



РУСИСТИКА

2021 Том 19 № 3

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3

<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, заслуженный работник высшей школы РФ, 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, Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь

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

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, Белгород, Российская Федерация

Бальхина 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, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики Университета имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского университета, Рига, Латвийская Республика

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

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация

Дэвидсон Дэн – 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, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

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, Воронеж, Российская Федерация

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

Мокиенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗа», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков гуманитарного факультета Хельсинкского университета, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская 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 имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

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», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCOhost, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» 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, привлекать 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. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиадидактических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

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.

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

10.02.01 – Русский язык;

10.02.19 – Теория языка;

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 – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

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, д. 10, корп. 2

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

Подписано в печать 21.09.2021. Выход в свет 28.09.2021. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 628. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов»

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

2021 VOLUME 19 NUMBER 3

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3

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

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

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

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)), Moscow, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – 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, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – 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 (RUDN University), Moscow, Russian Federation

Dan 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, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – 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, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – 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, Granada, Kingdom of Spain

Valentina A. Maslova – 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, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – 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 Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – 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", Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – 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, Greifswald, Federal Republic of Germany

Olga V. Zagorovskaya – 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, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

Published by the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCOhost, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of 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 mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create 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:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.

6. Problems of developing Russian as a language of science.

7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.

8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the 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 to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

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
Tel.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ Исаева Э.С. (Даугавпилс, Латвийская Республика), Васильева Э.Г. (Даугавпилс, Латвийская Республика) Ассоциативное поле концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского языка на фоне латышской лингвокультуры	241
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА Алефиренко Н.Ф. (Белгород, Российская Федерация), Нуртазина М.Б. (Нур-Султан, Республика Казахстан), Шахпуртова З.Х. (Нур-Султан, Республика Казахстан) Автохтонная синергия русского художественного дискурса	253
Селезнева Л.В. (Москва, Российская Федерация), Северская О.И. (Москва, Российская Федерация), Саакян Л.Н. (Москва, Российская Федерация) Имиджевые характеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы»	271
Селеменова О.А. (Елец, Российская Федерация) Мифонимикон Бунина-поэта: коннотативный аспект	285
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО Дерябина С.А. (Москва, Российская Федерация), Любимова Н.А. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект	298
Хавронина С.А. (Москва, Российская Федерация), Эмрак К. (Москва, Российская Федерация) Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира	313
МЕДИАДИДАКТИКА И ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ Лапошина А.Н. (Москва, Российская Федерация), Лебедева М.Ю. (Москва, Российская Федерация) Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному	331
СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА Абросимова О.Л. (Чита, Российская Федерация), Воронова Л.В. (Владивосток, Российская Федерация) Основные принципы подготовки иностранных студентов к субтесту «Письмо» ТРКИ-1	346

CONTENTS

CULTURAL LINGUISTICS: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

- Elvira S. Isajeva (Daugavpils, Republic of Latvia), Elina G. Vasiljeva (Daugavpils, Republic of Latvia)** Associative field of the concept “fire” in the linguistic consciousness of native Russian speakers at the background of the Latvian linguistic culture 241

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

- Nikolay F. Alefirenko (Belgorod, Russian Federation), Maral B. Nurtazina (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan), Zukhra Kh. Shakhputova (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan)** Autochthonous synergy of Russian literary discourse 253
- Larisa V. Selezneva (Moscow, Russian Federation), Olga I. Severskaya (Moscow, Russian Federation), Levon N. Sahakyan (Moscow, Russian Federation)** Image characteristics of the Russian language in the aspect of “soft power” politics 271
- Olga A. Selemeneva (Yelets, Russian Federation)** I.A. Bunin’s poetic mythonymicon: connotative aspect 285

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

- Svetlana A. Deryabina (Moscow, Russian Federation), Nina A. Liubimova (Saint Petersburg, Russian Federation)** Phonetization of teaching Russian as a foreign language in digital humanitarian knowledge: theoretical aspect 298
- Serafima A. Khavronina (Moscow, Russian Federation), Kasim Emrak (Moscow, Russian Federation)** Teaching Russian verbs of motion to Turkish students, considering national linguistic picture of the worlds 313

MEDIADIDACTICS AND ELECTRONIC MEANS OF INSTRUCTION

- Antonina N. Laposhina (Moscow, Russian Federation), Maria Yu. Lebedeva (Moscow, Russian Federation)** Textometr: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners 331

MODERN LINGUODIDACTICS

- Oksana L. Abrosimova (Chita, Russian Federation), Liliana V. Voronova (Vladivostok, Russian Federation)** Basic principles of preparing foreign students for the “Writing” subtest TORFL-I 346



ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
CULTURAL LINGUISTICS:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-241-252

Научная статья

**Ассоциативное поле концепта «огонь»
в языковом сознании носителей русского языка
на фоне латышской лингвокультуры**

Э.С. Исаева, Э.Г. Васильева✉

*Даугавпилсский университет,
Латвийская Республика, LV-5401, Даугавпилс, ул. Виенибас, д. 13*

✉ elina.vasiljeva@du.lv

Аннотация. Исследование выполнено в рамках одного из современных направлений в лингвистике – лингвокультурологии. Актуальность заявленной темы связана с изучением специфики функционирования русского языка как языка диаспоры на примере восточного региона Латвии – Латгалии. Цель исследования – охарактеризовать способ выражения концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского языка на основе моделирования и анализа его ассоциативного поля с позиций латышской лингвокультуры. В качестве методологической базы использована теория и практика ассоциативного эксперимента, позволившего выявить специфику различных культур, определить основные черты функционирования языкового сознания конкретного носителя языка и группы, принадлежащей единому культурному пространству. В качестве слова-стимула предлагалось слово «огонь» (лат. uguns). Полученные реакции проанализированы по лингвистическим и культурно-контекстуальным признакам. Сравнительный анализ ассоциативных полей помог выделить как специфические особенности русской языковой картины мира, в которой сочетаются и характеристики, свойственные русскому языку метрополии, и характеристики, указывающие на влияние лингвокультурной среды, так и черты и признаки, совпадающие или тождественные в русской и латышской языковой картине мира. Обработка и анализ данных позволяют определить концепт «огонь» как полноценный концепт в восприятии носителей русского языка Латгалии, поскольку в языковой картине мира актуализируется не только словарное значение, но и моделируется многоуровневое ассоциативное поле, уникальное в плане контекстуальных коннотаций.

Ключевые слова: русский язык, латышский язык, концепт «огонь», Латвия, латышская лингвокультура, ассоциативное поле, национально-культурные особенности

История статьи: поступила в редакцию 12.01.2021; принята к печати 30.03.2021.

© Исаева Э.С., Васильева Э.Г., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Для цитирования: *Исаева Э.С., Васильева Э.Г.* Ассоциативное поле концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского языка на фоне латышской лингвокультуры // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 241–252. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-241-252>

Введение

Анализ языкового сознания дает возможность рассматривать содержательный аспект отдельных языковых единиц в их отношении с психологическим восприятием и интерпретацией реальности: каким образом семантические компоненты значения фиксируются в сознании определенной этнической группы и отдельных носителей языка, какие составляющие смысла, актуализируются, каким образом выстраивается определенная система смыслов в языковой картине мира отдельного индивида. Языковое сознание – «это образы сознания, овнешняемые языковыми средствами... Образы языкового сознания интегрируют в себе умственные знания, формируемые самим субъектом преимущественно в ходе речевого общения, и чувственные знания, возникающие в сознании в результате переработки перцептивных знаний, полученных от органов чувств в предметной деятельности» (Тарасов, 2003: 3). Проведение свободного ассоциативного эксперимента дает возможность смоделировать ассоциативное поле из вербальных реакций респондентов на определенное слово-стимул. Такое поле является языковым материалом, который овнешняет языковое сознание, а его анализ позволяет выявить специфические черты национального языкового сознания. Многие исследователи используют ассоциативный эксперимент как инструмент изучения языкового сознания различных наций. Смоделированное ассоциативное поле в результате анализа и характеристики слов-реакций на определенное слово-стимул может выступать в качестве особой формы вербализации одноименного концепта, обозначенного в сознании носителя конкретной лингвокультуры. В современной лингвистике активно используется подобная методология, о чем свидетельствует целый ряд опубликованных исследований подобного рода, которые проводились в английском и татарском языках (Хайруллина, 2009), в русской и арабской (Abo Elela, 2018), русской и китайской (Ишмурзина, 2015), русской и американской (Стрельчук, Лонская, 2018), русской и английской (Карасик, Милованова, 2021) языковых картинах мира и др.

Актуальным представляется рассмотреть признаки и смысловой объем концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского и латышского языков на материале свободного ассоциативного эксперимента, поскольку в научной среде подобные исследования в достаточной мере не проводились. Специфика русского языка на территории Латвии определяется иной языковой средой, вследствие этого логичной видится гипотеза о том, что *русский язык живет и развивается под влиянием латышской языковой и культурной среды*.

Огонь, вода, земля и воздух – это основные стихии мироздания, так называемые первоначала, которые наблюдал древний человек, осваивая мир. Концепт «огонь» занимает важное место в картине мира русских, имеет

свою историю, включает в себя реальный и потенциальный объем знаний носителей русского языка. Доказательствами этого являются: полисемичность лексемы «огонь»; наличие многочисленных словообразовательных дериватов, которые могут быть как самостоятельными, так и компонентом в составе фразеологизмов, поговорок, пословиц; наличие у лексемы «огонь» синонимов, также репрезентирующих данный концепт. Исследователи часто обращаются к изучению концепта «огонь» в русском языке. Так, Г.В. Приходько анализирует разные аспекты образа огня в ментальном пространстве русских, выделяет 11 групп сем, презентующих этот концепт (Приходько, 2005). Е. Сирота исследует особенности объективации концепта «огонь» на материале фразеологических единиц. С помощью метода наблюдения и описания, приема когнитивной и культурно-фоновой интерпретации рассматривается содержание данного концепта, которое реализуется в значительном количестве языковых средств (Сирота, 2020). Исследование А.В. Трофимовой посвящено изучению специфических особенностей языковой репрезентации и структуризации концепта «огонь». Анализируется соотношение языка, сознания и культуры в рамках концептологических исследований (Трофимова, 2005). Подобные исследования проводятся в аспекте функционирования русского языка как языка метрополии.

