176 с.
- Шалюхина А.В.* Compliment и похвала как проявление эмпатии в испанском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 1. С. 91—102.
- Юрков Е.Е., Зиновьева Е.И.* Лингвокультурология: теория и практика. СПб.: МИРС, 2009. 292 с.

© Гусман Тирадо Р., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 15.01.2018

Дата принятия к печати: 25.03.2018

Для цитирования:

Гусман Тирадо Р. Проблемы лингвокультурологии на страницах журнала «Русистика» // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 380—397. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-380-397

Сведения об авторе:

Рафаэль Гусман Тирадо, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета. Член Президиума МАПРЯЛ, руководитель исследовательской группы «Славистика, кавказология и типология языков». *Сфера научных интересов:* типология русского и испанского языков, морфология и синтаксис русского языка, юридический и экономический перевод с русского на испанский, методика преподавания русского языка, кавказология. Автор более 160 научных публикаций. *Контактная информация:* rguzman@ugr.es

References

- Alefrenko, N.F. (2010). *Lingvokul'turologiya. Tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka* [Cultural Linguistic. Value-Semantic Space of Language]. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ. (In Russ.)
- Avramova, V. (2007). *Lingvokul'turologiya* [Cultural Linguistic]. Shumen: Episkop Kontstantin Preslavski Publ. (In Russ.)
- Bel'chikov, Yu.A. (2009). *Yazyk i kul'tura (materialy spetskursa)* [Language and Culture (Special Course Materials)]. Moscow: MGU Publ. (In Russ.)
- Bobylyova, E.S. (2016). Linguocultural Analysis of Macrotoponyms in Chile. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 61—67. (In Russ.)
- Buyanova, L.Y. (2017). Phraseology as a Cultural Cognition Code and Spiritual Heritage of Our Predecessors. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 15 (3), 285—298. (In Russ.)
- Cui Liwei. (2015). Linguistic Means of Linguistic and Cultural Image of China in Linguistic Culture of Far East Emigration. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 4, 112—119. (In Russ.)
- Cui Liwei. (2016). Non-Equivalent Words in the Image of China in Russian Emigrants' Linguistic Culture. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 80—88. (In Russ.)
- Fernandez Sanchez, Y.V. (2016). Particularities of Humour in Basque Linguoculture. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 119—126. (In Russ.)
- Gorodetskaya, L.A. (2009). *Lingvokul'tura i lingvokul'turnaya kompetentnost'* [Cultural Linguistic and Cultural Linguistic Competence]. Moscow: KDU Publ. (In Russ.)
- Gritsenko, A.N. (2015). Functional Types of Metaphors in Russian and English Sporting Discourse. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 154—160. (In Russ.)
- Ibragim, V.F. (2015). Concept “FATE” in Russian and Arab Linguistic Cultures. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 161—170. (In Russ.)
- Ipatova, G.N. & Serova, L.K. (2016). Cultural-Linguistic Approach to Creating Educational Materials for Bilingual Students. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 14—20. (In Russ.)
- Karelova, M.A. (2015). Linguistic and Cultural Details with the Word “SNOW” in Russian Poems of 1941—1942. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 46—50. (In Russ.)
- Koltsova, L.M., Kudryavtseva, T.Yu. & Churikov, S.A. (2015). Linguistic and Cultural Value of Archaisms and Historisms in Teaching Russian as a Foreign Language. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 4, 58—68. (In Russ.)
- Kornakova, E.S. (2017). National and Cultural Specifics of Soviet Reality and its Linguistic Reflection in E.A. Evtushenko's Poetry. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 15(1), 103—112. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2002). *Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya* [Ethnopsycholinguistics and Cultural Linguistic]. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)
- Kudria, O.A. (2015). Lexico-Semantic Classification of English and Ukrainian Secondary Colour Terms: Linguoculturological Aspect. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 53—59. (In Russ.)
- Kurguzenkova, Zh.V. (2015). Linguistic and Cultural Analysis of Gender Marked Phraseological Units of Phraseosemantic Group Designating Women of Easy Virtue. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 60—66. (In Russ.)

- Kurguzenkova, Zh.V. (2016). Conceptualization of Feminine Beauty in English Cultural Worldview. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 1, 97—102. (In Russ.)
- Lonskaya, A.Yu. (2017). The Image of Government in 1990s Russian Print Media. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15(1), 113—125. (In Russ.)
- Mamontov, A.S., & Mamontov, S.P. (2005). *Kul'turologiya* [Culturology]. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.)
- Markova, E.M. (2017). Culinary Culture Code in the Secondary Naming of the Russian and Czech Languages: Linguistic and Methodological Aspects. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15(2), 152—174. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2001). *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Cultural Linguistics: textbook for higher educational institutions]. Moscow: Akademiya Publ., 2001. 208 s. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2016). The Russian Language through the Codes of Cultural Linguistics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 3, 27—33.
- Ol'shanskii, I.G. (1999). *Lingvokul'turologiya: metodologicheskie osnovaniya i bazovye ponyatiya. Yazyk i kul'tura* [Cultural Linguistics: Methodological Bases and Basic Concepts. Language and Culture]. 2, Moscow. (In Russ.)
- Ol'shanskii, I.G. (2000). *Lingvokul'turologiya v kontse XX v.: itogi, tendentsii, perspektivy. Lingvisticheskie issledovaniya v kontse XX v.* [Cultural Linguistic Studies at the End of the 20th Century: Results, Trends, Prospects. Linguistic research at the end of the 20th century]. Moscow. (In Russ.)
- Radovich, M. (2016). Linguocultural Analysis of Toponyms and Denonyms in Bolivian Spanish. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 4, 133—140. (In Russ.)
- Reunova, E. (2015). Linguo-Pragmatic Features of Non-Equivalent Idioms of Biblical Origin in Russian and English. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 1, 73—79. (In Russ.)
- Rubakova, I.I. (2015). Linguistic and Cultural Image of War in Russian Chastushkas of 1941—1945. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 2, 51—55. (In Russ.)
- Sabitova, Z.K. (2013). *Lingvokul'turologiya: uchebnyk* [Cultural Linguistics: textbook]. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ. (In Russ.)
- Shaklein, V.M., & Mikova, S.S. (2015). *Lingvokul'turnoe sodержание yazyka* [Lingvocultural Content of the Language]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Shalyukhina, A.V. (2017). Compliment and Praise as Manifestations of Empathy in Spanish. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15(1), 91—102. (In Russ.)
- Tkhorik, V.I., & Fan'yam, N.Yu. (2016). *Lingvokul'turologiya i mezhekul'turnaya kommunikatsiya: uchebnoe posobie* [Cultural Linguistics and Intercultural Communication: textbook]. Moscow: Gis Publ. (In Russ.)
- Tokarev, G.V. (2003). *Kontsept kak objekt lingvokul'turologii (na materiale reprezentatsii kontsepta «trud» v russkom yazyke)* [The Concept as an Object of Cultural Linguistics (Based on the Representations of the Concept “Labour” in Russian)]. Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Tokarev, G.V. (2009). *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie* [Cultural Linguistics: textbook]. Tula: TGPU im. L.N. Tolstogo Publ. (In Russ.)
- Tran Thanh Tung. (2015). Cultural and Thematic Fields “WAR” and “PEACE” in Indo-China: Ash Of Four Wars. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 4, 120—125. (In Russ.)

- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G (1980). *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [*Linguistic and Cultural Theory of Words*]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [*Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language*]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Vorob'ev, V.V. (1997). *Lingvokul'turologiya: Teoriya i metody* [*Cultural Linguistics: Theory and methods*]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Vorob'ev, V.V. (2008). *Lingvokul'turologiya* [*Cultural Linguistics*]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Yurkov, E.E., & Zinov'eva, E.I. (2009). *Lingvokul'turologiya: teoriya i praktika* [*Cultural Linguistics: Theory and Practice*]. Saint Petersburg: MIRS Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 15.01.2018

Accepted: 25.03.2018

For citation:

Guzman Tirado R. (2018). The problems of linguoculturology discussed on the pages of the “Russian Language Studies” journal. *Russian Language Studies*, 16(4), 380—397. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-380-397

Bio Note:

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, Professor of the Department of Greek and Slavic Philology of the University of Granada. He is a member of MAPRYAL Presidium (International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (Spain)). He supervises the research group “Slavic Studies, Caucasus Studies and Typology of Languages”. *Research interests*: typology of the Russian and Spanish languages, morphology and syntax of the Russian language, legal and economic translation from Russian into Spanish, methods of teaching the Russian language, Caucasus studies. He is the author of more than 160 scientific publications. *Contact information*: rguzman@ugr.es



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-398-411

УДК [378.147:793.7]+811.161.1

Логика ролевой компьютерной игры в функционировании и изучении русского языка

С.Н. Виноградов

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603950, Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23

Актуальность статьи обусловлена ролью элементов игры в функционировании языка и преподавании лингвистических дисциплин, важностью компьютерных технологий в современном обществе. Целью статьи является сравнение логики (т.е. строения, структуры) ролевой компьютерной игры (RPG) и коммуникативно-исследовательской деятельности, а также применение результатов сравнения в обучении языку и процессе деятельности лингвиста. Материалом исследования являются термины из области RPG, языковые единицы и правила, используемые в языковой деятельности. Методами исследования выступают методы наблюдения и описания, реализованные с помощью методик сопоставления и моделирования, а также семиотической методики.

В статье проанализированы смысловые и структурные параллели между элементами RPG (персонаж, способности и навыки персонажа, квесты, ресурсы, исследование и развитие) и элементами и закономерностями коммуникативно-исследовательской деятельности (коммуникант, языковые способности и навыки, цели общения, языковые средства). Констатируется функциональное сходство между объектами сравнения, которое опирается на общую семиотическую основу RPG и функционирующего языка. На примере фрагментов русской грамматики (категории числа существительных и лексико-грамматических разрядов прилагательных) показана работа логики RPG в решении лингвистических задач. Предложены задания для обучения русскому языку, при выполнении которых в неявной форме присутствует логика RPG в деятельности обучаемых.

Ключевые слова: ролевая компьютерная игра, коммуникативно-исследовательская деятельность, структура частных семиотик, цели общения, языковые средства, задания по лингвистическому анализу

Введение

Метафора «язык — это игра» хорошо известна в лингвистике. Описано и прокомментировано сравнение языка с шахматами, сделанное Ф. де Соссюром (Апресян, 1966: 28). В философском плане анализ языка как совокупности «языковых игр» сделан Л. Витгенштейном, который называл языковой игрой язык и действия, с которыми он переплетён, и уподобил язык ящику с инструментами (Витгенштейн, 1994). Ю.М. Лотман высказал тезис о том, что язык обладает чертами интеллектуального устройства (Лотман, 1981: 7). Однако в настоящее время гуманитариев не удовлетворяет представление о языке как «интеллектуальной си-

стеме», и они ищут антропологические основы для его понимания. В этом плане актуальны психолингвистические исследования, которые связывают язык с психологией деятельности (Горелов, 1987). В отечественной научной традиции изучение языка как деятельности восходит к трудам Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева. За знаком всегда стоит система процессов оперирования с ним (Леонтьев, 1976: 53). В рамках этого подхода изучаются текстовая деятельность (Дридзе, 1984: 46), семиотическая деятельность (Глотова, 1990: 51). Особым типом деятельности является игра. Данная статья посвящена проблеме сходства логических аспектов языка и логики компьютерных игр в процессе деятельности игрока и коммуниканта. Здесь под выражением «логика» понимается внутренняя закономерность, присущая явлению, событию и т.д.; см. толкование в (Словарь русского языка, т. 2, 1986: 195—196). Наш интерес к данной проблематике обусловлен особо тесной связью игры и знаковых систем, которая обнаруживается, в частности, в деятельности игрока и коммуниканта. В игре творятся смыслы (Никитина, 2006: 189). Но труды по соотношению языка с компьютерной ролевой игрой нам неизвестны. Каковы общие черты, присущие логике языка и ролевых компьютерных игр? В первом приближении, язык сближает с ролевой компьютерной игрой то, что его функционирование подчинено некоторой цели (цели коммуникации), для достижения которой коммуникант использует определённые ресурсы (ресурсы языка), из которых в процессе коммуникации делает **выбор**. Другие черты общей логики этих объектов рассмотрены в последующих разделах статьи.

Актуальность и перспективность данного направления исследования определяется тем, что «игровые элементы всё активнее пронизывают жизнь современного человека, занимая существенное место в мире компьютеров и в свободном творчестве» (Никитина, 2006: 173). С точки зрения процесса обучения компьютерные игры — мощное средство мотивации обучаемых. Играя, например, в «Готику» (Piranha Bytes Games Fan Site. Gothic Game World, 2017) или другую компьютерную игру, игрок оказывается непосредственным участником событий, хотя и виртуальных. Поэтому компьютерные игры некоторых видов — это приключения, переживаемые игроком в не меньшей степени, чем при чтении остросюжетной художественной литературы. Можно ожидать, что сходство ролевой компьютерной игры и процесса коммуникации даст возможность более эмоционально воспринять «драму идей», которая разыгрывается в подлинно исследовательском процессе.

Цель

Цели данной статьи — проанализировать сходные смысловые и структурно-семиотические свойства логики ролевой компьютерной игры и языковой деятельности (её процесса и результата), обсудить причины этого сходства, предложить систему заданий по анализу языка и речи, опирающуюся на логику, присущую компьютерной игре.

Материалы и методы

При исследовании нами были использованы общенаучные и общелингвистические методы наблюдения и описания, методики сопоставления (сопоставля-

ются элементы компьютерной ролевой игры и языковой деятельности), моделирования (язык моделируется с помощью терминов компьютерной ролевой игры) и семиотическая методика (элементы языка и элементы компьютерной ролевой игры рассматриваются как семиотические объекты — знаки, формирующие частные семиотики и используемые в семиотической деятельности).

Для анализа, предпринятого в данной статье, необходимо определить понятие компьютерной ролевой игры (Компьютерная ролевая игра, 2017). Компьютерная ролевая игра (англ. Computer Role-Playing Game, обозначается аббревиатурой CRPG или RPG) — жанр компьютерных игр, в которых игрок управляет одним или несколькими персонажами, стремясь достичь определённой цели — дойти до какого-либо пункта, одержать победу, завоевать территорию и т.д. Каждый персонаж обладает определёнными ресурсами, например степенью силы, ловкости, защиты, уровнем развития того или иного навыка, пищей, оружием, магическими предметами и т.д. В ходе игры эти ресурсы, а также их важность в конкретной ситуации, могут меняться. Один из элементов игрового процесса — повышение возможностей персонажей за счёт изучения имеющихся ресурсов и приобретения новых. RPG обычно опираются на определённый сюжет и «предлагаемые обстоятельства» — игровой мир. Сюжет делится на серии заданий (квестов). Игрок и персонажи вступают в сложное и динамичное взаимодействие, на котором основывается сюжет игры. Сюжет может быть задан заранее, а может в той или иной степени формироваться самим игроком в RPG-«песочницах», названных так, по-видимому, потому, что игрок сам придумывает свой мир и сюжет игры, как ребёнок в песочнице.

По аналогии с игроком RPG носитель языка, цель которого — создание текста, имеет в своём распоряжении некоторые языковые ресурсы и в процессе своей деятельности переживает интеллектуальные «приключения», используя ресурсы и добиваясь маленьких побед, шаг за шагом приближаясь к цели. Этими ресурсами являются традиционно выделяемые в лингвистике языковые единицы и категории, которые рассматриваются в данной статье в аспекте логики RPG.

Результаты

Нами произведено сравнение RPG и коммуникативно-исследовательской деятельности (КИД) с точки зрения структурных элементов, целей и задач этих видов деятельности. Обнаруживаются параллели между действиями игрока RPG и коммуниканта/лингвиста. Данные параллели дают возможность рассмотреть КИД в логике RPG. Основным объектом рассмотрения послужили такие средства языка (или ресурсы коммуниканта), как категория числа существительных, лексико-грамматические разряды существительных и прилагательных. Иногда к рассмотрению привлекались и другие средства языка (ресурсы). Охарактеризована структура этих средств (ресурсов) и её место в КИД коммуниканта/лингвиста. Предложены задания по анализу языка и построению текста, использующие логику RPG.

Основной причиной аналогии между RPG и КИД является их семиотический характер: оба вида деятельности воплощены в знаковой форме и предполагают

знаковую деятельность как исследователя языка и речи, так и создателя текста. Благодаря своей семиотической составляющей, RPG и КИД могут использоваться в качестве инструмента исследования семиотической деятельности.

Обсуждение

Опираясь на описание RPG в (Компьютерная ролевая игра, 2017), рассмотрим последовательно соотносимые элементы RPG и коммуникативно-исследовательскую деятельность (КИД) носителя и исследователя языка.

1. **Персонаж.** В RPG именно персонаж является alter ego игрока, и действия персонажа непосредственно отражают деятельность игрока. В КИД игрок совпадает с персонажем: коммуникант и/или лингвист сам осуществляет эту деятельность.

2. **Способности и навыки персонажа** в RPG имеют аналогию в способностях и навыках коммуниканта и/или лингвиста, в правилах и приёмах построения речи и лингвистического исследования в КИД.

3. **Квесты**, выполняемые персонажем RPG, имеют аналогию в целях и задачах, которые решаются в КИД и, в частности, могут быть оформлены как система заданий и упражнений. Цели и задачи в КИД связаны с процессом обучения и/или определяются его целями и задачами.

4. **Ресурсы**, используемые персонажем RPG, аналогичны языковым средствам, которые использует коммуникант и исследует лингвист в процессе КИД. Ресурсы одновременно дают персонажу некоторые возможности действий и ограничивают другие. Например, в RPG «Готика 3» типичная характеристика того или иного вида оружия выглядит так: название оружия, описание оружия, сколько требуется силы и ловкости для владения этим оружием, какой требуется навык, каковы дополнительные бонусы, какой урон наносится этим оружием, сколько денег стоит это оружие (Piranha Bytes Games Fan Site. Gothic Game World, 2017). Наличие силы, ловкости, навыков, дополнительных бонусов, силы урона — тоже ресурсы, которые персонаж имеет или приобретает в процессе игры. Выбирая оружие для боя, игрок должен принимать во внимание эти ресурсы и выбирать оружие, оптимально соответствующее целям игры. Простой речевой аналог этих действий игроков — выбор синонима для решения определённой риторической задачи. Аналогично можно охарактеризовать другие ресурсы языка, используемые в решении коммуникативных и исследовательских задач. Например, в КИД использование инфинитива при обозначении действия (*Жить — Родине служить*) даёт возможность синтаксически оформить название этого действия как подлежащее (предмет высказывания). Данная возможность есть и у отглагольного существительного: *Жизнь — служение Родине*. Зато морфологические и сочетательные возможности инфинитива и отглагольного существительного различаются: существительное может иметь при себе существительное в родительном падеже с определительным значением (*жизнь человека, патриота...*), глагол не может.

5. Важными аналогиями между RPG и КИД являются **исследование** и **развитие**. Исследование в RPG предполагает способы перемещения персонажа по игровому миру, все сущности, которые он может найти, увидеть, с которыми может

взаимодействовать (например, игровые области, предметы и другие объекты) (Компьютерная ролевая игра, 2017). Развитие персонажа в RPG — повышение его способностей преодолевать препятствия, приобретать и использовать различные ресурсы и на этой основе более успешно выполнять квесты. Исследование в КИД — это более или менее традиционное исследование структурных и функциональных возможностей языка. Развитие «персонажа/автора» в КИД — приобретение лингвистической информации, лингвистических (грамматических, риторических и др.) способностей и навыков.

В следующих разделах данной статьи будут рассматриваться и обсуждаться результаты аналогий между RPG и языковой и речевой сферой.

Рассмотрим логику КИД на примере категории числа существительного, которая может быть представлена как совокупность и система ресурсов. Слово «ресурсы», на наш взгляд, в этом контексте предпочтительнее слова «средства», так как подчёркивает аспект использования средств: ресурсы — имеющиеся в наличии запасы, средства, которые используются при необходимости (Словарь русского языка, т. 3, 1987: 710). Коммуникант использует языковые средства в процессе КИД, и в этом аспекте они становятся для него ресурсами. Элементы системы ресурсов — словоформы существительного (формы числа), отдельные существительные в той или иной числовой форме, лексико-грамматические разряды существительных по отношению к категории числа. При этом следует учитывать системные связи ресурсов, относящихся к разным языковым уровням и подсистемам. Несомненно, сложность этих системных связей в КИД выше, чем в RPG. Почти всегда приходится иметь дело не с отдельными ресурсами, а с их системой. В этом существенное различие между КИД и RPG.

Основные возможности форм единственного и множественного числа существительных — выражение единичности и множественности предметов. В терминах логики RPG это выражается так: чтобы обозначить единичность, следует использовать ресурс «конкретное существительное в единственном числе», чтобы обозначить множественность — ресурс «конкретное существительное во множественном числе» (далее названия ресурсов будут заключаться в кавычки). Чтобы добавить новые возможности, надо рассмотреть числовые формы в системе лексико-грамматических разрядов существительных, связанных с категорией числа.

Лексико-грамматические разряды понимаются нами традиционно — как классы слов, выделяемые в пределах некоторой части речи и имеющие лексическую (семантическую, лексико-семантическую) и формально-грамматическую (морфологическую), а также словообразовательную специфику (Касаткин, Клобуков, Лекант, 1991: 214; Розенталь, Голуб, Теленкова, 2013: 180; Шанский, Тихонов, 1987: 91). Лексико-грамматические разряды существительных, которые мы рассмотрим как ресурсы КИД, — «собственные», «вещественные», «отвлечённые», «собираательные», «конкретные *pluralia tantum*». Существительные собственные, вещественные и отвлечённые обладают общим свойством — отсутствием нормального числового противопоставления (т.е. отсутствием оппозиции единичности и множественности, выраженной формами единственного и множественного числа) (Виноградов, 2015: 348). Некоторые из слов, наполняющих эти раз-

ряды, предоставляют коммуниканту бонус «образование множественного числа со сдвигом в семантике». Внутри каждого разряда этот бонус конкретизирован в соответствии с видами семантического сдвига. В языке имена собственные называют единичный предмет из ряда однородных предметов. Отношение существительных этого разряда к категории числа сводится к трём случаям: 1) *singularia tantum*; 2) *pluralia tantum*; 3) наличие и единственного, и множественного числа, но множественное образуется со сдвигом в семантике. У имени собственного сдвига в семантике — превращение в нарицательное (*донжуаны*, *Плюшкины* как классы людей, обладающих определёнными качествами) и обозначение семьи или группы родственников (*Ивановы*, *Ростовы*, *Болконские*). Вещественные существительные обозначают однородную массу, все части которой имеют свойства целого и при образовании множественного числа обозначают виды или сорта вещества (минеральные *масла*, предельные *углеводороды*) или большие пространства, покрытые веществом (бескрайние *снега*, вешние *воды*). Отвлечённые существительные, обозначающие свойства и качества в отвлечении от носителя качества и деятеля, могут конкретизировать отвлечённое значение: *красота* — отвлечённое качество, *красоты* стиля — конкретные проявления качества в виде тропов, риторических фигур и т.д.

Собирательные являются существительными *singularia tantum*. Множественное число у них не образуется, но все собирательные содержат бонус «обозначение объекта, состоящего из отдельных экземпляров, как нерасчленённого»: *листва*, *студенчество*. Существительные конкретные *pluralia tantum*, наоборот, позволяют обозначать единичный объект как расчленённый, имеющий парную или сложную структуру: *шорты*, *сутки*, *подмости*.

Таким образом, совокупность единиц и подсистем языка, связанных с морфологической категорией числа, даёт возможность выразить важные для носителя языка свойства окружающей действительности — единичность, множественность, расчленённость или нерасчленённость сложной структуры, предмет как отдельный экземпляр из некоторого множества, однородную массу, отвлечённый признак, отвлечённое действие, отношения отвлечённого понятия и его носителя, способность или неспособность подвергаться счёту (Виноградов, 2015: 350). Выбирая соответствующие языковые ресурсы, коммуникант выражает необходимый ему смысл (т.е. выполняет некоторую стоящую перед ним частную задачу, достигает некоторой частной цели).

Другой пример совокупности и системы ресурсов — морфологические единицы, выражающие атрибутивные отношения. Ограничимся системой прилагательных, причём основное внимание уделим разряду качественных прилагательных. Ресурс «качественное прилагательное» позволяет выразить переменный признак, «притяжательное прилагательное» — индивидуальную принадлежность лицу или животному, «относительное прилагательное» — признак через отношение к предмету, процессу и т.д. Если коммуникант выбрал качественное прилагательное, то он получает ряд бонусов. К ним относятся возможности выразить степень признака с помощью словообразовательных средств (*большущий*, *слабоватый*) или с помощью наречий меры и степени (*очень большой*, *чуть заметный*), сравнить степень проявления признака с помощью форм степеней сравнения, обозначить

качество и его противоположность с помощью антонимичной пары (*длинный* — *короткий*), выразить временный или относительный признак с помощью краткой формы (воздух *свеж*, шапка *мала*), при участии словообразовательных суффиксов морфологически оформить качество как наречие (*быстро*, *дружески*) или как существительное (*быстрота*, *храбрость*). Следует подчеркнуть, что эти возможности появляются при выборе данного ресурса. Можно выразить это иначе: данный ресурс обладает данными свойствами.

Коммуникативно-информационной деятельности можно обучать, увеличивая знания и совершенствуя навыки коммуниканта с помощью логики RPG. Можно предложить задания, в которых используется эта логика. Целями этих заданий являются формирование умений и выработка навыков анализа языка и речи от формы к значению и от значения к форме, а также умений и навыков создания текста. Задания такого типа использовались нами в учебном процессе — в вузовском курсе «Общее языкознание», в специальных лингвистических курсах, при подготовке студентов к олимпиадам по русскому языку. Обучаемым нет необходимости иметь какие-либо сведения о компьютерных играх. Уровень подготовки обучаемых — знание предмета «Русский язык» в объёме средней школы.

Задание 1. Каждая языковая единица, выбираемая говорящим или пишущим, позволяет ему выполнить некоторые частные задачи общения. Например, употребление существительного в единственном числе позволяет выразить единичность предмета, употребление существительного во множественном числе — обозначить количество предметов, большее единицы. Собирательное существительное позволяет обозначить нерасчленённое множество лиц или предметов. Отвлечённое существительное обозначает отвлечённое качество или действие, а множественное число отвлечённого существительного может обозначать конкретный предмет (безымянные *высоты*). Множественное число вещественного существительного может обозначать виды или сорта вещества (минеральные *масла*) или большие пространства, покрытые веществом (полярные *льды*). Качественные прилагательные позволяют выразить переменный признак. Формы и виды качественных прилагательных дают возможность выразить сравнение признаков (Эта гора *выше* той) или высокую или низкую степень признака (*большущий*, *слабоватый*). Форма прошедшего времени глагола позволяет выразить действие, произошедшее (происходившее) до момента речи. Опираясь на эти объяснения, определите частные задачи общения, которые можно решить с помощью следующих выделенных курсивом слов: *лист*, *листва*, *дерзость*, (говорить) *дерзости*, (бескрайние) *пески* (пустыни), *белый-белый*, *нашёл*, *придёт*, *рыба* (лежит кучами на палубе), *человек* (заселил всю планету и шагнул в космос).

Комментарий. Данное упражнение вырабатывает умения и навыки выделять ресурсы языка и определять их свойства. Два последних слова (*рыба*, *человек*) отличаются от предыдущих тем, что семантика, выражаемая языковой единицей, носит контекстный характер. Это позволяет поставить проблему контекстуальных свойств языковых ресурсов, которая должна решаться в следующих заданиях.

Задание 2. Предположим, что вам надо выразить единичность чего-либо. Для этого есть ряд возможностей: лексика (*один*, *одинок*, *единственный* и т.д.), словообразовательные суффиксы со значением единичности (*земляничина*), един-

ственное число существительного. Как выразить следующие значения: множество предметов, однородная субстанция («вещество»), виды или сорта вещества, действие после момента речи, признак действия?

Комментарий. Данное упражнение предназначено для выработки умения использовать ресурсы языка при выполнении коммуникативно-исследовательских заданий («квестов»).

Задание 3. Даны различные переводы первых двух строк «Реквиема» Р.Л. Стивенсона. Оригинал: *Under the wide and starry sky/Dig the grave and let me lie*. Подстрочник: *Под широким и звездным небом выройте могилу и позвольте (дайте) мне лечь (в нее)*.

Переводы.

Под небом широким, в сиянье светил пусть бы кров мой последний я получил!

Под звездным простором, в высоких горах могильной землею укройте мой прах.

Под небом просторным, в подлунном краю меня положите в могилу мою.

К широкому небу лицом ввечеру положите меня, и я умру.

У звезд ищущ себе погоста — могилу выройте мне по росту.

Под этой широкой звёздной рекой пусть обрету я вечный покой.

Под небом, звёздным и большим, мне руки на груди сложи.

Под небом распахнутым, в гроздьях звёзд, могилу мою да хранит утёс.

Сравните каждый перевод с подстрочником. Чем отличается каждый перевод от подстрочника? Какие новые смыслы и новые языковые единицы появляются в переводе?

Подсказки (для обучаемых). Например, в подстрочнике выражена просьба (или требование), а в первом переводе — желание. В подстрочнике просьба выражена глаголом 2 лица в повелительном наклонении, а в первом переводе — глагол в сослагательном наклонении (*получил бы*). В первом переводе вместо слова *могила* используется перифраза *последний кров*, содержащая смысл «жилище». В каких переводах нет слова *могила*? Что дают замены этого слова для содержания перевода? Как характеризуется место и ситуация похорон?

Комментарий. Выполняя данное упражнение, учащиеся наблюдают процесс КИД «со стороны». Сначала они анализируют частные «квесты» (частные задачи, которые поставлены перед переводчиком или которые он сам ставит перед собой сознательно или неосознанно), потом переходят к ресурсам, используемым при выполнении этих «квестов». Подсказки носят обучающий характер. Они содержат напоминания о различных языковых ресурсах. Подсказки могут иметь разную степень подробности в зависимости от возможностей обучаемых.

Задание 4. Дано «рассыпанное» четверостишие: *он, корабль, его, меньше, и, одолевающего, в, много, слабей, трюмах, мало, детей, тех, а, кто, и, очень, плавать, мир, может, женщин, и, наш, шквала*. Восстановите текст.

Подсказки (для обучаемых). Четверостишие рифмованное. Рифмы: *мало — шквала, слабей — детей*. Значит, эти слова — в конце строчек (порядок строчек надо определить при восстановлении текста). Какие значения выражаются формами слов, перечисленных в задании? Значение сравнения степени качества (какие предметы сравниваются?), значения объединения и противопоставления, которые выражаются союзами, а ещё? Согласование в роде, числе, падеже — ус-

ловие употребления слов, обозначающих признак (причастий, некоторых местоимений). Количество чего выражается словами *много* и *мало*? В словосочетаниях с какими словами они используются? В состав какого члена предложения может входить глагол *может*?

Текст может быть восстановлен не единственным способом, то есть может иметь варианты.

Комментарий. В этом задании «зашифровано» четверостишие из стихотворения Р. Гамзатова в переводе Н. Гребнева:

Наш мир — корабль. Он меньше и слабей
Его одолевающего шквала,
И в трюме много женщин и детей,
А тех, кто может плавать, очень мало.

При восстановлении текста возможны допустимые по смыслу варианты, связанные с перестановкой союзов *а* и *и*. Данное упражнение носит комплексный характер и вырабатывает умение создавать текст с использованием определённых (имеющихся в наличии) языковых ресурсов. Выполнение задания заключается в последовательном выполнении «квестов», частично выраженных в подсказках вопросительными предложениями, частично сформулированных самими учащимися. При выполнении «квестов» используются перечисленные в задании ресурсы (словоформы). Цель КИД при выполнении задания — восстановленный текст.

Параллели и сходства RPG и КИД обусловлены глубокими причинами — семиотическими основаниями обоих видов деятельности. Выше были рассмотрены единицы, составляющие структуру RPG и КИД. Эти единицы являются знаками, вплетёнными в семиотическую деятельность игрока и коммуниканта/исследователя. Структура RPG выступает как одна из частных семиотик (проблема противопоставления общей и частных семиотик в настоящее время обсуждается в специальной литературе (Мечковская, 2004; Соломоник, 2012: 5; Гринев-Гриневич, Сорокина, 2012: 5—10). Функционирование знаков имеет парадигматический и синтагматический аспекты. Парадигматика языка — совокупность и система вариантов его единиц и категорий, из числа которых автор речи на каждом шаге развёртывания речи делает **выбор** (выделено нами. — С.В.) одного из вариантов (Березин, Головин, 1979: 218). Необходимость выбора представляет собой проблемную ситуацию, проблему, которая решается в процессе развёртывания речи: «Набор парадигматических вариантов вместе с их инвариантом представляют собой модель деятельности, в процессе которой решается творческая задача...» (Виноградов, 2014: 373). Игрок RPG также осуществляет выбор ресурса, совершая каждое игровое действие. Классы ресурсов содержат варианты выбора, которые находятся в парадигматических отношениях.

Синтагматика языка — совокупность и система свойственных языковым единицам и категориям сочетательных возможностей и их реализаций в процессе речи (Березин, Головин, 1979: 218). Речевое сообщение возникает при реализации синтагматических отношений. Процесс RPG аналогичен такому речевому сообщению. Б.Н. Головин пишет, что в речи языковые единицы получают «чрезвычайную прибавку» — выбор, повторение, размещение, комбинирование, трансформирование (Головин, 1980: 24). Не случайно все эти свойства речи обознача-

ются отглагольными существительными. Они выражают действия коммуниканта. В RPG процесс игры также включает эти действия. Выбор ресурса, последовательность и сочетание действий, преобразование свойств элементов игры — неотъемлемые проявления деятельности игрока.

Заключение

Ролевая компьютерная игра, которая по структуре и функциям является частной семиотикой, имеет много общего со знаковой функционирующей структурой естественного языка. Действия игрока и коммуникация с помощью естественного языка являются видами деятельности, которые имеют семиотическую составляющую. Это позволяет использовать логику RPG при изучении языка и обучении лингвистическим дисциплинам, которые связаны с анализом и построением языка и речи (текста). При этом обучаемые могут анализировать язык и строить сообщение, используя логику RPG, но не зная её терминов и правил, подобно мольеровскому персонажу, который не знал, что разговаривает прозой. Использование логики RPG соответствует тенденциям современной культурной ситуации, в которой общение с компьютером в различных формах играет большую роль. Практическая перспективность этого направления исследования языка связана с творческой активностью обучаемого, с проблемным характером его деятельности. Теоретическая значимость такого подхода к коммуникации определяется тем, что знаки, экспоненты которых существуют объективно и доступны наблюдению, — естественные инструменты для исследования такого сложного явления, как человеческая деятельность.

Список литературы

- Апресян Ю.Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики. М.: Просвещение, 1966. 302 с.
- Березин Ф.М., Головин Б.Н.* Общее языкознание. М.: Просвещение, 1979. 416 с.
- Виноградов С.Н.* О содержании терминов, обозначающие лексико-грамматические разряды существительных // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2(2). С. 347—351.
- Виноградов С.Н.* Парадигматический выбор как модель проблемной ситуации создания текста // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет, 18—21 марта 2014 г.): труды и материалы / сост.: М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов, О.В. Кукушкина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С. 372—373.
- Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. 612 с.
- Глотова Г.А.* Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1990. 253 с.
- Головин Б.Н.* Основы культуры речи: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1980. 335 с.
- Горелов И.Н.* Разговор с компьютером: психолингвистический аспект проблемы. М.: Наука, 1987. 256 с.
- Гринёв-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А.* Основы семиотики: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2012. 256 с.

- Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 268 с.
- Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А.* Краткий справочник по современному русскому языку. М.: Высшая школа, 1991. 383 с.
- Компьютерная ролевая игра. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0 (дата обращения: 28. 12. 2017).
- Леонтьев А.А.* Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 46—73.
- Лотман Ю.М.* Мозг — текст — культура — искусственный интеллект // Семиотика и информатика. Семнадцатый выпуск. М.: ВИНТИ, 1981. С. 3—17.
- Мечковская Н.Б.* Семиотика. Язык. Природа. Культура: курс лекций. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 432 с.
- Никитина С.Е.* Семиотика. Курс лекций: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Трикста, 2006. 528 с.
- Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. М.: Айрис-пресс, 2013. 449 с.
- Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой; АН СССР, Ин-т русск. яз. М.: Русский язык, 1985—1988. 1986. Т. 2. К—О. 736 с.
- Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой; АН СССР, Ин-т русск. яз. М.: Русский язык, 1985—1988. 1987. Т. 3. П—Р. 752 с.
- Соломоник А.* Очерк общей семиотики. М.: Изд-во ЛКИ, 2012. 192 с.
- Шанский Н.М., Тихонов А.Н.* Современный русский язык. в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
- Piranha Bytes Games Fan Site. Gothic Game World. URL: <http://gothic-world.ucoz.ru> (дата обращения: 28.12. 2017).