Новизна работы заключается в решении важной научной проблемы – лингвистическом описании концепта «огонь». Впервые на основе лингвистического эксперимента с участием русскоязычной молодежи, проживающей в восточной части Латвии, проводится анализ ассоциативного поля данного концепта в русском языке.

Цель исследования – охарактеризовать выражение концепта «огонь» носителями русского языка в Латгалии с позиции латышской лингвокультуры на материале анализа смоделированного ассоциативного поля.

Методы и материалы

Методы исследования обусловлены целью исследования и спецификой исследуемого материала. Для обработки экспериментальных данных использованы анализ словарных дефиниций, описательный метод, количественный и статистический анализ. Проверка гипотезы осуществлялась методом свободного ассоциативного эксперимента, при котором от испытуемого требовалась моментальная реакция на предъявленное слово-стимул.

Основанием для применения свободного ассоциативного эксперимента стало предположение о том, что совокупность ассоциаций на конкретное слово-стимул формирует актуальное языковое ассоциативное поле, которое имеет структурные, лексикографические и онтологические признаки.

В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 444 человека (218 респондентов-русских: 80 мужчин и 138 женщин; 226 респондентов-латышей: 85 мужчин и 141 женщина). Эксперимент проводился в трех исследовательских парадигмах: образовательной (одна социальная группа), возрастной (18–24 лет), национальной (русские и латыши). Респонденты самостоятельно определяли родной язык для участия в письменном методе анкетирования.

В результате проведенного эксперимента было получено 436 реакций в группе русских респондентов и 453 реакции в латышской группе. Не было получено ни одной испорченной анкеты или отказа, что свидетельствует об актуальности данного концепта в языковом сознании участников эксперимента.

Проведение анкетирования в рамках ассоциативного эксперимента потребовало соблюдения следующих условий:

- незаинтересованность респондентов в результатах эксперимента;
- добровольное участие и анонимность;
- неограниченное количество ассоциаций;
- разборчивость написанных ассоциаций, без вариантов прочтения;
- ограниченное время выполнения задания.

В эксперименте испытуемым предлагалось ответить на слово-стимул «огонь» на русском и uguns на латышском языке любым возможным количеством первых возникших ассоциаций. При этом их выбор не ограничивался качественными признаками, но время выполнения задания было ограничено.

Полученные реакции были проанализированы с лингвокультурологической точки зрения. При обработке ассоциаций с лингвистической точки зрения также учитывались их формально-грамматические особенности. Среди реакций были выделены реакции-предложения, сказуемые, словосочетания и слово. Реакции были рассмотрены по своей частеречной принадлежности. Лингвокультурологический анализ позволил выявить дополнительные смысловые нюансы слова «огонь», репрезентирующего одноименный концепт.

Результаты

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что русский язык в Латвии живет и развивается под влиянием латышской языковой и культурной среды. Кроме того, проведение свободного ассоциативного эксперимента в контрастивном аспекте дало возможность проанализировать определенную языковую картину мира русских в Латвии, позволило выявить ее особенности с позиции языковой картиной латышей. Эксперимент проводился среди молодежи, что позволяет говорить о новой формирующейся языковой картине мира под воздействием специфической языковой, культурной и политической ситуации.

Результаты проведенного исследования позволяют предполагать наличие оригинальной языковой модели, обусловленной особым лингвокультурным статусом русского языка в Латвии: сочетание позиций родного языка, второго языка, одного из двух языков (в билингвальной среде) и иностранного языка.

В процессе работы были описаны и проанализированы полученные результаты эксперимента, которые отражают сходства и различия восприятия концепта «огонь» в языковом сознании современных молодых носителей русского языка на фоне латышской лингвокультуры жителей Латгалии в первой половине XXI века.

Обсуждение

Ассоциативное поле концепта «огонь» было смоделировано после проведения свободного ассоциативного эксперимента среди представителей русской и параллельно латышской лингвокультур, проживающих в Латгалии – в регионе восточной части Латвии. Уникальность региона связана с его приграничным положением, что определило специфику исторического развития и формирование культурного контекста. Ф.П. Федоров выделяет несколько условных периодов в истории региона, связанных со сменой этнического вектора. В результате этих процессов регион, с одной стороны, формируется переселенцами с психологическим комплексом чужого пространства и поведенческим комплексом покорителя, с другой стороны, приграничное положение и удаленность от центра способствовали формированию мультикультурной модели: «Последняя треть XIX века – полтора десятилетия предвоенного XX века явилась эпохой не только стремительного развития Латгалии, но и формирования идеологии единой жизни, мультинационального, мультиконфессионального, мультикультурного пространства» (Федоров, 2008: 19). Позиции русских в регионе и статус русского языка представляется многогранным явлением. Можно говорить по меньшей мере о трех статусах русского языка в современной геополитической ситуации в Латвии. Во-первых, согласно пятой статье закона «О государственном языке»¹ 1999 года, все языки, кроме латышского и ливского, считаются иностранными, таким образом, русский язык в Латвии официально имеет статус иностранного языка. С другой стороны, русский язык является родным для почти трети латвийцев, но их число постепенно снижается, свидетельством этому являются данные переписи населения Латвии. Но русский язык в Латвии и, в частности, в Латгалии является родным не только для большинства русских, но и для белорусов, украинцев, поляков, евреев и других народов, которые проживают на территории современной Латвии. И, в-третьих, по официальной статистике², 37 % браков в Латвии смешанные. Дети, рожденные в таких семьях, как правило, с самого рождения становятся билингвами, и для них русский язык может иметь статус неродного языка или языка домашнего обихода. Интересен также и тот факт, что часть носителей латышского языка в Латгалии владеют латгальским языком, который некоторые лингвисты предлагают номинировать как третий живой балтийский язык наряду с латышским и литовским, а также часто разговорным русским и польским языками. Русские и латыши при помощи языка создают свои языковые картины мира, сохраняют и транслируют свою культуру и традиции. Но необходимо отметить, что русские в Латвии создают особую языковую картину мира на фоне латышской лингвокультуры. Каждый человек, освоивший не только язык родной культуры, но и иную лингвокультуру, обладает определенным

¹ Valsts valodas likums. URL : <https://likumi.lv/ta/id/14740-valsts-valodas-likums> (accessed : 12.05.2021).

² Данные приводятся со ссылкой на официальную информацию Центрального статистического управления (Centrālā statistikas pārvalde), код таблицы в базе данных ILG020. URL : <https://www.csb.gov.lv/lv/statistika/statistikas-temas/iedzivotaji/laulibas/tabulas/ilg020/noslegto-un-skirto-laulibu-skaitis-statistikaskajos> (дата обращения : 12.05.2021).

механизмом мышления и взглядом на мир. Такие особенности лингвокультурного многообразия присущи участникам свободного ассоциативного эксперимента – молодежи Латгалии.

По результатам свободного ассоциативного эксперимента было получено ассоциативное поле стимула «огонь» в русском языковом сознании и параллельно в латышском. Слово-стимул «огонь» для русских и *uguns* для латышских респондентов знакомы и доступны для понимания, также обладают общими признаками. Слова относятся к одной части речи (существительное в русском и латышском языках), они многозначны, имеют более двух ЛСВ, способны вступать в синтагматические и парадигматические отношения и представлять национально-культурную информацию.

В ассоциативном поле (АП) были рассмотрены все полученные в ходе эксперимента ассоциации, включая следующие:

- ассоциация на английском языке (в лат. *fire*);
- несуществующее слово (в рус. *угонь*);
- ассоциация-аббревиатура (в лат. *VUGD*);
- грамматические формы слова, которые считаются разными реакциями (в рус. *жечь, жжет*, в лат. *гореть, горит*).

АП в обеих группах можно назвать разнообразным с точки зрения лексических и грамматических особенностей полученных реакций. Следует отметить, что в смоделированном русском АП преобладают реакции-слова (или словоформа – 99 %). Другие реакции (сказуемые, словосочетания и предложения) составляют единичные случаи. Активизируя индивидуальный и коллективный жизненный опыт, носители языка идентифицируют и вербализуют различные характеристики огня, которые выражают в русском языке именами (существительным – 65 %, прилагательным – 22 %), наречием (7 %), глаголом (5 %). На такое распределение видов реакций, вероятнее всего, повлияла форма и формулировка задания, выполнение которого проходило в письменной форме (испытуемые должны были написать первые, которые приходят в голову слова-ассоциации на предлагаемое слово). Также одной из причин могут быть лексико-грамматические особенности слова-стимула (имя существительное в именительном падеже, мужского рода, единственного числа). В 99 % ответов условие задания было полностью соблюдено, но 1 % ответов-реакций – это некоторое нарушение условия задания. Подобное нарушение нельзя объяснить только на основе собственно лингвистических критериев без учета психолингвистических и собственно психологических (Мартинович, 1997). Анализируемый материал показывает, что возникновение подобных реакций в АП при проведении эксперимента само по себе еще не свидетельствует о нестереотипности такой реакции, но их появление характеризует в моделируемом АП семантические, грамматические и ассоциативные связи, в которых находит отражение индивидуальное восприятие концепта «огонь» носителя русского языка.

Ассоциации-реакции респондентов в ассоциативном поле слова-стимула «огонь» отражают в основном парадигматические связи, которые преобладают в языковом сознании носителей русского и латышского языков. Например, словообразовательные ассоциации (в лат. *пожар, пожарные*), сино-

нимические (в рус. и лат. *пламя, огонек*), сочетаемостные (в рус. *красный, большой*, в лат. *яркий, сильный*), фразеологические (в рус. *играть с огнем, Вечный огонь*, в лат. *бежать как от огня*), тематические (в рус. *искра, жар*, в лат. *дым, пепел*), эмоциональные (в рус. *страсть, любовь, пылкий, всепоглащающий*, в лат. *страсть, боль, страх, катастрофа*). Необходимо также отметить лингвокультурологические ассоциации (в рус. *Лиго, ад, Вечный огонь*, в лат. *Янов день, Огонь и ночь, феникс*).

Частотные ассоциации можно определить как слова-реакции, возникающие в языковом сознании у многих носителей языка. Так, в русском ассоциативном поле слова-стимула «огонь» как наиболее частотные реакции можно выделить следующие: *пламя* – отмечают 19 % респондентов, *пожар* – 17 %, *тепло* – 11 %, *вода* – 8 %, *костер* – 8 %. Среди латышских реакций слова-стимула «огонь» маркерами частотности являются: *горячий* – 14 %, *пламя* – 12 %, *тепло* – 10 %, *жар* – 7 %, *костер* – 7 %, *вода* – 5 %. В АП есть и единичные ассоциации, которые были только единожды упомянуты в ответах-реакциях респондентов, например: *бездна, печка, дача, шашлык, пикник, женщина* в русском и *грех, солнце, земля, жизнь, танец, смерть* в латышском языке. Следует отметить, что среди ассоциаций есть и конкретные имена и названия с лингвокультурологической коннотацией. Так, в АП интересны такие единичные реакции:

– «Огонь и ночь» – название пьесы Райниса, изданной в 1905 году, в основе которой лежит эпос Андрея Пумпурса «Лачплесис»³;

– «Лиесма» – (лат. *Liesma*, рус. *пламя*) рижское книжное издательство, которое специализировалось на художественной литературе. Оно было основано в октябре 1944 года и прекратило свою деятельность в июне 2001 года;

– Линда – женское имя. В Латвии проживает около 7510 человек с этим именем;

– Вечный огонь – неугасающий факел, символ торжественной памяти народа о павших героях и борцах за свободу, свою Родину во время войны. Следует отметить, что в идеологическом контексте Вечный огонь в культурном пространстве Латвии воспринимается как маркер русско-советской идентичности и ассоциируется именно с сохранением памяти о событиях Второй мировой войны. Допустима гипотеза, что в сознании латышей Вечный огонь ассоциируется с русским, но не столько в этническом, сколько в политическом контексте.

Интересна реакция «Лиго» у русских и реакция у латышей «Янов день», хотя обе номинации являются латышскими обозначениями праздника, пример подобного ассоциативного расхождения демонстрирует отличительные сегменты двух лингвокультур. По-разному называют респонденты фактически один и тот же древний латышский праздник, особую знаковость который приобрел в 30-е годы прошлого века (первый период независимости Латвии) как праздник, направленный на объединение нации и развитие идеи национальной идентичности. Праздник строится на пересечении языческой (летнее солнцестояние) и христианской традиций (Иоанн Креститель), традиционно отмечается в ночь с 23 на 24 июня. Кульминацией праздника становится

³ Райнис Я. Огонь и ночь. Рига : Латвийское государственное издательство, 1953.

именно ночь (отсюда и особая знаковость огня). 23 июня – это день подготовки к празднику, в связи с чем праздник получает еще одно название, менее популярное и поэтому реже используемое – Травный день. В этот день принято собирать цветы и лекарственные травы, а сам процесс сбора трав приобретает ритуальный характер. Этот день также называют днем Лиги (Лига – латышское женское имя), который считается одним из самых больших и популярных латвийских праздников и включен в Культурный канон Латвии.

В результате ассоциативного эксперимента были восстановлены основные значения русского слова-имени «огонь». В Новом толково-словообразовательном словаре русского языка слово «огонь» характеризуется полисемичностью: 1) а) раскаленные светящиеся газы, выделяющиеся при горении; пламя; б) что-либо горящее, зажженное; 2) *перен. разг.* повышенная температура тела; жар; 3) *перен.* внутреннее горение, страсть; 4) свет от осветительных приборов или от чего-л. горящего; 5) *перен.* боевая стрельба⁴. При сравнении словарной и ассоциативной статьи в русском АП «огонь» выявлены ассоциаты к первым трем значениям лексемы. Незначительно представлены в ассоциативном поле русских восприятие *огня* как *стрельбы* или *света от осветительных приборов*. Это свидетельствует о несоответствии реального значения слова, которое не актуально в языковом сознании носителей языка, его лексическому значению.

В современном толковом словаре латышского языка отмечаются следующие значения лексемы «огонь»: 1) видимое излучение света и тепла, производимое веществом, материалом, обычно легковоспламеняющимся, нагретым до соответствующей температуры; также пламя // *перен.* ощущение жара, а также ощущение активности, прирост сил // *перен.* страсть (1) // *перен.* сильное эмоциональное состояние; большой энтузиазм, рвение // *перен.* человек, которому свойственен большой задор, рвение, деятельная активность // *перен.* быстрое, активное течение (явления в обществе) // средства (например, спички, зажигалки) для разжигания и высечения искры; горящий объект, используемый для воспламенения; 2) свет, излучаемый каким-либо источником // лучи света, освещенные участки и т. д., вызванные источниками света; включенные источники света, объекты, отражающие свет // *перен.* блеск, сияние (в глазах), вызванное (обычно) эмоциональным состоянием // *перен.* яркий свет; яркий цвет; 3) стрельба, пальба; залпы снарядов, патронов⁵.

В результате обработки данных ассоциативного эксперимента были восстановлены многие значения рассматриваемого имени. Проведенный анализ дает возможность предположить, что для наивного языкового сознания представителей латышской лингвокультуры являются важными свет и тепло, которые дарует огонь, а также возможная угроза для жизни, исходящая от горящего пламени. Одно из значений лексемы «огонь» – стрельба – в сознании латышских респондентов не фиксируется.

⁴ *Ефремова Т.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL : <https://www.efremova.info/> (дата обращения : 12.04.2021).

⁵ *Latviešu literārās valodas vārdnīca (LLVV).* Rīga : Zinātne, 1972–1996. URL : <https://tezaurs.lv/llvv/> (accessed : 10.05.2021).

Семантические объемы данных слов в русском и латышском языках соотносятся не полностью. В русском языке отмечено пять значений лексемы «огонь», в латышском – три, но за счет большого количества переносных значений в латышском языке семантический объем рассматриваемых лексем вполне сопоставим.

В латышском АП огонь представляется разноцветным: *красным, алым, желтым или оранжевым*, однако в русском сознании огонь только *красный*. Характеристика огня в плане предполагаемой температуры варьируется от *холодного, теплого, горячего* до *раскаленного и обжигающего*, то есть от абсолютной температуры до высокой, которая ассоциируется у респондентов с признаками болезни или ожогом: ср. в рус. и лат. *ожог, жар, боль*. В сознании современного носителя русского языка сохраняется и знание закона, связанного с огнем, – это ассоциация «*старник*», что отмечено и в латышском АП. Русские респонденты обозначили эту реакцию как *кула* (ср. лат. *kūla*), используя для написания латышской лексемы кириллицу. Следует отметить, что в современном русском языке Латвии достаточно частотны транслитерированные лексические единицы, что говорит о формировании самобытного набора лексики. Поджигать прошлогоднюю траву (*старник*) в Латвии запрещено – это деяние является наказуемым. Поджигатели вредят не только природе и недвижимому имуществу других людей, но и ставят под угрозу их жизнь и здоровье. Нарушителям грозит штраф до 700 евро. Тем не менее на территории Латгалии поджог старника остается распространенным явлением, что и находит отражение в языковой картине.

В обеих лингвокультурах аксиологическая характеристика стихии огня заметно подвержена влиянию стереотипов. Респонденты воспринимают огонь как отрицательно (в рус. *катастрофа, беда, страх, ад, опасность, уничтожение* и в лат. *ужас, смерть, несчастье, ненависть, гнев*), так и положительно. Позитивные реакции русских респондентов связаны с приятными воспоминаниями и моментами в жизни: *романтика, шашлык, пикник, дача, тепло, счастье*, а также с домом: *печь, уют, камин, дрова, свет, спокойствие, любовь, покой*. Это объяснимо, так как в языковом сознании русских огонь выступал не только одной из стихий объективного мира, но и имел сакральное значение. В русской мифологии культ огня был тесно связан с понятием домашнего очага – русской печи, без которой была немыслима русская изба. Языковое сознание латышей, в отличие от русских, в данном эксперименте ассоциирует огонь с *молнией, солнцем, землей, стихией, грехом, грешностью, адом*, и это связано с древнейшими мифологическими верованиями балтов, в том числе и латышей. «Все балтийские народы имеют развитый и древний культ огня. Огню поклонялись и считали его бессмертным. На высоких горах и на речных берегах находились официальные племенные святилища, там горел огонь, охранявшийся жрецами. В каждом доме размещался священный очаг, где постоянно поддерживали огонь. Только раз в году, накануне праздника летнего солнцестояния, его символически гасили и затем снова разжигали. Огонь по аналогии с Солнцем считался божеством, требующим жертв. Латыши называли пламя «матерью огня» (*uguns māte*). Его «кормили» и тщательно оберегали. Огонь считали очистительным элементом и символом счастья» (Гимбутас, 2004: 214).

Как известно, фоновые знания, которые входят в языковое сознание носителей конкретного национального языка, лишь частично закрепляются в лексикографическом толковании слова. Очевидно, что анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента дал возможность выделить некоторые особые характеристики важные для более полного понимания смысловой стороны концепта «огонь». Так, огонь для двух АП – это:

1) домашний очаг: *печь, печка, шашлык, камин, дача, пикник, костер, сковорода*;

2) опасность, разрушительная сила (в сознании респондентов огонь ассоциируется с *несчастьем и смертью, болью и страхом*);

3) двойственность: *жар – лед, ужас – красиво, горячий – холодный, ангел – ад*;

4) жизненные ценности: *жизнь, любовь, ненависть, смерть, вечность*;

5) тяжелое испытание: *ужас, боль, ожог*;

6) символ уважения и поклонения: *Вечный огонь, священный, Лиго, Янов день*;

7) живое существо: *танцует, бежать, баран*.

Концепт «огонь» в русском языковом сознании включает некоторые дополнительные признаки: 1) женское начало: *женщина, Лига, Линда*; 2) интенсивность и размер: *яркий, всепоглощающий, большой, огромный*; 3) комфорт и удовольствие в быту: *теплый, романтика, красивый, счастье*; 4) внутренние ощущения: *спокойствие, покой, завораживающий*.

В латышском языковом сознании отличительными признаками являются: 1) огонь – это действие: *горит, греет, жжсет, светит, тлеть*; 2) чувства и эмоции: *милый, страсть, гнев, волнующий*.

Заключение

Итак, обработка и анализ результатов эксперимента позволяют определить *огонь* как полноценный концепт. Это подтверждается тем фактом, что знаковость в языковой картине мира не ограничивается денотативным значением, которое приводится в словарях. По своему содержанию концепт «огонь» гораздо шире и детальнее словарной языковой единицы, о чем свидетельствует достаточно большое количество различных ассоциаций, выявленных в ходе свободного ассоциативного эксперимента.

Концепт «огонь» в языковом сознании русских Латгалии наделен многоуровневым ассоциативным полем, что дает возможность для различного рода его интерпретаций.