© Виноградов С.Н., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 23.11.2017

Дата принятия к печати: 18.03.2018

Для цитирования:

Виноградов С.Н. Логика ролевой компьютерной игры в функционировании и изучении русского языка // *Русистика*. 2018. Т. 16. № 4. С. 398—411. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-398-411

Сведения об авторе:

Виноградов Сергей Николаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры современного русского языка и общего языкознания Института филологии и журналистики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». *Сфера научных интересов*: концептуализация, категоризация, семиотика, аксиология, автоматизированная обработка текстов на естественном языке. Автор более 70 научных публикаций. *Контактная информация*: vinogradov54@mail.ru

The logic of the role computer game in Russian language functioning and study

Sergey N. Vinogradov

Lobachevski State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarina Ave., Nižniy Novgorod, 603950, Russian Federation

The actuality of the article is conditioned by the significant role of game elements in language functioning and in teaching linguistic disciplines, as well as by the importance of computer technology in modern society. The purpose of the article is to compare the logic (i.e. organization, structure) of a role-playing computer game (RPG) and communicative and research activity. The results of this comparison can be used in teaching a language and in linguistic studies. The research material includes the terms from the RPG sphere, language units and rules which are used in language activities. The research methods are observation and description, realized by the means of comparison and modeling, as well as of semiotic methods.

The article analyzes semantic and structural connection between RPG elements (the personage, abilities and skills of the personage, quests, resources, research and development) and elements and patterns of communicative and research activity (communicator, language abilities and skills, the purpose of communication, language means). The functional similarity between the objects being compared on the base of universal RPG semiotics and language functioning is pointed out. It is shown how RPG logic helps to perform linguistic tasks on the example of Russian grammar categories (singular and plural forms of nouns, lexical and grammatical categories of adjectives). The author presents exercises for teaching the Russian language where pupils' activity implicitly includes RPG logic.

Keywords: computer role-playing game, communicative and research activity, structure of partial semiotics, purpose of communication, language means, tasks on linguistics analysis

References

- Apresyan, Yu.D. (1966). *Idei i metody sovremennoi strukturnoi lingvistiki* [*Ideas and Methods of Modern Structural Linguistics*]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Berezin, F.M., & Golovin, B.N. (1979). *Obshchee yazykoznanie* [*General Linguistics*]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Vinogradov, S.N. (2015). O soderzhanii terminov, oboznachayushchie leksiko-grammaticheskie razryady sushchestvitel'nykh. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [On The Content of the Terms Denoting Lexico-Grammatical Groups of Nouns. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhnii Novgorod*]. (In Russ.)
- Vinogradov, S.N. (2014). Paradigmaticeskii vybor kak model' problemnoi situatsii sozdaniya teksta. *Russkii yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': V Mezhdunarodnyi kongress issledovatelei russkogo yazyka (Moskva, MGU im. M.V. Lomonosova, filologicheskii fakul'tet, 18—21 marta 2014): trudy i materialy* [The Paradigmatic Choice as a Model of Problematic Situation in Text Creation. *Russian Language: Its Historical Destiny and Present State. The Fifth International Congress of Russian Language Researchers (Moscow, Lomonosov State University, Faculty of Philology, March 18—21, 2014): Proceedings and materials (pp. 372—373)*]. Moscow: Moscow State University Publ. (In Russ.)

- Vitgenshtein, L. (1994). *Filosofskie raboty [Philosophical Works]*. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ.)
- Glotova, G.A. (1990). *Chelovek i znak. Semiotiko-psikhologicheskie aspekty ontogeneza cheloveka [Man and Sign. Semiotic-Psychological Aspects of Human Ontogenesis]*. Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta Publ. (In Russ.)
- Golovin, B.N. (1980). *Osnovy kul'tury rechi: ucheb. posobie [Basic Notions of Speech Culture: textbook]*. Moscow: Vyssh. shkola Publ. (In Russ.)
- Gorelov, I.N. (1987). *Razgovor s komp'yuterom: psikholingvisticheskii aspekt problemy [Talking With Computer. Psycholinguistic Aspect of the Problem]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Grinev-Grinevich, S.V., & Sorokina, E.A. (2012). *Osnovy semiotiki: ucheb. posobie [Basic Semiotics: textbook]*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Dridze, T.M. (1984). *Tekstovaya deyatelnost' v strukture sotsial'noi kommunikatsii [Text activity in the structure of social communication]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kasatkin, L.L., Klobukov, E.V., & Lekant, P.A. (1991). *Kratkii spravochnik po sovremennomu russkomu yazyku [Brief Reference Book on Modern Russian Language]*. Moscow: Vyssh. shkola Publ. (In Russ.)
- Komp'yuternaya rolevaya igra. Vikipediya [Computer Role-Playing Game. Wikipedia]*. Retrieved December 27, 2017 from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0
- Leont'ev, A.A. (1976). *Psikholingvisticheskii aspekt yazykovogo znacheniya. Printsipy i metody semanticheskikh issledovaniy [Psycholinguistic Aspects of Linguistic Meaning. Principles and methods of semantic research]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (1981). *Mozg — tekst — kul'tura — iskusstvennyi intellect. Semiotika i informatika. Semnadsatyi vypusk [Brain — Text — Culture — Artificial Intellect. Semiotics and Information Technology. The seventeenth issue]*. Moscow: VINITI Publ. (In Russ.)
- Mechkovskaya, N.B. (2004). *Semiotika. Yazyk. Priroda. Kul'tura: kurs lektsii [Semiotics. Language. Nature. Culture: Lecture Course]*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Nikitina, S.E. (2006). *Semiotika. Kurs lektsii: uchebnoe posobie dlya vuzov [Semiotics. Lecture Course: textbook for high schools]*. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ.; Triksa Publ. (In Russ.)
- Rozental', D.E., Golub, I.B., & Telenkova, M.A. (2013). *Sovremennyyi russkii yazyk [Modern Russian Language]*. Moscow: Airis-press Publ. (In Russ.)
- Evgen'eva, A.P. (1986). *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 2 [Russian Language Dictionary: in 4 volumes. Volume 2]*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Evgen'eva, A.P. (1987). *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 3 [Russian Language Dictionary: in 4 volumes. Volume 3]*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Solomonik, A. (2012). *Ocherk obshchei semiotiki [Essay on General Semiotics]*. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)
- Shanskii, N.M., & Tikhonov, A.N. (1987). *Sovremennyyi russkii yazyk: v 3 ch. Ch. 2. Slovoobrazovanie. Morfologiya [Modern Russian Language: in 3 parts. Part 2. Word-formation. Morphology]*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Piranha Bytes Games Fan Site. Gothic Game World*. Retrieved December 28, 2017 from <http://gothic-world.ucoz.ru>. (In Russ.)

Article history:

Received: 23.11.2017

Accepted: 18.03.2018

For citation:

Vinogradov S.N. (2018). The logic of the role computer game in Russian language functioning and study. *Russian Language Studies*, 16(4), 398—411. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-398-411

Bio Note:

Vinogradov Sergey Nikolaevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. *Research interests*: conceptualization, categorization, semiotics, axiology, computer-aided text processing in natural language. The author of more than 70 scientific works. *Contact information*: vinogradov54@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-412-427

УДК 81'42

Микрополя эмотивности: языковые проекции в русском художественном тексте

С.В. Коростова

Южный федеральный университет

Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной русистики — языковым способам репрезентации функционально-семантического поля эмотивности в русской художественной прозе. Выявляются особенности вербализации микрополей эмотивности и их взаимодействия в семантической структуре художественного текста. Зоны эмотивности актуализируют эмотивно-оценочные смыслы текста, представляющие сложное ментально-чувственное образование, входящее в сферу диалогических отношений «автор—интерпретатор». Принцип обратной перспективы чувства, действующий в художественном повествовании, определяет существование эмоциональной эмпатии, которая способствует расширению личности интерпретатора. Эмоциональные ожидания интерпретатора предопределены развитием сценария ситуации, которая считается нормативной с позиции коллективного языкового сознания. Отклонение от нормы предполагает «эффект обманутого ожидания», продуцирующий эмоции интерпретатора.

Новизна исследования заключается в целостном анализе эмотивно-оценочных смыслов русского художественного текста, который предполагает комплексный подход, включающий определение репрезентативных и реактивных свойств эмотивных единиц русского языка, образующих особые микрополя в структуре функционально-семантического поля эмотивности. Сфера эмоций входит в ценностную картину ментального мира говорящего на русском языке и определяет многообразие языкового выражения эмоционально-оценочных смыслов, причем как эмоционально-аффективных, так и эмоционально-рациональных.

Взаимодействие функционально-семантических полей персональности, эмотивности, оценочности, интенсивности позволяет выявить эмотивную доминанту художественного текста, обнаружить механизм корреляции способов выражения эмотивно-оценочных смыслов и характера авторизации художественного текста. В ходе исследования эмотивных фрагментов произведений русских писателей XIX—XXI вв. были выделены типизированные компоненты микрополей эмотивности, характерные для текстов с разными формами повествования.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле эмотивности, импульсивность, эмотивная оценочность, прагматическая эмотивность, русский художественный текст

Введение

Люди, говорящие на одном языке, легко понимают вербализованные эмоции. Этот факт ученые объясняют тем, что эмоции языковой общности детерминированы социальными условиями и психологическими установками, коллективно освоены и определены опытом этноса.

Проблемы лингвистики эмоций, или эмотиологии, активно разрабатываются в работах отечественных лингвистов: в докторских диссертациях (Л.Г. Бабенко, С.Г. Воркачев, В.И. Жельвис, Н.А. Лукьянова, Ю.М. Малинович, О.Е. Филимонова, В.И. Шаховский, Л.А. Калимуллина, Л.Ю. Буянова и др.), многочисленных кандидатских диссертациях (И.В. Быдина, Я.А. Покровская, И.В. Томашева, С.В. Ионова и др.), а также в теории и практике лексикографии (Ю.Д. Апресян, В.Ю. Апресян). Эмоциональный аспект языка связан с трудами зарубежных исследователей А. Вежбицкой, Дж. Эйчисона и др.

Большое количество работ, предметом исследования которых стали различные характеристики эмотивных единиц, еще не дает возможности утверждать, что в современной русистике эмотивный фрагмент языковой системы и речевой деятельности изучен в полной мере.

Анализ функционально-семантической категории эмотивности и средств ее актуализации представляется особенно актуальным в свете антропоцентрической парадигмы гуманитарных наук, в центре внимания которой оказывается человек говорящий и чувствующий. Проблема выражения и обозначения эмоциональных состояний в современном русском языке определяет одно из направлений лингвистики эмоций, непосредственно связанных с когнитивным и лингвокультурным подходами к объекту исследования.

Говоря о репрезентации эмотивности в речетекстовой деятельности, следует разграничить эмотивы как средства выражения эмоций и номинанты эмоций как знаки, обозначающие эмоциональное состояние индивидуума. Необходимость выделения двух нетождественных способов языкового представления эмоций предполагает уточнение содержания некоторых терминов эмотиологии. Сочетание «выражение эмоций» в этом случае приобретает узкое значение, поскольку под ним понимается спонтанное языковое проявление внутренних эмоциональных состояний в конкретной ситуации. Таким образом, эмотивная функция интерпретируется как имеющая речевой характер, а значит, отрицается ее языковая природа. Однако, признавая лишь речевую специфику эмотивной функции, мы тем самым ограничим объем вербальных репрезентантов эмоций, прежде всего речь идет о высказываниях, которые обозначают эмоции. Принимая во внимание изложенные в работах Л.А. Калимуллиной теоретические позиции (Калимуллина, 2003), мы также считаем целесообразным использовать термин «выражение эмоций» в широком смысле, понимая под ним разнообразные способы языкового маркирования данной сферы, как лексические, так и нелексические. Однако полагаем, что и те, и другие входят в качестве компонентов в эмотивное высказывание, которое и репрезентирует эмоциональное состояние говорящего. Следует признать, что некоторые номинанты эмоций в речи, в тексте (обычно в повествовании от первого лица) могут выполнять, сочетаясь с дескрипторами, функцию выражения эмоции, что вне контекста исключено.

Художественное пространство включает эмоции человека, его духовную сферу и апеллирует к эмоциональному потенциалу читателя. Как справедливо замечают авторы статьи, посвященной одному из речевых жанров: «Сила образа, передающего смысл и эмоции, состоит в его способности детализировать акту-

альную ситуацию речевого события» (перевод наш. — С.К.) (Kovtunen, Vylkova, Borisenko et al., 2018: 97). Литературная коммуникация предполагает эмоциональную реакцию, эмпатию как ответ на авторские намерения воплотить в тексте определенный взгляд на мир, на реальные отношения между людьми. В художественной коммуникации одним из условий диалогического взаимодействия является «способность читателя декодировать, т.е. распознавать и интерпретировать смысл созданного писателем текста. Эта способность определяется не только жизненным опытом, ценностными ориентациями, общей культурой интерпретатора, но и его эмотивной компетенцией, каузирующей эмоциональные реакции в процессе декодирования текста. На наш взгляд, именно эти реакции выступают основным маркером успешности художественной коммуникации. Художественное переживание — это высшая форма художественной рецепции, и только такое восприятие текста превращает художественное произведение в факт сознания реципиента» (Коростова, 2015: 116—117).

Идея «персоналистического дуализма», разработанная М.М. Бахтиным, позволяет рассматривать взаимоотношения эстетических категорий «автор» и «герой» как отражение взаимоотношений «я» и «другой» в реальной жизни. Свобода воли речевого субъекта, персонажа, вытекает из тех жизненно важных связей, которые предоставляют ему свободу выбора. Автор, оценивая эту альтернативу позитивно или негативно, относится к герою так же, как «я» относится к «другому»: «...в эстетическом событии мы имеем встречу двух сознаний, принципиально неслиянных, причем сознание автора относится к сознанию героя не с точки зрения его предметного состава, ...а с точки зрения его жизненного субъективного единства...» (Бахтин, 1979: 85).

Выявление эмотивно-оценочных смыслов русского художественного текста возможно тогда, когда исследователь занимает позицию «между смыслами», о которой пишет М.М. Бахтин: «Смысл потенциально бесконечен, но актуализоваться он может лишь соприкоснувшись с другим смыслом, чтобы раскрыть новые моменты своей бесконечности. Актуальный смысл принадлежит не одному, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе», он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним. Не может быть единого (одного) смысла. Поэтому не может быть ни первого, ни последнего смысла, он всегда между смыслами, звено в смысловой цепи, которая только одна может быть реальной» (Бахтин, 1979: 350).

Русская художественная литература, в силу более позднего формирования по сравнению с европейской, заставляет читателя удивляться окружающей действительности, осмыслить и прочувствовать каждое ее событие, в том числе и события внутреннего мира человека. Исследование русского художественного повествования как эмотивно-оценочного пространства, а также изучение языковых средств выражения эмотивно-оценочных смыслов в художественном дискурсе представляется актуальным не только в коммуникативно-прагматическом, но и в лингвокультурном аспекте.

Цель

Цель статьи — выделить и описать зоны (микрополя) эмотивности и представить типичные языковые средства репрезентации её функционально-семантического поля, зафиксированные в текстовом пространстве русских писателей XIX—XI вв.

Материалы и методы

Методологической базой исследования послужили принцип системности языка и идея о соотношении между языком и речью. Для реализации поставленной цели в работе использованы методы и приемы контекстуально-функционального анализа текста, гипотетико-индуктивный метод, интроспекция, а также интерпретативный подход к описанию разноуровневых языковых средств создания эмотивного художественного повествования.

Результаты

В статье рассматриваются способы актуализации категории эмотивности в художественном пространстве русского нарратива, представлена их типология. Анализ функционирования категории эмотивности в классических и постмодернистских текстах позволил выявить три основных микрополя эмотивности, а также исследовать функционально-семантические особенности языковых средств репрезентации микрополей в художественном тексте.

Соотношение в структуре оценки эмоционального и рационального является общим основанием выделения зон эмотивности в художественном тексте: 1) микрополе импульсивности, в котором репрезентация эмоций не соотносится с пропозициональным и коммуникативным содержанием высказывания; 2) микрополе эмотивной оценочности, где представление эмоций, сопровождаемое оценкой, сочетается с языковыми средствами выражения пропозиции; 3) микрополе прагматической эмотивности, связанное с выражением оценочности, сопровождаемой эмоциями говорящего, отраженное пропозициональным и коммуникативным содержанием высказывания. Конфликтные или предконфликтные ситуации, представленные в русской художественной прозе, являются условием выражения эмоций персонажем/повествователем и определяют возможность функционирования средств выражения микрополей эмотивности.

Обсуждение

В языке не существует такой грамматической категории, которая бы регулярно выполняла функцию выражения эмоций. Этот факт позволяет говорить о полицентричности как основном свойстве функционально-семантического поля эмотивности. «Полицентричность эмотивности, по нашему мнению, определяется существованием нескольких центров, зон эмотивности, функции и способы выражения которых зависят от соотношения в семантике языковых единиц эмоционального и рационального, интеллектуального» (Коростова, 2014: 45).

Большинство современных лингвистов признают существование в слове рационального и эмоционального компонентов. Очевидно, отделить смысловое от эмоционального в языке практически невозможно. Об этом пишет в одной из своих работ Г.В. Колшанский: «Поскольку высказывание всегда есть продукт мышления субъекта, оно изначально детерминировано как субъективный акт и по форме, и по содержанию. Познавательный акт уже по своей природе содержит так называемый оценочный момент, который и есть не что иное, как произведенная субъектом мыслительная операция над предметом высказывания... Оценка содержится повсюду, где происходит соприкосновение субъекта познания с объективным миром» (Колшанский, 1975: 142).

Логическая и эмоциональная доминанта речевого акта находится в центре внимания Шарля Балли, который представляет результат их неустойчивого равновесия: «...если та или иная доминанта окончательно вытесняет все противоположные элементы, то равновесие нарушается, в результате чего появляются две возможности: аффективное содержание поглощается логическим (что имеет место в предлогах, союзах, вспомогательных глаголах) или логическое содержание поглощается аффективным (междометия)» (Балли, 1961: 182—183).

Между этими доминантами существует пространство эмоционально-смысловых созначений, которые требуют специального научного рассмотрения. Как нам представляется, вопрос об «эмоционально-смысловых созначениях» может найти свое решение в процессе анализа художественного текста.

Исследование языковых способов актуализации функционально-семантического поля эмотивности в русском художественном тексте позволило выделить три основных микрополя. Первое — микрополе *импульсивности* — актуализируется в тексте с помощью аффективов/импульсивов, разноуровневых языковых средств, в семантике которых эмотивность выступает в качестве денотата. Импульсивы можно отнести к бессознательному, рефлексивному речевому действию, они, как правило, не учитывают адресованность речевого акта, его ориентацию на другого. К ядерным компонентам микрополя импульсивности относятся междометия, инвективы, эмотивные коммуникемы. На периферии микрополя находятся лексические эмотивы, фразеологизмы эмотивного характера, устойчивые сравнения.

Эмотивное высказывание, актуализирующее языковые средства выражения эмоционального состояния говорящего, в том числе импульсивы, отражает воспринимаемую ситуацию и ее эмоциональную оценку. Известный французский лингвист Жан Дюрен в одной из своих статей представил анализ языковых проекций эмоционального состояния субъекта речи. Ученому удалось выделить несколько сфер когниции, которые он обозначил как «когнитивные подмиры человека». Разработанная Дюреном концепция стереолингвистики дает возможность представить, как вербализуются эмоции разной степени интенсивности. Описанная им нолевая сфера когниции, сфера ситуационного тесно связана с выражением аффективных внутренних состояний: «...она в какой-то мере является “инфра-языковой”, она как будто существует до той парадигмо-синтагматической “игры”, которая со времен Соссюра считается самой существенной чертой явления “человеческая речь” с двойной артикуляцией (*double articulation*)»

(Дюрен, 2002: 274—276). Эмотивные коммуникемы типа *Держи карман шире!* или *Этого не хватало!* характеризуются автономностью сегментной части по отношению к супraseгментной, вследствие чего более значимой оказывается интонация, а не лексико-грамматическая структура. Нечленимые высказывания, реактивы (по типологии Г.А. Золотовой, 2004), оказываются наиболее близки some (телу) говорящего, выражают его импульсивную реакцию, при этом они не имеют отношения к логическому мышлению. Однако следует признать, что актуализация микрополя импульсивности не исключает определенного оценочного момента, поскольку любая эмоциональная реакция на ситуацию включает операцию оценки: человеку свойственно эмоциональное мышление, «эмоциональный интеллект» (термин Д. Гоулмана, 2009). Сознание способно «пропускать мир через себя» (Телия, 1986: 109), что предопределило необходимость эмоций как реакций на этот мир, желательных или нежелательных, заслуживающих одобрения или порицания.

Микрополе *эмотивной оценочности* представлено языковыми средствами, в семантике которых преобладают эмотивно-оценочные коннотации. Рациональная, логическая оценка в семантической структуре эмотива определяется его прагматикой: моментом выбора того или иного актуализатора микрополя, ориентированного на составляющие эмоциогенной ситуации. В центре микрополя находятся бранные слова, лексические эмотивы просторечного и разговорного характера (типа *балдеть*, *братан* и т.п.) и эмотивные синтаксические конструкции, в частности эмотивно-оценочные коммуникемы, а также риторические восклицания с частицами «какой», «как» типа *Какой прекрасный спектакль! Как пахнут розы!*

Микрополе *прагматической эмотивности* включает такие компоненты, в семантике которых доминирует рациональное оценочное начало. Эмотивные коннотации компонентов микрополя определяются диалогическим характером коммуникации, в частности, эмоциогенностью предшествующей реплики, целью говорящего воздействовать на собеседника. Ядерная зона, как правило, представлена восклицательными и вопросительными предложениями, энантиосемичными конструкциями, «нечленимыми предложениями непонятливой семантики, в которых преобладает интеллектуальное, рациональное начало, сопровождаемое информацией о психическом состоянии говорящего» (Коростова, 2010: 99) (например: *Лучше не спрашивай(-ть). Выражение негативной оценки, неодобрительного отношения и т.п. — Как у тебя дела? — Да лучше не спрашивать!* (Меликян, 2001: 121)). Периферия микрополя включает обращения разговорного характера, лексические и синтаксические повторы, парцеллированные конструкции.

Микрополя эмотивности в речетекстовой деятельности пересекаются друг с другом, периферийные средства актуализации одного поля становятся ядерными компонентами другого в зависимости от интенционала и сигнификативного плана семантики самого эмотива.

В художественном тексте находит свое отражение и категория экспрессивности, поэтому представляется значимым вопрос о разграничении категорий эмотивности и экспрессивности. В речи любое высказывание становится более или

менее эмотивным, поскольку оно выражает субъективное отношение говорящего. При этом различие между экспрессивностью и эмотивностью определяется следующей корреляцией: эмотивное высказывание может не быть экспрессивным, т.е. преднамеренно, осознанно выбранным с целью усиления выразительности. В живом общении, в разговорной речи именно намерение говорящего воздействовать на собеседника становится критерием разграничения экспрессивности и эмотивности. Кодированная экспрессия всегда осознанна, а эмоция довольно часто имеет неосознанный характер.

По мнению психологов, экспрессивность является экстравертным явлением, при этом подразумевают воздействие говорящего на реципиента, а эмоциональность — интровертным, в этом случае идет речь о реакции говорящего или адресата на внешние и внутренние раздражители. Пересечение категорий экспрессивности и эмотивности возможно, если эмотивное сознательно превращается в экспрессивное. При кодировании исходной позицией является эмотивность, которая выражается в высказывании, вызывающем экспрессию, а при интерпретации — экспрессивность, которая вызывает эмоциональное переживание.

В процессе создания эмотивного высказывания на основе эмоции автора (эмоция 1) возникает его экспрессия (экспрессия 1), т.е. автор вербализирует душевные переживания, направляя их на объект воздействия. «В процессе декодирования реципиент дешифрует, раскрывает экспрессию автора (экспрессию 1), превращает ее в свою экспрессию (экспрессия 2) и на основании ее создает собственную эмоцию (эмоция 2), скажем, начинает восхищаться, радоваться, грустить и т.п.» (Тошович, 2006: 19).

Речевой акт эмотива (экспрессива, реактива), основной целью которого является выражение эмоций, может не предполагать существование адресата или быть направленным на виртуального собеседника. В этом случае негативные или позитивные эмоции формируют аутокоммуникацию как реакцию на ситуацию, например: «...Он удивлялся, глядя на сына, удивлялся наивно и простовато. И, приближаясь к истине примитива и к вере, даже добродушно не усмехался над собой, думая такие, например, вещи: *откуда он взялся такой? Живой, и все у него уже есть? И руки, и глаза, и даже уши? И на него, отца, похож?*» (А. Битов. Жизнь в ветреную погоду).

Микрополе импульсивности в художественном тексте, в диалоге часто репрезентируется благодаря междометиям, представляющим собой специализированные средства выражения эмоций. Например:

«— *А с лица как?*

— *С лица-то? Желтая. Глаза тусменныи, — небось, не сладко на чужой сторонешке. А ишо, бабоньки, ходит-то она... в Прокофьевых шароварах.*

— *Ну-у?.. — ахали бабы испуганно и дружно»* (М. Шолохов. Тихий Дон. Ч. 1. Гл. I)

Специфика междометия заключается в том, что его основным, денотативным значением является эмотивность. Кроме того, междометие, как правило, полисемично, значение его определяется контекстом, ситуацией речи. Рассматривая междометные высказывания как единицы дискурса малых форм, С.Э. Носкова

пишет: «Анализ семантической структуры междометия ограничивается выделением системного, или обобщенного, значения, представленного как совокупность дифференциальных значений (например, эмоционально-оценочного междометия со значением осуждения, удивления, радости, одобрения и т.п.), абстрагированных от их практического применения говорящим субъектом в речевом общении» (Носкова, 2006: 16).

Анализируя малые формы дискурса в русском и немецком языках, С.Э. Носкова называет междометиями конструкции, которые могут быть квалифицированы и как нечленимые предложения, или коммуникемы (коммуникативы), (типа *Ишь (ты)! Туда ему и дорога!*), а также предложения, относимые другими лингвистами (Е.А. Земская, А.Е. Зайцев, Н.О. Григорьева) к высказываниям с полифункциональными служебными словами (типа *Чтоб тебе (ему) пусто было! Чтоб тебе ни дна ни покрывки!* и т.п.). Исследователь справедливо полагает, что междометия, а также коммуникемы, фразеосхемы, фразеологические единицы способны функционально заменять высказывания, состоящие из знаменательных слов, причем все они принадлежат диалогической системе речевого общения «говорящий — слушающий», «автор — интерпретатор». Междометия, входящие в микрополе импульсивности и вступающие в отношения синонимии и полисемии, обычно выражают такие эмотивно-оценочные смыслы, которые нельзя передать другими словами, однако говорящий уверен, что окружающие его поймут.

Эмотивность заключена в денотативном значении восклицательных предложений, предназначенных для выражения эмоций и оценок. Восклицательная интонация характерна для энантиосемичных высказываний, в которых коннотативные смыслы появляются на основе существования в одном контексте двух противоположных значений, причем они воспринимаются одновременно. В результате создается эффект «двухголосого слова», передающего модус иронии: *Смотрите, какой он смелый!* (не смелый, а трусливый).

Негативная оценка события или адресата, которую имплицитно содержат эмотивные высказывания, способствует развитию энантиосемичного значения. Скрытый смысл декодируется благодаря контексту. Особая интонация, сопутствующая «двухголосому» слову, маркирует иронию в подобных высказываниях. Однако интонация может самостоятельно передавать ироническое отношение к ситуации. Как правило, говорящий знает социальный статус и индивидуальные характеристики собеседника, что позволяет ему выразить ироническое значение энантиосемичного высказывания.

Денотативное значение эмотивности в лексике может быть представлено словообразовательными элементами, которые коррелируют с соответствующими нейтральными вариантами: *papa (nanуля, nanочка) — отец*. Слова *радость, идиот* и подобные не могут быть отнесены к узуальным эмотивам: они не имеют нейтрального варианта, выражая не эмоции, а понятия. В эмотивном контексте в семантике лексем могут появиться коннотативные элементы (ср. «*Агейка раз да взвизнул, но понятно, что не от испуга, а от радости. И одно в этой радости было плохо — быстро кончилась*» (В. Крапивин. Бриг «Артемид»). — *Радость-то какая! С какой это радости?*).

Эмотивно-оценочные глаголы, формирующие предикативные центры эмотивного высказывания, актуализируют в тексте микрополя эмотивной оценочности и прагматической эмотивности. Эмотивно-оценочное отношение говорящего представлено в высказывании двумя видами модальности. Собственно-оценочное значение определяется денотативно-оценочной модальностью, эмотивно-оценочная модальность, связанная с ассоциативным мышлением субъекта речи, имеет в своей основе внутренний образ, формируемый в сознании на основе сравнения. Денотативно-оценочная модальность составляет лексическое значение слова, а эмотивно-оценочная относится к сфере коммуникации, прагматики. В центре оценочного действия лежит отношение «я» к «другому», к эмоциогенной ситуации. В.Н. Телия называет эмотивно-оценочную модальность «непременным компонентом коннотации» (Телия, 1986: 21—26).

Языковая картина мира, представленная в русском художественном тексте, имеет в своей основе определенную систему оценки, прежде всего связанную с ценностью самого акта коммуникации, отношения субъекта речи к адресату. Оценочность такого рода типична для многих других культур, поэтому ее можно считать универсальной. Противопоставление «я — другой», которое лежит в основании оценки, отражает разделение мира на «свой» и «чужой». В коммуникации, в том числе и литературной, такая оппозиция соотносима с иницилирующим субъектным началом и рефлексивным объектным. Оценочные предикаты, обозначающие действие или состояние, реализуют субъектную перспективу высказывания. Однако человек воспринимает и эмоционально оценивает не все явления окружающего мира, но только те события, которые значимы для него в социокультурном плане, либо те ситуации, которые осмысливаются в коллективном сознании социума как отклонения от нормы, стереотипа поведения, например: «*Андрею тогда на политику было **наплевать**, он воображал себя поэтом, **кутил**, восторгался кипарисами и возникающими тогда “климатическими ширмами” Ялты, **таскался** по дансингам за будущей матерью Антона Марусей Джерми, и всюду, где только ни встречался с Юркой, слегка над ним посмеивался*» (В. Аксенов. Остров Крым).

Синтаксическим центром высказывания является предикат, в роли которого в художественном тексте, в речи часто выступает эмотивно-оценочный глагол. Семантическая структура русского оценочного глагола включает коннотацию как эмотивно обусловленный компонент, возникающий в процессе субъективно-оценочного восприятия и отражения действительности.

В русском художественном тексте функционируют типичные синтаксические конструкции, предназначенные для выражения эмоционального состояния субъекта речи — персонажа или повествователя. Наиболее частотны вопросительные предложения, занимающие особое место среди других синтаксических средств, репрезентирующих зоны эмотивности, поскольку они продуцируют значимые с точки зрения языковой картины мира эмотивно-оценочные смыслы в русском нарративе.

Функциональная семантика вопросительной конструкции может определять эмотивность высказывания, если оно выражает спонтанную эмоциональную ре-

акцию говорящего, характеризуя микрополе импульсивности. К подобным вопросительным по форме предложениям относятся коммуникемы типа *С какой стати (радости)? С чего бы это? Да что же это ты? Чего, совсем уж?* Известный исследователь нечленимых предложений В.Ю. Меликян дает следующую характеристику данным конструкциям: «значение коммуникем формируется на базе объективного и субъективного аспектов категории модальности, т.е. они всегда выражают объективно-субъективное отношение говорящего к фактам реальной действительности» (Меликян, 2001: 13).

Синкретичная семантика коммуникем связана с общей тенденцией развития асимметрии языкового знака, что выражается в несовпадении плана выражения и плана содержания при актуализации вопросительной конструкции в эмотивном дискурсе. Именно это противоречие объясняет тот факт, что в семантической структуре вопросительного по форме высказывания появляются дополнительные эмотивно-оценочные смыслы, влияющие на изменение его прагматики.

«— *Приехали, — иронично сощурилась Катя. — С какой это радости нам худеть? — Не с какой, а для какой, — продолжала Школьникова. — У нас в школе намечается конкурс красоты*» (А. Иванов, А. Устинова. Загадка «Черной вдовы»).

В представленном диалоге обыгрывается один из компонентов нечленимого предложения, выражающего недоумение, неодобрение как эмоциональную реакцию на содержание предшествующей реплики.

К эмотивным высказываниям может быть отнесен и риторический вопрос, который в лингвистике имеет статус имплицитного утверждения или отрицания. Риторическое высказывание, как показывает исследование русских художественных текстов XIX—XXI вв., актуализирует в тексте микрополе прагматической эмотивности, причем в классической литературе оно доминирует среди других синтаксических конструкций, предназначенных для выражения эмоций. Например:

«— *Это что в руках у тебя? А! Французские слова русскими буквами — ухитрился! Такому болвану, дураку набитому, в руки дается — не стыдно ли, Гаврила? — вскричал я, в один миг забыв все великодушные мои предположения о Фоме Фомиче, за которые мне еще так недавно досталось от господина Бахчеева.*

— *Где же, батюшка, — отвечал старик, — где же он дурак, коли уж господами нашими так управляет?»* (Ф.М. Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели).

Особенность анализируемых конструкций заключается не столько в существовании переносных значений, которые обнаруживаются и в риторическом вопросе, сколько в том, что эмотивное высказывание совмещает вопросительную и оценочную семантику, причем эмотивно-оценочное значение становится доминирующим. Следует признать условия эмоциональной ситуации, интенции субъекта речи факторами, определяющими эмотивно-оценочный смысл высказывания. Интонационный рисунок подобных предложений свидетельствует о своеобразном «разыгрывании» художественного диалога, в котором в вопросительной синтаксической конструкции обнаруживаются скрытые значения.

М.В. Никитин называет вопросительные по форме структуры косвенными речевыми актами и считает, что прямое коммуникативное значение синтаксической структуры может вступить в намеренный конфликт с контекстом и ситуацией речи, вследствие этого прямое значение структуры взаимодействует со смыслом, навязываемым «конситуацией речи». Это взаимодействие и позволяет выявить истинный смысл эмотивного высказывания, который, по мнению ученого, «образуется посредством импликаций из прямого смысла высказываний при его соотнесении с контекстом и ситуацией речи» (Никитин, 1988: 140). По нашим наблюдениям, вопросительные конструкции в диалогах персонажей русской прозы выражают преимущественно удивление, неодобрение, возмущение или негодование, т.е. различные негативные реакции на конфликтную или предконфликтную ситуацию.

Типичными для микрополя эмотивной оценочности следует признать лексический и синтаксический повторы. Повторы в диалогах персонажей маркируют реакцию говорящего на эмоциогенную ситуацию, в том числе и речевую, например:

«— *Успокойся, Елена, к ней нельзя, — говорил я. — Она тебя замучает; она тебя погубит...*

— *Пусть погубит, пусть мучает, — с жаром подхватила Елена, — не я первая; другие и лучше меня, да мучаются!*» (Ф.М. Достоевский «Униженные и оскорбленные»).

Лексические и нелексические эмотивы функционируют как маркеры микрополей эмотивности в особом коммуникативном типе — эмотивном высказывании, в смысловой структуре которого эмотивный компонент занимает основную позицию.

Функционально-семантическое поле эмотивности, репрезентируемое в русском художественном тексте разноуровневыми языковыми средствами, представлено системой микрополей, включающих эмотивы, выражающие переживания говорящего, в той или иной мере соотносимые с логическим мышлением. Потенциально эмотивные языковые единицы, используемые в речетекстовой деятельности, приобретают эмотивные приращения смысла, что является косвенным показателем «виртуальных эмотивных сем семантики языковых единиц» (Шаховский, 2008: 10). Действительно, представленные в русских художественных текстах конфликтные или предконфликтные речевые ситуации могут порождать потенциальные эмотивные семы языковых единиц, которые становятся основой для новых эмотивных валентностей, что говорит «о бесконечности состава речевых, т.е. некодифицированных эмотивов (эмотивно окрашенных единиц), базой которых является потенциальная бесконечность и открытость лингвистических множеств» (Шаховский, 2008: 10—11).