Результаты анализа полученных ассоциативных реакций характеризуют смоделированное ассоциативное поле как активное и подвижное, помогают определить его уникальные национально-культурные особенности. Респонденты отмечают сходство огня с одушевленным существом. В языковом сознании респондентов огонь воспринимается как живое, активное существо. Это выражается в словах-ассоциациях, которые обозначаются глаголами активного действия, лексикой, употребляемой с одушевленными существительными (огонь *бежит, ярость* огня, огонь *всепоглощающий, танец* огня). Использование различных эпитетов для характеристики огня доказы-

вает, что огонь воспринимается современными носителями русского языка как сила, сочетающая характеристики живой и агрессивной: *опасный, разрушительный, враждебный, воинственный, быстрый*.

Перспективы проведенного исследования могут быть обозначены как:

– выявление основных особенностей языковой картины мира русской молодежи Латгалии через анализ концептов четырех стихий: земля, воздух, вода, что позволит говорить об определенной лингвистической интерпретации пространственной модели;

– рассмотрение динамики изменений в восприятии концепта «огонь»: проведение тестовых мониторинговых экспериментов с определенным временным промежутком;

– сравнительный анализ ассоциативного поля концепта «огонь» в русском языке диаспоры (на примере Латгалии) и языка метрополии. В качестве исследуемой локации может выступать приграничная зона (Псковская область) и один из центральных российских регионов. Это позволит акцентировать специфическую модель языковой картины мира в диаспоре, ее отличия от базовой модели, а также определить закономерность влияния контекстуальной лингвокультуры.

Список литературы

- Гимбутас М.* Балты. Люди янтарного моря. М. : Центрполиграф, 2004.
- Ишмурзина И.А.* Концепт «огонь» в русской и китайской языковой картине мира // Интеллектуальный потенциал вузов на развитие ДВ региона России и стран АТР : материалы XVI Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых исследователей : в 5 т. Т. 5 / под общ. ред. О.Ю. Ворожбит. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2015. С. 430–432.
- Карасик В.И., Милованова М.С.* МОСТ как лингвокультурный символ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 1. С. 121–136. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-1-121-136>
- Мартинovich Г.А.* Вербальные ассоциации в ассоциативном эксперименте. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. 72 с.
- Приходько Г.В.* Концепт «огонь» в картине мира русского народа // Наука. Университет : материалы Шестой научной конференции. Новосибирск, 2005. С. 86–89.
- Сирота Е.В.* Концепт «огонь» и его репрезентация во фразеологических единицах русского языка // Мова. 2020. Вып. 33. С. 57–63.
- Стрельчук Е.Н., Лонская А.Ю.* Формирование и трансформация концепта «Россия» в картине мира современных американских студентов // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7. № 4. С. 741–754. [http://dx.doi.org/10.17150/23086203.2018.7\(4\).741-754](http://dx.doi.org/10.17150/23086203.2018.7(4).741-754)
- Тарасов Е.Ф.* Языковое сознание – перспективы исследования // Языковое сознание : содержание и функционирование : XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М. : ИЯ РАН, 2003.
- Трофимова А.В.* Концепт «огонь» в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 212 с.
- Федоров Ф.П.* Духовное пространство Латгалии // *Latgale kā kultūras pierobeža*. Daugavpils : Saule, 2008. L. 13–22.
- Хайруллина Д.Д.* Концепт 'огонь' в английском и татарском языковом сознании (из опыта проведения ассоциативного эксперимента) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2009. № 17 (155). С. 81–84.
- Abo Elela M.A.F.M.* The concept of “fire” in the Russian and Arabic language mentality // *Philology*. 2008. Vol. 70. Pp. 209–227.

Сведения об авторах:

Исаева Эльвира Степановна, доктор филологических наук, доцент кафедры русистики и славистики, гуманитарный факультет, Даугавпилсский университет, автор учебников по русскому языку как иностранному. *Сфера научных интересов*: социолингвистика, этнолингвистика, контрастивная лингвистика. E-mail: elvira.isajeva@du.lv

Васильева Элина Гиршевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русистики и славистики, гуманитарный факультет, Даугавпилсский университет, автор монографии «Еврейский текст в латышской литературе». *Сфера научных интересов*: семиотика, образ «чужого/другого» в литературе и культуре, межкультурная коммуникация. E-mail: elina.vasiljeva@du.lv

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-241-252

Research article

**Associative field of the concept “fire”
in the linguistic consciousness of native Russian speakers
at the background of the Latvian linguistic culture**

Elvira S. Isajeva, Elina G. Vasiljeva✉

*Daugavpils University,
13 Vienibas St, Daugavpils, LV5401, Republic of Latvia*

✉ elina.vasiljeva@du.lv

Abstract. The research is devoted to one of the modern trends in linguistics – cultural linguistics. The topicality is related to the study of the Russian language functioning as the language of diaspora in the eastern region of Latvia – Latgale. The research aims to characterize the means of expressing the concept “fire” based on modelling and analyzing its associative field in the aspect of Latvian picture of the world. Theory and practice of the associative experiment were used as a methodological framework for the research. The method of free associative experiment reveals the specific features of different cultures, as well as the functional peculiarities of the linguistic consciousness both of a separate individual – a native speaker, and of a certain ethnic or national group. The word “fire” (Latvian – “uguns”) was suggested as a stimulus word. The received reactions were analyzed according to linguistic and cultural-contextual aspects. A comparative analysis of the associative fields revealed both the specific features of the Russian linguistic picture of the world, which combines the characteristics inherent in the Russian language of the metropolis and the ones that indicate the influence of the linguistic and cultural environment, and the features and signs that coincide or are identical in the Russian and the Latvian linguistic picture of the worlds. The data processing and the analysis define the concept “fire” precisely as a full-fledged concept in the perception of the native speakers of the Russian language in Latgale, since not only the dictionary meaning is actualized in their linguistic picture of the world, but also a multi-level associative field, unique in terms of contextual connotations, is modelled.

Keywords: Russian language, Latvian language, the concept “fire”, Latvia, Latvian linguistic culture, associative experiment; national and cultural features

Article history: received 12.01.2021; accepted 30.03.2021.

For citation: Isajeva, E.S., & Vasiljeva, E.G. (2021). Associative field of the concept “fire” in the linguistic consciousness of native Russian speakers at the background of the Latvian linguistic culture. *Russian Language Studies*, 19(3), 241–252. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-241-252>



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-253-270

Научная статья

**Автохтонная синергия
русского художественного дискурса**

Н.Ф. Алефиренко¹, М.Б. Нуртазина²✉, З.Х. Шахпутова²

¹*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, д. 85*

²*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Республика Казахстан, 010008, Нур-Султан, ул. Сапиева, д. 2*

✉ nurtazina_mb@enu.kz

Аннотация. Цель исследования – описать конвергентный эффект взаимодействия нескольких смыслообразующих каналов языкового сознания, когда их совместное нелинейное воздействие существенно превосходит суммарный потенциал отдельных элементов дискурсивной деятельности. Предметом изучения стали тексты писателей русского Черноземья. Актуальность проводимого анализа заключается в том, что обнаруживается и оценивается роль сопряженной работы креативного и рецептивного сознаний, формирующих два уровня автохтонного текстопорождающего дискурса: имманентного и репрезентативного. Доказывается, что приводным механизмом автохтонного текстопорождения служит синергетика дискурсивно-модусного концепта – феномена нелинейной дискурсивной деятельности. Обосновывается идея о том, что погружение в синергичную архитектуру дискурсивно-модусного концепта открывает путь к осмыслению игрового начала языкового сознания автора: его способности через систему содержательных (эстетических, модальных, экспрессивных и т. д.) и формальных языковых средств уникально, нетривиально и творчески воплощать свой стратегический замысел. Предлагается компромиссное решение различать синергию авербальных (наивных, обыденных, народных понятий, не подвергшихся еще процессам лингвокреативного семиозиса) и вербальных (оязыковленных) концептов. Это послужило основанием реализовать в статье лингвоэпистемный подход к региональному русскому художественному концепту, который позволяет осуществить конвергентную синергию концептов двух типов, тем самым способствует пониманию художественного дискурса в качестве когнитивного основания процесса текстопорождения.

Ключевые слова: русский художественный дискурс, текст, автохтонная синергия, региональный концепт, дискурсивное сознание, русская самобытная лингвокультура

История статьи: поступила в редакцию 05.04.2021; принята к печати 18.06.2021.



Для цитирования: *Алефиренко Н.Ф., Нуртазина М.Б., Шахпутова З.Х.* Автохтонная синергия русского художественного дискурса // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 253–270. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-253-270>

Введение

Художественный дискурс (ХД) – целостный продукт речемыслительной деятельности двух сознаний (креативного и рецептивного), виртуальная модель порождаемого текста. Первое принадлежит автору русского художественного текста (РХТ), обеспечивая его многостороннюю деятельность по воплощению мысли в текст; второе – воспринимающему субъекту (читателю, слушателю или обучаемому). Избрание принципа антропоцентризма в качестве методологического остова исследования обусловлено сущностью дискурсивного сознания (Алефиренко, 2019: 14; Алефиренко, Шахпутова, 2020). Воплощение мысли в текст осуществляется дискурсивным сознанием с помощью некоего моделирующего механизма предтекстового характера.

В центре словесно-художественного пространства дискурсивного мышления находится человек: сам реципиент (слушатель или читатель), автор и персонажи в том или ином предметном окружении. Иными словами, словесно-художественное пространство, будучи заполненным людьми и вещами, предметно и антропоцентрично. Данный принцип предполагает актуализацию такой важной для словесно-художественного творчества категории, как автохтонное креативное дискурсивное сознание. Такое сознание текстопорождающего субъекта опирается на этноязыковую автохтонность, спонтанно встроенную в эпистему (Алефиренко, 2019), культурно-познавательное априори, задающее условия формирования лингвоэтнокультурной архитектуры текста.

Рецептивное сознание опирается на эвристические свойства автохтонной эпистемы в интерпретации воспринимаемого текста. Эвристическая сила эпистемы исходит из ее «трансфинитной» (transfinit; от лат. trans – ‘изменение’ и finis – ‘конец’) природы восприятия текста. Иначе говоря, трансфинитное восприятие текста безгранично и бесконечно, обусловлено изменениями языкового сознания (Людвиг, 2003: 14–37; Миллер, 2000; Филипс, Йоргенсен, 2004; Chrzanowska-Kluczevska, 2017; McCarthy, Goldman, 2019; Hirsch, 2005), например под влиянием аффективного фона восприятия текста.