Заключение

Функционально-семантическое поле эмотивности актуализируется в речи персонажа/повествователя русского художественного текста, при этом установление оценочного характера представленной эмотивной ситуации связано с интенцией

адресанта, порождающего высказывание, и восприятием эмотивного высказывания адресатом. Эффективность литературной коммуникации определяется общими фоновыми знаниями ее участников об эмотивной ситуации и об аксиологическом статусе языковых единиц, которые вербализуют эмотивно-оценочные смыслы, исходящие от автора-повествователя и интерпретируемые читателем.

Специфика функционально-семантического поля эмотивности в отсутствии четких границ. Отсюда возможность корреляции с актуализаторами других функционально-семантических полей — экспрессивности, интенсивности и оценочности. Ядерные компоненты поля — аффективы — маркируют микрополе импульсивности (междометия, инвективы, бранные слова, частицы и т.п.), их основной функцией является выражение эмоций. Однако в языке обнаруживаются лексические единицы и предложения, в которых эмотивно-оценочная семантика «наслаивается» на дескриптивную (лексемы типа *ляпнуть*, *пьянчуга* и т.п., а также интонационные модификации синтаксических моделей, коммуникемы). Эти языковые единицы формируют микрополе эмотивной оценочности, в котором, помимо эмоционального, есть и рациональное, логическое начало.

Воздействующая функция является основной для микрополя прагматической эмотивности, а дополнительная функция заключается в выражении собственных переживаний говорящего. Очевидно, многие эмотивы данного микрополя выражают одновременно и экспрессивность (восклицательные и вопросительные конструкции, энантиосемичные высказывания, разного рода повторы).

Периферия функционально-семантического поля эмотивности представлена языковыми единицами, которые обладают потенциальной эмотивностью, актуализирующейся в контексте. Стремление автора создать эмоциональный портрет персонажа в диалогах и повествовательной ткани художественного текста способствует реализации эмотивного прагматического потенциала языковых единиц. В русском классическом художественном тексте все зоны эмотивности, как правило, распределяются в диалогах персонажей, причем это характерно как для третьеличного, так и для перволичного повествования. В авторской зоне третьеличного нарратива функционируют преимущественно средства репрезентации микрополя прагматической эмотивности.

В повествовании от третьего лица, используя прием «отстраненности», автор поручает эмоциональные оценки персонажу. В современном художественном повествовании от третьего лица, как и в классических текстах XIX в., микрополе импульсивности актуализируется преимущественно в диалогах персонажей. Однако для повествования от первого лица типичным для современной постмодернистской прозы можно считать взаимодействие средств выражения всех микрополей эмотивности как в речи героев, так и в авторском повествовании.

Языковая свобода, отсутствие внешнего цензора определяют высокий уровень разговорности языка в современной литературе, что связано и с полисубъектностью повествования. Микрополя эмотивной оценочности и импульсивности типичны для авторского повествования от первого лица. Современные прозаики часто используют сниженную грубопросторечную лексику и бранные слова не

только в диалогах персонажей, но и в авторском повествовании. Повествователь-рассказчик в перволичном нарративе является частью изображаемого мира и в создании текста следует установке не столько на достоверность излагаемых событий, сколько на достоверность эмоций.

Список литературы

- Балли Ш.* Французская стилистика. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. 394 с.
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
- Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
- Дюрен Ж.* О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: сборник статей, посвященный юбилею Галины Александровны Золотовой. М.: Эди-ториал УОСС, 2002. С. 274—276.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка / под общ. ред. Г.А. Золотовой. М.: 2004. 544 с.
- Калимуллина Л.А.* К вопросу о языковой дифференциации эмоций // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11—13 декабря 2003 г.): труды и материалы: в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. Т. 1. С. 148—150.
- Колшанский Г.В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.: Наука, 1975. 231 с.
- Коростова С.В.* Поле эмотивности: структурно-семантическая типология микрополей // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2010. № 3. С. 98—108.
- Коростова С.В.* Эмотивно-оценочные смыслы в русском художественном тексте: монография / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2014. 224 с.
- Коростова С.В.* К вопросу об эмотивности и эмоциогенности русского художественного текста // Филология и человек. 2015. № 3. С. 115—121.
- Меликян В.Ю.* Словарь: эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. М.: Флинта; Наука, 2001. 240 с.
- Никитин М.В.* Основы лингвистической теории значения: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1988. 168 с.
- Носкова С.Э.* Прагматика дискурса малых форм. М.—Тверь: ИЯ РАН; ТвГУ; ТГСХА, 2006. 193 с.
- Телия В.Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.
- Тошович Б.* Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков. М.: Языки славянской культуры, 2006. 561 с.
- Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 208 с.
- Kovtunen I.V., Bylkova S.V., Borisenko V.A., Minakova N.A., Rogacheva V.I.* Interview as a genre of new media communication: rhetorical relations and pragmatic effects // *XLinguae*. Vol. 11. Issue 2. April 2018. Pp. 95—105.

© Коростова С.В., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статья:

Дата поступления в редакцию: 12.02.2018

Дата принятия к печати: 24.07.2018

Для цитирования:

Коростова С.В. Микрополя эмотивности: языковые проекции в русском художественном тексте // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 412—427. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-412-427

Сведения об авторе:

Коростова Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Южного федерального университета. *Сфера научных интересов:* эмотиология, когнитивная лингвистика, функциональный и семантический синтаксис русского языка, концептология, лингвокультурология. В научных изданиях России, Польши, Болгарии, Германии, Латвии, Украины опубликовано более 100 работ, в т.ч. две монографии по проблемам эмотивности русского художественного текста. *Контактная информация:* svetolen@yandex.ru

Research article

The microfields of emotivity: language projections in Russian artistic texts

Svetlana V. Korostova

Southern Federal University

105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

The article deals with an actual issue of modern Russian philology — linguistic means representing the functional-semantic field of emotivity in Russian artistic texts. It identifies the specific verbalization of the fields of emotivity, as well as their interactions in the semantic structure of an artistic text. The zones of emotivity actualize emotive-evaluative meanings of a text — complex mental and sensual units in “author—interpreter” dialogical relationships. The principle of reversed perspective of feelings in an artistic text creates emotional empathy that broadens the personality of the interpreter. Emotional expectations of the interpreter are pre-determined by the development of the situation scenario which is considered normative from the point of view of collective linguistic consciousness. When the norm is abused, it produces the “effect of frustrated expectations” that forms the interpreter’s emotions.

The novelty of the research lies in the fact that the emotive-evaluative meanings of Russian artistic text are analyzed in their integrity. The complex approach includes determining the representative and reactive qualities of the emotive units of the Russian language that create specific microfields in the structure of the functional-semantic field of emotivity. The emotional sphere is a part of the system of values in the mental world of a Russian language speaker, that is why there exists a variety of means used to express emotional-evaluative meanings, both emotional-affective and emotional-rational ones.

Interaction of functional-semantic fields of personality, emotivity, evaluativeness, intensity helps determine the emotive dominant idea of a certain artistic text, find out how the means of expressing emotive-evaluative meanings correlate with the character of authorization of an artistic text. The research of emotive fragments in the texts of Russian writers of the XIX—XXI centuries singled out typical components of the microfields of emotivity which are specific for the texts with different forms of narration.

Keywords: Functional-semantic field of emotivity, impulsiveness, emotive evaluativity, pragmatical emotivity, Russian artistic text

References

- Balli, S. (1961). *Frantsuzskaya stilistika [French Stylistics]*. Moscow: Izd-vo inostrannoi literatury Publ. (In Russ.)
- Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [The Aesthetics of Verbal Creativity]*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Goulman, D. (2009). *Emotsionalnyi intellect [Emotional Intelligence]*. Moscow: AST Publ.; Vladimir: VKT Publ. (In Russ.)
- Duren, Zh. (2002). *O stereolingvistike. Kommunikativno-smyslovye parametry grammatiki i teksta [About Stereolinguistics. Communicative-Notional Parameters of Grammar and Text]*. Moscow: Editorial UOSS Publ. (In Russ.)
- Zolotova, G.A., Onipenko, N.K. & Sidorova, M.Yu. (2004). *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka [Communicative Grammar of the Russian Language]*. Moscow. (In Russ.)
- Kalimullina, L.A. (2003). *K voprosu o yazykovoii differentsiatsii emotsii*. II Mezhdunarodnye Boduenovskie chteniya: Kazanskaya lingvisticheskaya shkola: traditsii i sovremennost' [To the Question of Linguistic Differentiation of Emotions. The Second International Readings of Boduen: Kazan Linguistic School: Traditions and Modernity]. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta Publ. (In Russ.)
- Kolshanskii, G.V. (1975). *Sootnoshenie subjektivnykh i objektivnykh faktorov v yazyke [The Correlation of Subjective and Objective Factors in a Language]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Korostova, S.V. (2010). Pole emotivnosti: strukturno-semanticheskaya tipologiya mikropolei. *Izvestiya JuFU. Filologicheskie nauki [The Field of Emotivity: Structural-Semantic Typology of the Microfields]*. Rostov-on-Don. (In Russ.)
- Korostova, S.V. (2014). *Emotivno-otsenochnye smysly v russkom khudozhestvennom tekste [Emotive-Evaluative Meanings in Russian Artistic text: monograph]*. Rostov-on-Don: Yuzhnyi federal'nyi universitet Publ. (In Russ.)
- Korostova, S.V. (2015). K voprosu ob emotivnosti i emotsiogenosti russkogo khudozhestvennogo teksta. *Filologiya i chelovek [To the Question of Emotivity and Emotiogeny of Russian Artistic Text. Philology and Man]*. Barnaul: Altayskii gosudarstvennyi universitet Publ. (In Russ.)
- Melikyan, V.U. (2001). *Dictionary: Emotional-Expressive Figures of Speech*. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ. (In Russ.)
- Nikitin, M.V. (1988). *Osnovy lingvisticheskoi teorii znacheniya: ucheb. posobie [The Basics of the Linguistic Theory of Meaning: textbook]*. Moscow: Vyssh. shkola Publ. (In Russ.)
- Noskova, S.E. (2006). *Pragmatika diskursa mal'nykh form [The Pragmatics of the Small Forms of Discourse]*. Moscow—Tver': Ija RAN Publ.; TvGU Publ.; TGSFA Publ. (In Russ.)
- Teliya, V.N. (1986). *Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnykh edinits [The Connotative Aspect of the Semantics of Nominative Units]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

- Toshovich, B. (2006). *Ekspressivnyi sintaksis glagola russkogo i serbskogo/khorvatskogo yazykov* [*The Expressive Syntax of the Verb in Russian and Serbian/Croatian Languages*]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Shahovskii, V.I. (2008). *Kategorizatsiya emotsii v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka* [*The Categorization of Emotions in the Lexical-Semantic System of the Language*]. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)
- Kovtunen, I.V., Bylkova, S.V., Borisenko, V.A., Minakova, N.A. & Rogacheva, V.I. (2018). Interview as a Genre of New Media Communication: Rhetorical Relations and Pragmatic Effects. *XLinguae*. 11(2).

Article history:

Received: 12.02.2018

Accepted: 24.07.2018

For citation:

Korostova S.V. (2018). The microfields of emotivity: language projections in Russian artistic texts. *Russian Language Studies*, 16(4), 412—427. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-412-427

Bio Note:

Korostova Svetlana Vladimirovna, PhD, Associate Professor of the Department of Russian Language of the Southern Federal University. *Research interests*: emotiology, cognitive linguistics, functional and semantic syntax of the Russian language, conceptology, cultural linguistics. She has more than a 100 works published in the scientific titles of Russia, Poland, Bulgaria, Germany, Latvia, Ukraine, including two monographs on the problems of emotivity in the Russian literary text. *Contact information*: svetolen@yandex.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-428-450

УДК 81: 81'33: 811.161.1

Концептуальная метафора поглощения жидкости в пищевом коде русской лингвокультуры

Е.А. Юрина

Национальный исследовательский Томский государственный университет
Российская Федерация, 634050, Томск, проспект Ленина, 36

Проблематика статьи связана с исследованием образной языковой реализации фрагмента пищевого кода русской лингвокультуры, связанного с символизацией и метафоризацией поглощения жидкости. Рассматриваются лексические и фразеологические номинации русского языка, выражающие данную концептуальную метафору в лингвокультурологическом и когнитивно-прагматическом аспектах. Методологическую основу составили работы по теории лингвокультурологии и языковой образности, когнитивная теория метафоры и пропозиционно-фреймовый анализ глагольной семантики. Предложена методика, согласно которой анализируются различные по структуре слова и выражения, метафорически мотивированные глаголами *пить*, *хлебать*, *сосать*, *жаждать*, *поить* и их производными, транслирующие системой своих значений базовую когнитивную модель «X — это поглощение жидкости». В результате описана картина образного отображения в языке различных физических, социальных, психических, ментальных процессов и явлений по аналогии с указанным физиологическим процессом; представлена концептуальная модель области-источника в виде пропозиционно-фреймовой структуры, каждый компонент которой подлежит метафорическому переосмыслению; охарактеризованы области-цели, включающие объекты метафорического означивания; выявлены когнитивные основания метафорических аналогий; описаны направления метафоризации в виде когнитивных схем образов. Предложен лингвокультурологический комментарий, раскрывающий культурно-исторические истоки метафоризации и символизации поглощения жидкости.

Ключевые слова: код культуры, концептуальная метафора, образный язык, фразеология, картина мира, прагматика

Введение

Исследование базовых кодов культуры в их языковом выражении составляет одно из актуальных направлений современной семантики и лингвокультурологии. Под кодом культуры понимается исторически сложившаяся устойчивая система непрямого означивания — символического, образного, ритуального, сакрального и т.п., — которая используется для выражения значимых для культуры феноменов и трансляции её аксиологических доминант (Алефиренко, 2002: 61–62; Красных, 2003: 298; Ковшова, 2008: 60; Токарев, 2009: 40; Шестак, 2003: 7). Различные коды культуры выделяются на основании концептуального единства но-

сителей иносказательного смысла — совокупности реалий или их знаковых (словесных, иконических, жестовых) заместителей, выражающих более абстрактные, более широкие и глубокие культурно-маркированные значения. С большей или меньшей степенью дробности выделяют антропоморфный (человек), зооморфный (животное), соматический (часть тела), фитоморфный (растения), фетишный (артефакт), биоморфный (натурфакт), акциональный (действие) и другие типы кодов. В этом ряду рассматривается и пищевой код культуры, который интенсивно исследуется в культурологии и лингвистике последних десятилетий, будучи терминологически обозначенным как «гастрономический», «глуттонический», «кулинарный» (Банкова, 2006; Бойчук, 2009; Дормидонтова, 2009; Капелюшник, 2011; Ковшова, 2008; Юрина, 2013). Отражение представлений о мире в рамках пищевого кода культуры осуществляется через соотнесение означаемых феноменов с объектами и субъектами гастрономической деятельности, их свойствами и состояниями, действиями и процессами, протекающими в этой сфере.

В лингвистических работах представлены лингвокультурологический, когнитивный, прагматический, дискурсивный, сопоставительный, лексикографический аспекты анализа этого кода культуры. В качестве языковых репрезентантов пищевого кода рассматриваются, во-первых, прямые номинации явлений гастрономической сферы, функционирующие в фольклорных и диалектных текстах как выразители традиционных ценностей народной культуры (Гынгазова, Иванцова, 2017) или как носители символических смыслов в обрядовом тексте (Банкова, 2006). Во-вторых, анализируются образные средства различных языков, демонстрирующие символическое и метафорическое переосмысление образов еды в определенных лингвокультурах (Боровкова (Балдова), 2015; Бойчук, 2009; Капелюшник, 2011; Ковшова, 2008; Юрина, Живаго, 2015). Существенный вклад в развитие данной проблематики вносят томские исследователи, работающие над проектом «Словарь русской пищевой метафоры» (Словарь русской пищевой метафоры, т. 1, 2015; т. 2, 2017).

В этом контексте становится очевидным, что метафора как когнитивная модель мышления является одним из основных способов порождения образных и символических смыслов, обеспечивая формирование, функционирование и интерпретацию культурных кодов. Метафора еды, имея глубокие корни в традиционных этнических культурах, является продуктивным механизмом смыслопорождения в современном русском языке и активно используется в дискурсивных практиках. О востребованности гастрономической метафоры в современных масс-медиа, политическом, художественном, разговорно-бытовом типах дискурса свидетельствуют многочисленные текстовые материалы, представленные в Национальном корпусе русского языка и различных интернет-ресурсах. Более глубокое и полное освещение в лингвистике получила предметная пищевая метафора как средство вербализации тезауруса через образы блюд и продуктов питания. В ряде работ по русистике освещалась процессуальная пищевая метафора, охватывающая метафорические модели со сферой-источником «Гастрономическая деятельность» (Живаго, Юрина, 2015; Живаго, 2018). Актуальность изучения процессуального сегмента гастрономической метафоры обусловлена не только меньшей степенью его изученности по сравнению с метафорой предметного типа, но и большей метафорической активностью производящих глаголов, более развитой по-

лисемией и широкой сферой их денотативного приложения, а также дискурсивной частотностью и высоким прагматическим потенциалом отглагольной метафорики, демонстрирующей реализацию пищевого кода культуры в русском языке.

Цель

Цель представленного в статье исследования — выявить когнитивные модели метафоризации процесса поглощения жидкости, лежащие в основе языковой семантики и культурной коннотации образных средств русского языка, мотивированных глаголами *пить*, *хлебать*, *сосать*, *жаждать*, *поить* и др.; описать включенную в пищевой код русской лингвокультуры систему типовых образов, основанных на исходной прототипической ситуации поглощения жидкости.

Материал и методы

Объектом исследования являются метафорически мотивированные значения слов и выражений современного русского языка, которые прямо или косвенно восходят к глаголам *пить*, *сосать*, *хлебать*, *поить*, *жаждать*, глаголами *глотать* и *питать* в том случае, если задействованная в метафорической интерпретации ситуация связана с поглощением жидкости (*глоток воды*, *впитывать как губка*), а также тексты, демонстрирующие их речевое употребление. В числе образных единиц рассматривались языковые метафоры (например, *запой* ‘продолжительное увлечение чем-либо’); образные лексемы с метафорической внутренней формой (*прихлебатель* ‘тот, кто проявляет чрезмерную почтительность, показную любезность перед кем-либо ради получения собственной выгоды’); контекстуально обусловленные авторские и речевые метафоры (*Черная дыра властолюбия буквально всосала в себя Александра Павловича*. А. Архангельский. Александр I); устойчивые и авторские образные сравнения (*Наглядевшись в глаза и словно напившись из них искомой муты, человечиска в поношенном сюртуке вдруг от Княжнина отскочил*. Б. Евсеев. Евстигней); идиомы (*впитать/всосать с молоком матери* ‘прочно усвоить что-либо с ранних лет’); авторские образные выражения (*Воевать против «Хизбаллы» это всё равно, что хлебать суп вилкой*. А. Бовин); пословицы и поговорки (*вашими устами да мёд пить*).

Словарный и текстовый материал собран приемом сплошной выборки из толковых и фразеологических словарей и Национального корпуса русского языка. Всего было извлечено 180 образных слов и выражений, функционирующих более чем в 1500 контекстах. Контекстный материал представлен фрагментами из художественных произведений, текстов СМИ, интернет-коммуникации. Основным источником является электронный ресурс «Национальный корпус русского языка» (www.ruscorpora.ru). В качестве дополнительного материала привлекались тексты разговорной речи интернет-форумов, материалы телевизионных передач, представленные на страницах интернет-журналов, развлекательных порталов, социальных сетей. В лексикографическом формате большая часть материала представлена во втором томе «Словаря русской пищевой метафоры: гастрономическая

деятельность» (Словарь русской пищевой метафоры, 2017: 272—321, 327—358, 355—357, 484—486, 497—504). В качестве основного источника лингвокультурологического комментария использовался энциклопедический словарь «Славянские древности» (Славянские древности, т. 1, 1995; т. 3, 2004; т. 4, 2009).

Методологическую основу составили теория лингвокультурологии (Воркачев, 2007; Гудков, 2005; Карасик, 2001; Ковшова, 2008; Красных, 2001, 2002; Телия, 1996; Токарев, 2009, Шаклеин, 2012), теория языковой образности (Алефиренко, 2002; Илюхина, 2010; Складневская, 2004; Телия, 1996; Шестак, 2003; Юрина, 2013), когнитивная теория метафоры (Gibbs, 1992; Glucksberg, 2001; Lakoff G., Johnson M., 1980; Чудинов, 2001) и пропозиционально-фреймовый анализ глагольной семантики (Арутюнова, 1976; Кубрякова, 1992; Кустова, Падучева, 1994; Минский, 1979; Филлмор, 1988).

Методика исследования образных средств языка, мотивированных глаголами поглощения жидкости, реализуется с опорой на приемы семасиологического, когнитивного и прагматического анализа. Она включает следующие этапы: 1) выявление образных средств русского языка, мотивированных глаголами с семантикой «поглощение жидкости», 2) компонентный анализ семантики мотивирующих глаголов и образных номинаций; 3) когнитивное моделирование общего сценария поглощения жидкости как динамической фреймовой структуры, отражающей исходную прототипическую ситуацию, элементы которой (фреймы и слоты) задействованы в метафорическом выражении представлений о мире; 4) когнитивное моделирование фреймов, отражающих конкретные процессы и действия, связанные с различными способами поглощения жидкости, и слотов, отражающих участников и обстоятельства данных действий и процессов; 5) описание когнитивных моделей метафоризации и типовых образных представлений, выраженных языковыми и текстовыми репрезентациями метафоры поглощения жидкости; 6) лингвокультурологическая интерпретация результатов когнитивно-прагматического анализа метафоры поглощения жидкости с учётом сведений из области истории культуры, этнографии, мифопоэтики, фольклора.

Результаты

Концептуальная метафора поглощения жидкости описана как смысловой механизм, формирующий относительно самостоятельный фрагмент образной системы русского языка и пищевого кода русской лингвокультуры в их взаимосвязи и взаимодействии. Выявлен лексико-фразеологический состав образных средств русского языка, транслирующих метафору поглощения жидкости, в объеме 180 единиц. Описаны когнитивные структуры (фреймы и слоты), представляющие глубинную семантику исходного глагольного действия, на которых основаны образ-схемы метафоризации процесса поглощения жидкости в русском языке. Определены метафорические модели и типовые образные представления, отражающие проекции прототипической ситуации поглощения жидкости на различные явления внеязыковой действительности. Предложен лингвокультурологический комментарий, раскрывающий культурно-исторические истоки метафоризации и символизации поглощения жидкости.

Обсуждение

Символизация поглощения жидкости в пищевом коде русской культуры. Поглощение жидкости необходимо для поддержания жизни человека так же, как и употребление твердой пищи. Прежде всего, это касается потребности в воде, на основе которой осуществляются биохимические процессы в организме людей и животных. Уникальность воды состоит в том, что «это единственная жидкость, которая потребляется как естественное вещество, составляющее часть неживой природы» (Гынгазова, Иванцова, 2017: 18). На протяжении жизни человек пьёт воду либо в чистом виде, либо в виде содержащих ее естественных жидкостей (молоко, соки растений) или приготовленных на их основе напитков и жидких блюд (чай, кисель, похлебка и т.п.). В организм младенцев и детенышей животных вода с растворенными в ней питательными веществами поступает с молоком, вырабатываемым в грудных железах матери. Таким образом, молоко, которое сосёт новорожденный, является первой жидкой пищей всех млекопитающих. Напитки, которые на разных исторических этапах закрепились в русской пищевой традиции, готовятся на основе воды с добавлением различных ингредиентов (травяные отвары, чай, морс, компот, кисель, квас и др.), молока (кефир, простокваша, сливки) или представляют собой алкогольные напитки, содержащие в своем составе определенную долю спирта (вино, пиво, водка и др.).

В народной мифологии и традиционной культуре поглощение воды, молока и алкогольных напитков наполнялось особыми образно-символическими и сакральными смыслами, было обязательной частью многих семейных, календарных и окказиональных обрядов. Культурная семантика поглощения жидкости складывается из мифологических, символических и обрядовых значений напитка, времени, места, способов и обстоятельств питья.

В народной космогонии славян вода наряду с воздухом является одной из первых стихий мироздания, служит источником жизни и питает землю. Языческие народы обожествляли эту стихию, использовали воду как средство магического воздействия, очищения и защиты. С этим связывались представления о животворящей, целебной и очистительной силе воды. Водные источники считались священными, им поклонялись, совершали жертвоприношения. Вместе с тем считалось, что вода как среда обитания нечистой силы и душ умерших людей представляет собой «чужое», опасное пространство. Очистительная, защитная и продуцирующая семантика воды раскрывается в обрядах, гаданиях, ритуально-магических действиях с водой, включающих питьё, омовение, погружение в воду, пускание по воде и др. (Славянские древности, 1995, т. 1: 386—389).

Молоко у славян считалось одним из главных видов пищи, выступало объектом мифологических верований, магических ритуалов и защиты. Мифологическая семантика молока обнаруживает связь с небом и атмосферными явлениями: дождём, громом, молнией. Небесная влага связана с молоком в магических действиях. Особым сакральным значением наделялось материнское молоко как «генетический» продукт. Магия молока включалась во многие праздники и обряды. Молоко, молочный скот, молочная посуда становилась объектом особой защиты. В народной медицине наделялось живительными свойствами и служило оберегом.

Употребление молока как скоромной пищи строго регламентировалось. Молоко несет символику белизны, чистоты, защиты, плодородия, богатства (Славянские древности, 2004, т. 3: 284—288).

Способность алкоголя приводить человека в измененное состояние сознания выделяет эту группу напитков среди других, поэтому поглощение алкогольных напитков было обязательной частью церемониальной или обрядовой трапезы. «Обильная выпивка, сопряженная с буйным весельем, активизацией жизненных сил всего коллектива, была одной из форм магического воздействия на плодородие и урожай» (Славянские древности, 2009, т. 4: 55). Вино и водка применялись в семейных (крещение, свадьба, погребение) и календарных обрядах. Вино символизирует в обрядах кровь, здоровье и жизнь. В христианской божественной литургии превращается в кровь Христову и является вместе с хлебом компонентом святого Причастия (Славянские древности, 1995, т. 1: 373).

Обрядовые значение питья, представленные в энциклопедии «Славянские древности», заключаются в его объединительной силе, способности воздействовать на пьющего и выразить отношение к нему через угощение напитком. «Питьё укрепляет социальные связи, маркирует включение в социум новых членов или изменение статуса старых, служит приметой особого сакрального времени и особых событий» (Славянские древности, 2009, т. 4: 55). Наиболее ритуализированной формой является питьё из одной чаши, символизирующее общность семьи, рода, коллектива. Космологический и мифологический аспекты питья «обнаруживают себя в представлениях о связи напитка с небесной влагой в целом и в частности с дождём, молочностью скота, урожаем и далее — богатством» (Славянские древности, 2009, т. 4: 56). Прием жидкости символизировал акт жертвоприношения в ритуалах по задабриванию высших сил, духов, душ усопших в поминальных трапезах. Поскольку питьё становится частью того, кто его выпил, в мифологических представлениях актуализируются природные свойства напитка (вкус, цвет и др.), которые по народным представлениям переходили к пьющему человеку или животному: белизна молока, чистота воды, способность опьянять и красный цвет вина (Славянские древности, 2009, т. 4: 57). Считалось, что «с помощью напитка можно было придать объекту желаемые качества», приобрести силу; а отпитый или недопитый напиток сохраняет качества того человека, который его пил, или того предмета, который в него погружали (Славянские древности, 2009, т. 4: 57). Целебные напитки применялись в народной медицине для лечения различных болезней. В традиционной народной культуре питьё регламентировалось системой запретов и предписаний: нельзя пить по ночам, во время угощения в большие праздники и т.п. (Славянские древности, 2009, т. 4: 58).

Указанные аспекты символизации питья и напитков находят отражение в образной семантике слов и выражений современного русского языка.

Образные средства русского языка, выражающие метафору поглощения жидкости. Стереотипная ситуация поглощения жидкости обозначается в русском языке глаголом *пить* ‘поглощать какую-либо жидкость, набирая ее в рот и проглатывая’. Префиксальные производные этого глагола маркируют различные фазы, способы, степень интенсивности осуществления действия *выпить*, *выпивать*,

напиться, попить, испить и др. Особые способы принятия жидкости в пищу представлены семантикой глаголов *сосать* ‘производя втягивающие движения губами и языком, извлекать из чего-либо жидкость, влагу’ и *хлебать* ‘принимать жидкую пищу глотками, черпая ложкой или отпивая через край’ и их производными *всосать, высосать, насосаться, присосаться, хлебнуть, выхлебать, нахлебаться* и др. Глагол *жаждать*, производный от существительного *жажда* ‘желание, потребность пить’, выражает состояние субъекта, испытывающего потребность в поглощении жидкости, а глагол *поить* называет ситуацию предоставления жидкости нуждающемуся в ней субъекту. Глагол *впитывать* называет физический процесс вбирания жидкости в поры, в результате чего лишенный влаги предмет намокает. Все эти глаголы обладают высокой метафорической активностью в русском языке: они выражают устойчивые переносно-образные значения, используются в иносказательных смыслах, входят в состав идиом и паремий.

Достаточно полную картину метафорической интерпретации исходного глагольного действия может представить совокупность образных слов и выражений, которые в русском языке прямо или косвенно мотивированы соответствующим глагольным словом. Такая комплексная единица образного строя языка обозначается нами термином «мотивационно-образная парадигма» (МОП). Её составляют однокоренные образные слова, непосредственно или опосредованно восходящие к одной мотивирующей лексической единице, а также устойчивые образные выражения, включающие эту единицу в иносказательном значении (Юрина, 2005: 77—78). Применительно к анализируемому материалу вершинами мотивационно-образных парадигм являются глаголы с семантикой поглощения жидкости в первичных значениях. Лексико-фразеологический состав образных номинаций демонстрирует метафорические проекции исходного образа из области физиологии на другие сферы физического мира, внутреннего мира человека (чувств, эмоций, мышления), общественной жизни.

Так, в образной парадигме глагола *пить* было обнаружено 49 образных слов и выражений. Языковые метафоры: *пить* а) ‘вдыхать свежий воздух, аромат’ — *Какой необъятный, какой чистый простор! И эта предвестница недалеких морозов — утренняя свежесть; ее пьешь, она отдает живительным ароматом арбуза* (Б. Можяев. Саня); б) ‘остро ощущать что-л., испытывая удовольствие’ — *Там из чаши забвения он пил настоящее, подлинное время. Пил захлеб, как первый марафонец, — заливая смертью жажду* (А. Иличевский. Известняк); *испить* ‘испытать, познать, прочувствовать’ — *Борис, как истинный гурман, знает, что испить всю прелесть женщины на бегу, на ходу нельзя, поэтому его связи тянутся не меньше полугода, но и не больше двух лет* (Е. Белкина. От любви до ненависти) и др. Образные лексемы с метафорической внутренней формой: *упоительный* ‘выражающий восторг, восхищение’ — *После тряски, завываний мотора, погони и грохота выстрелов тишина оказалась упоительной* (М. Гиголашвили. Чертово колесо). Фразеологизмы: *выпить все соки* ‘лишить психологических, физических сил’ — *Каждого человека формируют какие-то свои годы. Каждого — свои. Евгению Ильичичну навсегда сформировали эти — ползучая, долгая, выпивающая все соки война* (Л. Кабо. ...И не забывай, что я тебя люблю). Пословицы и поговорки: *с лица воду не пить* ‘внешняя

красота не является главным достоинством человека’ — *В один из дней она, окон- чательно рассмотрев себя в беспристрастном зеркале, решила, что с лица воду не пить, потому что многое решает фигура* (Т. Соломатина. Девять месяцев, или «Комедия женских положений»); *которой рекой плыть, ту воду и пить* ‘сделав определенный жизненный выбор, необходимо ему следовать и выполнять при- нятые обязательства’ — *То есть жульничать? — Ну зачем же... Которой рекой плыть, ту и воду пить. Даже то немного, что успел преподать Зубр, было доста- точно* (Д. Гранин. Зубр) и др. Прецедентные образные выражения: *поздно пить боржоми, когда почки отвалились* ‘не имеет смысла предпринимать какие-либо меры после того, как негативные последствия критической ситуации уже насту- пили’ — *Я думаю, закон быстро поправят или отменят, — надеется Олейник. — Но уже поздно что-либо делать. Как говорится, поздно пить боржоми, когда почки отвалились* («Федеральное агентство новостей») и др.

Количественный состав парадигм с другими глагольными вершинами пред- ставлен следующим образом: глагол *сосать* является мотивирующим для 78 об- разных слов и выражений, *хлебать* — для 19 образных единиц, *жаждать* — 1 язы- ковая метафора, *поить* — 18 образных единиц, *впитывать* — 11. Приведём не- сколько примеров: устойчивые метафорические лексико-семантические варианты *засосать* ‘сильно увлечь, вызвав желание заниматься какой-либо дея- тельностью’ — *Телефон требует больше внимания, он как бы «засасывает» водите- ля, переключая внимание в первую очередь на разговор* (Известия); *жаждать* ‘очень сильно желать чего-либо, стремиться к чему-либо’ — *К тому же, он жаждал ра- зыскать легендарные сокровища царя Соломона, которые, по неизвестным истории причинам, якобы спрятаны были в тайнике где-то в Толедо* (Д. Рубина. Белая го- лубка Кордовы) и др.; метафорические дериваты *расхлебывать* ‘исправлять по- следствия неверных действий; улаживать сложную, неприятную ситуацию’ — *И если в трезвом состоянии был способен скрывать свои чувства, то, выпивши, мог наговорить им такого, что потом приходилось расхлебывать не одну неделю* (Исто- рии из жизни); фразеологизмы *впитывать как губка* ‘усваивать, воспринимать что-либо легко и быстро’ — *В Ленбалете мы консультировали группу молодых ребят, которые впитывали, как губка, наши замыслы и идеи* (Совершенно секретно) и др.; поговорки: *ласковый телёнок двух маток сосёт* ‘обходительный, угодливый че- ловек пользуется всеобщим покровительством’ — *Девушки, хитрее надо быть, хитрее. Так подвести, что вроде бы ты для его же пользы и пользы его мамы это делаешь. Еще народная мудрость гласит, что ласковый телёнок двух маток сосет* (Комментарий в чате) и др.

Исходная семантика поглощения жидкости представлена в качестве основания метафорических проекций в ряде образных единиц парадигмы глагола *глотать*, обозначающего заключительную фазу процесса поглощения пищи. Это устой- чивое сравнение *как глоток (чистой) воды* ‘о чем-либо очень важном, ценном, долгожданном’ — *Когда я вернулся на другой день с охоты — это было как глоток воды, я бы умер от нервного истощения!* — *Ася встретила меня у калитки дома* (Ю. Трифонов. Старик); *Сводки новостей о Вселенной прослушала она с наигранным равнодушием, хотя и ловила каждое слово, как глоток чистой воды в засуху...* (Улья

Нова. Инка); а также идиомы, в которых именной компонент со значением объекта образно ассоциируется с водой/жидкостью: *глоток свежего воздуха* ‘положительный факт, приятный момент, доставляющий радость, удовольствие’ (свежий воздух как чистая вода), *глоток свободы* ‘проявление независимости на фоне угнетения’ (свобода как свежий воздух) — *Можно любить или не любить ТВС или его собственников, но с закрытием канала дышать станет труднее. Оно было глотком свободы, глотком свежего воздуха* (Независимая газета).

Анализ семантики и текстовой реализации образных лексических и фразеологических репрезентаций метафоры поглощения жидкости позволяет выявить основные направления метафоризации этих процессов. Начальным пунктом исследования выступает когнитивное моделирование прототипического сценария области-источника, элементы которого подлежат метафорической интерпретации.

Пропозиционально-фреймовая структура ситуации поглощения жидкости и аспекты её метафоризации. Когнитивная модель семантики глагола представляет собой аналог некоего вида деятельности с полной реконструкцией компонентов, маркирующих участников и обстоятельства означаемой ситуации. Для описания её концептуальной структуры используются термины «фрейм», «слот», «пропозиция» (Арутюнова, 1976; Кубрякова, 1992; Кустова, Падучева, 1994; Минский, 1979; Филлмор, 1968, 1988).

Базовая ситуация поглощения жидкости (*пить*) предполагает физиологический процесс, который осуществляется мышечными усилиями органов ротовой полости субъекта. Фрейм *пить* состоит из двух субфреймов: 1) ‘субъект набирает жидкость из ёмкости в рот’, 2) ‘субъект проглатывает жидкость’. В первом субфрейме способ перемещения не маркируется, хотя, как правило, мы пьём, переливая небольшое количество жидкости в рот через край посуды. Поэтому глагол *пить* может употребляться в более широком значении и в ряде контекстов обозначать также ситуации специфического поглощения жидкости: *Малыш пьёт/сосёт молоко из соски. Отпить/отхлебнуть чай из чашки*. В метафорическом функционировании этого глагола и его производных способ перемещения жидкости не актуализируется. В фокусе образной характеристики оказывается само перемещение, направленное на наполнение субъекта и опустошение источника: *Скорее всего, Полуяхтенко пил из более полноводного финансового источника, а минибиржа труда была у него для отвода глаз и, конечно же, для души* (А. Матвеева. Голев и Кастро. Приключения гастарбайтера).

Второй субфрейм, соответствующий семантике глагола *глотать*, присутствует также в концептуальной структуре всех других рассматриваемых фреймов. Стандартный объем помещаемой в рот жидкости обозначается лексемой *глоток*, метафорическая семантика которой связана с представлением о небольшом объеме вдыхаемого воздуха, переживаемых эмоций, получаемой информации: *И здесь очень важно, где именно ты увидел свет и вдохнул первый глоток воздуха* (В. Молчанов, К. Сегура. И дальше века...); *Экстремалы — на редкость упертый народ. Чтобы получить желаемый «глоток адреналина», они готовы на очень и очень многое* (Аргументы и факты); *Прелестная повесть «Вино из одуванчиков», я ее читаю по глоточку* (Ю. Даниэль. Письма из заключения).

Различие ситуаций, представленных в первичной семантике анализируемых глаголов, связано с неодинаковыми способами перемещения жидкости: а) набиравание в рот с поверхности или через край посуды (**пить**), б) вытягивание жидкости через небольшое отверстие (**сосать**); в) шумное, интенсивное набиравание в рот жидкости (**хлебать**); г) использование инструмента с небольшой ёмкостью (ложки, руки) для набирания жидкости/жидкой пищи и её перемещения (**хлебать**).

В структуре фрейма **сосать** первый субфрейм имеет полипропозициональную структуру: а) ‘субъект помещает в рот и крепко захватывает губами ту часть ёмкости с жидкостью, в которой имеется отверстие, или специальное приспособление (сосок, соску, трубочку), примыкающее к ёмкости или погруженное в неё’, б) ‘субъект вытягивает жидкость из ёмкости через отверстие или приспособление с отверстием, создавая вакуум посредством сокращений мышц губ и языка’. В метафорических проекциях актуализируется как первая, так и вторая пропозиции данного субфрейма: а) **присосаться** ‘прочно закрепиться, стать характерным признаком чего-либо’ — *Как присосалась к России вся эта византийщина!* (Ю. Нагибин. Дневник); б) **засосать** ‘полностью охватить, вовлечь в какое-л. психологическое, физиологическое состояние’ — *Но размышляя о собственном сне, я думаю о том, что просыпаюсь рано потому, что боюсь, что сон засосет и я не проснусь* (С. Есин. Марбург).

Прототипической ситуацией, ассоциируемой с лексическим концептом «сосать», является питание младенца, что также находит отражение в процессе метафоризации и на языковом (лексика и фразеология), и на дискурсивном (авторские метафоры) уровнях: *Я писал, что вырос в семье, где очень сильны были толстовские убеждения, всосал их с молоком матери* (З. Масленикова. Разговоры с Пастернаком); *Олигархи присосались к материнской груди государства — так что теперь иных приходится отрывать вместе с самой грудью* (Известия). Через образ младенца, сосущего молоко матери, метафорически выражается представление об отсутствии у кого-либо необходимого опыта и компетенций в силу слишком молодого возраста: *Что, не могли послать постарше, а то сосунков присылают. Покраснев, Андрей попросил больного лечь в постель и раздеться* (Л. Дурнов. Жизнь врача); *Ученики его, эти молокососы, которым он толковывал про Рубенса и про Стравинского, куда лучше него разбирались в порядках этих канцелярий и кабинетов* (Д. Гранин. Зубр).

Также поглощение жидкости путем высасывания устойчиво ассоциируется с образами кровососущих насекомых и животных (комар, клещ, пиявка), а также с ситуацией поглощения крови из тела человека или животного (вампиризм). Эти образы находят отражение в метафорической семантике глаголов **присосаться**, **всосаться**, **высосать**, **впитаться** и др. и в образных выражениях с исходным значением поглощения крови, которые называют различные аспекты психологического, экономического, социального паразитирования: *Ахмедыч своего не упустит, вопьется в этого Ламзина как клещ, хватка у него знатная* (А. Маринина. Ангелы на льду не выживают); *Эти обиды, они как пиявки — прилипают и сосут твою энергию, твою душу, твоё настроение. Надо отрывать и выбрасывать* (А. Сурикова. Любовь со второго взгляда).

Глагол *хлебать* называет две ситуации, которым соответствуют две фреймовые структуры. Фрейм *хлебать*¹ передает ситуацию поглощения жидкости большими глотками, в чрезмерно большом количестве или шумное, резкое набирание жидкости в рот с последующим её проглатыванием (два субфрейма). Интенсивность исходного действия актуализируется при его образном переосмыслении в метафорических словах и высказываниях, описывающих ситуации получения жизненного опыта, как правило, негативного, эмоциональных впечатлений и переживаний, различной информации и знаний. Подчеркивается объем и скорость получаемого опыта, внезапность и сила воздействия: *Режим, при котором прошла его жизнь и который он хлебал полными горстями, все же его не озлобил* (В. Катанян. Прикосновение к идолам); *Остается хлебать спецэффекты, словно шампанское из ведра* (Биржа плюс свой дом). Фрейм *хлебать*² демонстрирует ситуацию поглощения жидкой пищи при помощи ложки. Эта ситуация отражается в устойчивых образных выражениях, актуализирующих аспект совместной деятельности, которая метафорически описывается по аналогии с совместным приемом пищи: — *Вы что, служили вместе? — настороженно поинтересовался он. — Да, почти полтора года из одного котелка хлебали!* (Леонов); «Черным» риторам теперь *хлебать баланду* (Вслух.ру). Поскольку жидкая пища ассоциируется с бедностью (ср. погов.: *кому — суп жидкий, а кому — жемчуг мелкий*), а глагол *хлебать* имеет разговорную, а в некоторых употреблениях просторечную стилистическую коннотацию, образные выражения несут семантику тюремного заключения (*баланду хлебать*), социального неблагополучия (*лаптем щи хлебать*), негативных событий (*расхлебывать кашу*), необдуманных опрометчивых действий (*за семь верст киселя хлебать*).

В ситуации, когда нуждающийся в питье субъект по каким-либо причинам сам не способен осуществить данный физиологический процесс, присутствует посредник, предоставляющий жидкость и помогающий субъекту её пить. Пропозициональная структура фрейма *поить* может быть описана следующим образом: субфрейм 1 — ‘субъект-посредник перемещает ёмкость с жидкостью в зону доступа субъекта поглощения’, субфрейм 2 — ‘субъект-посредник перемещает жидкость в ротовую полость субъекта поглощения’. Второй субфрейм реализуется при физической неспособности принимающего субъекта поместить жидкость в рот самостоятельно (младенец, больной и т.п.). В фокусе метафорических проекций оказывается ситуация снабжения чего-либо/обеспечения кого-либо чем-то важным, необходимым, ценным — *Да, ваши «Песни ведьм», напоенные ароматом древнеязыческих заклинаний, в трактовке этого коллектива произвели ошеломляющее впечатление на слушателей* (Российская музыкальная газета), а также изменение состояния принимающего субъекта, воздействие, влияние на него — *О чем же могли говорить два фабрикатора суда чести [Сталин и Жданов], два изготовителя зелья, которым вскоре будут поить миллионы людей?* (М. Голубовский. Биотерапия рака, «дело КР» и сталинизм).

Особое качество ситуация приобретает при поглощении алкогольных напитков. В этом случае происходит не только изменение физиологического состояния пьющего (удовлетворение жажды), но также изменение его психического (воодушевление, эмоциональный подъем) и ментального (неадекватное восприятие

реальности) состояния, что также проецируется на образно характеризующие ситуации: *Думаю, что карточный **запой**, как можно бы назвать наши многочасовые бдения за ломберным столом, служил благодатной отдушиной* (О. Волков. Из воспоминаний старого тенишевца).

Наконец, поглощение жидкости может протекать не только как физиологический, но и как физический процесс, при котором жидкость проникает в пористую структуру предмета или органа непосредственно с поверхности при соприкосновении (*впитывать*). Структура фрейма включает 2 субфрейма: 1) ‘поверхность объекта соприкасается с жидкостью’, 2) ‘жидкость проникает в объект’. При метафоризации данного фрейма актуализируются такие аспекты исходной ситуации, как интенсивность наполнения влагой принимающего объекта (наполнение происходит всей поверхностью) и изменение его состояния (утрата прежнего качества (сухой, лишенный влаги) и приобретение нового качества (мокрый, наполненный влагой)). В метафорической интерпретации таким образом описываются ситуации влияния определенной среды на формирование характера и мировоззрения человека, получение знаний, жизненного опыта: *Из вот убеждение, **впитавшееся** в кровь и плоть каждого участвующего в политической жизни России, предопределило и характер борьбы, и её формы и подходы* (Наука и жизнь); *Надо только почаще внимать поэтическому слову, **впитывать** его каждодневно, и тогда непременно мы станем лучше, чище, достойней и благородней* (В. Астафьев. Затеси).

Фреймовые структуры, представленные глагольной семантикой, состоят из слотов: а) субъект поглощения; б) субъект-посредник; в) состояние субъекта поглощения (жажда); г) действие, производимое субъектом (перемещение); д) объект поглощения/перемещения (жидкость); е) пространство (ёмкость/сосуд, полости в органах, тканях, материалах); д) инструмент (органы ротовой полости, ложка, соска). Каждый компонент исходной фреймовой структуры — как отдельный слот, так и пропозиция в целом, — оказывается задействован при метафорической характеристике различных ситуаций из других концептуальных областей. В качестве субъекта поглощения метафорически могут быть представлены человек (*он с малолетства **хлебнул лиха***), болезнь (*это та болезнь, которая действительно **высасывает соки***), эмоция (*тоска **сосала** остатки сил*), мысли (***впивались** в сознание все новые и новые сомнения*), состояния (***засасывающий сон***), деятельность (*делание денег **высасывало** из него все соки*), социальные структуры (*частные компании попытаются **выпить** из нас все соки; Россия еще не **выпила** свою чашу*), природный объект (*земля **высосет** молнию, **выпьет** вместе с дождевой водой*). Субъект-посредник представлен как человек или группа лиц (*кремлевская свита **поила** его наркотиками комплиментов*), природный объект (*влажный воздух из бухты был **напоен** свежестью моря*), мысли (*запрягала она пережитое в глубь памяти, но и оттуда, из глубины, оно **поило** ее радостью*), организации (*раньше информационное **пойло** вкачивали в человеческие души, и люди жаловались, что они под чужим контролем*). Из приведенных контекстов видно, что по подобию сосуда с жидкостью мыслятся человек, содержащий в себе физиологические, психические, ментальные, социальные качества; политические и экономические сообщества, содержащие правовые и экономические ресурсы (финансы, власть,

человеческий капитал, информацию); носители информации (книги, радио, телевидение); пространственные объекты живой и неживой природы (*я стоял, ожидая пока старух всосёт в подъезд*).

Важным аспектом метафоризации является грамматическая характеристика мотивирующих глаголов. Видовые и возвратные формы, а также семантика приставок маркируют циклический или однократный характер протекания действия, степень его интенсивности, временную и результативную фазы его осуществления. Например, глагол *хлебнуть* отражает ситуацию однократного интенсивного поглощения большого объема жидкости или жидкой пищи, *нахлебаться* — полную степень реализации этого процесса в результате его многократного повторения. Все эти аспекты исходной ситуации транслируются в метафорических проекциях: *Самая могучая в мире партия зашаталась, люди хлебнули воздуха свободы, и назад, к старым методам управления страной, возврата быть не могло* (В. Доценко. Тридцатого уничтожить!); *Характер его жаждал нахлебаться всякой всячины, прежде чем укрыться в тиши лаборатории* (Д. Гранин. Зубр).

При этом исходная ситуация, лежащая в основе образной характеристики различных фактов и событий, может присутствовать в образной семантике слов и выражений и разворачиваться в структуре метафорических высказываний как субъектно-ориентированная ('субъект перемещает жидкость из ёмкости внутрь себя') или как объектно-ориентированная пропозиции ('объект утрачивает жидкость, перемещаемую из него субъектом'). В первом случае актуализируется конструктивный аспект поглощения — наполнение пьющего субъекта жидкостью: *И вы буквально пьёте этот мир, и наслаждение ваше не знает меры, а восторг — предела!* (И. Вольский. Пропать им. Пантюхина). Во втором случае на первый план выходит деструктивный аспект этого процесса — опустошение ёмкости, утрата жидкости объектом: *Его вдруг мгновенной тягой высосала тоска по матери, о которой, честно говоря, он не так уж часто думал* (В. Аксенов. Новый сладостный стиль).

Когнитивные модели метафоризации поглощения жидкости в русском языке.

Теория когнитивной метафоры изложена в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона (1980) и их последователей, критически развивающих идеи о роли метафоры в процессах мышления и языковом представлении смыслов (Баранов, 1991; Gibbs, 1992; Glucksberg, 2001; Чудинов, 2001 и др.). По определению А.П. Чудинова, «метафорическая модель — это существующая и/или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определённой формулой: “X — это Y”» (Чудинов, 2003: 70). Модели со сферой-источником «поглощение жидкости» дифференцируются в соответствии с концептуальными основаниями проекций исходных образов и понятийными сферами, явления которых подлежат метафорической интерпретации. Под концептуальными основаниями имеются в виду такие обобщенные качества исходной и метафорически описываемой ситуаций, которые вариативно присутствуют в каждой из них. В результате исследования нами были выявлены три глобальных основания метафоризации: 'наполнение ресурсом', 'извлечение ресурса (опустошение)', 'присоединение к источнику ресурса'. На них базируются три когни-

тивные модели, лежащие в основе метафоризации поглощения жидкости: 1) «поглощение жидкости и её перемещение внутрь пьющего — это наполнение субъекта/объекта чем-либо необходимым, ценным, значимым»; 2) «извлечение жидкости из ёмкости и её поглощение — это извлечение из субъекта/объекта чего-либо необходимого, ценного, значимого»; 3) «плотное соприкосновение и прямой контакт субъекта с ёмкостью при поглощении жидкости — это длительный и неизменный доступ субъекта/объекта к источнику чего-либо необходимого, ценного, значимого». Все эти модели восходят к базовой «контейнерной метафоре», описанной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. Первая и вторая из них актуализируют оппозицию «полный — пустой», которая имеет широкий спектр разнообразных метафорических и символических смыслов. Третья модель отражает метафоризацию ситуации механического соединения — концептуальную метафору связи, ядро которой составляют качества «крепкий, прочный, плотный» и их противоположности, которые в совокупности можно обозначить прилагательным *слабый* («некрепкий, непрочный, неплотный»). В метафорическом и символическом смыслах через этот образ выражаются идеи надёжности, постоянства, долговечности, пространственной и духовной близости.

Далее рассмотрим, какие целевые домены представлены в рамках каждой из базовых когнитивных моделей.

Идея наполнения присутствует в следующих частных моделях:

1. Механическое перемещение (втягивание) веществ и мелких предметов внутрь ёмкостей при помощи специальных аппаратов посредством движения воздушной струи и вакуумного давления — это поглощение жидкости: *Агрегат так и назывался: пылесос. С годами установка стала намного компактнее, а вот название сохранила. А как же ей называться, если она пыль сосет?* (В. Быков, О. Дергач. Книга века).

2. Физиологический процесс наполнения лёгких воздухом и ощущение его аромата — это поглощение жидкости и ощущение её вкуса: *Воздух был прохладным и свежим, и Коль жадно хлебал ночной таежный дух* (В. Рыбаков. Вода и кораблики).

3. Психологический процесс эмоционального переживания значимых событий жизни — это поглощение жидкости: *Анне Андреевне Ахматовой довелось испить ужас сталинской эпохи сполна* (И. Ефимов. Шаг вправо, шаг влево); *Не знаю, что бы я делала в это страшное время, если бы не трое моих друзей. Встретиться с ними — выпить живой воды* (И. Грекова. Без улыбок).

4. Ментальный процесс получения и обработки информации в результате восприятия сообщения или непосредственного жизненного опыта — это поглощение жидкости: *Все, что они подхватывают из попадающихся им записей и книг, все это они всасывают верхними корками ума, но мало что проникает в их святая святых, составляя зерно их сердца* (Семейный доктор); *Вообще-то, русского кина скоро совсем не будет — будем хлебать американскую баланду* (Э. Володарский. Дневник самоубийцы).

5. Социальный процесс получения доходов и выгоды — это поглощение жидкости: *Мы Россию кормим, а вы — паразиты, деньги только сосёте, а толку от вас* (М. Чулаки. Примус).

Идея утраты необходимого ресурса в результате поглощения жидкости образно характеризует следующие процессы и явления:

1. Механическое перемещение (погружение под действием силы тяжести) какого-либо предмета в зыбучее или вязкое вещество, которым заполнено пространство — это поглощение жидкости: *Прямиком пойдешь — трясина засосет, в обход — лешие да кикиморы тропы запутали* (В. Бурлак. Хранители древних тайн).

2. Физиологический и ментальный процесс полного погружения в определенное состояние — это поглощение жидкости: *Размышляя о собственном сне, я думаю о том, что просыпаюсь рано потому, что боюсь, что сон засосет и я не проснусь* (С. Есин. Марбург).

3. Физиологический процесс утраты здоровья, жизненных сил — это поглощение жидкости: *В тот вечер, придя домой, я долго и безнадежно смотрел в зеркало на своё жёлтое, высосанное малярией лицо* (Ф. Искандер. Письмо); *Клиническая депрессия высушивает человека, выпивает мотивы и стремления* (С. Солдатенко. Ева).

4. Психический процесс утраты ощущения счастья, гармонии, радости, бодрости в результате эмоциональных переживаний, отрицательных психологических воздействий, напряженной работы — это поглощение жидкости: *Он ничего не чувствовал, кроме засасывающего нудного беспокойства* (В. Аксенов. Новый сладостный стиль). *Помню, на защите кандидатской ей предложили дать сразу степень доктора. Совет отклонил. Докторская выпила у нее много крови* (Знание — сила).

5. Социальный процесс утраты ресурсов, материальных благ, политических привилегий, независимости — это поглощение жидкости: *При советской власти все соки из общества высасывали не забота о людях, не образование и медицина, а военно-промышленный комплекс* (Знание — сила); *Система засасывала всех, даже самых порядочных и честных* (А. Яковлев. Омут памяти).

Идея прочного присоединения к источнику какого-либо ресурса представлена в следующих моделях.

1. Механический процесс интенсивного соприкосновения чего-либо острого, жесткого с предметом или телом — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Продавец Петр Максимыч приложил к клеёнке деревянный метр, отмерил сколько надо, и с треском ножницы впились в клеёнку, разрубая васьльки* (Ю. Коваль. Клеенка); *Я сидел в неудобном пластиковом кресле. Болел бок, в который впился подлокотник* (С. Юрский. Бумажник Хофмана).

2. Физиологический процесс интенсивного зрительного восприятия какого-либо объекта и ментальный процесс внимательного наблюдения за ним — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Вот что мы ему говорили своими присосавшимися взглядами, а главное, каким-то терпеливым ожиданием* (Ф. Искандер. Школьный вальс, или Энергия стыда); *У которых имелся телевизор буквально впились взором в маленький экран* (И. Архипова. Музыка жизни).

3. Психические и ментальные процессы навязчивых эмоциональных переживаний, размышлений — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости

для питья: *Конечно, будет, если его сердце останется открытым для людей и если пиявка недоверия не присосется к его сердцу* (Г. Троепольский. Белый Бим Черное ухо); *Она впиалась, эта тоска, в один небольшой уголок земли, и оторвать ее можно только с жизнью* (В. Набоков. Другие берега).

4. Процессы межличностного общения и речевого взаимодействия, при которых один субъект настойчиво воздействует на другого — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Но Второв, неудовлетворенный кратким ответом, продолжал впиваться в него, будто стараясь выдрать из подкормки сокровенные мысли* (С. Данилюк. Рублевая зона).

5. Ментальный процесс длительного удержания в памяти информации — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Мужикам эта информация в мозги впиалась намертво* (Комментарий в чате).

6. Социальный процесс увлеченного занятия каким-то делом, азартной профессиональной деятельности — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Олег отличался необыкновенной любознательностью, он страстно любил читать и буквально впиался в каждую интересующую его книгу* (Альфа и Омега).

7. Социальный процесс получения личной выгоды, обогащения за счет другого — это присоединение органов ротовой полости к ёмкости для питья: *Попов, человек, постоянно живущий в состоянии гениальности и не приученный признавать поражений, ответил: «Арнольд Григорьевич, вы присосались к Игорю Кио — с ним и занимайтесь»* (И. Кио. Иллюзии без иллюзий).

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, что концептуальная метафора поглощения жидкости составляет определенный фрагмент метафоры поглощения пищи вообще, поскольку базируется на единых с ней концептуальных основаниях, связанных с процессами наполнения субъекта, опустошения ёмкости и потребления продукта в процессах еды и питья. Процессуальная гастрономическая метафора имеет универсальную природу, так как отражает архаический опыт, изначально заложенный в телесной природе человека, формах его хозяйственной деятельности, способах и средствах формирования культурной среды. Именно поэтому пищевой код культуры составляет функционально нагруженную и востребованную в коммуникативных, ритуальных и сакральных практиках систему символического означивания. Ситуации приготовления и поглощения пищи служат прототипом человеческой жизнедеятельности в целом, отражают общекультурную символику описания жизни человека через циклы производства и потребления продуктов питания.

Метафоризация и символизация поглощения жидкости имеет и свои особенности, обусловленные физическими свойствами жидкости, физиологическими особенностями её поглощения, культурной семантикой определенных напитков, ритуальными способами их употребления. Так, основными культурно-маркированными напитками в русской лингвокультуре выступают вода, молоко и алкоголь (вино, водка). Образные средства русского языка и их дискурсивное функцио-

нирование демонстрируют широкий спектр метафоризации и символизации различных качеств этих напитков и способов их употребления, отмеченных в мифах, фольклоре, традициях и обычаях русского народа: жизненная ценность и живительная сила воды, генетическая память, передаваемая через молоко, совместное питье из одного сосуда, способность жидкости передавать свои качества и изменять состояние принимающего её субъекта, наполнять его силой и энергией. Эти культурные смыслы транслируются при проекции образа жидкости на ценные для человека психологические, интеллектуальные и социальные ресурсы: положительные эмоции, знания, информацию, жизненный и профессиональный опыт, деньги, материальные ценности, социальные привилегии и т.д. Через образы поглощения жидкости также метафорически выражаются негативные ситуации: получение отрицательного жизненного опыта, пребывание в неблагоприятной среде, получение негативной информации из некачественных источников, утрата необходимого ресурса.

Метафора поглощения жидкости обладает существенным прагматическим потенциалом: семантика языковых единиц передает систему сложившихся в культуре стереотипных оценок и ценностей, а в речевом употреблении служит средством создания экспрессии, выражает эмоциональную оценку характеризуемым объектам со стороны говорящего. Кроме того, она может целенаправленно использоваться для реализации определенных коммуникативных тактик и стратегий. Данный аспект остался за рамками статьи, но заслуживает особого внимания и составляет перспективу дальнейшего исследования.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф.* Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Академия, 2002. 394 с.
- Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
- Банкова Т.Б.* Кулинарный код сибирских семейных обрядов: объективация в языке. Обрядовое слово как языковой и культурный феномен: статус и региональная специфика // Вестник ТГУ. 2006. № 112. С. 25—33.
- Баранов А.Н.* Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991. С. 184—193.
- Бойчук А.С.* Группа «наименования блюд» как часть системы гастрометафор русского языка // Грани познания. 2009. № 1(2). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/20_pub.pdf (дата обращения: 15.07.2018).
- Боровкова (Балдова) А.В.* Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестник ТГУ. 2015. № 396. С. 5—13.
- Воркачев С.Г.* Любовь как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2007. 285 с.
- Гынгазова Л.Г., Иванцова Е.В.* Трансформация сибирской пищевой традиции в дискурсе диалектной языковой личности: напитки // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. С. 17—35.
- Гудков Д.Б.* Коды русской культуры: проблемы описания // Мир русского слова. 2005. № 1—2. С. 25—31.

- Дормидонтова О.А.* Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира (на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 9. С. 201—205.
- Живаго Н.А.* Метафоризация гастрономической деятельности в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2018. 25 с.
- Илюхина Н.А.* Метафорический образ в семасиологической интерпретации: монография. М.: Флинта; Наука, 2010. 320 с.
- Капелюшник Е.В.* Кулинарные образы, характеризующие мир человека // Молодой ученый. 2011. Т. 1. № 2. С. 207—214.
- Карасик В.И., Слышкин Г.Г.* Лингвокогнитивный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 75—79.
- Ковшова М.Л.* Анализ фразеологизмов и коды культуры // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2008. Том 67. № 2. С. 60—65.
- Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
- Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
- Кубрякова Е.С.* Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка: модели действия. М., 1992. С. 84—90.
- Кустова Г.И., Падучева Е.В.* Словарь как лексическая база данных // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 96—106.
- Минский М.* Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с.
- Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 19.07.2018).
- Славянские древности: этнолингвистический словарь. Т. 1. А—Г / Российская академия наук; Институт славяноведения и балканистики; под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 1995. 584 с.
- Славянские древности: этнолингвистический словарь. Т. 3. К—П / Российская академия наук; Институт славяноведения и балканистики; под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2004. 704 с.
- Славянские древности: этнолингвистический словарь. Т. 4. П—С / Российская академия наук; Институт славяноведения и балканистики; под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2009. 656 с.
- Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1. Блюда и продукты питания / сост.: А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. 428 с.
- Словарь русской пищевой метафоры. Т. 2. Гастрономическая деятельность / сост.: А.В. Балдова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2017. 546 с.
- Склярёвская Г.Н.* Метафора в системе языка. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 166 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 285 с.
- Токарев Г.В.* Лингвокультурология: учебное пособие. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2009. 135 с.

- Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 52—92.
- Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000). Пермь, 2001. 238 с.
- Шестак Л.А. Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса: монография. Волгоград: Перемена, 2003. 312 с.
- Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации. М.: Флинта, 2012. 301 с.
- Юрина Е.А. Образный строй языка. Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 156 с.
- Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Кокшетау, 2013. 238 с.
- Юрина Е.А., Живаго Н.А. Метафоризация поглощения пищи в образном строе русского языка // Вестник ТГУ. Филология. 2015. № 3. С. 107—121.
- Fillmore Ch. The case for case // Universals in linguistic theory. London; Toronto, 1968. Pp. 1—88.
- Gibbs R. Categorization and metaphor understanding // Psychological Review. 1992. Vol. 99 (3). Pp. 572—575.
- Glucksberg S. Understanding Figurative Language — From Metaphors to Idioms. N.Y.: Oxford University Press, 2001. 144 p.
- Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

© Юрина Е.А., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 28.05.2018

Дата принятия к печати: 15.07.2018

Для цитирования:

Юрина Е.А. Концептуальная метафора поглощения жидкости в пищевом коде русской лингвокультуры // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 428—450. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-428-450

Сведения об авторе:

Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Национального исследовательского Томского государственного университета. *Сфера научных интересов:* языковая образность, теория метафоры, когнитивная семантика, лингвокультурология, теория дискурса, теория и практика лексикографии, корпусная лингвистика. Автор более 130 научных публикаций, из них 3 монографии, 12 словарей. *Контактная информация:* yourina2007@yandex.ru

Благодарности:

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00194 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций» (2018—2020 гг.).

Liquid intake conceptual metaphor in Russian cultural and linguistic gastronomic code

Elena A. Yurina

National Research Tomsk State University
36 Lenina Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

The paper presents profound findings of figurative linguistic manifestation of the gastronomic code of Russian culture. Lexical and phraseological nominations representing liquid intake conceptual metaphor in Russian are considered in linguocultural and cognitive-pragmatic aspects. This study is set within the framework of the theories of linguoculture and linguistic figurativeness, cognitive theory of metaphor, and propositional and frame-based analysis of lexical semantics of verbs. The analysis offered in the paper shows how structurally different words and expressions are metaphorically motivated by the verbs *pit'* (*drink*), *khlebat'* (*gulp down, drink noisily, spoon up*), *sosat'* (*suck, suckle, draw*), etc. and their derivatives, translating the system of meanings represented by the basic cognitive model “X — is Liquid Intake”. As a result the fragment of the Russian linguistic world view is described related to figurative reflection of different physical, social, psychological, mental processes and phenomena by analogy with the stated physiological processes; the conceptual model of the source domain is presented in the form of propositional and frame-based structure, the components of which are to be metaphorically interpreted; target domains including metaphorical nomination are characterized; cognitive bases for metaphorical analogues are identified; metaphorical dimensions are described in the form of cognitive schemes of images. Based on the analysis of context manifestation of figurative semantics the pragmatic potential of liquid intake metaphor is described related to the expression of speaker's views and values towards the objects of speech. Linguocultural commentary is presented revealing cultural and historical sources of metaphorization and symbolization of liquid intake.

Keywords: cultural code, conceptual metaphor, figurative language, phraseology, linguistic world view, pragmatics

References

- Alefirenko, N.F. (2002). *Poeticheskaya energiya slova. Sinergetika yazyka, soznaniya i kul'tury* [*The Poetical Energy of Words. Synergy of Language, Consciousness, and Culture*]. Moscow: Akademya Publ. (In Russ.)
- Arutyunova, N.D. (1976). *Predlozheniye i yego smysl: Logiko-semanticheskiye problemy* [*The sentence and its meaning: Logical and semantic problems*]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Bankova, T.B. (2006). Kulinaryni kod sibirskikh semeynykh obryadov: objektivatsiya v yazyke. Obryadovoye slovo kak yazykovoi i kul'turnyi fenomen: status i regional'naya spetsifika. *Vestnik TGU* [Culinary Code of Siberian Family Rites: Objectivization in Language. Ritual Word as a Language and Cultural Phenomenon: Status and Regional Specificity. *Bulletin of TSU*]. Tomsk. (In Russ.)
- Baranov, A.N. (1991). *Ocherk kognitivnoi teorii metafory. Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovari)* [*Essay on the cognitive theory of metaphor. Russian political metaphor (material for a dictionary)*]. Moscow. (In Russ.)

- Boychuk, A.S. (2009). Gruppya «naimenovaniya blyud» kak chast' sistemy gastrometafor russkogo yazyka. *Grani poznaniya* [The group of “naming dishes” as part of the system of gastronomies of the Russian language. *Borders of knowledge*]. Retrieved July 15, 2018 from http://grani.vspu.ru/files/publics/20_pub.pdf
- Borovkova, A.V. (2015). Pishchevaya metafora kak sredstvo vyrazheniya otsenki i tsennostey (na materiale obraznoy leksiki i frazeologii russkogo yazyka). *Vestnik TGU* [Food metaphor as a means of expressing evaluation and values (on the material of figurative vocabulary and phraseology of the Russian language)]. *Bulletin of TSU*. (In Russ.)
- Vorkachev, S.G. (2007). *Lyubov' kak lingvokul'turnyi kontsept* [Love as a linguistic culture concept]. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)
- Gyngazova, L.G., & Ivantsova, E.V. (2017). Transformatsiya sibirskoi pishchevoi traditsii v diskurse dialektnoi yazykovoï lichnosti: napitki. *Vestnik TGU. Filologiya* [Transformation of the Siberian food tradition in the discourse of the dialectal language personality: drinks. *Bulletin of TSU. Philology*]. 50, 17—35. (In Russ.)
- Gudkov, D.B. (2005). Kody russkoi kul'tury: problemy opisaniya. *Mir russkogo slova* [Codes of Russian culture: description problems. *The world of the Russian word*]. 1—2, 25—31. (In Russ.)
- Dormidontova, O.A. (2009). Kody kul'tury i ikh uchastiye v sozdanii yazykovoï kartiny mira (na primere gastronomicheskogo koda v russkoi i frantsuzskoi lingvokul'turakh). *Vestn. Tambov. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Codes of culture and their participation in the creation of a linguistic picture of the world (on the example of a gastronomic code in Russian and French linguocultures). *Bulletin of Tambov State University. Humanitarian sciences*]. 9, 201—205. (In Russ.)
- Zhivago, N.A. (2018). *Metaforizatsiya gastronomicheskoi deyatelnosti v russkom yazyke* [Metaphorization of gastronomic activity in the Russian language] [Author's abstr. cand. filol. diss.]. Tomsk. (In Russ.)
- Ilyukhina, N.A. (2010). *Metaforicheskii obraz v semasiologicheskoi interpretatsii* [The metaphorical image in the semasiological interpretation]. Moscow: Flint Publ.; Nayka Publ. (In Russ.)
- Kapelyushnik, E.V. (2011). Kulinarnye obrazy, kharakterizuyushchiye mir cheloveka. *Molodoi uchenyi* [Culinary images that characterize the world of man. *Young scientist*]. 2, 207—214. (In Russ.)
- Karasik, V.I., Slyshkin, G.G. (2001). Lingvokognitivnyi kontsept kak yedinita issledovaniya. *Metodologicheskiye problemy kognitivnoi lingvistiki* [Linguistic cognitive concept as a unit of research. *Methodological problems of cognitive linguistics*]. Voronezh: Voronezh State University Publ. (In Russ.)
- Kovshova, M.L. (2008). Analiz frazeologizmov i kody kul'tury. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka* [Analysis of phraseological units and codes of culture. *Proceedings of the Russian Academy of Sciences. A series of literature and language*]. 2 (67), 60—65. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2002). *Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya: kurs lektsii* [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology: a course of lectures]. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2003). «Svoi» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'? [“Ours” among the “strangers”: myth or reality?]. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)
- Kubryakova, E.S. (1992). Glagoly deystviya cherez ikh kognitivnyye kharakteristiki. *Logicheskii analiz yazyka: Modeli deystviya* [Verbs of action through their cognitive characteristics. *Logical analysis of language: Action models*]. Moscow. (In Russ.)
- Kustova, G.I., & Paducheva, E.V. (1994). Dictionary as a lexical database. *Questions of linguistics*. 4, 96—106. (In Russ.)
- Minskiy, M. (1979). *Freymy dlya predstavleniya znanii* [Frames for representation of knowledge]. Moscow: Energia Publ. (In Russ.)
- Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* [National Corpus of the Russian language]. Retrieved August 19, 2018 from www.rucorpora.ru.