Таким образом, креативное (авторское) и рецептивное (читательское) сознания содержат эвристический механизм порождения и смыслового восприятия РХТ. Такого рода синергийный механизм, состоящий из гетерогенных (вербальных и невербальных) систем, образует эвристические и рецептивные лингвоэпистемы, порождающие единую (целостную) модель коммуникативного события (КС). «Строительным материалом» такой текстопорождающей модели служат: а) автохтонная система родного русского языка; б) умозрительное построение КС.

Синергия регионального художественного дискурса является результатом конвергенции нескольких текстообразующих механизмов, превосходящей всю совокупность отдельно взятых истоков дискурса. Сама самобытная

синергия обуславливает уникальность этнокультурной обусловленности художественной картины мира. Благодаря своей синергии региональный дискурс рельефно и оригинально конструирует образное воплощение КС в РХТ.

В силу таких особенностей синергичного дискурса образная канва дискурсивно порождаемого РХТ эксплицирует идиостилистический портрет художника слова. Содержание синергичного дискурса включает все то, что образует ценностно-смысловое ядро любого этнически маркированного текста. Синергия регионального дискурса синтезирует «личностные тезаурусы» отдельных краевых писателей в единый когнитивно-прагматический модуль словесно-образной реализации этнической виртуальности (задатков, способностей, возможностей жизненно важных представлений), особенностей художественного воплощения региональной картины мира.

Цель исследования – обосновать статус автохтонного дискурса как синергичного механизма порождения русского художественного текста.

Методы и материалы

Разработан метод дискурсивно-синергичного анализа регионального РХТ, который включает в себя анализ внешнего (историко-культурного) и внутреннего (приемы микроконтекстуального анализа) контекстов на примере структуры и этапов формирования региональных концептов, а также способов их языковой репрезентации. В пределах двух типов контекста выявляются историко-культурные и внутритекстовые каналы синергичного формирования и интерпретации смыслового содержания ХД. Используется дискурсивно-контекстуальная методика, предназначенная для выявления синергии автохтонного дискурса, элементы которого составляют смысловую структуру КС в РХТ. Материалом исследования служат тексты писателей русского Черноземья (И.А. Бунина, известного поэта-иеромонаха Романа, С.С. Бехтеева, В. Калуцкого, В. Федорова и др.), собранные в один сборник¹. Данный метод позволяет эксплицировать предтекстовую речемыслительную работу дискурсивного сознания – имманентного и репрезентативного типа.

Результаты

Научная значимость исследования предопределяется конвергенцией дискурсивно-синергичной и нарративной эпистемологии применительно к конструктивному механизму дискурсивно-прагматического текстопорождения как сложной речемыслительной категории. Прежде всего, это такие эпистемологические феномены, как знание реальной картины мира, описываемой в РХТ, имеющиеся у автора суждения и предположения, ценностно-оценочные инсталляции, определяющие основополагающий способ дискурсивного порождения РХТ, характер виртуального бытия событийных реалий при интерпретации смыслового содержания порождаемого и воспринимаемого нарратива. Можно утверждать, что когнитивным основанием ХД служит само КС, а его конструктивными элементами – узловые опоры пережи-

¹ Белгородская область : история и современность. М. : Консалтинговая группа «Имидж-Контакт», 2007. 64 с.

ваемой ситуации: субъекты дискурсивной деятельности и иллюкативно реализуемая перформативность (прагматический компонент смыслового содержания РХТ).

Данный компонент отражает авторские интенции, которые, раскрываясь в контексте вербализуемых событий, создают семантико-прагматическую ситуацию текстопорождения социального, межличностного и коммуникативного характера. Кроме событийных элементов в состав ХД входят его не-событийные составляющие. Таковыми выступают: а) обстоятельства, которые сопровождают события; б) культурно-историческая панорама, на фоне которой данное событие описывается; в) аксиологические суждения персонажей, которые в событийном сценарии воплощают авторские интенции и т. п. В итоге сопряженной работы креативного и рецептивного сознаний формируются два уровня текстопорождающего дискурса: имманентного и репрезентативного.

Основным стимулом автохтонного текстопорождения служит дискурсивно-модусный концепт, своеобразие которого обуславливается его вторичным образованием. Мы различаем концепты: а) довербального происхождения; б) дискурсивно-производного типа.

Такое понимание дискурса позволяет рассматривать его в качестве когнитивного субстрата РХТ.

Обсуждение

1. Дискурсивная панорама коммуникативно-прагматической деятельности

В свете реализуемого подхода РХТ представляет собой целостное высказывание (язык в действии) или речевое произведение, являющееся продуктом речемыслительной деятельности двух сознаний – креативного (принадлежащий автору РХТ, который реализует свою многостороннюю деятельность по воплощению мысли в текст) и рецептивного (принадлежит воспринимающему субъекту). Воплощение мысли в текст осуществляется лингвокреативным сознанием с помощью некоего моделирующего механизма предтекстовой структуры. Лингвокреативное сознание текстопорождающего субъекта опирается на этноязыковую автохтонность, спонтанно встроенную в эпистему, – культурно-познавательное априори (Langacker, 1990; Van Hoek et al., 1999; Fairclough, 2009; Duranti, 1997; Foley, 1997; Muddiman, Stroud, 2017), задающее условия формирования лингвоэтнокультурной архитектуры текста.

Фундаментальной основой для рецептивного сознания выступает автохтонная эпистема, так как она связана с природой восприятия текста. Такое восприятие достаточно бесконечно, что обусловлено изменениями языкового сознания, о чем пишет А. Людвиг (Людвиг, 2003: 14–37).

Данное утверждение основано на проведенном В.Ф. Петренко эксперименте, описанном им в книге «Основы психосемантики» (Петренко, 2005). Результаты эксперимента позволили ему утверждать, что семантика слова, как правило, отражает отношения в системе языка и через эти отношения раскрывает свою дискурсивную сущность. В связи с этим переживания КС

и порождаемые ими ассоциативные связи трансформируют ментальный лексикон авторского сознания (Петренко, 2005).

Внедряясь в коммуникативное сознание автора текста, синергия автохтонной системы родного языка и умозрительного построения КС образует предтекстовую структуру, где мысленная схема КС подвергает прагматическим изменениям единицы автохтонного языкового сознания. Тем самым подтверждается мысль о том, что лексикон, формируя дискурсивное сознание, видоизменяет связи и отношения в концептосфере порождаемого текста (Лурия, 1982; Питерс, 2017; Miall, Kuiken, 1994; Genovesi, 2020; Gee, 2005).

Такого рода мысленная модель КС в современной когнитивной лингвопоэтике принято называть имманентным дискурсом. Он характеризуется тем, что включает в себя операцию артикуляции смысла внутри сознания. Тексты, порождаемые имманентным дискурсом, обладают внутренней смысловой связью. Имманентному (внутреннему) дискурсу присущ высокий уровень репрезентативности. Поэтому на этапе вербализации внутренний дискурс преобразуется во внешний. Если внутренний дискурс выстраивается лингвоэпистемами, хранящимися языковой памятью, то внешний конструируется в процессе текстопорождения.

Репрезентативный дискурс по своей природе является оязыковленным фрагментом реального события. Это актуализирует присутствующие в коммуникативном сознании все элементы коммуникативно значимого события, в результате которого осуществляется отбор языковых знаков для порождения текста (Левицкий, Савчук, 2007). В итоге формируется текстопорождающий дискурс.

2. Русский художественный текст в свете дискурсивного сознания

С помощью дискурсивного сознания осуществляется речемыслительная (предтекстовая) работа дискурсивного сознания имманентного и репрезентативного типа. Имманентный этап дискурсивной деятельности осуществляется единицами предметно-изобразительного кода, введенного в теорию текстопорождения Н.И. Жинкиным (Людвиг, 2003; Миллер, 2000). На репрезентативном этапе дискурсивное сознание оперирует единицами мыслекода (Колесов, 2007).

Именно на репрезентативном уровне объективируются и транслируются читателю представления автора о соответствующих фрагментах реальной картины мира. Формами такой репрезентации служат последовательно расположенные высказывания, связанные общей темой, основной мыслью и смысловой завершенностью. Исследовать и изучать РХТ следует с точки зрения: а) авторской логики; б) логики читательского восприятия. Такой двусторонний подход позволяет погрузиться в интеллектуально-эмоциональный контекст и интерпретировать основные механизмы дискурсивного сознания (Бахтин, 1979).

Представленное понимание синергии регионального ХД открывает путь к осмыслению: а) работы дискурсивного сознания по формированию структурной доминанты порождаемого РХТ; б) межличностного диалога – КС, отображаемого смысловой структурой текста, в котором, как утверждал

М.М. Бахтин, сосредоточена живая энергия русского текста и его подлинная сущностная характеристика (Бахтин, 1979). Объясняется это тем, что дискурс, моделирующий КС, объективирует синергию двух сознаний, воплощенную в РХТ.

Мысленное моделирование словесно-художественного дискурса – одно из основных феноменов лингвокреативной реальности. С ним непременно сталкивается человек, когда, приобщившись к РХТ, начинает интерпретировать образ мира, создаваемый писателем, сопоставлять его с «контекстом» субъективно воспринимаемой картины мира. В дальнейшем картина мира человека расширяется миропониманием родственных по этногенезу лингвокультур. В итоге словесно-художественный дискурс формируется в процессе конвергенции автохтонной (от др.-греч. αὐτός «сам» + χθών «земля») – туземной, местной, родственной – по этногенезу лингвокультурной синергии народной духовности.

Цель такого подхода к пониманию смыслопорождающих родников автохтонного миропонимания – поиск первоисточков традиционной лингвокультуры, экспликация ее наиболее лингвокреативных духовных (религиозных и светских) жизнесмыслов, заложивших основание русской духовно-нравственной самобытности (религиозного и народнопоэтического характера). Зафиксированная в РХТ дискурсивно интерпретируемая мысль в виде сопряженной цепи этнокультурных символов формирует ментальный каркас РХТ, в основании которого лежит региональный концепт.

Отметим, что региональный концепт представляет собой точку пересечения языковой когниции с опытом внеязыкового освоения мира, когда дискурсивная деятельность способствует реализации речемыслительной предтекстовой работы дискурсивного сознания, имманентного и репрезентативного типа.