- Tolstoi, N.I. (1995). *Slavic antiquities: an ethnolinguistic dictionary*. Vol. 1. Moscow: International Relations Publ. (In Russ.)
- Tolstoi, N.I. (2004). *Slavic antiquities: an ethnolinguistic dictionary*. Vol. 3. Moscow: International Relations Publ. (In Russ.)
- Tolstoi, N.I. (2009). *Slavic antiquities: an ethnolinguistic dictionary*. Vol. 4. Moscow: International Relations Publ. (In Russ.)
- Borovkova, A.V., Grekova, M.V., Zhivago, N.A., & Yurina E.A. (2015). *Dictionary of Russian food metaphor. Vol. 1. Dishes and food stuffs*. Tomsk: Tom. Univ. Publ. (In Russ.)
- Baldova, A.V., Grekova, M.V., Zhivago, N.A., & Yurina E.A. (2017). *Dictionary of Russian food metaphor. Vol. 2. Gastronomic activity*. Tomsk: Tom. Univ. Publ. (In Russ.)
- Sklyarevskaya, G.N. (2004). *Metafora v sisteme yazyka [Metaphor in the system of language]*. Saint Petersburg: Philological Faculty of St. Petersburg State University Publ. (In Russ.)
- Teliya, V.N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]*. Moscow: Languages of Russian culture Publ. (In Russ.)
- Tokarev, G.V. (2009). *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie [Lingvokulturologiya: textbook]*. Tula: Tula State. Ped. University of L.N. Tolstoy Publ. (In Russ.)
- Fillmore, Ch. (1988). Freymy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Kognitivnye aspekty yazyka [Frames and Semantics of Understanding. New in Foreign Linguistics. Cognitive aspects of the language]*. 23, 52—92. (In Russ.)
- Chudinov, A.P. (2001). *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoye issledovaniye politicheskoi metafory (1991—2000) [Russia in the metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor (1991—2000)]*. Perm. (In Russ.)
- Shestak, L.A. (2003). *Russkaya yazykovaya lichnost': kody obraznoi verbalizatsii tezaurusy [Russian language personality: codes of figurative verbalization of the thesaurus]*. Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (2012). *Lingvokul'turologiya: traditsii i innovatsii [Lingvokulturologiya: traditions and innovations]*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Yurina, E.A. (2005). *Obraznyi stroi yazyka [An imaginative system of language]*. Tomsk: Tom. State. Univ. Publ. (In Russ.)
- Yurina, E.A. (2013). *Vkusnye metafory: pishchevaya traditsiya v zerkale yazykovykh obrazov [Delicious metaphors: food tradition in the mirror of language images]*. Kokshetau: Keleshek Publ. (In Russ.)
- Yurina, E.A., Zhivago, N.A. (2015). Metaforizatsiya pogloshcheniya pishchi v obraznom stroye russkogo yazyka. *Vestnik TGU. Filologiya [Metaphorization of food intake in the figurative system of the Russian language. Bulletin of TSU. Philology]*. 3, 107—121. (In Russ.)
- Fillmore, Ch. (1968). The case for case. *Universals in linguistic theory*. London; Toronto.
- Gibbs, R. (1992). Categorization and metaphor understanding. *Psychological Review*. 99 (3), 572—575.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language — From Metaphors to Idioms*. N.Y.: Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Article history:

Received: 28.05.2018

Accepted: 15.07.2018

For citation:

Yurina E.A. (2018). Liquid intake conceptual metaphor in Russian cultural and linguistic gastronomic code. *Russian Language Studies*, 16(4), 428—450. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-428-450

Bio Note:

Yurina Elena Andreevna, Doctor of Philology, Professor of Russian Language Department at National Research Tomsk State University. *Research interests*: linguistic figurativeness, metaphor, cognitive semantics, linguocultural science, discourse theory, theory and practice of lexicography, corpus linguistics. The author of more than 130 scientific publications, among them are 3 monographs and 12 dictionaries. *Contact information*: yourina2007@yandex.ru.

Finance and acknowledgements:

This research is funded by Russian Science Foundation request for project completion № 18-18-00194 “Figurative system of the Russian language in the polydiscursive space of modern communications” (2018—2020).



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-451-463

УДК 372.811.161.1

«Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета

Л.Г. Золотых, С. Цю

Сычуаньский университет

Китайская Народная Республика, 610000, Чэнду, ул. Ванцзянлу, 29

Данная статья посвящена реализации аналитического проекта внедрения метода «Перевернутый класс» в практике обучения русскому языку в условиях китайских вузов. В статье представлены теоретические основы модели «Перевернутый класс» (Flipped classroom) как инновационной методологии, которую авторы используют в процессе иноязычного образования для повышения мотивации студентов и качества знаний, умений и навыков будущих переводчиков-лингвистов. Проблематика статьи обусловлена приверженностью традиционным национально обусловленным методам при моделировании учебного занятия и общения преподавателя и студента в Китае. Актуальность исследования определена основными направлениями коррекции этапов обучения, что позволяет преподавателю активизировать деятельность студента не только применять полученные знания, но и самостоятельно овладеть новыми знаниями и умениями.

В статье дан анализ проведенному эксперименту на базе курса «Грамматика русского языка», в результате которого выявлено, что «Перевернутый класс» вызывает у студентов больше интереса к русскому языку, способствует развитию у них речевых навыков и улучшает их умения употребления многообразных языковых средств, освобождает преподавателя от многочасовых лекций, предоставляет возможность преобразовать учебный процесс. Определены основные направления внедрения «Перевернутого класса», показана авторская система технологий, в частности целенаправленные видео-курсы, созданные без привлечения специалистов в области программирования. Рассмотрены как положительные результаты, так и проблемы обучения русскому языку китайских студентов с использованием модели «Перевернутый класс». Представлены сопоставительные характеристики и результаты традиционного и инновационного обучения. Приведены статистические данные опроса студентов и диагностика качества знаний, контроля и оценки результатов обучения. Статья является обобщением опыта преподавания русского языка как иностранного на факультете русского языка Сычуаньского университета.

Ключевые слова: Перевернутый класс, метод, модель, русский язык как иностранный, китайские вузы, Сычуаньский университет

Введение

Изменение мира ведет к постоянному изменению языка как важнейшего средства коммуникации в условиях глобализации. Меняются и методы обучения русскому языку в китайской аудитории, так как цель современного иноязычного

образования направлена на «образование духовного человека, способного вести диалог культур», потому «необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все потенциальные образовательные возможности человека» (Пассов, 2010: 25). Если раньше китайские преподаватели ценили только то, «что» освоить на занятиях, то сейчас это «что» уже частично превращается в средства обучения, с помощью которых студенты не только осваивают учебный материал, но и учатся решать актуальные проблемы на практике. С целью органической организации процесса обучения внимание мировых педагогов было обращено на реструктурирование самого учебного процесса. На этом фоне родился так называемый перевернутый класс (Flipped classroom). Модель «Перевернутый класс» (далее модель «ПК»/«FC») отличается от традиционных моделей тем, что для передачи знаний интенсивно используются информационные технологии, способствующие активизации общения студентов и взаимодействия преподавателей и студентов в процессе освоения знаний (Marcey, Brint, 2012).

История «ПК» относительно коротка. Он появился не сразу и не целиком, а отдельными элементами на занятиях некоторых преподавателей для решения в аудитории конкретных задач (Mazur, 2006: 9—18). В 2007 г. учителя физики Д. Бергман и А. Сэмс предложили метод «Перевернутое обучение» (Flipped learning), чтобы обеспечить лекциями учеников, пропускающих занятия. Они не только реализовали эту идею в своей работе, но и распространили ее в Америке. Похожая практика была и у С. Хана: для дистанционной помощи своим двоюродным братьям в повторении пройденных уроков он сделал обучающее видео и выложил его на сайт www.youtube.com. Его видео получило массу отзывов (Koller, 2011: 2).

В 2011 г. С. Ханом была основана Академия Хана, что очень способствовало развитию разных видов сетевого обучения, в частности развитию «ПК». Но только после публикации статьи “The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side” (Baker, 2000: 9—17) модель «ПК» получила научную окраску. В следующие годы модель «ПК» завоевывает все большую популярность в школах и вузах. Она, как плод информатизации образования, имеет особые преимущества перед традиционными методами: во-первых, обучение в интернете привлекательно для студентов; во-вторых, по сравнению с монолитными многочасовыми лекциями видео-курсы более короткие, поэтому при их просмотре студентам легче концентрировать внимание на содержании и адаптироваться к учебной ситуации; в-третьих, взаимодействие на занятиях, упражнения, тесты углубляют понимание и освоение знаний, стимулируют студентов идти вперед (Koller, 2011: 1—2).

Цель

Цель данной статьи — представить технологию создания системы иноязычного образования с применением инновационной методологии «Перевернутый класс» (Flipped classroom) для формирования мотивации у китайских студентов к изучению русского языка и повышения качества знаний, умений и навыков будущих переводчиков-лингвистов; выявить как положительные результаты, так и проблемы обучения русскому языку китайских студентов с использованием модели «Перевернутый класс».

Материалы и методы

На факультете русского языка Сычуаньского университета было проведено квазиэкспериментальное исследование с целью анализа и сопоставления эффективности традиционных методов обучения и метода «ПК» с учетом диагностики качества знаний, контроля и оценки результатов обучения.

Использованы следующие методы, гарантирующие объективность результатов экспериментов:

- *анкетирование* студентов, которые приняли участие в экспериментах и лично испытывали все плюсы и минусы «ПК»;
- *качественно-количественный анализ* результатов анкетирования;
- *собеседование* со студентами-участниками по четко установленному перечню вопросов, нацеленное на выяснение истинного отношения студентов к «ПК»;
- *метод сопоставления*, осуществляемый между группами первокурсников разных годов для выявления эффективности «ПК».

Результаты

По сравнению с традиционными методами, модель «ПК» освобождает преподавателей от многоразового объяснения и утомительного показа примеров. С одной стороны, это экономия ограниченного времени на занятиях. С другой стороны, растет субъективная активность студентов, при этом у преподавателя появилось больше возможностей проявить себя в качестве организатора, помощника и направляющего. Он может со стороны следить за выступлениями всех студентов и контролировать весь учебный процесс. Однако основная проблема состоит в том, что вряд ли все преподаватели пожелают использовать «ПК». Преобразование существующих ныне знаний в цикл ожидающих решений задач, разработка программ, учитывающих студенческую индивидуальность и стандарты обучения, разработка достаточно качественных видео-курсов и материалов разных форм, способность к организации и контролю учебного процесса в зависимости от выступлений студентов на занятиях, качества выполнения домашних заданий и контрольных тестов — все это входит в «корзину» навыков преподавателя, который применяет «ПК». Модель «ПК» не только способствует изменению роли преподавателей, но также предполагает более качественную специализацию в этой профессии. Всеми готовыми планами, тестами, видео-курсами можно пользоваться везде и относительно долгий период. Это позволит преподавателям концентрироваться на анализе хода учебного процесса, решении разных проблем на занятиях, активизировать общение со студентами на интернет-портале, что особенно важно сейчас в Китае, где идет работа по созданию МООС-платформ, на которых уже действуют многие обучающие курсы.

Обсуждение

«ПК», несомненно, теоретически связан с разными традиционными методами. Профессор Э. Мазур моделью «обучение равных равными» заложил основу идеи «ПК». По его мнению, процесс обучения разделяется на два этапа: этап передачи

знаний и этап интериоризации знаний (Mazur, 1997: 13—16). Сейчас передача знаний уже не представляет какой-либо трудности, поэтому больше внимания уделяется второму этапу. В модели «обучение равных равными» подчеркивается взаимодействие между студентами. Их учат заниматься самостоятельно и совместно. Концепт-тесты (Concept Tests) позволяют проверить степень осознания понятий и способствуют формированию и развитию критического мышления студентов. На занятиях преподаватель превращается из «главного отправителя информации» в «помощника» (Чжан Пин, 2010: 69—70).

И.Р. Пригожин, Г. Хакен и Р. Том внесли разные инновационные изменения в синергетику, тем самым создав современную теорию самоорганизующихся систем. Образование как система также является предметом изучения синергетики (Лю Цзю, 2012: 37—38). Обучающиеся и условия для учебы — основные элементы образовательной системы. Роль преподавателя в данной системе нацелена на стимулирование и усиление мотива обучающихся, чтобы система учебы действовала плавно и самостоятельно (Жень Хуаньхуань, 2012: 109—111). Суть «ПК» заключена в том, что по этой модели, в отличие от традиционных методов, знания передаются в основном усилиями самих студентов вне аудиторных занятий, а интериоризация знаний, наоборот, происходит на занятиях: до занятий студенты получают разные материалы (бумажные или в видеоформе), самостоятельно готовятся, а на занятиях студенты уже освоенными знаниями вместе с преподавателем анализируют и решают разнообразные проблемы.

Б. Блум основал целую теоретическую систему обучения, включающую «таксономию образовательных целей» и теорию «полного усвоения знаний», согласно которой основная часть студентов может усвоить базовые принципы, понятия и сформировать навыки при условии достаточного времени. Следуя концепции Блума, «ПК» даёт студентам приобрести знания до занятий, что позволяет им регулировать свой учебный процесс в зависимости от своего уровня и способностей (Цяо Гуйцзюань, Ли Наньнань, 2018: 53—55).

Конструктивизм также служит опорой для появления и процветания «ПК». «В конструктивизме познание — это не трансляция знаний из объективной реальности в сознание познающего, а структурирование опыта в рамках конструирующей функции субъекта. Знание — гипотетическая конструкция, которая создается наблюдателем, а не независимо существующая целостность» (Сергеев, 2008: 290). Следовательно, в процессе обучения преподавателю следует научить студентов применять полученные знания и создавать новые знания внутри каждого обучающегося. «Главная отличительная черта конструктивистского философствования состоит в том, что реальность представляется не как то, что дано изначально, а как то, что еще нужно установить, обнаружить. Это загадка, требующая своей разгадки. Это открытая динамичная система со свойствами неустойчивости и эмерджентности» (Богданова, 2012: 45). «ПК» и является такой динамичной системой, где раскрываются при обучении.

Для обеспечения эффективности «ПК» необходимы следующие опоры:

1. *Тщательно разработанные обучающие ресурсы* как ключевая предпосылка для эффективного «ПК». При подготовке к конкретным дисциплинам, учитываются способности студентов разных типов с разными уровнями знаний, что позволя-

ет рационально использовать учебное время (Hamdan, 2015: 6). Преподаватели могут не только заранее снимать специальные учебные видео для самоподготовки студентов до занятий, но и пользоваться wybranными микрокурсами в интернете.

2. Удобные условия как комплексное понятие. Под ним в основном подразумевается доступная учебная техника, хорошо оборудованные аудитории, интернет-портал с многообразными учебными ресурсами.

3. Разумно структурированный учебный процесс как цель и основное условие для проведения «ПК», когда взаимодействуют разные элементы — преподаватели, студенты и учебные ресурсы. Как правило, достаточное свободное время от занятий и современное техническое обеспечение позволяют студентам осваивать знания вне аудитории и формулировать вопросы, возникающие при подготовке. Преподаватель, соответственно, может регулировать содержание занятий в зависимости от этих вопросов.

4. Профессионализм преподавателей и высокая мотивация студентов к учебе. С одной стороны, преподаватель должен уметь организовать учебный процесс, быть гибким во время проведения занятий для выявления проблемных вопросов и их своевременного решения, должен владеть разными информационными технологиями и средствами. С другой стороны, студентам следует научиться заниматься вне аудиторных занятий с помощью современных технологий, делиться мнениями и впечатлениями и т.д.

Квазиэкспериментальное исследование, проведенное в Сычуаньском университете на факультете русского языка, базировалось на учебной дисциплине «Русская грамматика». Эксперимент проводился с 2015 по 2017 г. По общему расписанию Сычуаньского университета «Русская грамматика» изучается на первом курсе (общее количество часов — 32; по 2 часа в неделю). Следует отметить, что по результатам предварительно проведенных нами опросов 2015—2017 гг. у всех студентов имеется доступ к интернету и умение пользоваться компьютером. Кроме того, 2/3 студентов заявили, что каждый день «сидят в интернете» больше 3 часов, почти 1/3 студентов — 2—3 часа. Только в 2015 г. 1 студент ответил, что он ежедневно пользуется интернетом только полчаса. Таким образом, студенты могут беспрепятственно скачивать разные учебные материалы, выбранные преподавателем, смотреть обучающие видео, общаться со своими товарищами и преподавателями, пользуясь приложениями телефона и программами компьютера.

Респондентами исследования были выбраны первокурсники: в 2015 г. — 22, в 2016 г. — 21 и 2017 г. — 22 студента. Общее число испытуемых — 65 человек. В нашем распоряжении были данные вступительных экзаменов: средние баллы за указанные годы у испытуемых были почти одинаковые. Соотношение численности юношей и девушек также одинаковое. В средней школе ежегодно 60 % занимались гуманитарными науками, 40 % — естественными науками (в этом аспекте пропорциональное распределение почти не изменилось). Обосновано считать, что у всех испытуемых одинаковая исходная база. Все иррелевантные параметры, такие как продолжительность занятий, расписание, учебник, преподаватель — одинаковые. До начала эксперимента преподаватели и студенты не

встречались, между ними не было никаких отношений, которые могли бы повлиять на результаты эксперимента.

С 2015 по 2017 г. применены разные методы: в 2015 г. традиционный, в 2016—2017 гг. — метод «ПК». При использовании традиционного метода используются такие современные технические средства, как презентации и мультимедийные программы. По модели «Перевернутого класса» были сделаны циклы обучающих видео-курсов, каждый из которых продолжается не дольше 5 минут и посвящается определенному познавательному моменту. Видео-курс дублирован и включает в себя презентации, что подробно представлено в табл. 1.

Таблица 1

Сопоставительная характеристика традиционных методов и модели «ПК»

Этапы обучения	Традиционный метод	Модель «ПК»
До занятий	Предварительное ознакомление с материалами	Входящие тесты
		Предварительное ознакомление с материалами, просмотр видео, самостоятельное освоение знаний
		Контрольные тесты
На занятиях	Лекция преподавателя	Решение проблемных вопросов, возникших у студентов на этапе «до занятий»: ответы на вопросы, комментарий преподавателя, обсуждение, объяснение материала, вызвавшего сложность у студентов
	Решение вопросов, возникающих у студентов на занятиях	Углубление понимания студентами изученного материала: обсуждение, вопросы — ответы, практический тренинг
	Упражнения	Подведение итогов изученного: обсуждение, вопросы — ответы и дополнительные комментарии преподавателя
После занятий	Домашнее задание, вопросы для размышления	Контрольные тесты
	Контрольные тесты	Повторение и закрепление изученного материала
		Домашнее задание, вопросы для размышлений
		Онлайн-общение преподавателя со студентами на интернет-форуме

Table 1

Comparative characteristics of traditional methods and the “FC” model

Stages of classes	Traditional method	“FC” model
Before the classes	Preliminary acquaintance with the materials	Incoming tests
		Preliminary acquaintance with the materials, watching video, knowledge self-mastering
		Control tests
During the classes	Lecture	Solving problems appearing before the classes: questions and answers, teacher’s comments, discussion, explanation of the material causing difficulties
	Solving problems appearing during the classes	Improvement of students’ understanding of the studied material: discussion, questions and answers, practical training
	Excercises.	Summarizing: discussion, questions and answers and teacher’s additional comments
After the classes	Hometask. Questions for reflection	Control tests
		Review and consolidation
	Control tests	Hometask. Questions for reflection
		Online teacher and students’ communication in Internet forum

Для сопоставления традиционного метода и модели «ПК» представим схемы обучающих процессов (рис. 1).



Рис. 1. Схемы обучающих процессов традиционного метода (а) и модели «ПК» (б)

При проведении эксперимента использованы следующие методы.

1. *Анкетный опрос.* В анкете всего 20 вопросов, которые сводятся к 3 категориям — мотив в учебе, оценка уровня освоенного, оценка учебного процесса. При подведении итогов используется шкала Лайкерта. Сопоставляя итоги анкетного опроса 2016–2017 гг., получили следующие результаты:

— 88,4 % (против 57,1 % в 2015 г.) студентов подтвердило, что у них появилось больше желания изучать русский язык и познавать русскую культуру;

— 81,4 % (против 42,86 % в 2015 г.) студентов заявили, что благодаря «Русской грамматике» они детально узнали грамматические правила русского языка, немало тренировались и знают, как эти знания применить в дальнейшем;

— 93 % студентов характеризуют «Русскую грамматику», как «интересный и полезный предмет», в 2015 г. такое мнение было только у 23,8 % студентов.

2. *Собеседование.* В 2016–2017 гг. во время собеседования вопросы концентрировались на чувствах студентов, которые они испытывали на занятиях, их оценках учебного процесса и предложениях. Обобщение дано в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анализа отношения студентов к методу «ПК»

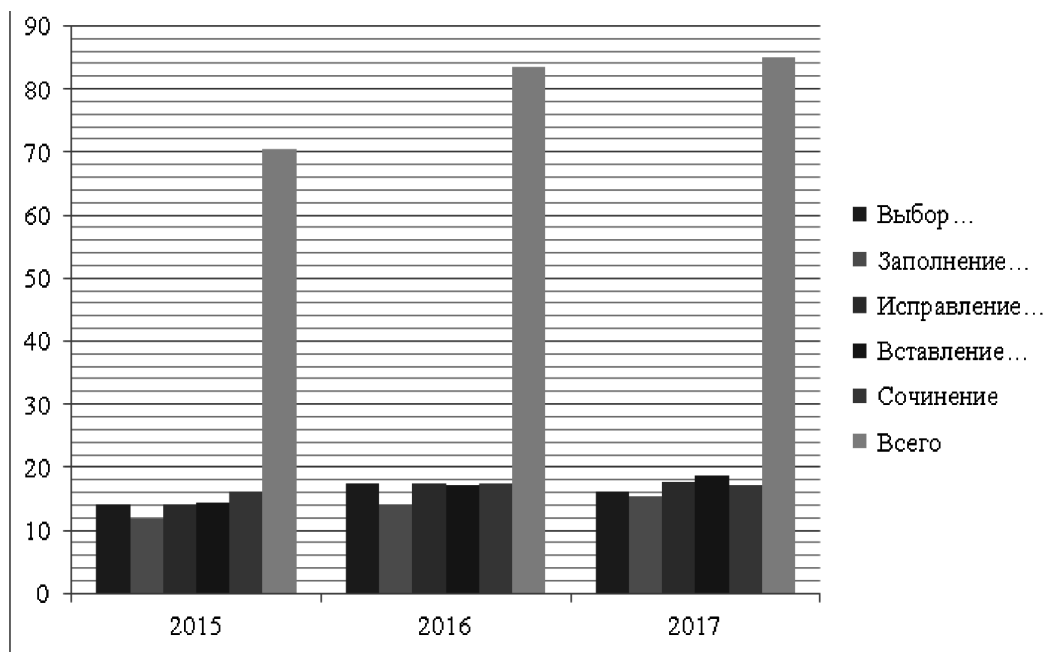
Отношение студентов к «ПК»	Количество респондентов	Соотношение, %
Нравится «ПК»	19	29
Нравится смотреть видео-курсы до занятий	20	31
«ПК» помогает понимать грамматические правила	16	25
Слишком много тестов	2	3
Давление повышается из-за «ПК»	4	6
Трудно, тяжело, непривычно	4	6

Table 2

The results of the analysis of students' attitude to the "FC" method

Students' attitude to the "FC"	Correspondents quantity	Percentage, %
Like the "FC"	19	29
Like to watch video courses before the classes	20	31
The "FC" helps to understand grammar rules	16	25
Too many tests	2	3
The "FC" causes blood pressure increase	4	6
Difficult, unusual	4	6

3. *Контроль*. В конце семестра по правилам проводится письменный экзамен. В экзамен вошли 5 типов заданий, которые были в предыдущих тестах (выбор самых подходящих вариантов, заполнение пустых мест, исправление неправильных мест, вставка слов в нужной форме на нужное место, сочинение). Результаты оцениваются в 100 баллов. Каждый тип по 20 баллов. Объекты экзамена — число имен существительных и прилагательных, глагол движения, виды глаголов, предлоги, императив и сослагательное наклонение, неопределенно-личное предложение, обобщенно-личное предложение, безличное предложение, сложноподчиненные предложения, глаголы с постфлексийным суффиксом «-ся». Средние баллы, полученные студентами на экзамене, показаны на рис. 2.

**Рис. 2.** Результаты семестрового экзамена

Результаты показывают, что по сравнению с 2015 г. средние баллы у студентов в 2016—2017 гг. сильно повысились. Значит «ПК» действует. Но следует отметить, что в 2015 г. один студент получил баллы ниже 40, один — выше 90. В 2016 г. 4 человек получили баллы ниже 40, 5 человек — выше 90. В 2017 г. 3 человека полу-

чили баллы ниже 40, выше 90 — 5 человек. Учитывая, что среди опрошенных 6 человек ответили «давление повышается» и 5 человек жаловались, что по модели «ПК» учиться «трудно, тяжело, непривычно», можно сказать, что в какой-то мере модель «ПК» стимулировала поляризацию студентов. Причина в том, что эти студенты не привыкли к «ПК». Во время собеседования они признались, что не уделяли должного внимания всем тестам, видео-курсам и заданиям, так как они предпочитают «слушать, что объясняет преподаватель», «не любят сами обобщать правила». Два студента сказали, что из-за скромного характера, «они стесняются, даже боятся участвовать в обсуждении на занятиях».

Важно, что экзаменационные сочинения студентов были более качественными в 2016—2017 гг., чем в 2015 г. В 2015 г. студенты в основном употребляли только те языковые средства, которые освоили на занятиях дисциплины «Практика речи». В 2016—2017 гг. ситуация кардинально изменилась: студенты употребляли намного больше слов и выражений по сравнению с представленными в учебнике, что показывает явное проявление способностей к творческой работе после применения метода «ПК».

Заключение

В Китае модель «ПК» редко применяется на таких занятиях, как «Грамматика русского языка». За 5 лет на сайте CNKI (Китайский интернет-портал поиска и скачивания научных работ) опубликовано только 7 статей, посвященных обучению русской грамматике в китайских вузах. К сожалению, лишь одна статья имеет косвенную связь с моделью «ПК», так как в ней с точки зрения конструктивизма анализируется методика преподавания русской грамматики (Чжан Цзяньвэнь, 2016: 78). Если речь идет о применении «ПК» на факультетах русского языка в Китае в целом, то в кругу русистов «ПК» не уделяли достойного внимания. По результатам нашего эксперимента, модель «ПК» вызывает у студентов интерес к учебе, и даже те, кто после вступительного экзамена в вузы не подал заявку на факультет русского языка, во время опроса отметили: «так гораздо интереснее». Кроме того, «ПК» воспитывает в студентах стремление к коллективной работе. «Молчаливые» студенты постепенно начинают говорить и делиться своими мнениями, что особенно важно для русистов.

Проблемы, естественно, существуют. Во-первых, преподавателям приходится самим снимать видео, это дополнительная нагрузка. Кроме того, далеко не все преподаватели освоили технику настолько, чтобы сделать видео-курсы привлекательными. Во-вторых, требования к преподавателям повышаются, так как после самостоятельной подготовки у студентов могут быть самые разные вопросы. Студенты бывают разные, и уровень их знаний тоже отличается друг от друга, поэтому сложно найти при комментarii проблемных вопросов «золотую середину», чтобы всем было понятно и все были довольны. Наша практика показывает немало случаев, когда из-за активности студентов невозможно было закончить занятие вовремя. В-третьих, наш эксперимент базируется только на «Грамматике русского языка» и требуются комплексные эксперименты для выяснения, подходит ли «ПК» для других учебных дисциплин.

Модель «ПК» способствует обдумыванию значения технического прогресса для обучения русскому языку. В нашей дальнейшей работе необходимо выявить методы адаптации «ПК» к требованиям «Русского языка и литературы» как специальности и определить условия для распространения «ПК».

Список литературы

- Богданова В.О.* Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // *Философия образования*. 2012. № 5. С. 40—46.
- Жень Хуаньхуань.* Пересмотр роли преподавателя с точки зрения теории самоорганизующихся систем // *Образование и его оценки*. 2017. № 2. С. 109—113.
- Лю Цзюй, Дай Цзюнь, Се Юегуан.* Современная теория самоорганизующихся систем и ее применение в сфере образования // *Дистанционное образование*. 2012. № 1. С. 37—45.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Сергеев С.Ф.* Конструктивизм: концепт «знание» // *Философия образования*. 2008. № 1. С. 286—294.
- Цяо Гуйцзюань, Ли Наньнань.* Теоретическое объяснение теории «Полного усвоения знаний» Б. Блума и ее откровение // *Педагогическая наука*. 2018. № 5. С. 53—57.
- Чжан Пин, Мазур Э.* Peer-Instruction — новый метод обучения физике в Гарвардском университете // *Обучение в китайских вузах*. 2010. № 8. С. 69—91.
- Чжан Цзяньвэнь.* Обучение русскому языку по когнитивной конструктивистской теории // *Обзор науки и образования*. 2016. № 1. С. 78—79.
- Чжан Цзяньцян, Сунь Дэчжун, Ван Сяочжэн.* О реформах обучения русскому языку в вузах на основе «Перевернутого класса» // *Хэйхэ*. 2015. № 6. С. 118—119.
- Baker J.W.* The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side. In Chambers J.A. (Ed.). *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Florida: Florida Community College, Jacksonville, 2000.
- Hamdan N., McKnight P., McKnight K., Arfstrom K.M.* A Review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008> (дата обращения: 10.06.2018).
- Koller D.* Death Knell for the Lecture: Technology as a Passport to Personalized Education. URL: <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/GENPRESS/N111205K.pdf> (дата обращения: 18.06.2018).
- Marcey D.J., Brint M.E.* Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lectures and inverted classes: a preliminary assessment of the CLIC model of the flipped classroom. URL: <https://www.nabt.org/websites/institution/File/docs/pdf> (дата обращения: 18.06.2018).
- Mazur E.* Peer instruction. URL: https://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_readings/mazur.pdf (дата обращения: 18.06.2018).
- Mazur E.* *Peer Instruction: A User's Manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

© Золотых Л.Г., Цю С., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 01.06.2018

Дата принятия к печати: 18.08.2018

Для цитирования:

Золотых Л.Г., Цю С. «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 451—463. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-451-463

Сведения об авторах:

Золотых Лидия Глебовна, доктор филологических наук, профессор, профессор Сычуаньского университета. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, когнитивная лингвистика, исследование фразеологической семантики, национально ориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 180 научных публикаций, из них 7 монографических изданий. *Контактная информация*: zolotykhlg@yandex.ru

Цю Синь, кандидат филологических наук, декан факультета русского языка Сычуаньского университета. *Сфера научных интересов*: лингвистика текста, преподавание русского языка как иностранного, межкультурная коммуникация, общие и частные проблемы теории и практики перевода, культурологические аспекты восприятия и интерпретации литературы Китая. Автор более 15 научных публикаций. *Контактная информация*: qiuxin12121@163.com

Благодарности:

Исследование выполнено в рамках исследовательского проекта SCUKG019.

Research article

“Flipped classroom” as a new method of teaching Russian in Chinese universities: Sichuan University experience

Lidia G. Zolotykh, S. Tsiu

Sichuan University
29 Wangjianglu St., Chengdu, 610000, The People's Republic of China

This article describes the implementation of the analytical project introducing the “Flipped classroom” method into teaching the Russian language in Chinese universities. The theoretical foundations of the “Flipped classroom” model are presented in the article as an innovative methodology, which the authors use in the process of teaching a foreign language to increase students’ motivation and future linguists and translators’ quality of knowledge and skills. The problematic of the article is defined by the commitment to traditional nationally conditioned methods in the class modeling and teacher-student communication in China. The relevance of the study is determined by the main methods of correcting the education stages, which allow the teacher to intensify the students’ activity not only in applying the acquired knowledge, but also in getting new knowledge and skills independently.

The article analyzes the experiment conducted within the course “Grammar of the Russian Language”, which revealed that the “Flipped classroom” arouses more students’ interest to the Russian language, helps to develop their speech skills and improves their ability to use a variety of language means, releases the lecturer from long hours lectures, provides an opportunity to transform the educational process. The main directions of the “Flipped classroom” are defined, the authors’ system of technologies, particularly focused videocourses created without involving programming specialists

are shown. Both positive results and problems of teaching the Russian language by Chinese students with the use of the “Flipped classroom” model are considered. Comparative characteristics and the results of traditional and innovative teaching are presented. The statistical data of the students’ survey and the diagnosis of the knowledge quality, monitoring and evaluation of teaching results are given. The article presents the experience of Russian as a foreign language teaching at the Faculty of the Russian language at Sichuan University.

Keywords: flipped classroom, method, model, Russian as a foreign language, Chinese universities, Sichuan University

References

- Bogdanova, V. (2012). Pedagogicheskii konstruktivizm: obrazovanie kak adaptatsiya. *Filosofiya obrazovaniya* [Pedagogical Constructivism: Education as Adaptation. *Philosophy of Education*]. (In Russ.)
- Zhen, H. (2017). Revision of the teacher’s role in terms of self-organizing systems theory. *Education and its evaluation*. (In Chinese)
- Liu, J., Dai, J., & Xie, Y. (2012). The modern theory of self-organizing systems and their application in the sphere of education. *Distant education*. (In Chinese)
- Passov, E., & Kuzovleva, N. (2010). *Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo*. [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodical guide for teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Russian language. Courses Publ. (In Russ.)
- Sergeyev, S. (2008). Konstruktivizm: kontsept «znanie». *Filosofiya obrazovaniya* [Constructivism: the concept “knowledge”. *Philosophy of Education*]. (In Russ.)
- Qiao, G. & Li, N. (2018). Theoretical explanation of B. Bloom’s theory “The Complete Learning of Knowledge” and its revelation. *Pedagogical Science*. (In Chinese)
- Zhang, P., & Mazur, E. (2010). Peer-Instruction — a new method of teaching physics at Harvard University. *Education in Chinese universities*. (In Chinese)
- Zhang, J. (2016). Russian language teaching on the basis of the cognitive constructive theory. *Review of science and education*. (In Chinese)
- Zhang, J., Sun, D., & Wang, X. (2015). About the reform Russian language teaching in universities on the basis of the “Inverted Class”. *Scientific Journal of Heihe*. (In Chinese)
- Baker, J. W. (2000). The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side. In Chambers J.A. (Ed.). *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Florida: Florida Community College, Jacksonville.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K.M. *A Review of Flipped Learning*. *Flipped Learning Network*. Retrieved June 10, 2018 from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Koller, D. *Death Knell for the Lecture: Technology as a Passport to Personalized Education*. Retrieved June 18, 2018 from <https://immagic.com/eLibrary/ARC-HIVES/GENERAL/GENPRESS/N111205K.pdf>
- Marcey, D.J., & Brint, M.E. *Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lectures and inverted classes: a preliminary assessment of the CLIC model of the flipped classroom*. Retrieved June 18, 2018 from <https://www.nabt.org/websites/institution/File/docs/pdf>
- Mazur, E. *Peer instruction*. Retrieved June 18, 2018 from https://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_readings/mazur.pdf
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User’s Manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Article history:

Received: 01.06.2018

Accepted: 18.08.2018

For citation:

Zolotykh L.G., Tsiu S. (2018). “Flipped classroom” as a new method of teaching Russian in Chinese universities: Sichuan University experience. *Russian Language Studies*, 16(4), 451–463. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-451-463

Bio Note:

Zolotykh Lidia Glebovna, Doctor of Philology, Professor, Professor of Sichuan University. *Research interests*: linguoculturology, cognitive linguistics, study of phraseological semantics, nationally oriented methodology of teaching Russian as a foreign language. Author of more than 180 scientific publications, including 7 monographs. *Contact information*: zolotykhlg@yandex.ru

Tsiu S., PhD in Philological Sciences, Dean of the Faculty of Russian Language, Sichuan University. *Research interests*: text linguistics, teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, general and particular problems of theory and practice of translation, cultural aspects of perception and interpretation of Chinese literature. Author of more than 15 scientific publications. *Contact information*: qiuxin12121@163.com

Finance and acknowledgements:

The study was performed in the framework of the research project SCUKG019.



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-464-477

УДК 811.161.1.37

Учебное пособие «Практическая лексикология русского языка»: традиции и инновации

А. В. Петров¹, Л. А. Петрова²

¹ Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
Российская Федерация, Крым, 295007, Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4

² Крымский инженерно-педагогический университет
Российская Федерация, Крым, 295015, Симферополь, переулок Учебный, 8

В статье раскрывается структура и содержание авторского пособия по лексикологии современного русского языка. В основу книги положена концепция профессора О.М. Соколова, раскрывающая системность в лексике на основе матричного распределения лексических категорий. Определены главные направления в изучении фактического материала, одно из них — выявление связи между морфемной структурой и лексическим значением слова. Уточняется семная типология, составной частью которой представлены семантические процессы, сопровождающие функционирование как лексических, так и грамматических сем в речи. Обосновывается необходимость выделения процесса поляризации сем. Для демонстрации системности в лексике избран парадигматический аспект, который дополняется синтагматическими, деривационными и вариантными отношениями. Предлагаются также задания на основе ономаσιологического подхода, что неразрывно связано с национальной картиной мира. Представленная модель системности способствует формированию у студентов целостного представления о лексическом уровне русского языка. Статья написана на основе обобщения опыта преподавания курса «Лексикология» в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, матричное описание лексики, лексический анализ, ономаσιология, системные отношения в лексике, семантические процессы, сема

Введение

Учебное пособие «Практическая лексикология русского языка» предназначается для студентов филологических факультетов, магистрантов, аспирантов, соискателей и преподавателей высшей и средней школ. Оно посвящено светлой памяти учителя и коллеги — профессора Олега Михайловича Соколова, который с 1984 по 1993 г. заведовал кафедрой русского языка и методики его преподавания в Российском университете дружбы народов (г. Москва). В основу пособия положена лексикологическая концепция ученого, охватывающая семное варьирование, семную комбинаторику, матричное описание лексики русского языка. Пособие выдержало два издания и апробировано в вузах Крыма.

Цель

Цель работы — раскрыть в учебном пособии принципы систематизации языкового материала, основанные на лексикологической концепции профессора О.М. Соколова, определив соотношение традиционных и инновационных приемов изучения лексической системы в вузе.

Материал и методы

В качестве материала исследования использовались упражнения, включающие иллюстрации из современной и классической литературы, и факты лингвистического тренинга речевых умений и навыков у студентов филологического факультета при изучении современной лексической системы.

Применялся комплексный метод анализа, который опирается на синтагматические и парадигматические связи лексических единиц, их семантику, реализуемую в тексте, и включает приемы компонентного анализа, метаязыкового описания, контекстологического, дистрибутивного и морфемно-словообразовательного анализа.

Изучение различных практических исследований по лексикологии привело к выводу о том, что многие из них не отражают последние достижения в области семасиологии, связанные со структурой лексического значения и семантическими процессами, протекающими в акте употребления слова (Рахманова, Суздальцева, 1997; Самотик, 2012; Современный русский, 2015; Современный русский, 1984; Суздальцева, 2010), что обуславливает актуальность предлагаемого пособия. На наш взгляд, недостаточно в качестве основной единицы лексикологии рассматривать лексико-семантический вариант (ЛСВ), поскольку семантические процессы не всегда приводят к появлению новых ЛСВ и влекут перегруппировку сем в структуре лексического значения слова.

Используя семную комбинаторику в единстве с парадигматическими, синтагматическими, вариантными и эпидигматическими отношениями, можно структурировать семантику слова в глубину, проникнуть в механизмы «поведения» слова в контексте.

Обсуждение

«Лексикология русского языка» входит в общий курс «Современный русский язык». Задачей раздела является изучение словарного состава языка и слова как единицы лексического уровня языка. По традиции в «Лексикологию» включают «Фразеологию» и «Лексикографию». Каждая из тем раздела сопровождается теоретическими вопросами и системой оригинальных упражнений. В настоящем пособии уделяется большое внимание самостоятельной работе. Задания для самостоятельной работы приводятся в конце каждой темы. Кроме того, в одном из приложений предлагается план для двух лабораторных работ «Слово в системе словарей русского языка» и «Значение и форма фразеологической единицы», цель которых овладеть навыками лингвистического анализа и углубить знания в области лексикографии. Для школы предлагаются дополнительные задания, снабженные методическими комментариями и информацией в виде справок.

В качестве дополнения в пособие входят приложения, состоящие из матрицы профессора О.М. Соколова, алгоритма лексического анализа слова, разнообразных текстов для работы над лексическим материалом, истории слов и выражений, образцов выполнения контрольных заданий, а также лексического, фразеологического и терминологического минимумов. В соответствии с модульной системой обучения предлагаются образцы выполнения модульных контрольных работ.

Пособие состоит из 18 тем, соответствующих рабочей программе по лексикологии, которые условно можно объединить в 7 блоков:

1. Варьирование как языковое и речевое явление.
2. Лексикография и принципы описания слова в словаре.
3. Лексическое значение слова.
4. Схема лексического анализа.
5. Лексико-семантическая система и ее матричное представление.
6. Параметризация лексики: с точки зрения происхождения, сферы употребления, стилистической дифференциации, активного и пассивного запаса.
7. Фразеологическая система русского языка.

Остановимся на основных научных положениях общетеоретического характера, определяющих лексикологическую концепцию О.М. Соколова, нашедших отражение в предлагаемом пособии.

I. Важное место в исследованиях О.М. Соколова занимает проблема системности лексики. Особый тип системных отношений нашел отражение в матричном размещении лексических единиц, составляющих оппозицию (лексический тип). Разработанная О.М. Соколовым матрица приводится в пособии в Приложении 1. Ученый отмечал, «этот [матричный] способ системной организации лексических единиц важен в том отношении, что дает возможность обозначить новые аспекты таких общеизвестных и употребительных в учебной практике понятий, как синоним, вариант, антоним и т.п.» и далее — несомненное достоинство предлагаемого понимания системы заключается в «обозримости тех отношений, в которые вступают лексические единицы языка» (Соколов, 1988а: 13). Для демонстрации системных отношений избран парадигматический аспект, предусматривающий установление различных внутри- и межсловных связей, который дополняется синтагматическими, деривационными и вариантными отношениями. О.М. Соколов отмечал, что «при парадигматическом подходе четкое определение принципов отождествления, сближения и разграничения, дифференциации лежит в основе построения системы лексических противопоставлений» (Соколов, 1986: 5). Прокомментируем систематизирующие свойства, основу которых составляет один из признаков слова — наличие звуковой оболочки (формы) и значения. Выделение лексических единиц и их распределение в границах матрицы осуществляется на основе учета степени их сходства по форме и значению: «Названные признаки — важнейшие в процедуре установления лексических тождеств и различий, поскольку известно, что язык является средством материализации мысли в звуковой или в графической оболочке... Примем за основу следующие допущения: по значению лексемы могут находиться в отношениях либо полной идентичности (тождества), либо частичного совпадения, либо полного различия (полного несовпадения). Такие же типы соотносительности можно при-

писать и форме» (Соколов, 1986: 5). Однако, какие бы системы в лексике ни моделировались, все они учитывают основные типы отношений — парадигматические, вариантные, синтагматические и деривационные.

С матрицей профессора О.М. Соколова студенты знакомятся на лекционных и практических занятиях при изучении вариантности (темы № 2 «**Слово как объект варьирования**» и № 9 «**Семантическая структура слова**») и лексической парадигматики (темы № 10 «**Лексическая омонимия в русском языке**», № 11 «**Лексическая синонимия в русском языке**», № 12 «**Антонимия в русском языке**», № 13 «**Явление паронимии в русской лексике**»).

В теме «**Слово как объект варьирования**» исходим из того, что последовательно разграничиваем различные языковые уровни — морфемный (варьирование на морфемном уровне) и лексический (варьирование на уровне слова) (Соколов, 1988а: 20—21). Вслед за традицией классификацию фонетических вариантов производим с учётом местоположения дифференциальных элементов. Важно осмыслить общую тенденцию развития вариантов: 1) один из вариантов постепенно устаревает, выходит из языка (ср. «воксал», «гравюр», «диет», «одеколонь», «санатория»), 2) между вариантами устанавливаются стилистические различия или различия в сфере употребления (ср. «окиян» — народно-поэтическое; «пашпорт» — просторечие; «диавол» — в церковной речи; «кладбище» — в поэтической речи; «добыча» — в речи шахтеров; «тополь» ж. р. — в диалектах).

Данные положения являются основополагающими для упр. 1. «Прокомментируйте фонетические варианты слова; отметьте варьирование в корне слова, приставке, суффиксе, в сложных словах на стыке основ»; упр. 3. «Назовите признаки морфологических вариантов слова»; упр. 4. «Найдите в следующих контекстах лексико-семантические варианты слова»; упр. 5. «Объясните, почему пределом варьирования слова является лексическая омонимия; отграничьте лексико-семантические варианты от омонимов»; упр. 7. «Определите типы вариантов слова, объясните стилистические различия между ними».

Так, в упр. 1 в качестве противочленов рассматриваются пары «мятель — метьель» («*Поднялся ветер и сделалась такая **мятель**, что он ничего не взвидел.* Пушкин), «снурок — шнурок» («*Со креста **снурок** шелковый Натянул на лук дубовый.* Пушкин), «вспоминать — вспоминать» («*Веселья зритель равнодушный, Безмолвно буду я зевать И о былом **вспоминать**.* Пушкин), «преданье — предание» («*Татьяна верила **преданьям** Простонародной старины.* Пушкин) и др. Вышли из употребления оба варианта: «пиит — пиита»; ср. «*Напрасно переводчик употребляет семинарское слово **пиитический**, вместо общепринятого **поэтический**: ведь никто не употребляет теперь уже слово **пиит** или **пиита!***» (Белинский).

В упр. 3 представлены морфологические варианты слов: «нэпо — нэп» («*Вначале было слово “**нэпо**”, означавшее “новая экономическая политика”; затем слово изменилось в “**нэп**”, то есть приобрело формальную принадлежность (мужской род).* Тынянов); «укора — укор» («*А что с ним случилась такая оказия, то быть молодцу не **укора**.* Пушкин).

II. Внимание О.М. Соколова постоянно привлекал вопрос о связи морфемной структуры и лексического значения слова. Ученый писал, что «невозможно последовательно осуществлять систематизацию лексических единиц, игнорируя их

морфематическую структуру. Для русского языка это положение приобретает особую значимость в связи с тем, что семантика многих слов опосредованно мотивирована их морфемным составом» (Соколов, 1987: 4). Тезис о связи морфемной структуры и лексического значения слова находит последовательное воплощение в пособии, начиная с темы № 1 «**Введение в лексикологию**».

Так, упр. 1 «Опираясь на данные контексты, прокомментируйте связь лексикологии с ономаσιологией»; упр. 2 «Раскройте связь лексикологии с ономастикой»; упр. 4 «Обоснуйте связь лексикологии со словообразованием»; упр. 9 «Сформулируйте закон М.В. Панова об идиоматичности слова; найдите производные единицы с идиоматичной семантикой»; упр. 14 «На примере следующих однокоренных слов обоснуйте главную проблему лексикологии — проблему лексического значения» построены таким образом, чтобы раскрыть связь лексикологии с ономаσιологией, ономастикой и словообразованием, акцентировать внимание студентов на таком важном признаке слова, как идиоматичность, сформулированном М.В. Пановым.

Слово является объектом изучения в семасиологии и ономаσιологии. Ономаσιология коррелирует с национальной картиной мира и призвана ответить на вопрос: почему так назван предмет? Например, значение 'луковичное растение с белыми цветками, распускающимися сразу после таяния снега' у русских называется «подснежник» (признак нахождения под снегом), у англичан — «снежная капля, или снежная сережка» (в основу положен признак формы нераскрывшегося цветка); у французов и итальянцев — «снегосверлитель», поскольку растение, устремляясь на поверхность, как бы просверливает почву; у чехов — «снеженка», у испанцев — «белый» (выделен цветовой признак); у немцев — «снежный колокольчик» (в основу номинации взят признак округлой формы раскрывшегося цветка, напоминающей колокольчик); в Болгарии цветок называют «кокоче» — то есть «задира» (упр. 1).

А как связаны с лексикологией имена собственные, которые изучаются в ономастике? Общеизвестно, что собственным именам характерна не только номинативная функция, но и экспрессивно-оценочная. Об этом писал ещё Д.И. Фонвизин, а в XX в. Л.В. Щерба, В.М. Калинин, В.Н. Михайлов, Е.С. Отин и др. Таким образом, онимы различного типа, отмечает Е.С. Отин, «обогащаются понятийными, или референтными, коннотациями, органично слившимися с коннотациями эмоционально-экспрессивного плана» (Отин, 2004: 5), развивают, по Л.В. Щербе, вторичные, «нарицательные значения», которые должны найти отражение в общем словаре.

В упр. 2 комментируем образные значения имен собственных «Венеция», «Америка», «Рейн», функционирующих в следующих контекстах: 1. «*Очень хорошая погода — совсем Венеция*» (Тынянов) (то есть погода как в Венеции — теплая, мягкая). 2. «*Леонид Иванович Лутугин — мировая геологическая величина, знаменитый следопыт и разведчик угля, открыватель подземных Америк, прославленный исследователь Донецкого бассейна*» (Бек) (название континента употреблено во множественном числе, что сигнализирует о сдвиге в значении слова; в контексте актуализируется значение 'открыт позже других', 'оставаться длительное время неизвестным'). 3. *Недаром Пушкин написал [о графе Орлове] «Наши Рейн хоть же-*

нился, не изменился» (Форш) (название крупной реки в Западной Европе переносится на человека, известного, как и река, своим бурным характером).

В теме № 4 «**Понятие о современной лексико-семантической системе**» отдельно вынесен вопрос об эпидигматических связях лексических единиц. Цель упр. 12. «Проследите эпидигматические связи выделенных лексических единиц в следующих текстах» и упр. 18. «В следующем тексте прокомментируйте системные связи глагола *танцевать* и его производных» заключается в том, чтобы показать, как изменяется лексическое значение слова в зависимости от присоединения к нему словообразовательных морфем: ср. *Сибирь* — *сибирка* ('болезнь скота'; 'кутузка'), *Сибирь* — *сибирный (начальник)* ('жестокий'), *Сибирь* — *сибирица* ('невynosимая жизнь'; 'каторга') (упр. 12).

Для самостоятельной работы предлагается отрывок из Андрея Белого, в котором необходимо прокомментировать системные связи глагола «танцевать» и его производных: «*К тому времени протанцевал он имение; протанцевавши имение, с легкомысленной простотой он пустился в балы, а с балов привел к себе в дом с замечательной легкостью свою спутницу жизни Любовь Алексеевну; совершенно случайно спутница эта оказалась с громадным приданым; и Николай Петрович с той поры танцевал у себя; вытанцовывались дети; танцевалось, далее, детское воспитание, — танцевалось все это легко, незатейливо, радостно. Он теперь дотанцовывал сам себя*» (упр. 18).

Деривационный фактор в сочетании с синтагматическим обуславливает появление в тексте окказионализмов: «протанцевал имение» ('лишился имения'), «вытанцовывались дети» ('легко появлялись на свет'), «танцевалось, далее, детское воспитание» ('детское воспитание проходило в естественной и непринужденной обстановке'), «танцевалось все это легко, незатейливо, радостно» ('жизнь текла легко, радостно'), «дотанцовывал себя» ('заканчивал свой земной путь') (упр. 18).

В упр. 9 необходимо проанализировать семантику производного слова с корнем **вор-** в зависимости от синтагматических связей (*воровские глаза, воровская походка, воровской взгляд, воровской блеск молнии, воровски присвоенные средства, воровски оглядываться, воровато жевать, вороватая походка*). При выполнении этого упражнения студенты сталкиваются с трудностью, поскольку в толковом словаре приводится обобщенное значение адъектива «воровской» (ср.: 1. Прил. к *вор* // Свойственный вору, такой, как у вора). Необходимо, опираясь на индивидуальную картину мира, объяснить, какие признаки мотивирующего слова «вор» положены в основу конкретной синтагмы.

В теме № 5 «**Лексическое значение слова**» тезис о связи морфемной структуры и лексического значения слова раскрывается в упр. 7 «Определите слова, у которых внутренняя форма основывается на а) субъективных и б) объективных признаках» (*горбуша, горчица, громоотвод, занозистый, захребетник, кукушка, крохобор, миндальничать, мухомор, набычиться* и др.); в упр. 8 «Установите признаки, положенные в основу наименования выделенных слов; как они соотносятся с лексическим значением» (*ёрш, глухарь, головль, лить, рябчик, стрепет*); в упр. 9 «Прокомментируйте внутреннюю форму выделенных слов и ответьте на вопрос:

всегда ли первоначальный признак участвует в формировании лексического значения слова?» (*волнушка, буревестник, лоботряс, лобогрейка, чубогрейка* и др.).

В упр. 11 и 19 предлагается проанализировать явление народной этимологии, которое демонстрирует стремление носителя языка осмыслить незнакомое слово в результате его сопоставления с какими-то известными словами или отдельными их частями (*ажитоаж — жить, маршал — маршировать, астробия — стрельбия, «Домострой» — стройтрест*): 1. «*Нынче на Байкале тысячи гектаров отмельных мест — так называемых “соров”. Не от глагола ли “засоряться” и переосмысленного народом существительного “сор” пошло это название?*» (Чивилихин). 2. «*Мелкие, продолговатые, с характерным бугорком около веточки, они [яблоки] были то, что называется в деревне “вырви глаз”. Такие дикие яблони у нас зовут лешовками, предполагая, что леший, то есть тайный хозяин леса, выращивает эти яблони для себя. Почему народ так плохо думает о садоводческих, селекционных и, так сказать, мичуринских способностях лешего, я не знаю*» (Солоухин).

Тезис о связи морфемной структуры и лексического значения слова раскрывается также при изучении парадигматических объединений — паронимов, омонимов, синонимов и антонимов, а также в теме 17 «**Лексика с точки зрения активного и пассивного запаса**» (упр. 8, 9 и 14, в которых необходимо прокомментировать семантику и способ образования новых слов) и в теме 18 «**Понятие о фразеологической системе русского языка**» (упр. 14 «Проанализируйте слова, образованные на базе фразеологических единиц»).

III. Одной из проблем, которая постоянно привлекала внимание О.М. Соколова, была проблема поляризации семантических компонентов на внутрисловном и межсловном уровнях. О.М. Соколов отмечал: «Одной из существенных особенностей семантической структуры русского слова является поляризованность определенных сем, так называемая антисемность. Антисемность в границах отдельно взятого слова носит скрытый характер, лишь опосредованно выражается формальными средствами языка» (Соколов, 1988б: 66). Ученый исследовал антисемность на разных уровнях языка и пришёл к выводу, что поляризация может проявляться в границах отдельного лексико-семантического варианта (ЛСВ), выступать как дифференциальный признак различных ЛСВ и даже слов-омонимов.

Приведем примеры: «дарственный» ‘устар. **подаренный** кем-то, **полученный** в подарок’ (*дарственные чаши*); «наследственный» ‘**передаваемый, получаемый** по наследству’ (*наследственные земли*); «подарочный» ‘**предназначенный** для подарка или **полученный** в качестве подарка’ (*подарочные книги*); «певичка» 1) (*разг.*) **уменьш.-ласк.** к певичка (*о девочках, птицах*), 2) **пренебр.** певичка, исполнительница легкомысленных, пошлых песенок, куплетов (Словарь русского языка, 1983, т. 3: 36).

При поляризации всего объёма ЛСВ в слове проявляется энантиосемия (внутрисловная антонимия): *залечить, одолжить, ославить, отблагодарить, прокарать, прослушать, разъездить (дорогу)* и др.; ср.: обнести ‘обойдя, угостить, наделить всех, каждого’ (*обнести гостей вином*) — обнести ‘обходя с угощением, пропустить кого-либо, пронести мимо кого-либо’ («*Слуги так усердно меня **обносили**, что я встал из-за стола голодный*». Пушкин). «Особенно широко представлено в речи антисемичное варьирование эмоционально-оценочного типа, свя-

занное с изменением оценки с положительной на отрицательную и наоборот... положительной и отрицательной окрашенностью могут наделяться слова: *невичка, дурачок, красавчик* и т.п.», — писал О.М. Соколов (Соколов, 1988б: 66—67). Внутрисловной антонимии ученый посвятил ряд статей (Соколов, 1979, 1980).

Антисемность лежит в основе антонимов. О.М. Соколов определил место антонимов в лексической системе языка и специфику этой лексической категории, выделяемой в результате только одного признака — признака значения. По форме антонимы исчерпали себя, поскольку лексемы могут находиться в отношениях либо полной идентичности (тождества), либо частичного совпадения, либо полного различия (полного несовпадения), например: мягкий — твердый (о почве), приехать — уехать, одолжить (кому) — одолжить (у кого). Это способствует тому, что антонимы взаимодействуют с другими лексическими категориями: а) синонимией, ср. «У Ули... *не глаза, а очи*» (Фадеев); *Рыбак втащил/вытащил лодку на берег*; б) паронимией, ср. адресат — адресант, молвить — молчать; в) полисемией, ср. солнце жжет — мороз жжет; г) омонимией, ср. прослушать (внимательно что-либо) — прослушать (не услышать, пропустить).

Таким образом, антонимы не имеют самостоятельной клетки в матрице и располагаются в границах между II и III рядом.

В пособии антисемность находит отражение при изучении тем № 7 «**Структура лексического значения**» (упр. 1, 4, 15), № 8 «**Лексическое значение слова в речи**» (упр. 7), № 12 «**Антонимия в русском языке**».

О.М. Соколов разрабатывал проблемы семной типологии, семантические процессы, связанные с функционированием сем в речи: «Семная комбинаторика — это динамический процесс, захватывающий область как лексических, так и грамматических значений» (Соколов, 1995: 3).

Семантические процессы глубоко исследовал И.А. Стернин: «Семное варьирование осуществляется на уровне отдельного значения (семемы), связано с выбором семантических компонентов, подлежащих актуализации в связи с определенной коммуникативной задачей, и осуществляется посредством ряда семантических процессов, действующих в семеме на уровне отдельных сем» (Стернин, 1985: 106—107). При осмыслении семантических процессов нужно помнить о необходимости соотнесения лексического значения слова на уровне языковой нормы и на уровне речи, то есть на уровне контекста.

О.М. Соколов пришел к выводу о том, что разновидности семантических процессов в лексике и грамматике совпадают: «Грамматико-семантические процессы в глаголе могут быть сведены к таким основным разновидностям, как актуализация сем, их наведение, поддержание, усиление, модификация, погашение, нейтрализация и др.» (Соколов, 1985: 4).

Ученый подчеркивал: «Среди особенностей семного функционирования два процесса занимают определяющее положение: процесс актуализации и процесс погашения сем» (Соколов, 1989: 16). Например, в контексте «*Для степи дорога серпантином большая редкость, не правда ли?*» (Шукшин) в слове «серпантин» актуализировались семы 'участок дороги' и 'крутые петли'. Ср. второе словарное значение 'горная дорога или ее участки, образующие крутые петли, витки' (Словарь русского языка, 1984, т. 4: 83). Под воздействием контекста нейтрализовалась

видовая сема 'горная' (дорога), а ее место заняла наведенная сема 'степная' (дорога). Таким образом, значение слова «серпантин» в контексте — 'степная дорога, образующая крутые петли, витки'.

Явление актуализации сем в тех или иных коммуникативных условиях сопровождается все семантические процессы.

Анализируя процесс наведения сем, О.М. Соколов отмечал, что «может наводиться отрицательная или положительная сема, противоположная изначальной и порожденная ситуацией высказывания» (Соколов, 1989: 16). В качестве примера ученый приводит следующий контекст: «*Запах-то какой, миазма какая. Так бы съел всю кухню*» (Чехов). Ср.: «миазмы» 'книжн., ядовитые испарения, газы, образующиеся от гниения' (Словарь русского языка, 1983, т. 2: 266). Здесь смена оценки направлена от отрицательной к положительной.

Таким образом, подчеркивал ученый, недостаточно выделять лексико-семантический вариант как основную единицу лексикологии, поскольку семантические процессы далеко не всегда ведут к появлению новых значений.

Развивая идеи О.М. Соколова в области семного функционирования, мы рассматриваем поляризацию сем как частный случай процесса наведения (упр. 7 и 8 темы № 8 «**Лексическое значение слова в речи**»). Поляризация основана на нейтрализации отдельного узуального семантического признака и замещении его противоположным компонентом.

«Важной особенностью наведения сем как семного процесса является его обязательный эмоционально-оценочный характер...», — отмечал И.А. Стернин (Стернин, 1988: 17). Эмоционально-оценочной окраской сопровождается и поляризация сем. Ср. слово «смиренник», которое в толковом словаре определяется как 'устар. кроткий, незлобивый человек; разг. очень скромный и покорный человек' (Словарь русского языка, 1984, т. 4: 155): «— *Много я претерпел по милости этого смиренника! Я ведь к нему к первому под начало попал*» (Чехов). В контексте нейтрализуются узуальные семы, выделенные в словарной статье, и наводятся полярные семы отрицательной оценки 'злой, деспотичный'.

Аккумулировать полярный семантический признак в лексическом значении слова может все произведение. В качестве примера приведем ироническое название сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь», премудрость которого заключалась в том, что он «жил — дрожал и умирал — дрожал». Семное функционирование изучается в пособии в теме № 8 «**Лексическое значение слова в речи**». Подобраны разнообразные контексты, которые отражают функционирование сем в речи.

Выделяя конкретные семантические процессы, мы обращаем внимание студентов на то, что в контекстах может наблюдаться совмещение нескольких процессов, отражающих семное варьирование. Приведем пример. Ср.: *Правее, за выпятившимся лесным мысом, тянулось разбитое снарядами шоссе, напоминая о неисхоженных еще путях* (Шолохов). Согласно толковому словарю, «мыс» — это 'часть суши, выдающаяся острым углом в море, озеро' (Словарь русского языка, 1983, т. 2: 317). В слове «мыс» в контексте актуализировались семы 'часть земли', 'выдающаяся острым углом'; нейтрализовались семы, характеризующие 'водную

поверхность’, и навелась сема ‘(выдающаяся острым углом) в шоссе’. Таким образом, значение слова «мыс» в контексте — ‘часть земли, покрытая лесом, выдающаяся острым углом в шоссе’.

Важным структурным элементом пособия является комплекс приложений (1—8), которые представляют собой логически связанную концентрическую систему открытого типа. Прокомментируем их.

Приложение 1. Матрица профессора О.М. Соколова как проявление системности в лексике представляет собой ту основу, на которой строится изучение языковых единиц.

Приложение 2. Основные понятия и термины лексикологии.

Приложение 3. Лексический и фразеологический минимумы. Список слов и фразеологических оборотов представляет собой активный перечень лексических единиц, которые студенты проверяют по толковым и фразеологическим словарям. Сведенные в минимумы языковые факты встречаются при изучении различных тем курса и используются на занятиях, что расширяет общую эрудицию и профессиональные компетенции студента-филолога.

Приложение 4. Приводится схема комплексного лексического анализа.

Приложение 5. Представлены тексты, в которых анализируются слова, выделенные курсивом.

Приложение 6. Содержит лабораторные работы, охватывающие ключевые положения лексикологии, лексикографии, фразеологии.

Приложение 7. Соответствует требованиям модульного образования.

Завершает комплекс приложений Приложение 8. Из истории слов и выражений. В основном в нём представлен материал из современных научно-популярных журналов или мемуаров и дневников писателей.

Заключение

Рассмотренное учебное пособие «Практическая лексикология русского языка» отражает вопросы вузовской программы, является целостным продуктом образовательного процесса, в основу которого положена лексикологическая концепция профессора Олега Михайловича Соколова. Матричное распределение лексических категорий скрепляет все темы курса, отражает инновационный подход к обучению, основу которого составляет последовательное использование семной комбинаторики. Семная комбинаторика призвана осуществить семантическое структурирование в глубину и осуществить выход во внешние связи слова, соотнести языковую норму и речевые реализации, показать неразрывную связь лексического и грамматического, выявить роль морфем в формировании лексического значения слова.

Список литературы

- Калинкин В.М.* Теория и практика лексикографирования поэтонимов (на материале творчества А.С. Пушкина). Донецк: Юго-Восток, 1999. 247 с.
- Михайлов В.Н.* Собственные имена как стилистическая категория в русской литературе. Луцк, 1965. 54 с.

- Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н.* Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учебное пособие. М.: МГУ; Изд-во «ЧеРо», 1997. 480 с.
- Отин Е.С.* Предисловие // Словарь коннотативных собственных имён. Донецк: Юго-Восток, 2004. С. 5—14.
- Сомотик Л.Г.* Лексика современного русского языка: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 510 с.
- Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981—1984.
- Современный русский литературный язык. Практикум: учебное пособие для академического бакалавриата / под ред. В.И. Максимова. М.: Юрайт, 2015. 513 с.
- Шуба П.П., Карбань И.А., Германович И.К. и др.* Современный русский язык: практические занятия: учебное пособие для филологических факультетов университетов. Минск: Университетское, 1984. 303 с.
- Соколов О.М.* Закономерности семной комбинаторики аспектуального и залогового типа // Функциональное описание русского языка. М., 1995. С. 3—9.
- Соколов О.М.* Значение семной типологии для преподавания лексики в курсе русского языка как иностранного // Проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного. М., 1989. С. 5—18.
- Соколов О.М.* Методические рекомендации к изучению курса «Проблемы лексики и семантики русского языка как иностранного. Раздел: Системно-парадигматические отношения в лексике русского языка». М.: Изд-во Университета дружбы народов, 1988а. 46 с.
- Соколов О.М.* Некоторые особенности семантической структуры слова в русском языке // Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Вып. 2. Харьков, 1988б. С. 66—67.
- Соколов О.М.* Параллелизм структурно-семантических отношений в лексической системе русского языка // Исследования по семантике. Симферополь, 1987. С. 4—10.
- Соколов О.М.* Изучение лексики русского языка как системы // Преподавание русского языка в высшей школе. Киев—Одесса, 1986. С. 4—17.
- Соколов О.М.* Энантioseмия в кругу смежных явлений // Филологические науки. 1980. № 6. С. 36—42.
- Соколов О.М.* Наблюдения над словообразовательной энантioseмией в русском и болгарском языках // Вопросы словообразования в индоевропейских языках. Вып. 3. Томск, 1979. С. 55—64.
- Стернин И.А.* Наведение сем в значении слова // Исследования по семантике. Семантика языковых единиц разных уровней. Уфа, 1988. С. 13—17.
- Стернин И.А.* Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985. 170 с.
- Суздальцева В.Н.* Практикум по современному русскому языку: Лексика. Фразеология: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2010. 135 с.

© Петров А.В., Петрова Л.А., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 12.06.2018

Дата принятия к печати: 22.08.2018

Для цитирования:

Петров А.В., Петрова Л.А. Учебное пособие «Практическая лексикология русского языка»: традиции и инновации // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 464—477. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-464-477

Сведения об авторах:

Петров Александр Владимирович, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского, славянского и общего языкознания факультета славянской филологии и журналистики Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. *Сфера научных интересов*: филологическое краеведение, язык города, лексическая, словообразовательная и категориальная семантика, лексикография. Автор более 200 научных публикаций. *Контактная информация*: liza_nada@mail.ru

Петрова Луиза Александровна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии Крымского инженерно-педагогического университета. *Сфера научных интересов*: лингвокогнитивная поэтика художественного текста, художественная речь, лексикография, дериватология. Автор около 200 научных публикаций. *Контактная информация*: nlla@mail.ru

Research article

The student's book “Practical lexicology of the Russian language”: traditions and innovations

Alexander V. Petrov¹, Luisa A. Petrova²

¹ Vernadsky Crimean Federal University
4 Akademika Vernadskogo Ave., Simferopol, Crimea, 295007, Russian Federation

² Crimean Engineering and Pedagogical University
8 Uchebnyi Lane, Simferopol, Crimea, 295015, Russian Federation

The article describes the structure and content of the author's manual on the lexicology of the modern Russian language. The book is based on the concept of Professor O.M. Sokolov, revealing the system in vocabulary based on the matrix distribution of lexical categories. The main directions of factual material study are determined, one of which is identifying the connection between the morphemic structure and the lexical meaning of the word. The sememe typology is specified, the semantic processes accompanying functioning of lexical and grammatical semantics in speech constitute its integral part. The article shows the necessity of isolating the polarization process. In order to demonstrate the system in the vocabulary a paradigmatic aspect is chosen. This aspect is complemented by syntagmatic, derivational and variant relations. It also offers tasks based on the onomasiological approach, which is inherent for the national picture of the world. The presented model of systemic nature helps to form an integral view of Russian lexis. The article generalizes the experience of teaching the course «Lexicology» in higher education.

Keywords: professional competences, matrix description of vocabulary, lexical analysis, onomasiology, systemic relations in vocabulary, semantic processes, sema

References

- Kalinkin, V.M. (1999). *Teoriya i praktika leksikografirovaniya poe`tonimov (na materiale tvorchestva A.S. Pushkina)* [Theory and Practice of Poetry Lexicography of Poetics (on the Material of A.S. Pushkin's Works)]. Donetsk: Yugo-Vostok Publ. (In Russ.)
- Mikhaylov, V.N. (1965). *Sobstvenny'e imena kak stilisticheskaya kategoriya v russkoj literature* [Proper Names as a Stylistic Category in Russian Literature]. Lutsk. (In Russ.)
- Rakhmanova, L.I., & Suzdaltseva, V.N. (1997). *Sovremennyi russkii yazyk. Leksika. Frazeologiya. Morfologiya: uchebnoe posobie* [Modern Russian language. Vocabulary. Phraseology. Morphology: textbook]. Moscow: MGU Publ.; «CheRo» Publ. (In Russ.)
- Otin, E.S. (2004). Predislovie. *Slovar konnotativnykh sobstvennykh imen* [Foreword. Dictionary of Connotative Proper Names]. Donetsk: Yugo-Vostok Publ. (In Russ.)
- Samotik, L.G. (2012). *Leksika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie* [Vocabulary of the modern Russian language: textbook]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Yevgenevoy, A.P. (1981—1984). *Russian language dictionary*. Moscow. (In Russ.)
- Maksimova, V.I. (2015). *Sovremennyi russkii literaturnyi yazyk. Praktikum: uchebnoe posobie* [Modern Russian Literary Language. Practicum: textbook]. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)
- Shuba, P.P., Karaban, I.A., & Germanovich, I.K. (1984). *Sovremennyi russkii yazyk: prakt. zanyatiya: ucheb. posobie dlya filol. fak. un-ov* [Modern Russian Language: practical classes: textbook]. Minsk: Universitetskoe Publ. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1995). Zakonomernosti zemnoy kombinatoriki aspektualnogo i zalogovogo tipa. *Funktionalnoe opisaniye russkogo yazyka* [Regularities of Seme Combinatorics of Aspectual and Collateral Type. Functional description of the Russian language]. Moscow. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1989). Znacheniye semnoi tipologii dlya prepodavaniya leksiki v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo. *Problemy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [The Importance of Seme Typology for Teaching Vocabulary in the Course of Russian as a Foreign Language. Problems of the description and teaching of the Russian language as a foreign language]. Moscow. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1988). Metodicheskie rekomendacii k izucheniyu kursa «Problemy' leksiki i semantiki russkogo yazy'ka kak inostrannogo. Razdel: Sistemno-paradigmaticheskie otnosheniya v leksike russkogo yazy'ka» [Methodical Recommendations for Studying the Course “Problems of Vocabulary and Semantics of Russian as a Foreign Language. Section: System-Paradigmatic Relations in Russian Vocabulary”]. Moscow: Patrice Lumumba Peoples' Friendship University Publ. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1988). Nekotorye osobennosti semanticheskoy struktury slova v russkom yazyke. *Semantika v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Some Features of The Semantic Structure of the Russian Word. Semantics in teaching Russian as a foreign language]. Kharkov. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1987). Parallelizm strukturno-semanticheskikh otnoshenii v leksicheskoi sisteme russkogo yazyka. *Issledovaniya po semantike* [Parallelism of Structural-Semantic Relations in Russian Lexical System. Studies on semantics]. Simferopol. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1986). Izuchenie leksiki russkogo yazyka kak sistemy. *Prepodavanie russkogo yazyka v vysshey shkole* [Learning Russian Vocabulary as a System. Teaching Russian in higher education]. Kiev—Odessa. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1980). Enantiosemiya v krugu smezhnykh yavleniy. *Filologicheskie nauki* [Enantiosemia among Related Phenomena. Philological sciences]. Nauka Publ. (In Russ.)
- Sokolov, O.M. (1979). Nablyudeniya nad slovoobrazovatelnoi enantiosemeiei v russkom i bolgarskom yazykakh. *Voprosy slovoobrazovaniya v indoevropeyskikh yazykakh* [Observation on Derivational

Enanthoseemia in Russian and Bulgarian languages. *Questions of Word Formation in Indo-European Languages*. Tomsk. (In Russ.)

Sternin, I.A. (1988). Navedenie sem v znachenii slova. *Issledovaniya po semantike. Semantika yazykovykh edinits raznykh urovnei* [Seme Vectoring in the Word Meaning. *Studies on Semantics. Semantics of Language Units of Different Levels*]. Ufa. (In Russ.)

Sternin, I.A. (1985). Leksicheskoe znachenie slova v rechi [*Lexical Meaning of a Word in Speech*]. Voronezh. (In Russ.)