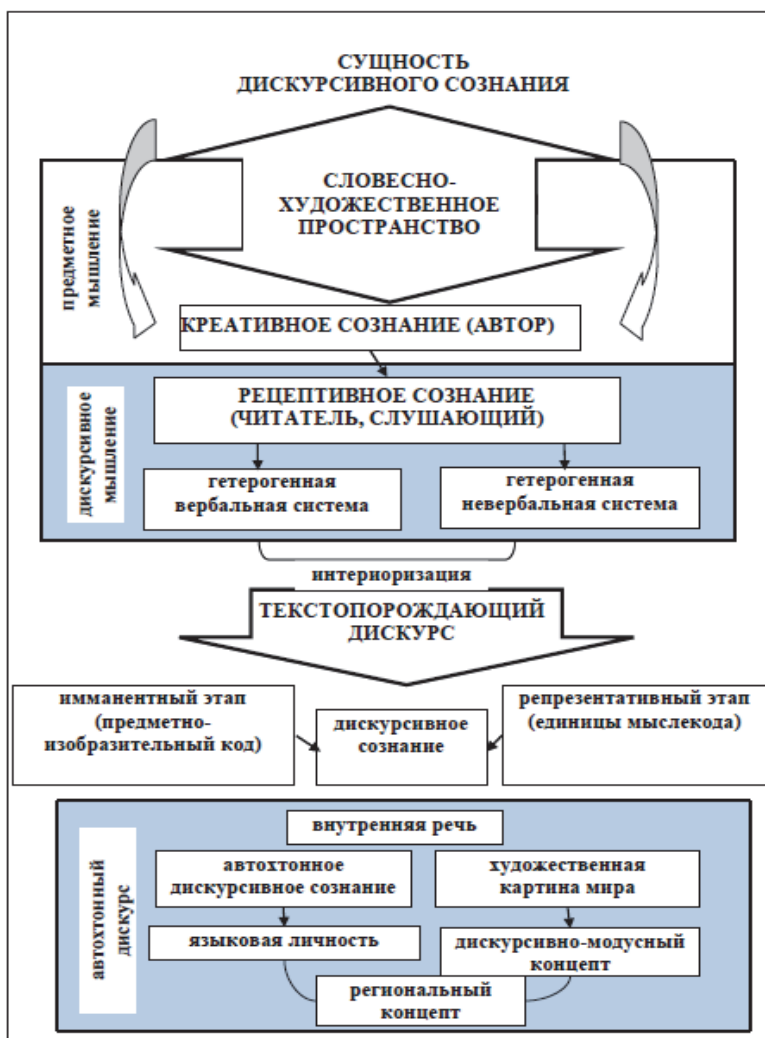
Базовой доктриной для исследования синергии автохтонного дискурса РХТ служат когнитивно-коммуникативные постулаты Тёна ван Дейка (Van Dijk, 1998; Van Dijk, Kintsch, 1983), в соответствии с которыми дискурс представляет собой сложную речемыслительную категорию, синтезирующую в себе конструктивные механизмы текстопорождения. Так, концепты довербального происхождения, собственно, и стали изначальным объектом внимания основоположников теории концептов (Аскольдов, 1997; Лихачев, 1997; Muddiman, Stroud, 2017; Uberman, 2016 и др.). Их довербальная природа была представлена главным образом метафорически как «туманное облако», «зародыш» мысли и т. п. Затем наступил период осмысления механизмов их «оязыковления» (Колесов, 2007). Даже стали появляться утверждения, что все концепты вербальны (Петренко, 2005; Степанов, 1995; 1997). Вскоре появилось компромиссное решение, согласно которому предлагалось различать авербальные (наивные, обыденные понятия, не подвергшиеся еще процессам лингвокреативного семиозиса) и вербальные (оязыковленные) концепты (Alefirenko et al., 2020; Голованова, Панкратова, 2015; Miall, Kuiken, 1994; Кабакова, 1993).

Когнитивный механизм, формирующий региональные концепты, как имманентный дискурс проектируется типами предметно-изобразительного кода,

а элементы мыслекода конструируются типами репрезентативного дискурса (Алефиренко, 2019; Колесов, 2007). К таковым относим внутреннюю речь, оперирующую концептами, внутренними словами и предикатами.

Концепт, по образному выражению В.В. Колесова, есть «зерно перво-смысла», служащее семантическим «зародышем» словесного знака (Колесов, 2007). Внутреннее слово – микрокосм сознания, воплощение разума, оператор перво-смысла, логотэпистема – представление предмета мысли в дискурсивном сознании в виде образа. Внутреннее слово – своего рода двуликий Янус: с одной стороны, с помощью мысли сближает внутреннее слово с образом, а с другой – с речевым знаком (внешним словом).

В обобщенном виде когнитивный механизм концептуализации, формирующий региональные концепты, представлен на рисунке.



Сущностная характеристика дискурсивного сознания

Выбор определенного способа и перспективы видения мира в анализе региональных концептов предполагает возможность оценки фактов сквозь

призму реализации внутреннего слова с помощью слова внешнего. Вот как описывает «зерно первосмысла» И.А. Бунин в рассказе «Ночь»: *«О чем я думаю? Решился я испытать разумом все, что делается под солнцем; но это тяжелое занятие дал бог сынам человеческим, чтобы они мучили себя. Бог сотворил людей разумно, но, увы, люди пустились в большую затейливость». И Екклезиаст отечески советует: «Не будь слишком правдив и не умствуй слишком». Но я все «умствую». Я «слишком правдив»².*

Рассуждая (пока без речевых знаков) о том или ином фрагменте КС, коммуникант осуществляет интериоризацию (воплощает в словесном знаке не все элементы мысли, а лишь основные, особо значимые для данного КС). Поскольку же, как известно, основным элементом мысли служит предикат, то именно он во внутренней речи выполняет функцию лингвосемиозиса. Внутреннее слово приобретает здесь личностный, сугубо субъективный смысл, отображающий жизненный опыт коммуниканта. Причем внутреннее слово включает в себя как элементы мысли, которые получают словесное знакообозначение, так и те, которые создают его имплицитный потенциал.

Тексты второго, репрезентативного, типа отражают объективное представление о соответствующих фрагментах реальной картины мира. В романе «Жизнь Арсеньева» И.А. Бунин пишет: *«Я опускаю окно. Тепло дует солнечный ветер, паровозный дым южно пахнет каменным углем. Она прикрывает глаза, солнце горячими полосами ходит по ее лицу, по играющим возле лба темным молодым волосам, по простенькому ситцевому платью, ослепительно озаряя и нагревая его. В долинах под Белгородом милая скромность празднично-цветущих вишневых садов, мелом белеющих хат. На вокзале в Белгороде ласковая скороговорка хохлушек, продающих бублики. Она покупает и торгуется, довольная своей хозяйственностью, употреблением малорусских слов. Вечером, в Харькове, мы опять меняем дорогу»³.*

Структурирующими автохтонный модуль словесно-художественного дискурса единицами выступают художественные этноконцепты, способные представлять лингвокультурный образ мира. Извлеченные из анналов этноязыковой памяти, такие концепты способны выступать в качестве строительного материала при формировании новых художественных смыслов (Миллер, 2000). Этому способствуют онтологические свойства художественных этноконцептов, репрезентируемых языковыми средствами, содержащими региональные словесные маркеры. Такого рода автохтонные свойства этноконцептов, вызывая категоризацию элементов КС, с одной стороны, определяют регионально маркированные идиостилистические черты того или иного писателя, с другой – специфику образной ауры этноязыковой картины мира. Н.Ф. Алефиренко, З.Х. Шахпутова отмечают, что «ретроспективное воспроизведение синергичных каналов порождения словесно-художественного дискурса позволяет выявлять: а) дискурсивные модели субъективного опыта писателя; б) внутреннюю форму вербальных маркеров его миропонимания;

² Бунин И.А. Полное собрание сочинений : в 13 т. Т. 5. Божье древо : рассказы. М. : Воскресенье, 2006.

³ Бунин И.А. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 5. Жизнь Арсеньева : роман. М. : Воскресенье, 2006. С. 220.

в) идиостилистические предпочтения и коммуникативное поведение того или иного автора (Алефиренко, Шахпутова, 2020: 4–5).

Следовательно, этнокультурный дискурс есть сложное коммуникативно-когнитивное образование, содержащее в себе не только поэтические тексты региональных авторов, но и отраженные в них различные экстралингвистические смысловые модули: этномаркированные знания, общественно значимые мнения и ценностные установки.

Связь этноязыкового сознания и образного мышления осуществляется, прежде всего, через когнитивную метафору, значение которой в произведениях региональных авторов обусловлено дискурсивно-модусным фоном, определяющим характер нарративной деятельности. Словесная метафора, как показывают наши предыдущие исследования РХТ (Алефиренко, Nurtazina, 2018), будучи речемыслительным образованием, воплощает смысл когнитивной метафоры (Толстой, 1995; Abdel-Raheem, 2000), являясь репрезентантом тех или иных ассоциативно-смысловых образов, составляющих ядро этнокультурной коннотации. Прежде всего, метафорические образования в текстах произведений писателей того или иного региона выполняют функцию смысловой доминанты лексического значения метафоры.

Этнокультурная коннотация – продукт дискурсивно-модусного толкования в этнокультурном сознании образно мотивированного значения метафоры. Механизм перерождения форм предметно-чувственного отражения в элементарные смыслы (семы) метафорического значения состоит в преобразовании факультативных и фоновых признаков первичного значения лексем. Данные признаки в автохтонном дискурсивном сознании автора формируют интенциональные семы, в которых фокусируются ментальные признаки регионального концепта.

Этнокультурное своеобразие региональных концептов отражается в семантике языковых единиц всех структурных уровней языка. Особую роль, разумеется, играет лексикон писателя, отражающий его принадлежность к автохтонной культуре. В ХД писателей русского Черноземья доминантным мегаконцептом выступает наивное понятие «*чернозем*». Ср.: «*Белгородский чернозем – сдобный рождественский пирог*»⁴. Смысловым ядром этой словесной метафоры выступает сема «*чернозем*». Автохтонное дискурсивное сознание порождает латентные семы (микросмыслы): «*рассыпчатый*», «*воздушный*», «*сдобный*» [пирог]. Индивидуально-авторское сочетание метафорических слов в тексте В.У. Калуцкого – результат возникновения в автохтонном дискурсивном сознании писателя устойчивой сети ассоциативно-образных и экспрессивно оценочных отношений, вызываемых, с одной стороны, краевыми реалиями («*чернозем – сдобный рождественский пирог*»), а с другой – социокультурным контекстом данного дискурсивно-модусного концепта.

Приведенные выше коннотативные и этнокультурные признаки устойчивых когнитивных эпитетов, характеризующих мегаконцепт «*белгородская земля*» («*сдобность*, «*рыхлость*, «*жирность*»), порождаемых предметно-чувст-

⁴ *Калуцкий В.У.* И мы там пили мед (возвращение в былое). Белгород : Крестьянское дело, 2003. 136 с.

венным образом «белгородский чернозем», трансформируя его в поэтический концепт. В текстах произведений писателей русского Черноземья ассоциативно-образный слой метафоры активизируется с помощью тех когнитивных эпитетов, которые позволяют автору выразить дополнительный этнокультурный смысл. Ярким примером этому служит сравнение чернозема с салом в повести В. Федорова «Марс над Козачьим Бором». Данное сравнение обусловлено дискурсивной структурой описания быта слобожанского села, в котором сало служит символом семейного достатка. Ср.: «В неведомом Белогорске меловые горы – сахарные, а жирный чернозем – сало»⁵. Данное сравнение отнюдь не случайно. Лоснящийся от плодородных компонентов чернозем в художественном воображении писателя напоминает сало. Это, в свою очередь, мотивирует возникновение эпитета «жирный чернозем» – символа плодородия Слобожанской земли. Такого рода этнокультурно-маркированный смысл порождается и, соответственно, обуславливается авторской дискурсивно-модусной интерпретацией КС.

3. Лингво-семиологический механизм текстопорождения

Дискурсивное сознание формирует некий гештальт (целостный образ), состоящий из двух ярусов: а) бытийного, фиксирующего живую динамику дискурса и его предметно-чувственные образы; б) рефлексивного, отображающего собственные переживания коммуникантов, трансформирующего узусные значения в индивидуально-авторские (окаzionaliальные) смыслы.

Лингво-семиологический подход к тексту вызван также назревшей необходимостью исследовать механизмы вербализации когнитивной метафоры в словесно-художественных произведениях региональных писателей. Несмотря на то, что метафора издавна является одним из самых излюбленных авторами риторических приемов образной художественной речи, она долгое время воспринималась только как яркое изобразительно-выразительное средство. Для лингво-семиологического аспекта автохтонного дискурсивного пространства метафора важна как емкий когнитивный феномен (Колесов, 2007; Филипс, Йоргенсен, 2004; Левицкий, Савчук, 2007; Ricoeur, 1971; Schiffrin, 1990). Такая метафоризация, во-первых, определяет глубокие категориальные изменения в системе представлений регионально маркированной картины мира, во-вторых, служит средством адаптации к региональной лингвокультуре общенациональных моделей миропонимания.

Поскольку в современной лингвопрагматике речевое действие представляет собой знаковую модель объективируемой в тексте действительности, назрела двоякая необходимость. Во-первых, в лингвокультурологической интерпретации прагматических отношений между языковыми знаками и субъектами речемыслительной деятельности (автором и читателями); во-вторых, в осмыслении специфики когнитивно-прагматической метафорики (Лакофф, 2004; Widdowson, 2004; Alefirenko, Nurtazina, 2018) в регионально маркированном РХТ. В когнитивной метафоре этнолингвокультуры своеобразно проявляются когнитивно-дискурсивные механизмы вторичного семи-

⁵ Федоров В. Сумка, полная сердец : повести. Воронеж : Центрально-Черноземное кн. изд-во, 1978. 269 с.

озиса, определяющего собой суть дискурсивно-прагматического подхода к изучению знаков косвенной номинации, основанной на когнитивной метафоре. Синергия лингвокогнитивных и лингвопрагматических ресурсов РХТ обеспечивается его антропоцентрической сущностью. Когнитивно-прагматическая интерпретация КС базируется на трихотомическом единстве основных дискурсивных субстанций: язык – речевое общение – человек.

Связь этноязыкового сознания и образного мышления осуществляется, прежде всего, через словесную метафору, значение которой в РХТ неотделимо от прагматической установки порождаемого высказывания, определяющей стратегические векторы нарративной деятельности (Толстая, 1996; Genovesi, 2020; Stamou, 2018; Gee, 2005; Torfing, 2005; Muddiman, Stroud, 2017; Kneepkens, Zwaan, 1994).

Перспективной задачей в синергийном моделировании словесно-художественного дискурса является определение роли так называемых автохтонных концептов, особо значимых при их вербализации словами-маркерами этнического пограничья типа. Ярким примером тому может служить автохтонный концепт «Слобожанщина». Данный концепт в такой лексической репрезентации – один из самых магических феноменов восточнославянской лингвокультуры, объективированных и в русском, и в украинском языковом сознании. В нем, используя пушкинскую перифразу, «так много для сердца русского слилось, так много в нем отозвалось»! Поскольку данное выражение является интертекстуальным и адаптировано нами к локальному концепту «Слобожанщина», прилагательное «русский» в стихотворении А.С. Пушкина в региональном контексте ассоциируется со своим изначальным производящим *Русь* как земля отцов с мотивирующими, символическими и патерналистскими признаками русской лингвокультуры.

Даже у человека, не обладающего этимологическими познаниями, слово «Слобожанщина» вызывает ощущение когнитивно-прагматической когерентности регионального фрагмента мира. В анналах языковой памяти данный региональный концепт вызывает когнитивные образы фреймового характера: «слободы – местечки, населенные людьми свободного состояния», а слобожане – «жители слободы». Поскольку же концепт «Слобожанщина» непосредственно появился на основе изначальных концептов русского сознания – «свобода» и «воля», отличающихся особым автохтонным смысловым богатством, тесно связанным с социокультурными условиями быта и бытия русских, определяющих их сущность, то его смысловая аура в обыденном этноязыковом сознании воспринимается как «страна слобод», территория вольности, земля свободных людей.

Уже этот пример показывает, что исследование этнокультурной специфики регионального мыслекода охватывает широкий спектр проблем, связанных с функциональным взаимодействием языка, этноязыкового сознания, региональной культуры и словесно-художественного творчества. Этнокультурные маркеры языкового сознания объективируют актуальные для народнопоэтического дискурса региональные образы. Их исследование позволит воссоздать речевой портрет этноязыковой личности, обладающий определенной совокупностью этнокультурных маркеров языкового сознания. Выявление маркеров в тексте не-

обходимо для осмысления этнокультурного своеобразия языковой личности, таковой, какой является языковая личность известного поэта-иеромонаха Романа:

Белые Церкви плывут в бесконечности,
О, Кладенцы неземной Чистоты!
Непокоренные Граждане Вечности,
Белые Церкви, Святые Кресты.
Вас не касаются запахи тленные.
Белые Церкви – Твердыни Вселенных
Не устоите – развалится мир⁶.

Автору присуще синергичное видение картины мира в ее духовно-нравственном воплощении. Поэт употребляет слово-концепт «кладенцы» в морально-нравственном контексте. Изначально из народной русской поэзии известен концепт «кладенец» – меч, взятый из клада. Он принадлежал героям русского фольклора. Согласно преданиям, кладенец был в древности могучим орудием, мечом, способным одним ударом повергнуть даже самого грозного противника. В русском народнопоэтическом творчестве меч-кладенец – атрибут русского богатыря. Без него трудно представить Илью Муромца, Добрыню Никитича или витязя-великана Святогора.

Однако уже в древнерусском дискурсе предметное значение стало приобретать черты концепта – смыслового ядра метафорического дискурса: «дух, стерегущий клады и сокровища». В дискурсе поэта-иеромонаха кладенцы – не убиенное орудие, а символ неземной Чистоты, святости (святые – непокоренные Граждане Вечности). Кладенцами поэт называет также такие символы православия, как Белые церкви и Святые Кресты. Церковь (от греч. *kyriakon*) – дом Господний, Христово Царство, в которое он вводит тех, кого избрал *Своими детьми* и кто избрал *Его своим Отцом*.

Эпитет *белые* избран поэтом не случайно, поскольку подавляющее большинство церквей домонгольской Владимирской земли возводилось из белого камня. Белокаменное строительство на Руси было принято в XII веке при Юрии Долгоруком. Во Владимире, Суздали и Москве культовые здания из белого камня сооружались более трехсот лет. Белый цвет символизировал всяческие блага, радость, чистоту, здоровье, приумножение потомства, мир и согласие. Его называли светоносным и чистым, безмятежным. Впрочем, и в дохристианскую эпоху белизна символизировала добрых духов и богов, тогда как черный цвет был атрибутом злых демонов. Белые одежды и украшения очищали и приобщали к добру.

Поэтому «белые церкви» в их бесконечном существовании иеромонах Роман сравнивает с концептом «кладенцы». С ним ассоциируются духовные Твердыни Вселенных: Белые Церкви, Святые Кресты, вечность, что, понимается, отличает идиостиль поэта-иеромонаха. Патриотический камертон автора настроил его идиостиль на сопряжение народнопоэтических и религиозных маркеров, обусловившее распредмечивание реалий. Так, слово «*твердыня*» – у автора это уже не крепость, укрепление, а духовный оплот и опора.

⁶ Белгородская область : история и современность. М. : Консалтинговая группа «Имидж-Контакт», 2007. 64 с.

Такой остов духовности поэт называет Твердынями Вселенными («*Не устоите – развалится мир*»).

Как показывает вышеприведенный отрывок, представляется важным и перспективным дальнейшее изучение регионального концепта как системы, которая позволяет осуществить многоаспектный подход к данному феномену, особенно с точки зрения выделения наиболее значимых компонентов, и тем самым схематизировать весь полученный опыт. Как полагает В.Г. Куликов (Куликов, 2005), рассматриваемые концепты весьма своеобразны с точки зрения когнитивной структуры и потому отличаются от чувственных образов, образных схем и фреймов, так как своеобразие региональных концептов лежит в плоскости взаимосвязи их в плане отражения связи языкового и экстралингвистического знания. Мы солидарны с мнением о том, что «когнитивный механизм, лежащий в основе процесса формирования региональных концептов, отражает общие свойства человеческого сознания выбирать точку отсчета во времени и пространстве» (Куликов, 2005: 14).