Suzdaltseva, V.N. (2010). *Praktikum po sovremennomu russkomu yazyku. Leksika. Frazeologiya: uchebnoe posobie* [*Practical Course of Modern Russian Language. Vocabulary. Phraseology: textbook*]. Moscow: Aspekt Press Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 12.06.2018

Accepted: 22.08.2018

For citation:

Petrov A.V., Petrova L.A. (2018). The student's book "Practical lexicology of the Russian language": traditions and innovations. *Russian Language Studies*, 16(4), 464—477. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-464-477

Bio Note:

Petrov Alexander Vladimirovich, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian, Slavic and General Linguistics, Faculty of Slavic Philology and Journalism, Taurida Academy of the Crimean Federal University of V.I. Vernadsky. *Research interests*: philological local lore, language of the city, lexical, word-formation and categorial semantics, lexicography. Author of more than 200 scientific publications. *Contact information*: liza_nada@mail.ru

Petrova Luisa Aleksandrovna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian Philology of the Crimean Engineering and Pedagogical University. *Research interests*: linguo-cognitive poetics of the artistic text, artistic speech, lexicography, derivatology. Author of about 200 scientific publications. *Contact information*: nlla@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-478-492

УДК 811.161.1 + 378.016:811.161.1

Диагностика умений говорения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе

Н.Б. Антипова

Страсбургский университет

Французская Республика, 67000, Страсбург, ул. Рене Декарта, 22

В статье описываются условия и особенности организации обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе. Приводятся результаты констатирующего эксперимента, проведенного в полилингвальной группе студентов Страсбургского университета начала второго года обучения, цель которого заключалась в диагностике сформированности умения реализовать связные подготовленное и неподготовленное монологические высказывания, их количественном и качественном анализе в соответствии с выбранными критериями. Отмечается, что в нормативных документах не прописаны параметры, относящиеся отдельно к подготовленному и неподготовленному монологическим высказываниям. В действительности же иностранные студенты владеют этими видами говорения на русском языке на разном уровне. Делается вывод о важности развития устной неподготовленной речи на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, особенно в условиях обучения вне языковой среды.

Ключевые слова: обучение говорению, речевая ситуация, устная монологическая речь, подготовленное монологическое высказывание, неподготовленное монологическое высказывание, критерии оценки монологического высказывания, начальный этап обучения говорению, полилингвальная аудитория студентов

Введение

В современных условиях обучение говорению является одним из основных аспектов занятий по практике языка. Учащийся выбирает для изучения тот или иной язык, чтобы прежде всего говорить на нем, обмениваться информацией, общаться со сверстниками, знакомыми, использовать данный язык в туристических поездках, а также в профессиональной деятельности. Преподаватель, работающий вне языковой среды, должен использовать все возможные средства обучения, чтобы обеспечить достижение учащимися поставленной цели.

В настоящей статье нами рассматривается проблема обучения говорению (подготовленной и неподготовленной устной монологической речи) студентов зарубежного вуза вне языковой среды в условиях полилингвальной группы.

Проблеме обучения русскому языку как иностранному, и в частности обучения говорению на русском языке, посвящены многочисленные работы и исследования В.Н. Вагнер, Г.Г. Городиловой, О.С. Кузиной, Т.И. Капитоновой, В.Г. Костомарова, А.И. Кудряшова, О.Д. Митрофановой, Л.В. Московкина, А.Н. Шукина и др.

Значительный вклад в разработку методики обучения устной монологической речи на иностранном языке внесли А.В. Алхазишвили, И.Л. Бим, В. А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.А. Лapidус, Р. П. Мильруд, Е.И. Пасов, В.Л. Скалкин и др.

Повышение эффективности обучения говорению было и остается актуальной проблемой. Многие исследователи подчеркивают важность обучения как подготовленной, так и неподготовленной устной монологической речи на всех этапах обучения, отмечая при этом, что на начальном этапе обычно преобладает подготовленная речь, а на продвинутом — неподготовленная. Вопросы обучения монологической речи на начальном этапе обучения освещены в работах Л.Б. Болдыревой, В.Л. Гаращенко, Г.Г. Городиловой и др., как правило, в них речь идет о подготовленном монологическом высказывании. По мнению Х.Д. Браун, цель обучения заключается в развитии неподготовленной речи учащихся (Brown, 1994: 268).

Одной из самых ранних работ по проблеме обучения неподготовленной иноязычной речи на начальном этапе является диссертационное исследование С.М. Криворучко (1959 г.). В 1970—1990 гг. устной неподготовленной речи были посвящены исследования Л.К. Леваи, С.И. Мануйлова, А.Е. Мельник, В.А. Морской, Н.С. Обносова, Т.П. Черепановой и др. Современные исследования по развитию устной речи, как подготовленной, так и неподготовленной, представлены в работах Н.В. Копыловой, М.В. Куимовой, А.А. Савтыревой, М.М. Степановой, И.И. Трубчаниновой и др.

Обучение устной монологической речи билингвов нашло отражение в многочисленных работах Т.М. Балыхиной, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной и др.

Менее исследованной является проблема обучения подготовленному и неподготовленному монологическим высказываниям в условиях многоязычия. Специфические особенности обучения в данных условиях отмечаются в работах А.А. Алхазишвили, Р.Ю. Барсука и др.

Методику обучения русской монологической речи студентов полиэтнических групп разрабатывает в своем диссертационном исследовании Т.А. Филипская.

Анализ научно-методической литературы показал, что работы, посвященные развитию навыков неподготовленной монологической речи на русском языке как иностранном на начальном этапе обучения, достаточно малочисленны. В частности, обучение полилингвальной аудитории устной неподготовленной монологической речи на русском языке как иностранном на начальном этапе обучения вне языковой среды не рассматривалось, что определяет научную новизну нашего исследования. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, необходимостью нахождения эффективных путей обучения подготовленному и неподготовленному говорению на русском языке как иностранном на начальном этапе полилингвальной аудитории в условиях зарубежного вуза, во-вторых, недостаточной изученностью проблемы.

Необходимо отметить, что интерес к изучению русского языка достаточно высок: только в Страсбургском университете более 200 студентов ежегодно выбирают его для изучения в качестве иностранного. Опрос студентов, проведенный нами, показал, что среди причин, по которым они выбирают русский язык, наи-

более часто называются следующие: родство с родным языком славянской группы, желание учить новый язык, не принадлежащий к группе романских и германских языков, богатство и красота языка, интерес к стране, ее истории и культуре, будущая профессиональная деятельность, а также путешествия. При этом студенты имеют разную мотивацию, и, по нашим наблюдениям, около трети учащихся довольствуется в изучении РКИ достижением базового уровня А1.

Студенты современного европейского вуза, в частности Страсбургского университета, представляют собой полилингвальную аудиторию, т.е. являются носителями разных родных языков. Организация учебного процесса отличается малым количеством часов и большой наполняемостью групп (табл. 1), что представляет главную трудность для преподавателя, работающего с такой аудиторией. Кроме того, базовый учебник V. Jouan-Lafont, F. Kovalenko “Reportage” (2005), предназначенный для франкоговорящих учащихся, не отвечает в полной мере задачам обучения полилингвальной группы, что вынуждает преподавателя искать и разрабатывать дополнительный материал. Тот факт, что при небольшом количестве часов студентам предлагается для изучения 2—4 иностранных языка, свидетельствует об акценте на количество языков, а не на качество и глубину овладения ими. Скорее всего, предполагается, что студент за время обучения получит только начальные (элементарные, базовые) навыки владения языком.

Таблица 1

**Организация учебного процесса в 1 и 2 семестрах (русский язык как дисциплина по выбору)
[Educational process in I and II semesters (Russian as an elective discipline)]**

Учебная дисциплина	Количество часов (час = 60 мин.)		Наполняемость группы (первый год обучения)
	1 семестр	2 семестр	
Практическая грамматика	1 час/нед., всего: 12 часов	1 час/нед., всего: 12 часов	до 100 чел.
Теоретическая грамматика	1 час/нед., всего: 12 часов	1 час/нед., всего: 12 часов	до 100 чел.
Говорение	1 час/нед., всего: 12 часов	1 час/нед., всего: 12 часов	3 группы по 30—35 чел.
Письмо	1 час/нед., всего: 12 часов	1 час/нед., всего: 12 часов	40—50 чел. (только студенты направлений подготовки: прикладные иностранные языки и межкультурная коммуникация)
Контроль	2 часа (грамматика); 1 час (письмо); 15 мин. на каждого учащегося (говорение)	2 часа (грамматика); 1 час (письмо); 15 мин. на каждого учащегося (говорение)	до 100 чел. Грамматика и письмо (письменно); говорение (устно)
Общее количество часов	102 часа 30 мин.		

При такой организации учебного процесса к концу первого года обучения возможно лишь достижение элементарного уровня (А1) владения языком. Достижение же базового допорогового уровня (А2) возможно, на наш взгляд, в лучшем случае к концу второго года обучения при использовании специальных методов и приемов, эффективных при работе в данных условиях с данным контингентом учащихся.

Цель

Цель работы — диагностировать сформированность умения реализовать связанные подготовленное и неподготовленное монологические высказывания у студентов полилингвальной группы европейского вуза начала второго года обучения, изучающих русский язык как иностранный.

Материалы и методы

Методы исследования: теоретический анализ, наблюдение, констатирующий эксперимент, анализ продуктов речевой деятельности учащихся, обобщение личного преподавательского опыта.

Цель констатирующего эксперимента состояла в диагностике сформированности у иностранных студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, умения реализовать связанные подготовленное и неподготовленное монологические высказывания, их количественном и качественном анализе для поиска путей повышения эффективности обучения монологической речи.

В исследовании приняли участие студенты Страсбургского университета начала второго года обучения. Нами были записаны и проанализированы устные сообщения студентов (подготовленные и неподготовленные).

Результаты

Диагностика сформированности умения реализовать связанные подготовленное и неподготовленное монологические высказывания у студентов полилингвальной группы, изучающих русский язык в Страсбургском университете, показала, что к концу первого года обучения вне языковой среды, несмотря на небольшое количество часов, студентами достигается уровень A2/B1 (ТРКИ-I) в подготовленном высказывании и уровень A1/A2 (ЭУ/БУ) в неподготовленном.

Обсуждение

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях (Балыхина, 2007: 130). Формы говорения могут быть различными, начиная от восклицания, названия предметов, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием (Кузина, 1989: 111—112). Основной формой говорения в условиях обучения иностранному языку является монологическая речь (монологическое высказывание, сообщение). В качестве основных характеристик монологической речи А.И. Кудряшовым выделяются непрерывность, последовательность, логичность, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность, тематичность и синтаксическая усложненность (Кудряшов, 1988: 120—124). По мнению И.Л. Бим, монологическая речь характеризуется произвольностью (планируемостью), последовательностью, стройностью и предусматривает, как правило, наличие слушающего (Бим, 1988: 176—177).

К основным задачам обучения монологической речи относятся: развитие навыков и умений выражать законченную мысль, развертывать мысль, рассуждать, сопоставлять и обобщать факты, строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи. Достижение перечисленных задач предусматривает овладение навыками монологического высказывания и формирование умений монологического высказывания на основе сформированных навыков (Щукин, 2015: 424).

На начальном этапе обучения языку планируется овладение следующими умениями говорения. Монологическая речь:

— продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и заданной установкой;

— строить высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного/прослушанного текста разной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения); аутентичные тексты с возможной минимальной адаптацией;

— передавать содержание, основную идею прочитанного/прослушанного текста и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам (Щукин, 2015: 405—406).

Важным условием обучения говорению является создание речевой ситуации, то есть «совокупности условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» (Леонтьев, 1970: 35).

Учебная речевая ситуация — модель такой совокупности обстоятельств, условий и отношений, которая побуждает потенциальных собеседников к общению путем использования языковых средств в интересах обучения устной речи. Учебные речевые ситуации используются как для передачи информации, организации учебной деятельности по закреплению и активизации материала, так и для контроля (Азимов, 2009: 332). Учебная речевая ситуация может создаваться с помощью средств зрительной и слуховой наглядности и словесного описания (Азимов, 2009: 332), на основе свободных и стандартных ситуаций (Миньяр-Белоручев, 1990: 163—164).

В университетах Франции и, в частности, в Страсбургском университете, где проводилось данное исследование, изучение русского языка как иностранного предлагается студентам следующих направлений подготовки: язык и межкультурная коммуникация, прикладные иностранные языки, лингвокультурология, филология, искусство, право. Студенты выбирают русский язык как второй, третий или четвертый иностранный.

Одним из основных приёмов работы при обучении монологической речи считается выступление на предложенную тему (Петрикова, 2015: 197; Щукин, 2015: 425). В нашем эксперименте студентам Страсбургского университета начала второго года обучения было предложено:

1. Представить своего лучшего друга или лучшую подругу (имя, возраст, место жительства, учебы, внешность, семья, интересы, совместные увлечения и занятия). Подготовленное высказывание.

2. Описать человека по фотографии (возраст, место жительства, учебы или работы, внешность, семья, интересы, увлечения и занятия). Неподготовленное высказывание. Фотографии были взяты из современных журналов. Студенты могли выбрать для описания одну фотографию из нескольких предложенных.

Подготовка к констатирующему эксперименту включала предварительную работу по введению и активизации употребления лексического и грамматического материала. Эта работа проводилась нами с опорой на учебные тексты, составленные преподавателем. В качестве примера приведем один из них.

Мой друг

ВСЕМ ПРИВЕТ! Меня зовут Лэна. Моего лучшего друга зовут Саша. Он классный! Мы знакомы с детства. Ему 20 лет. Он брюнет, среднего роста с карими глазами. Он очень симпатичный. Он учится в университете в Москве на историческом факультете на третьем курсе. Он увлекается историей и археологией. Много читает книг по древней истории. Много всего знает в этой области. Каждый год он ездит в экспедиции на раскопки. И потом рассказывает много интересного и показывает фотографии. Мне с ним никогда не скучно! Он очень веселый и добрый. Он любит кино и театр, музыку и живопись. Он коллекционирует билеты: театральные, музейные, из путешествий. У него уже их огромная коллекция! Еще он любит летом плавать и кататься на велосипеде, а зимой кататься на сноуборде.

Прошлым летом мы вместе ездили в Грецию. Это была чудесная поездка. Мы посетили Афины, видели Акрополь, театр Диониса, и, конечно, археологический музей. Мы много купались в море и загорали.

Саша — очень творческий человек. Он играет на гитаре и поёт. Он любит джаз и рок. Еще он играет на пианино. Кроме того, он классно, вкусно готовит, особенно пиццу и мясо.

У него есть младший брат и старшая сестра. Еще у него есть большая собака. Это лабрадор по кличке Гарри. Он очень умный.

Каждое воскресенье, если погода хорошая, мы идём гулять в парк. А если идёт дождь, то сидим в кафе: пьём чай или кофе, слушаем музыку и болтаем обо всём. Это так здорово, когда у тебя есть хороший, верный друг!

Это я нарисовала его портрет ☺. Вам нравится? Почему, похоже. Играет на гитаре и поёт песню «Ты, да я, да мы с тобой!» Я очень люблю эту песню о дружбе. А вы?



Работа с учебными текстами включала выразительное чтение, понимание, обсуждение содержания, анализ грамматических форм и конструкций и помогла студентам построить свои высказывания о друге или подруге.

Анализ сообщений студентов осуществлялся с опорой на ряд количественных и качественных критериев.

В качестве **количественных** критериев для анализа монологических высказываний студентов нами были выбраны следующие характеристики: количество слов, количество элементарных предложений (определяется по количеству предикативных конструкций), количество микротем, время высказывания (в терминологии О.Г. Полякова — беглость). Такие показатели, как глубина фразы (среднее количество слов в элементарном предложении), правильность речи (наличие фонетических, грамматических, лексических ошибок), точность речи (фактическая и коммуникативная), логичность, уместность, чистота, выразительность, богатство (использование синонимов), информативность — составили ряд **качественных** критериев оценки.

Количественные критерии позволяют нам охарактеризовать продуктивность и скорость интеллектуально-речевых реакций студентов, сопоставить продукты речевой деятельности одного и того же и разных участников эксперимента. Такой критерий, как глубина фразы, позволяет судить о степени готовности механизмов речи учащегося обеспечивать процесс коммуникации на том или ином языке. В выборе этих критериев мы опирались на опыт своего научного руководителя (Сотова, 2008: 99—101). Выбор таких критериев, как правильность и соответствие требованиям хорошей речи (Головин, 1988; Ширяев, 1996), обусловлен стремлением оценить высказывания студентов с позиций культуры речи.

Ниже приводим записи выступлений трех учащихся (подготовленные и неподготовленные высказывания) и их анализ. При записи рассказов учащихся (устных ответов) в качестве показателей интонационного членения устной речи нами используются знаки: / — пауза, // — знак завершения высказывания.

Жюстин З. (Justine Z.)

Подготовленное высказывание:

Мою лучшую подругу зовут Мария // у меня много приятелёй/ но одна подруга // э / мы дружим уже пять лет // наша дружба очень крепкая // ээ / как здорово иметь хорошую подругу // ммм / ей восемнадцать лет // она живет в Ублашеу родителей // она учится в университет / в Страсбургé// ммм / и учит экономикú // она очень умная / и много работаёт // Мария любит спорт // она играет на баскетбол // она любит музыкú / вот почему она играет на гитаре // ээ / у неё есть омяк / его зовут Паскаль // у неё нет сестры / но у неё есть / э / брат // его зовут Винсест //ээ / её любимое / её любимое блюдо пицца // она говорит хорошо по-английски и по-французски / и немного по-немецки // ээ / я её очень люблю / потому что / э / она добрая / и она очень симпатикая // симпатичная // сейчас я расскажу о неё / внешнем / виде // э / итак / она / ээ / невысокая // у неё маленькие карие глаза // у неё длинные / и русые волосы // ээ / она часто одевается в чёрную одежду / и каблук / каблук / каблук // мы вместе гуляем по городу / и мы любим / ходить в спа / и в кино вместе // мы ходим каждый день / в университете вместе // и мы ходим каждый четверг / э / вечером на / в ресторане вместе // мне с ней никогда не скучно // у нас всегда есть много историй / что мы рассказаем друг другу // ээ / мы уже путешествовали вместе // ммм / мы видим каждый день / потому что мы ходим каждый день в университет вместе // и мы всегда помогаем друг другу / в трудной ситуации / например по учбия //

Неподготовленное высказывание:

Эээ / он / эээ / он может быть брюнет / брюнет волосы // он / может быть карие глаза // он / он / ммм / ммм / он / он / я думаю / что он симпатический / симпатичный / и / эээ / умный //

Результаты количественного и качественного анализа данных двух высказываний Жюстин З. приводим в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты анализа монологического высказывания Жюстин З.
[Analysis results of the monologue of Justine Z.]**

	Подготовленное высказывание	Неподготовленное высказывание
Количественные показатели		
Количество слов	222	14
Количество элементарных предложений	37	4
Количество микротем	25	3
Время высказывания	2 мин. 58 сек.	0 мин. 33 сек.
Качественные показатели		
Глубина фразы	5,8	3,5
Является ли текстом данное высказывание	да	нет
Правильность речи (наличие ошибок фонетических, грамматических, лексических)	фонетические ошибки: <i>здорóво, приятелёй, в Страсбургé, работаёт, экономикú, музыкú</i> (ударение); <i>омяк</i> вместо <i>хомяк</i> ; <i>по учибия</i> вместо <i>по учёбе</i> грамматические ошибки: <i>она учится в университет</i> (в.п. вместо п.п.); <i>ходим каждый день в университет</i> (п.п. вместо в.п.); <i>одевается в чёрную одежду и [...]</i> <i>каблуки</i> (пропущен глагол); <i>о неё</i> вместо <i>о её</i> ; <i>мы рассказаем</i> вместо <i>рассказываем</i> ; <i>мы видим</i> (вместо <i>видимся</i>)	лексические ошибки: <i>может быть</i> (неоправданное употребление) грамматические ошибки: <i>он</i> вместо <i>у него</i>
Точность речи (фактическая и коммуникативная)	+	+ / —
Логичность речи	+	+
Уместность	+	+
Чистота	+	—
Выразительность	+	—
Богатство речи	—	—
Информативность	+	+ / —
Уровень		
	Пороговый уровень (B1)	Элементарный уровень (ниже A1)

Из табл. 2 видно, что студентка способна построить и воспроизвести достаточно объемное подготовленное монологическое высказывание, состоящее из 37 элементарных предложений, что соответствует пороговому уровню (B1), но представленное неподготовленное высказывание (4 элементарных предложения) соответствует лишь элементарному уровню (A1). Наиболее многочисленными яв-

ляются грамматические ошибки. Ошибки в ударении объясняются интерференцией с родным языком учащегося — французским, в котором ударение всегда ставится на последний слог.

Мария М. (Maria M.)

Подготовленное высказывание:

Мою подругу зовут Микаэль // она учится в университете / на втором курсе // она очень умная // она весёлая / добрая / спокойная // она высокая // у неё большие глаза // и у неё есть короткие волосы // она очень красивая //эээ / Микаэль творческий человек // она очень любит рисовать // играть на пианино // и она очень любит культуру // она часто ходит в кино и в театр // эээ / она тоже спортивная // она любит играть в теннис / и / летом она очень любит плавать // эээ / ей очень нравится тоже путешествовать / как и я // как и мне // эээ / летом мы вместе ездили в Лондоне // эээ / это была очень интересная поездка // эээ / мы видели Биг Бен / Палас / и Оксфорд // эээ // у неё есть маленькая семья // у неё есть одна сестра / её зовут Марилена // и у неё есть собака / её зовут Луна // она очень умная // эээ / к сожалению /мы редко видимся // потому что мы учимся // эээ / мы вместе любим ходить в кино / и в кафе / и пьём чай или кофе // мы любим / мы часто болтаем обо всём // и мы конечно любим путешествовать // эээ / мы тоже коллекционируем билеты из путешествия // эээ / мы часто помогаем друг друга в трудной ситуации // и я думаю/что здорово и очень важно / иметь хорошую подругу //

Неподготовленное высказывание:

Это человек // он очень весёлая // весёлый // да / эээ / я думаю что у неё есть жена // она там // эээ / у неё короткие / тёмные волосы // эээ / он / я думаю / что он / добрый / классный / и / спокойный человек // эээ / может быть он / вкусно готовит // и мо / я думаю что он любит готовить // эээ / может быть он шеф // и готовит в ресторан // в ресторане // я думаю что / эээ / ему / эээ / тридцать / эээ / лет // и я думаю что он / спортивный / потому что он носит тишерт // эээ / и он худой // и / эээ / он светлые волосы // эээ / и он есть дома // эээ / у неё есть красивая жена и // они вместе / эээ / есть //

Результаты количественного и качественного анализа данных двух высказываний Марии М. приводим в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты анализа монологического высказывания Марии М.
[Analysis results of the monologue of Mary M.]**

	Подготовленное высказывание	Неподготовленное высказывание
Количественные показатели		
Количество слов	183	90
Количество элементарных предложений	36	18

	Подготовленное высказывание	Неподготовленное высказывание
Количество микротем	18	12
Время высказывания	2 мин. 46 сек.	1 мин. 55 сек.
Качественные показатели		
Глубина фразы	5	5
Является ли текстом данное высказывание	да	да
Правильность речи (наличие ошибок фонетических, грамматических, лексических)	фонетические ошибки: <i>она часто ходить</i> [т'] вместо [т]; <i>плава́ть</i> (ударение) лексические ошибки: <i>тоже</i> вместо <i>также</i> грамматические ошибки: <i>у неё есть короткие волосы</i> (употребление глагола); <i>билеты из путешествия</i> вместо <i>из путешествий</i> ; <i>помогаем друг друга</i> вместо <i>друг другу</i> ; <i>ездили в Лондоне</i> вместо <i>в Лондон</i> ; <i>у неё есть маленькая семья</i> (употребление глагола-связки)	лексические ошибки: <i>шеф</i> вместо <i>шеф-повар</i> ; <i>тишерт</i> вместо <i>футболка</i> грамматические ошибки: <i>у неё</i> вместо <i>у него</i> ; <i>он светлые волосы</i> вместо <i>у него светлые волосы</i> ; <i>он есть дома</i> (употребление глагола <i>есть</i> в наст. вр.); <i>они вместе есть</i> вместо <i>едят</i>
Точность речи (фактическая и коммуникативная)	+	+/-
Логичность речи	+	+/-
Уместность	+	+
Чистота	+/-	+/-
Выразительность	+	+/-
Богатство речи	+	+/-
Информативность	+	+
Уровень		
	Пороговый уровень (B1)	Базовый уровень (A2)

Данные табл. 3 показывают, что студентка способна построить и воспроизвести достаточно объемное подготовленное монологическое высказывание, состоящее из 36 элементарных предложений, что соответствует пороговому уровню (B1). Представленное неподготовленное высказывание (18 элементарных предложений) соответствует базовому уровню (A2). Наличие грамматических ошибок не мешает пониманию высказывания в целом, т.е. данные ошибки не являются коммуникативно значимыми.

Мирьям Д. (Myriam D.)

Подготовленное высказывание:

Мою подругу зовут Жюстин // ээ / мы дружим уже один год / наш / наша / дружба очень крепкая // ээ / она среднего роста // у неё карие глаза / у / и она брюнетка // ээ / она очень симпатичная / мы с ней познакомились // мы многое делаем вместе / мы ходим в ресторан / ээ / катаемся в велосипед / ходим в курсе // мне с ней никогда не скучно // ээ / она веселая / добрая / умная / любознательная // ээ / мы часто видимся // ээ / и мы много общаемся // мы всегда / всегда / ээ / помо / помогаем друг друга в трудной ситуации / ээ / студенческая жизнь / жизни // у неё очень люблю //

Неподготовленное высказывание:

Эээ / она блондинка // она играю / она играет по гитар / на гитар // она / эээ / среднего роста // она симпатичная / эээ / она любит музыку // эээ / она худая //

Результаты количественного и качественного анализа данных двух высказываний Мирьям Д. приводим в табл. 4.

Таблица 4

**Результаты анализа монологического высказывания Мирьям Д.
[Analysis results of the monologue of Miriam D.]**

	Подготовленное высказывание	Неподготовленное высказывание
Количественные показатели		
Количество слов	79	20
Количество элементарных предложений	18	7
Количество микротем	11	6
Время высказывания	1 мин. 26 сек.	0 мин. 20 сек.
Качественные показатели		
Глубина фразы	4,3	2,85
Является ли текстом данное высказывание	да	да
Правильность речи (наличие ошибок фонетических, грамматических, лексических)	фонетические ошибки: <i>веселая</i> вместо <i>весёлая</i> лексические ошибки: <i>ходим в курсе</i> вместо <i>ходим на занятия, уроки</i> грамматические ошибки: <i>катаемся в велосипед</i> вместо <i>на велосипеде; помогаем друг друга</i> вместо <i>друг другу; у неё очень люблю</i> вместо <i>я её очень люблю</i>	грамматические ошибки: <i>она играет на гитар</i> вместо <i>на гитаре</i>
Точность речи (фактическая и коммуникативная)	+/-	+/-
Логичность речи	+/-	+
Уместность	+	+
Чистота	+/-	+/-
Выразительность	+/-	+/-
Богатство речи	+/-	—
Информативность	+/-	+/-
Уровень	Базовый уровень (A2)	Элементарный уровень (A1)

Из табл. 4 видно, что студентка Мирьям Д. способна построить и воспроизвести подготовленное монологическое высказывание среднего объема (18 элементарных предложений), что соответствует базовому уровню (A2). Неподготовленное высказывание (7 элементарных предложений) соответствует элементарному уровню (A1).

В устных подготовленных высказываниях (табл. 5) учащиеся Жюстин З. и Мария М. смогли воспроизвести объем текстов-образцов и раскрыть микротемы исходных текстов. Показатель «глубина фразы» в их высказываниях также при-

ближен к показателю исходного текста. Мирьям Д. продемонстрировала более низкие показатели по сравнению с показателями исходных текстов.

Таблица 5

**Сопоставление текстов-образцов и монологических высказываний студентов
[Comparison of sample texts and students' monologues]**

Показатели	Текст-образец		Подготовленное высказывание		
	текст 1	текст 2	Жюстин З.	Мария М.	Мирьям Д.
Количественные показатели					
Количество слов	160	270	222	183	79
Количество элементарных предложений	35	49	37	36	18
Количество микротем	20	21	25	18	11
Качественные показатели					
Глубина фразы	4,5	5,5	5,8	5	4,3

Таким образом, нельзя однозначно определить уровень владения русским языком учащихся, высказывания которых были нами проанализированы. Он будет разным как в говорении, подготовленном и неподготовленном, так, очевидно, и в других видах речевой деятельности (аудировании, чтении, письме).

Необходимо отметить, что в нормативных документах не прописаны параметры (характеристики), относящиеся отдельно к подготовленному и неподготовленному монологическим высказываниям. В действительности учащиеся владеют этими видами говорения на разном уровне.

Ожидаемый уровень владения русским языком у студентов полилингвальной группы к концу первого — началу второго года обучения — элементарный уровень (A1). В неподготовленном говорении он был достигнут, а в подготовленном говорении студенты показали более высокий уровень (A2 и B1).

Богатый языковой опыт студентов, работа с текстами-образцами, высокая самостоятельность в работе, использование электронных ресурсов (словарей, переводчиков) и, наконец, хорошая память помогли им составить и воспроизвести достаточно объемные, информативные высказывания, отличающиеся также точностью, логичностью и выразительностью. В то же время недостаточная грамматическая база и небольшой словарный запас не позволяют студентам на данном этапе строить развернутые неподготовленные высказывания. Как видно из представленных выше табл. 2—5, наиболее многочисленными в сообщениях студентов являются грамматические ошибки. Но квалифицировать эти ошибки как коммуникативно значимые мы не можем, так как их наличие не затрудняет понимание ни отдельных предложений, ни всего высказывания в целом.

Большую помощь преподавателю в организации учебно-речевых ситуаций вне языковой среды и студентам полилингвальной группы в построении высказывания оказали не только тексты-образцы, но и визуальные опоры, в качестве которых использовались рисунки, фотографии, схемы, позволяющие увидеть и описать словами общечеловеческое и национально специфическое в той или иной ситуации, обсуждаемой на занятии.

Заключение

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды на занятиях по говорению нужно значительно больше внимания уделять формированию умений выражать собственные мысли, а не только воспроизводить заученные тексты, так как живое речевое общение вне учебной аудитории всегда спонтанно и неподготовленно.

Актуальной методической задачей остается разработка методических средств и дидактического материала для обеспечения успешного речевого общения студентов полилингвальной группы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Бальшихина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007. 185 с.
- Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
- Головин Б.Н.* Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.
- Граудина Л.К., Ширяев Е.Н.* (ред.). Культура русской речи и эффективность общения: монография. М.: Наука, 1996. 441 с.
- Кудряшов А.И.* Обучение говорению // Методика: заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. 180 с.
- Кузина О.С.* Обучение аудированию // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд., испр. М.: Русский язык, 1989. 247 с.
- Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 87 с.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения французскому языку. М., 1990. 224 с.
- Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.
- Сотова И.А.* Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 338 с.
- Шукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.
- Brown H.D.* Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University, 1994. 467 p.

© Антипова Н.Б., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 02.03.2018

Дата принятия к печати: 10.07.2018

Для цитирования:

Антипова Н.Б. Диагностика умений говорения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 478—492. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-478-492

Сведения об авторе:

Антипова Наталья Борисовна, преподаватель русского языка как иностранного кафедры славянских языков Страсбургского университета. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного, методика преподавания французского языка как иностранного на начальном этапе вне языковой среды. *Контактная информация:* n.antipova@mail.ru

Research article

Speaking skills diagnostics at the beginner level of teaching Russian as a foreign language in a foreign university

Natalia B. Antipova

University of Strasbourg
22, Rene Descartes, Strasbourg, 67000, French republic

The article describes the conditions and specifics of teaching Russian as a foreign language in a foreign university. The results of ascertaining experiment conducted in a polylingual group of students in the University of Strasbourg at the beginning of their second year are given. The purpose of the experiment was to diagnose the ability to create and deliver a coherent prepared and unprepared monologue, give its quantitative and qualitative analysis according to the selected criteria. Parameters for prepared and unprepared monologues are not considered separately in regulatory documents. In fact, foreign students demonstrate these types of speaking Russian at different levels. The importance of developing oral unprepared speech at the beginner stage of learning Russian, especially in learning outside the language environment is discussed in the article.

Keywords: teaching speaking, speech situation, oral monological speech, prepared and unprepared monologue, criteria for evaluating monologues, the beginner stage of teaching speaking, polylingual group of students

References

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A New Dictionary of Methodical Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M. (2007). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelei i studentov* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native (New) Language: textbook]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia Publ. (In Russ.)
- Bim, I.L. (1988). *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole: problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in High School: Problems and Perspectives]. Moscow: Prosveshcheniye Publ. (In Russ.)

- Golovin, B.N. (1988). *Osnovy kultury rechi* [The Bases of Speech Culture]. Moscow: Vysshaiya shkola Publ. (In Russ.)
- Graudina, L.K., & Shiryaev, E.N. (1996). *Kultura russkoi rechi i effektivnost' obshcheniya* [Culture of Russian Speech and Communication Efficiency]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kudriyachov, A.I. (1988). Obucheniye govoreniyu. *Metodika: zaochnii kurs povysheniya kvalifikatsii filologov-rusistov* [Teaching Speaking. Methodology: Correspondence Course for Improving the Qualification of Russian Philologists]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Kuzina, O.S. (1989). Obucheniye audirovaniyu. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachalnom etape* [Learning Listening Comprehension. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language at the Beginner Stage]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Leontiev, A.A. (1970). *Nekotorye problem obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (psikholingvisticheskiye ocherki)* [Some Problems of Teaching Russian as a Foreign Language (Psycholinguistic Essays)]. Moscow: Moscow State University Publ. (In Russ.)
- Miniar-Beloruichev, R.K. (1990). *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [Methods of Teaching French]. Moscow. (In Russ.)
- Petrikova, A. (2015). *Osnovy mezhkulturnoi didaktiki* [Fundamentals of Intercultural Didactics]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Sotova, I.A. (2008). *Teoriya i praktika samokontrolya v pismennoi rechevoi deyatel'nosti shkolnikov na urokakh russkogo yazyka* [Theory and Practice of Self-Control in Written Speech Activity of Schoolchildren at Russian Language Lessons]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (2015). *Obucheniye rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: uchebno-metodicheskoye posobiye dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo* [Teaching Speech Communication in Russian as a Foreign Language: Teaching-Methodological Manual for Teachers of Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco State University Publ. 467 p.

Article history:

Received: 02.03.2018

Accepted: 10.07.2018

For citation:

Antipova N.B. (2018). Speaking skills diagnostics at the beginner level of teaching Russian as a foreign language in a foreign university. *Russian Language Studies*, 16(4), 478—492. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-478-492

Bio Note:

Antipova Natalia Borisovna, teacher of the Russian language as a foreign, Department of Slavic Languages of Strasbourg University. *Research interests*: teaching methods of Russian as a foreign language, teaching methods of French as a foreign language at the initial stage outside the language environment. *Contact information*: n.antipova@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-493-507

УДК 811.161.1.36

Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка: основные категории субъектов и их характеристики

Д.Ю. Гужеля

Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Воздвиженка, 18/9

В статье анализируются средства и способы укрепления позиций русского языка в мировом социокультурном пространстве, поддержки системы преподавания русского языка в зарубежной образовательной среде. Обосновывается высокая социальная значимость этой проблематики. В категориально-понятийный аппарат лингводидактики и методики преподавания РКИ вводится концепт «методическое сопровождение»: исследуются подходы к определению его сущности, выявляется лингвометодический потенциал, предлагается дефиниция методического сопровождения зарубежной системы преподавания русского языка. В статье обосновано положение о том, что эффективность и действенность методического сопровождения обуславливаются учетом профессиональных потребностей и спецификой деятельности его субъектов. С целью определения и изучения этих факторов автором проведены опросы, анкетирование преподавателей русского языка и организаторов учебного процесса, работающих в странах ближнего и дальнего зарубежья, проанализированы отчеты, доклады Россотрудничества по результатам мониторинга системы культурно-языкового образования в условиях отсутствия аутентичной среды. Предпринятое исследование позволило выявить основные категории субъектов методического сопровождения, установить специфические условия и содержательные характеристики их деятельности, а также проблемные зоны в преподавании русского языка за рубежом. Полученные данные могут быть использованы при разработке целостной концепции методического сопровождения зарубежной системы преподавания русского языка, в проектировании его содержания, а также при определении эффективных, современных технологий и средств его реализации.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, лингводидактика, зарубежная образовательная среда, обучение русскому языку вне языковой среды, методическое сопровождение

Введение

Поддержка, продвижение русского языка (РЯ) в мировом социокультурном пространстве относятся к приоритетным направлениям внешнеполитической деятельности Российской Федерации. Как отмечается в «Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом», в настоящее время «важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире»

являются «востребованность и распространенность языка за рубежом». В Концепции декларируется необходимость рассматривать русский язык в качестве «одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации» (Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, 2015: 2). В этой связи существенно актуализируется проблематика укрепления позиций русского языка в мире, обеспечения условий для его активного изучения и преподавания в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Политики и ученые, в том числе ведущие российские педагоги и методисты (Л.А. Вербицкая, Т.М. Балыхина, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин и др.), неоднократно отмечали тревожные тенденции снижения интереса к русскому языку, резкого уменьшения количества иностранцев, изучающих русский язык и русскую литературу. Можно выделить три основные причины ухудшения положения РЯ в мире: а) распад Советского Союза (в результате чего страна прекратила существовать как единое русскоязычное пространство); б) исключение русского языка как обязательного предмета из школьных и вузовских программ стран Восточной Европы — бывших стран «социалистического лагеря»; в) снижение финансирования (и, как следствие, уменьшение возможностей) системы методической поддержки изучения и обучения русскому языку за рубежом.

Однако в настоящее время в этой сфере отмечаются позитивные изменения. Все больше иностранцев сегодня приступают к изучению русского языка. Мы проанализировали количество заявок на обучение РЯ, которые в течение последних лет иностранные граждане подавали в Российские центры науки и культуры, кабинеты «Русского мира», центры и представительства Россотрудничества за рубежом. Результаты этого анализа показали: заинтересованность в изучении русского языка выросла примерно на 30 %. Примечательно, что существенно изменилась мотивация к овладению РЯ: язык изучают не по принуждению, не потому, что он «административно» включен в программу школьного или университетского курса. Русский сегодня интересен как язык образования, профессии, как язык великой культуры и литературы.

Активная внешняя политика Российской Федерации, большое количество интересных мероприятий научного, образовательного, культурно-просветительского плана, которые проводят в зарубежных странах Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Министерство образования и науки РФ, МАПРЯЛ, наконец, большой личный авторитет Президента нашей страны (о чем постоянно пишут и говорят иностранцы) — все это повышает спрос на российскую культуру, на знание российского общества, а значит — и знание русского языка. Чрезвычайно важна и методическая помощь, которую российские педагоги-филологи оказывают зарубежным преподавателям русского языка. Профессиональные отношения этого типа в современной педагогике квалифицируются как *сопровождение*: многоуровневое профессионально-педагогическое взаимодействие, обеспечивающее развитие, саморазвитие, самоактуализацию его субъектов (Бережнова, Богословский, 2005: 11).

Понятия *поддержки, тьюторства, фасилитации, супервизии* первыми предложили и начали разрабатывать в 90-х гг. прошлого столетия зарубежные педагоги. Эти термины появились в исследованиях, посвященных «недирективным» технологиям и приемам психолого-педагогической работы (М. Герберт, Д. Коньяртс, К. Роджерс и др.). Практически в этот же период в отечественной науке были обоснованы *концепции педагогики свободы* (в противовес «педагогике необходимости») и *педагогики поддержки* (Газман, 1993, 2000; Мудрик, 2000), *теория педагогического сопровождения* (Казакова, 1995). Перспективные идеи этих ученых были поддержаны российским педагогическим сообществом и получили дальнейшее развитие в трудах известных российских педагогов (В.П. Беспалько, В.И. Богословский, О.М. Зайченко, В.А. Сластенин, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, М.Н. Певзнер, М.С. Полянский и др.), а термин *сопровождение* стал одним из наиболее востребованных в педагогических и психолого-педагогических работах.

Вместе с тем проблематика методического сопровождения (МС) культурно-языкового образования, субъектов лингвообразовательной деятельности в современной науке еще практически не разработана. Проведены лишь единичные общепедагогические исследования сопровождения формирования отдельных компетенций преподавателя русского языка (Шорина, 2016), личностных характеристик (Киселева, 2014) и коммуникативных умений (Цыбина, 2005) изучающих иностранные языки. Нет работ, в которых с позиции современных лингвометодических подходов были бы разработаны основы методического сопровождения систем преподавания русского языка, в том числе в условиях отсутствия аутентичной языковой среды.

В то же время термин «сопровождение» активно используется в методическом обиходе, в научных статьях, посвященных проблемам изучения и обучения иностранным языкам. Отдельные составляющие этой деятельности: проблемы оптимизации обучения русскому языку; системной, квалифицированной методической помощи начинающим и опытным педагогам, в том числе работающим в зарубежных странах, всегда были в зоне внимания российских ученых, разрабатывались на методологическом, научно-теоретическом, практическом уровнях. Стратегические направления деятельности по сохранению, укреплению и продвижению русского языка, методической помощи русистам, в том числе работающим за рубежом, определены в трудах Л.А. Вербицкой. Целый ряд работ ученого: «О проблемах преподавания русского языка в зарубежной школе» (2010 г.), «О состоянии преподавания русского языка в зарубежных странах» (2011 г.), «Русский язык в России и за ее пределами» (2014 г.) и др., непосредственно посвящен исследуемой нами проблематике. Особую значимость приобретают положения, сформулированные в трудах Л.А. Вербицкой, о специфике предметной составляющей деятельности русиста: тесной взаимосвязи русского языка с культурой русского народа, необходимости его преподавания в диалоге культур, «на фоне сопоставления с другими культурами и языками», необходимости национально ориентированного подхода в обучении русскому языку (Вербицкая, 2007: 5). Важными также являются наблюдения ученого, касающиеся системности, планомерности в сфере повышения квалификации преподавателей русского языка.

Л.А. Вербицкая говорит о «двойной трактовке этой работы»: с одной стороны, наблюдается высокая активность государственных органов, межгосударственных образовательных организаций в России и зарубежных странах, «с другой стороны, усилия разных организаций и ведомств... дублируют друг друга; отсутствует согласованная программа совместных действий; не выработаны общие требования к содержанию и технологиям качественной реализации программ повышения квалификации» (Вербицкая, 2015а: 94). Размышления над этими проблемами Л.А. Вербицкая продолжает в другой своей статье, подчеркивая, что необходимо выявлять реальные профессиональные потребности преподавателей русского языка, искать «новые формы организационно-методической поддержки зарубежных коллег» (Вербицкая, 2015б: 13).

На методологическом уровне проблемы методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов-филологов решаются в докторской диссертации, монографиях и многочисленных статьях Т.М. Балыхиной; в известных научно-методических работах и учебных монографиях А.Н. Шукина, одна из которых адресована именно зарубежным филологам-русистам (Шукин, 1990); в трудах В.В. Молчановского и Л.В. Московкина, в специализированных методических изданиях. В центре внимания ученых находятся вопросы формирования профессиональной компетенции преподавателя русского языка; направления и технологии его профессионального становления и развития; содержательные и организационно-методические аспекты преподавания русского языка в иноязычной среде (Шукин, 1990, 2017; Молчановский, 1999, 2002; Московкин, 2012). Т.М. Балыхиной создана целостная система профессиональной подготовки преподавателя русского языка: прослежен путь его профессионального развития от школьного образования до послевузовского этапа (Балыхина, 2000а, 2000б; Балыхина, Маркина, Харитоновна, 2003). Ученым исследовано профессиональное поле педагога-филолога, выявлены подходы к обновлению его профессиональной компетентности. Красной нитью в трудах Т.М. Балыхиной проходит идея о необходимости непрерывной методической помощи преподавателю в его профессиональном росте и саморазвитии, об изучении реальных профессиональных потребностей педагогов-филологов. Специфика преподавания русского языка в различных образовательных средах (в том числе зарубежной) исследуется в работах Л.В. Московкина. Ученый характеризует основные категории изучающих русский язык, выявляет факторы, оказывающее негативное влияние на их мотивацию. Существенной значимостью обладает предлагаемый Л.В. Московкиным анализ организаций и объединений, координирующих деятельность российского методического сообщества (Московкин, 2012). На научно-теоретическом уровне проблемы организации преподавания русского языка за рубежом, подготовки зарубежных преподавателей-русистов рассматриваются в диссертационных исследованиях О.П. Быковой, Н.Ю. Бойко, Н.В. Брагиной, О.В. Варгановой, Т.В. Кудояровой, Чжао Юйцзяна, В.В. Кытиной, Д.Ю. Цотовой, О.А. Беженарь и др. (Быкова, 2011; Бойко, 2004; Брагина, 2011; Варганова, 2010; Кудоярова, 2008). Эта проблематика также анализируется в статьях Е.А. Хамраевой и других российских и зарубежных ученых (Хамраева, 2014).

Изложенное выше свидетельствует об актуальности разработки целостной концепции методического сопровождения зарубежной системы преподавания

РЯ, необходимости определения его ключевых направлений, проектирования содержания и технологий реализации. Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка мы определяем как непрерывное межкультурное взаимодействие российского и зарубежных профессиональных сообществ педагогов-филологов, организаторов педагогического процесса всех уровней, целью которого является обеспечение условий для эффективного преподавания русского языка в зарубежной образовательной среде, профессионального развития, саморазвития и самоактуализации зарубежных преподавателей-русистов. Эффективность МС зарубежной системы преподавания русского языка обеспечивается рядом факторов, среди которых ключевым является исследование специфики работы и профессиональных потребностей специалистов, обучающихся инофонон в условиях отсутствия аутентичной языковой среды.

Цель

Цель настоящей работы — выявить основные категории субъектов методического сопровождения преподавания русского языка за рубежом, установить специфические характеристики их лингвообразовательной деятельности, что позволит определить содержание и основные направления методической помощи и содействия зарубежным педагогам-филологам.

Материалы и методы

В процессе исследования нами были использованы такие методы, как анкетирование, опросы, теоретический анализ научной литературы по заявленной проблематике, исследование отчетов Россотрудничества, докладов по результатам мониторинга состояния преподавания русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья, обобщение личного профессионального опыта автора настоящей статьи. В анкетировании приняли участие преподаватели русского языка и организаторы обучения русскому языку, работающие в зарубежных странах. Всего было проанализировано более 400 страниц отчетов, докладов, анкет преподавателей РЯ и организаторов лингвообразовательной деятельности.

Результаты

Как показало проведенное исследование, категории субъектов МС можно объединить в две большие группы: сопровождающие и сопровождаемые. В первую группу мы включили российские образовательные и научные организации, Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Минобрнауки России, МАПРЯЛ и РОПРЯЛ. Вторая группа неоднородна по «страновой принадлежности»: она включает как российских, так и зарубежных акторов¹. Мы выделили следующие категории субъ-

¹ Актор (от англ. act — действовать) — субъект деятельности, активный участник какого-либо процесса.

ектов, осуществляющих обучение русскому языку в зарубежной образовательной среде: российские научные и образовательные организации (федерального, регионального и муниципального подчинения), государственные структуры и неправительственные фонды, коммерческие организации, зарубежные образовательные организации, коммерческие языковые и сертификационные центры, русские школы за рубежом¹, индивидуальные преподаватели русского языка.

Обсуждение

Изучение анкет, результатов опросов, научной периодики, отчетов, докладов по результатам экспертных опросов и мониторинга, другой документации Россоотрудничества позволило нам установить основные характеристики субъектов, осуществляющих преподавание русского языка в зарубежной образовательной среде. Проанализируем степень охвата зарубежной аудитории лингвообразовательной деятельностью по макрорегионам мира (табл. 1). В качестве дополнительной характеристики рассмотрим наличие в макрорегионах обязательного тестирования и сертификации по РКИ (табл. 2).

Мы выявили и другие содержательные характеристики и приоритеты лингвообразовательной деятельности субъектов МС, осуществляющих преподавание русского языка за рубежом. Так, для *российских акторов* характерны:

1. Ориентация на страны с «упрощенными условиями входа»²:
 - страны СНГ, где велика потребность в изучении РЯ;
 - страны Восточной Европы, где сохранились традиции в изучении русского языка;
 - страны с большими русскоговорящими диаспорами.
2. Развертывание в странах с максимальной потенциальной «коммерческой отдачей» от внедрения преподавания русского языка и тестирования по РКИ³.
3. Работа с сетью российских и зарубежных партнеров.
4. Ориентация на единый центр преподавания русского языка и/или тестирования (либо минимальную группу центров).
5. Работа через государственные или официальные структуры, фактическое игнорирование значительного пласта коммерческих центров и индивидуальных преподавателей русского языка.
6. Наличие большого количества дополнительных «ролей» и функций (помимо обучения русскому языку).
7. Сильная методическая база.
8. Опора на систему сертификационных экзаменов, позволяющих студентам продолжать обучение или профессиональную деятельность в Российской Федерации.

¹ Русские школы за рубежом — собирательная номинация, обозначающая 10 типов образовательных учреждений (см. табл. 1, 2).

² Для негосударственных и коммерческих организаций.

³ Для негосударственных и коммерческих организаций.

Таблица 1

Примерный охват зарубежной аудитории лингвообразовательной деятельностью в макрорегионах мира, %
 [Approximate coverage of foreign audience with linguistic educational activities in macro-regions of the world, %]

Актеры	Макрорегионы										Африка
	Страны Союза Независимых Государств (СНГ)	Балтия и Украина	Восточная Европа	Западная Европа	США и Канада	Латинская Америка	Ближний Восток	Юго-Восточная Азия и Китай			
Российские центры науки и культуры (РЦНК)	< 1	< 0,5	≤ 5	≤ 8	≤ 3	≤ 5	≤ 5	≤ 6			≤ 10*
Российские неправительственные фонды	< 1	—	3	4	1	6	8	6			4
Российские коммерческие организации	< 0,5	—	1,5	< 1	—	—	0,5	—			—
Российские образовательные и научные организации (филиалы и отделения)	≈ 2	—	3	2	—	≤ 5	—	7			18
Российские образовательные и научные организации (дистанционный формат)	< 0,5	< 3	1,5	4	2	4	0,5	2			—
Русские школы за рубежом (РШЗР)	≈ 75	80	50	31	20	8	20	≈ 5			10
Иностраные коммерческие языковые центры	8	4	23	32	45	12	28	28			7
Языковые центры при вузах, школах и иных организациях	7	4	8	4	7	15	21	12			21
Индивидуальные преподаватели	10	9	5	14	25	45	17	35			20

* В странах присутствия.

Таблица 2

Наличие обязательного тестирования и сертификации по РКИ в макрорегионах мира
 [Availability of compulsory testing and certification on Russian as the second language in macro-regions of the world]

Актеры	Макрорегионы									
	Страны Союза Независимых Государств (СНГ)	Балтия и Украина	Восточная Европа	Западная Европа	США и Канада	Латинская Америка	Ближний Восток	Юго-Восточная Азия и Китай	Африка	
Российские центры науки и культуры (РЦНК)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Российские неправительственные фонды	+	—	+	+	+	+	+	+	+	+
Российские коммерческие организации	—	—	—	—	+	—	—	+	—	—
Российские образовательные и научные организации (филиалы и отделения)	+	+	+	+	—	+	+	+	+	+
Российские образовательные и научные организации (дистанционный формат)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Русские школы за рубежом (РШЗР)	частично	—	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично
Иностранные коммерческие языковые центры	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Языковые центры при вузах, школах и иных организациях	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично	частично
Индивидуальные преподаватели	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

К основным проблемам, с которыми сталкиваются российские акторы, можно отнести:

1. Рассогласованность действий на уровне стран: известны случаи, когда одна и та же группа преподавателей-русистов, работающих в русских школах, в течение очень короткого периода времени несколько раз (дважды или трижды) приглашалась к прохождению повышения квалификации в России или на местах.

2. Отсутствие координации на федеральном, региональном, страновом уровнях: часть образовательных организаций, курсов в макрорегионе может поддерживаться в рамках федеральных целевых программ или регионами Российской Федерации, которые ведут активную международную деятельность. Это приводит к неэффективному выделению и расходованию средств федерального бюджета.

3. Рассогласованность в подходах и методиках преподавания русского языка.

4. Отсутствие единого сертификационного экзамена по РКИ.

5. Неравномерное присутствие в зарубежных странах.

Для зарубежных акторов типичны:

1. Работа «по отклонениям»: создание образовательных структур под определенные запросы населения, что проявляется в «москитном», или сетевом, подходе к организации обучения и отсутствии крупных сертификационных центров.

2. Низкий уровень профессиональной компетентности преподавательского состава: нередко занятия ведут носители языка или хорошо владеющие РЯ иностранцы, которые не имеют специального образования.

3. Отсутствие научно обоснованных стратегий, методик преподавания русского языка в иностранной аудитории.

4. Отсутствие эффективных средств обучения, соответствующих мотивам и потребностям обучающихся и специфике образовательной среды стран.

5. Опора на национальные коммерческие и частные образовательные структуры.

6. Осторожное отношение к партнерству с российскими научными и образовательными организациями.

7. Коммерциализация процесса обучения.

8. Излишняя практико-ориентированность образовательных программ.

К основным проблемам зарубежных акторов мы отнесли:

1. Отсутствие возможности повышать профессиональную квалификацию преподавательского состава, готовить новых преподавателей РКИ.

2. Отсутствие доступа к качественной учебной, учебно-методической литературе.

Необходимо также отметить, что в странах СНГ, Балтии и Украине, Восточной Европы лидирующие позиции в сфере преподавания русского языка занимают российские правительственные и неправительственные организации, русские школы за рубежом, которые активно используют российские образовательные технологии и методики обучения РКИ. В остальных макрорегионах ведущую роль начинают играть частные или коммерческие организации, а также индивидуальные преподаватели русского языка, не имеющие специальных знаний, а порой и в целом педагогического образования.

Заключение

Проведенный в данной статье анализ позволяет заключить следующее:

1. Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка является актуальной задачей, обладающей существенной социальной значимостью.

2. Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка можно определить как непрерывное межкультурное взаимодействие российского и зарубежных профессиональных сообществ педагогов-филологов, организаторов педагогического процесса всех уровней, целью которого является обеспечение условий для эффективного преподавания русского языка в зарубежной образовательной среде, профессионального развития, саморазвития и самоактуализации зарубежных преподавателей-русистов.

3. Категории субъектов МС целесообразно объединить в две группы: сопровождающие и сопровождаемые. К первой группе относятся российские образовательные и научные организации, Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Минобрнауки России, МАПРЯЛ и РОПРЯЛ. Вторая группа включает как российских, так и зарубежных акторов: российские научные и образовательные организации (федерального, регионального и муниципального уровня подчинения), государственные структуры и неправительственные фонды, коммерческие организации, зарубежные образовательные организации, коммерческие языковые и сертификационные центры, русские школы за рубежом, индивидуальные преподаватели русского языка.

4. К первоочередным задачам в сфере методического сопровождения зарубежной системы преподавания РЯ следует отнести:

— интеграцию, систематизацию и координацию работы организаций, осуществляющих преподавание русского языка в зарубежных странах. Необходимо создание координационного центра, который обеспечит единство методологических оснований, подходов, технологий обучения РКИ;

— разработку инновационных средств обучения русскому языку, соответствующих мотивам и потребностям обучающихся, основанных на принципах современных образовательных и лингвометодических подходов и парадигм;

— поддержку «слабых» игроков — коммерческих образовательных структур и индивидуальных преподавателей: помощь в подготовке квалифицированных кадров, научно- и учебно-методическое сопровождение, ресурсная поддержка.

Список литературы

- Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования: методологические проблемы обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000а. 476 с.
- Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: монография. М.: Изд-во МГУП, 2000б. 400 с.

- Бальхина Т.М., Маркина Т.В., Харитонова О.В.* Повышение квалификации как система непрерывного формирования профессиональной компетенции филолога // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 143—149.
- Бережнова Л.Н., Богословский В.И.* Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 109—123.
- Бойко Н.Ю.* Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 453 с.
- Брагина Н.В.* Краткосрочное обучение повседневному общению на русском языке в условиях отсутствия языковой среды (в Соединенном королевстве): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 21 с.
- Быкова О.П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 350 с.
- Варганова О.В.* Особенности курсового обучения русскому языку за рубежом на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 223 с.
- Вербицкая Л.А.* Мир русского слова и русское слово в мире // Международная ассоциация русскоязычных писателей: официальный сайт. URL: <http://russkiymir.ru/ru/magazine/042007/?id4=40&i4=1> (дата обращения: 12.08.2018).
- Вербицкая Л.А.* О проблемах преподавания русского языка в зарубежной школе // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2010. № 1 (10). С. 48—51.
- Вербицкая Л.А.* О состоянии преподавания русского языка в зарубежных странах // Педагогическое образование в государствах — участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика (Санкт-Петербург, 11—12 октября 2011 г.). СПб., 2011. С. 30—34.
- Вербицкая Л.А.* Русский язык в России и за ее пределами // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 5—14.
- Вербицкая Л.А.* Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015а. Т. 4. № 2. С. 90—99.
- Вербицкая Л.А.* МАПРЯЛ сегодня // Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы: справочно-аналитические материалы / науч. ред. Л.А. Вербицкая; сост.: Н.В. Брунова, А.В. Коротышев, Л.В. Московкин. СПб.: МАПРЯЛ, 2015б. С. 7—14.
- Газман О.С.* Свобода ребенка в образовательном процессе // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. М.: АПН, 1993. С. 18—20.
- Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 7—34.
- Казакова Е.И.* Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
- Киселева П.В.* Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 179 с.
- Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. Утверждена Президентом Российской Федерации 03.11.2015. URL: http://rs.gov.ru/uploads/document/file/22/konceptsiya_gosudarstvennoy_podderzhki_i_prodvizheniya_russkogo_yazyka.pdf (дата обращения: 16.08.2018).
- Кудярова Т.В.* Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 318 с.

- Молчановский В.В.* Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 415 с.
- Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного: введение в специальность. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 317 с.
- Московкин Л.В.* Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания // Foreign Language Teaching. 2012. Т. 39. № 4. С. 353—372.
- Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
- Хамраева Е.А.* Детский модуль РКИ. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка // Русский язык за рубежом. 2014. № 5 (246). С. 44—54.
- Цыбина Е.А.* Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 216 с.
- Шорина Т.А.* Методическое сопровождение подготовки учителя русского языка к обучению учащихся-инофонов аудированию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 23 с.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов). М.: Русский язык, 1990. 233 с.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2017. 512 с.

© Гужеля Д.Ю., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 18.05.2018

Дата принятия к печати: 25.08.2018

Для цитирования:

Гужеля Д.Ю. Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка: основные категории субъектов и их характеристики // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 493—507. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-493-507

Сведения об авторе:

Гужеля Дмитрий Юрьевич, советник руководителя Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество). *Сфера научных интересов:* лингвокультурное образование, преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды, мультимедийные технологии культурно-языкового образования. *Контактная информация:* guzhelya_9@mail.ru

Methodical support of teaching Russian in the foreign educational environment: main categories of subjects and their characteristics

Dmitriy Yu. Guzhelya

Federal Agency for the Commonwealth of Independent States Affairs, Compatriots Living Abroad,
and International Humanitarian Cooperation
18/9 Vozdvizhenka St., Moscow, 125009, Russian Federation

The article deals with the problems of methodical support of teaching Russian in the foreign educational environment. These problems are of great significance in the sphere of geopolitical interests of the Russian Federation. In the article the definition of methodical support is worked out, the main categories of its subjects are revealed, their characteristics are analyzed. Main problems of the subjects' professional activity are also under analysis, some variants of the problems solving are suggested. The author concludes that the effectiveness of methodical support depends on professional needs and specific activities of teachers. To define and study these factors the author took polls and questionnaires for Russian language teachers in distant and near foreign countries, analysed the reports of Rossotrudnichestvo on the results of the monitoring cultural and language education in the absence of language environment. The research allowed to define the main categories of methodical support subjects, the conditions and content of their activities, problems in teaching Russian abroad. The results of the research can help to work out an integral system of methodical support in teaching Russian abroad, its contents, and effective modern technologies.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, language education, foreign educational environment, methodical support

References

- Balykhina, T.M. (2000a). *Struktura i sodержanie rossiiskogo filologicheskogo obrazovaniya: metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku* [*Structure and content of Russian philological education: methodological problems of teaching Russian language*]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Balykhina, T.M. (2000b). *Struktura i sodержanie rossiiskogo filologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku* [*Structure and content of Russian philological education. Methodological problems of teaching Russian language*]. Moscow: MGUP Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., Markina, T.V., & Kharitonova, O.V. (2003). Povyshenie kvalifikatsii kak sistema nepreryvnogo formirovaniya professional'noi kompetentsii filologa [Improvement of professional skills as a system of continuous formation of the professional competence of a philologist]. *The Russian word in world culture: materials of the X Congress of MAPRYAL*. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Berezhnova, L.N., Bogoslovskii, V.I. (2005). Soprovozhdenie v obrazovanii kak tekhnologiya razresheniya problem razvitiya [Maintenance in education as a technology for solving development problems]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. (In Russ.)
- Boiko, N.Yu. (2004). *Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo v sisteme kursovogo obucheniya* [*Teacher of Russian as a Foreign Language in the coursework*]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)

- Bragina, N.V. (2011). *Kratkosrochnoe obuchenie povsednevnomu obshcheniyu na russkom yazyke v usloviyakh otsutstviya yazykovoi sredy (v Soedinennom korolevstve)* [Short-term training in everyday communication in Russian in the absence of a language environment (in the United Kingdom)]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Moscow. (In Russ.)
- Bykova, O.P. (2011). *Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoi srede (na primere yuzhnokoreiskikh universitetov)* [The teaching of Russian as a foreign language in a foreign language environment (exemplified by South Korean universities)]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Varganova, O.V. (2010). *Osobennosti kursovogo obucheniya russkomu yazyku za rubezhom na sovremennom etape* [Peculiarities of the coursework of the Russian language abroad at the present stage]. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Verbitskaya, L.A. *Mirrusskogo slova i russkoe slovo v mire. Mezhdunarodnaya assotsiatsiya russkoyazychnykh pisatelei: ofitsial'nyi sait* [The world of the Russian word and the Russian word in the world. The International Association of Russian-Speaking Writers: the official website]. Retrieved August 12, 2018 from <http://russkiimir.ru/ru/magazine/042007/?id4=40&i4=1>.
- Verbitskaya, L.A. (2010). O problemakh prepodavaniya russkogo yazyka v zarubezhnoi shkole [On the problems of teaching Russian in a foreign school]. *Bulletin of the North-West Branch of the Russian Academy of Education*. 1 (10), 48—51. (In Russ.)
- Verbitskaya, L.A. (2011). O sostoyanii prepodavaniya russkogo yazyka v zarubezhnykh stranakh [On the state of the teaching of the Russian language in foreign countries]. *Pedagogical education in the CIS member states: modern problems, concepts, theories and practice*. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Verbitskaya, L.A. (2014). Russkii yazyk v Rossii i za ee predelami [Russian language in Russia and beyond]. *The world of the Russian word*. 3, 5—14. (In Russ.)
- Verbitskaya, L.A. (2015a). Russkii yazyk kak gosudarstvennyi: sovremennoe sostoyanie i mery po jego ukrepleniyu i razvitiyu [Russian as a state language: the current state and measures for its strengthening and development]. *The Russian Humanitarian Journal*. 2, 90—99. (In Russ.)
- Verbitskaya, L.A. (2015b). MAPRYaL segodnya [MAPRYaL today]. *International Association of Teachers of Russian Language and Literature*. Saint Petersburg: MAPRYaL Publ. (In Russ.)
- Gazman, O.S. (1993). Svoboda rebenka v obrazovatel'nom protsesse. *Sovremennaya shkola: problemy gumanizatsii otnoshenii uchitelei, uchashchikhsya i roditelei* [Freedom of the child in the educational process. Modern school: problems of humanization of relations between teachers, students and parents]. Moscow: APN Publ. (In Russ.)
- Gazman, O.S. (2000). Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu tsivilizatsiyu XXI veka [Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the 21st century]. *Class teacher*. 3, 7—34. (In Russ.)
- Kazakova, E.I. (1995). *Pedagogical support. Experience of international cooperation*. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Kiseleva, P.V. (2014). *Organizatsiya obrazovatel'nogo soprovozhdeniya razvitiya subjektnoi pozitsii studentov (na materiale obucheniya inostrannomu yazyku)* [Organization of educational support for the development of the subject position of students (on the teaching material of a foreign language)]. (Doctoral dissertation, Tomsk). (In Russ.)
- Kontseptsiya gosudarstvennoi podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom. Utverzhdena Prezidentom Rossiiskoi Federatsii 03.11.2015* [The concept of state support and promotion of the Russian language abroad. Approved by the President of the Russian Federation on 03.11.2015]. Retrieved August 16, 2018 from http://rs.gov.ru/uploads/document/file/22/koncepciya_gosudarstvennoy_podderzhki_i_prodvizheniya_russkogo_yazyka.pdf.
- Kudoyarova, T.V. (2008). *Russkii yazyk v sovremennoi obrazovatel'noi srede stran SNG i Baltii* [Russian language in the modern educational environment of the CIS and Baltic countries] (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)

- Molchanovskii, V.V. (1999). *Sostav i sodержanie professional'no-deyatel'nostnoi kompetentsii prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Composition and content of the professionally-active competence of a teacher of Russian as a foreign language]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Molchanovskii, V.V. (2002). *Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo: vvedenie v spetsial'nost'* [Teacher of Russian as a Foreign Language: Introduction to the Specialty]. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Moskovkin, L.V. (2012). Russkii yazyk kak inostrannyi i aktual'nye problemy jego prepodavaniya [Russian as a Foreign Language and the Actual Problems of Teaching]. *Foreign Language Teaching*, 4, 353–372. (In Russ.)
- Mudrik, A.V. (2000). *Sotsial'naya pedagogika: ucheb. dlya stud. ped. vuzov* [Social pedagogy: textbook]. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Khamraeva, E.A. (2014). Detskii modul' RKI. Osobennosti organizatsii russkoi shkoly za rubezhom i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka. *Russkii yazyk za rubezhom* [Children's module RKI. Features of the organization of the Russian school abroad and the methods of teaching the Russian language. *Russian language abroad*]. 5 (246), 44–54. (In Russ.)
- Tsybina, E.A. (2005). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kommunikativnogo razvitiya studentov* [Pedagogical support of communicative development of students]. (Author's abstr. cand. ped. diss.). Ul'yanovsk. (In Russ.)
- Shorina, T.A. (2016). *Metodicheskoe soprovozhdenie podgotovki uchitelya russkogo yazyka k obucheniyu uchashchikhsya-inofonov audirovaniyu* [Methodological support of the preparation of the Russian language teacher for the training of foreign students in listening]. (Author's abstr. cand. ped. diss.). Moscow. (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (1990). *Methodology of teaching Russian as a foreign language (for foreign philologists-Russianists)*. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (2017). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie* [Methods of teaching Russian as a foreign language: textbook]. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 18.05.2018

Accepted: 25.08.2018

For citation:

Guzhelya D.Yu. (2018). Methodical support of teaching Russian in the foreign educational environment: main categories of subjects and their characteristics. *Russian Language Studies*, 16(4), 493–507. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-493-507

Bio Note:

Guzhelya Dmitriy Yuryevich, Counsellor of the Head of Federal Agency for the Commonwealth of Independent States Affairs, Compatriots Living Abroad, and International Humanitarian Cooperation. *Research interests*: language and cultural education, teaching Russian as a foreign language in the foreign educational environment, multimedia technologies of the language and cultural education. *Contact information*: guzhelya_9@mail.ru



Научное сообщение

DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-508-510

**Хроника II Международного симпозиума
«Русский язык в поликультурном мире»
(Ялта, 8–12 июня 2018 г.)****Е.Я. Титаренко**

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
Российская Федерация, 295007, Республика Крым, Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4

Традиция проведения фестиваля «Великое русское слово» в Крыму была положена в Год русского языка — 2007 по инициативе Русской общины Крыма. Время для его проведения было выбрано не случайно: торжественное открытие фестиваля проходило в день рождения А.С. Пушкина, 6 июня. Этот день в Крыму начали отмечать как День русского языка еще в 1998 г., задолго до официального провозглашения этого праздника в РФ. Закрытие фестиваля происходило 12 июня, в День России. В программу фестиваля входило, как и сейчас, много разнообразных событий общественно-политического, научного и культурного характера, которые проводятся в разных местах Крымского полуострова.

С первого же фестиваля в его программе была научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире», собиравшая ученых-филологов и философов в Ялте с 8 по 11 июня каждого года. К 2017 г. конференция стала столь авторитетной и представительной, что была трансформирована в международный симпозиум, который собирает более 150 участников из разных стран и 7 федеральных округов РФ.

Результаты исследований представили зарубежные и российские ученые ведущих университетов и академических институтов, таких как МГУ имени М.В. Ломоносова, Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН, Институт языкознания РАН, Российский университет дружбы народов, Санкт-Петербургский государственный университет и другие, а также молодые учёные: аспиранты, магистранты, студенты. Крымская делегация объединила филологов из Симферополя, Севастополя, Ялты, Алупки, Нижнегорска, представляющих такие учебные заведения, как Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Севастопольский филиал МГУ им. М.В. Ломоносова и другие вузы и школы республики.

Научная программа симпозиума была очень насыщенной: помимо пленарных, состоялись заседания семи секций — «Русский язык в Крыму и других поликуль-

турных регионах», «Социоллингвистика. Медиалингвистика. Юридическая и политическая лингвистика», «Русский язык в современном мире: языковые контакты, вопросы лексикографирования, современные тенденции ономастических исследований»; «Функционирование русского языка в современных дискурсах разных типов»; «Вопросы организации обучения русскому языку как иностранному», «Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе», «Лингвистический и литературоведческий анализ художественного текста»; двух Круглых столов — «Лингвистика креатива. “Гибридизация” русской графики» (модератор — профессор РУДН Е.Н. Ремчукова) и «Ассоциативный эксперимент в изучении языкового сознания» (модератор — профессор Н.В. Уфимцева, ИЯ РАН). В последний день работы симпозиума состоялась панельная дискуссия «Речевой идеал и современные речевые практики» (модератор — профессор О.С. Иссерс, Омск).

По итогам работы приняты резолюции, статьи по докладам опубликованы в сборнике из двух томов, все материалы доступны на сайте симпозиума: <http://www.ruslan2016.cfuv.ru/>.

Участники единодушно признали работу II Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» плодотворной, прошедшей на высоком научно-методическом уровне и высказали слова благодарности Организационному комитету XII Международного фестиваля «Великое русское слово» и программному научному комитету симпозиума.

© Титаренко Е.Я., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История хроники:

Дата поступления в редакцию: 25.06.2018

Дата принятия к печати: 02.07.2018

Для цитирования:

Титаренко Е.Я. Хроника II Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (Ялта, 8—12 июня 2018 г.) // *Русистика*. 2018. Т. 16. № 4. С. 508—510. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-508-510

Сведения об авторе:

Титаренко Елена Яковлевна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой. Автор более 130 научных публикаций. Член Комиссии по аспектологии МКС; председатель (член) организационных комитетов международных научных конференций. *Сфера научных интересов*: славянская аспектология, глагольная лексикография, методика преподавания русского языка как иностранного, практическая фонетика и интонология русского языка. *Контактная информация*: rusforlan@yandex.ru

**Chronicle of the II International Symposium “The Russian Language in a Multicultural World”
(Yalta, June, 8—12, 2018)**

Elena Ya. Titarenko

Vernadsky Crimean Federal University
4 Akademika Vernadskogo Ave., Simferopol, Crimea, 295007, Russian Federation

Chronicle history:

Received: 25.06.2018

Accepted: 02.07.2018

For citation:

Titarenko E. Ya. (2018). Chronicle of the II International Symposium “The Russian Language in a Multicultural World” (Yalta, June, 8—12, 2018). *Russian Language Studies*, 16(4), 508—510. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-4-508-510

Bio Note:

Titarenko Elena Yakovlevna, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department. Author of more than 130 scientific publications. Member of the Commission for Aspectology of the ISS; chairman (member) of the organizational committees of international scientific conferences. *Research interests*: Slavic aspectology, verbal lexicography, teaching methods of Russian as a foreign language, practical phonetics and Russian language intonology. *Contact information*: rusforlan@yandex.ru

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал
РУСИСТИКА

36433

(индекс издания)

Количество
комплектов:

на 2019 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36433

(индекс издания)

ПВ	место	литер

Русистика

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2019 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

--

Количество комплектов:

--

на 2019 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2019 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)