Средством такой связи автохтонного концепта с широким контекстом региональной культуры служит структура когнитивной матрицы, которая позволяет «выбирать определенную перспективу или способ видения окружающего мира, сравнивать и сопоставлять поступающую информацию, фильтровать поступающую информацию и фокусировать внимание на наиболее значимых ее компонентах» (Куликов, 2005: 14): от «*меча-кладенца*», Белых Церквей и Святых Крестов – до Твердынь Вселенных и Вечности. Вехами региональной лингвокультуры являются регионально маркированные культураны, которые, в отличие от слов, содержат не только языковые значения, но и внеязыковые (предметно-культурные) смыслы, выражаемые соответствующим словом или фразеологизмом «*Слобожанщина*», «*святое Белогорье*».

Собственно, совокупность регионально маркированных лингвокультурем и представляет собой региональную культуру. Так, культураны «Святое Белогорье» состоит из самого языкового знака в билатеральной амальгаме его звукового образа и концепта. В любой культураны языковой знак в целом является обозначающим, а обозначаемым – называемые реалии: широкая панорама православных храмов, чудотворных икон, часовен, монастырей, целебных источников и других святынь, то есть все, что имеет ценностно-смысловое содержание: предметы, функции, обычаи, факты поведения и т. п.

Но, пожалуй, ядром данной культураны следует назвать образ святости и обобщенный образ святого. Об этом задушевно рассуждает поэт С.С. Бехтеев:

Иным путем идут святые
К высокой цели неземной.
И, побеждая зло любовью,
Как Божьи ратники-борцы,
Родные мученики кровью
Стягают славные венцы⁷.

⁷ Белгородская область : история и современность. М. : Консалтинговая группа «Имидж-Контакт», 2007. 64 с.

Отличительной чертой автохтонных концептов является их когнитивно-матричная структура из нескольких доменов (концептуальных областей). Понятие когнитивной матрицы, введенное Р. Лангакером, было предназначено для репрезентации смысловых конфигураций, служащих когнитивным субстратом семантики регионально маркированных слов и фразеологизмов (Langacker, 1990), их смыслообразующей базой. Когнитивная матрица обеспечивает связь локального концепта с соответствующими доменами. Домены представляют собой ментальный опыт в виде концептуальных комплексов (Langacker, 1990: 147). Вспомним: «*Как Божьи ратники-борцы, / Родные мученики кровью / Стягают славные венцы*»⁸.

Региональные концепты не являются атомарными, некими изолированными единицами языка мысли. Диапазон и глубина смыслового содержания региональных концептов зависит от имеющихся в этнокультурном сознании фоновых знаний. В когнитивной лингвокультурологии их называют доменами (Duranti, 1997: 23–25; Foley, 1997; Salzman, 1993). Их аналогами в лингвистике служат контекстуальные пресуппозиции. Средством доступа к ним являются лексические (или фразеологические) значения во взаимодействии с речевым контекстом. Следовательно, выявление маркеров региональной лингвокультуры происходит в обратном направлении: от семантики слов (фразеологизмов) – к их когнитивным субстратам: доменам (контекст) – локальным концептам и когнитивной матрице. Когнитивная матрица выводит в светлую зону нашего сознания те ассоциативно-смысловые связи, которые через ментальный опыт народа показывают значимость региональных концептов в формировании автохтонной языковой картины мира.

Заключение

Итак, автохтонная картина мира ХД объективирует различные типы эпистем. Это не только знания о «материнских» реалиях, но и виртуальные представления о сопредельных регионах, отношения автохтонных эпистем к мировым духовным ценностям. Важной составляющей языковой картины мира провинции является собственно дискурсивное моделирование писателями КС. Когнитивным основанием дискурсивного пространства служит региональная концептосфера. В качестве перспектив данного исследования следует назвать выявление дискурсивно-прагматической специфики автохтонного мыслекода. В этом ракурсе ждут своего обоснования: 1) понятие «региональный мыслекод», служащее механизмом формирования этноязыкового сознания носителей русской лингвокультуры; 2) этнокультурологическая интерпретация средств выражения генетического мыслекода в нарративно-дискурсивных построениях. Реализация этих задач необходима для понимания «семенного логоса» провинциальных родников общерусской лингвокультуры. Обращение к анализу автохтонных концептов открывает путь к более глубокому пониманию и осмыслению вариабельной природы языка и его когнитивных механизмов.

⁸ Белгородская область : история и современность. М. : Консалтинговая группа «Имидж-Контакт», 2007. 64 с.

Результаты исследования могут быть использованы для автохтонного обоснования духовно-нравственного потенциала региональных антропоцентрических истоков русской языковой ментальности. Перспективой проведенного исследования следует признать необходимость изучения в структуре ХД способов репрезентации концептов сложной синергийной сущности, сочетающих в своей смысловой конфигурации вербальный и невербальный опыт общения. Для вербализации синергийной природы такого рода концептов русский язык располагает достаточно гибкими ресурсами дискурсивного лингвосомиозиса – знаками, способными выполнять функции косвенно-производного обозначения дискурсивной ситуации.

Косвенно-номинативная сущность таких знаков определяется их способностью ассоциативно вызывать в дискурсивном сознании вторичную дискурсивную ситуацию, что объясняется лингвокреативностью русского дискурсивного сознания. Когнитивное мышление – основа дискурсивно-модусного моделирования РХТ – позволяет автору выстраивать новые ассоциативно-образные конфигурации благодаря устойчивой соотнесенности продуктов лингвосомиозиса с денотативно-автохтонными структурами первичного коммуникативного события.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф. Дискурс : смыслопорождающий механизм текста : монография. Градец-Кралове : Gaudeamus, 2019. 228 с.
- Алефиренко Н.Ф., Шахнуртова З.Х. Автохтонная синергия дискурса художественного текста // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве : сб. статей Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию проф. С.А. Хаврониной. М. : РУДН, 2020. С. 3–6.
- Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность : от теории словесности к структуре текста : антология / под общ. ред. В.П. Нерознака. М. : Academia, 1997. С. 267–279.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
- Голованова Л.Н., Панкратова Е.Н. Лингвокреативность как свойство языкового сознания личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 191–206.
- Кабакова Г.И. Французская этнолингвистика : проблематика и методика // Вопросы языкознания. 1993. № 6. С. 18–26.
- Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб. : Петербургское востоковедение, 2007. 640 с.
- Куликов В.Г. Локальные концепты в концептуальной системе языка // Вестник ТГУ. Проблемы теории и методологии. 2005. № 4 (40). С. 12–22.
- Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. М. : Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
- Левецкий А.Э., Савчук И.И. Ситуация как когнитивно-коммуникативная форма представления знаний в языке и речи // Проблемы представления репрезентации в языке : типы и форматы знаний : сб. науч. тр. М. : Ин-т яз. РАН; Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. 2007. С. 171–177.
- Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста : антология / под общ. ред. В.П. Нерознака. М. : Academia, 1997. С. 280–287.

- Лурия А.Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность // Этапы пройденного пути : науч. автобиограф. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 47–69.
- Людвиг А.М. Измененные состояния сознания / под ред. Ч. Тарта. М. : Эксмо, 2003. С. 14–37.
- Миллер Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39–46.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб. : Питер, 2005. 480 с.
- Питерс Б. Прикладная этнолингвистика – это лингвокультурология, но лингвокультурология ли? // Жанры речи. 2017. № 1 (15). С. 37–50.
- Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века : сб. статей. М. : ИЯ РАН, 1995. С. 35–73.
- Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 1997. 838 с.
- Толстая С.М. Этнолингвистика // Институт славяноведения. 50 лет. М., 1996. С. 235–248.
- Толстой Н.И. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 512 с.
- Филипп Л.Дж., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков : Гуманитарный центр, 2004. 336 с.
- Alefrenko N., Nurtazina M. Metaphorical discourse : in search for the essence of speech imagery // Cuadernos de Rusística Española. 2018. Vol. 14. Pp. 49–65. <https://doi.org/10.30827/cre.v14i0.6366>
- Alefrenko N., Nurtazina M., Shakhputova Z. Linguistic episteme as a discourse-generating mechanism of speech // Utopía y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25 (extra 12). Pp. 438–463.
- Abdel-Raheem A. Mental model theory as a model for analysing visual and multi-modal discourse // Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 155. Pp. 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.012>
- Chrzanowska-Kluczevska E. Possible worlds – text worlds – discourse worlds and the semiosphere // Tyumen State University Herald. Humanities Research. 2017. Vol. 3. Issue 3. Pp. 35–57. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2017-3-3-35-57>
- Duranti A. Linguistic anthropology. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 397 p.
- Fairclough N.A. Dialectical-relational approach to critical discourse analysis // Methods of Critical Discourse Analysis / ed. by R. Wodak, M. Meyer, London : Sage, 2009. Pp. 162–186.
- Foley W. Anthropological linguistics : an introduction. Oxford : Blackwell, 1997. 495 p.
- Genovesi C. Metaphor and what is meant : metaphorical content, what is said, and contextualism // Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 157. Pp. 17–38.
- Gee J.P. An introduction to discourse analysis : theory and method. New York – London : Routledge, 2005.
- Hirsch F. Empire of nations : ethnographic knowledge and the making of the Soviet Union. Ithaca – London : Cornell University Press, 2005. 367 p.
- Kneepkens E.W., Zwaan E.M. Emotions and literary text comprehension // Poetics. 1994. Vol. 23. Pp. 125–138.
- Langacker R.W. Subjectification // Cognitive Linguistics. 1990. Vol. 1. Pp. 5–38. <http://dx.doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.5>
- McCarthy K.S., Goldman S.R. Constructing interpretive inferences about literary text : the role of domain specific knowledge // Learning and Instruction. 2019. Vol. 60. Pp. 245–252.
- Miall D.S., Kuiken D. Beyond text theory : understanding literacy response // Discourse Processes. 1994. Vol. 17. Issue 3. Pp. 337–352.

- Muddiman A., Stroud N.J.* News values, cognitive biases, and partisan incivility in comment sections // *Journal of Communication*. 2017. Vol. 67. Pp. 586–609.
- Ricoeur P.* What is a text? Explanation and interpretation // *Mythic-symbolic language and philosophical anthropology in the thought of Paul Ricoeur*. Hague : Nijhoff, 1971. Pp. 138–151.
- Salzmann Z.* Language, culture and society. An introduction to linguistic anthropology. Oxford : Westview, 1993. 356 p.
- Schiffrin D.* The language of discourse : connections inside and out // *Text*. 1990. Vol. 10. Pp. 97–100.
- Stamou A.G.* Discourse, context & media synthesizing critical discourse analysis with language ideologies : the example of fictional discourse // *Discourse, Context & Media*. 2018. Vol. 23. Pp. 80–89.
- Torfiging J.* Discourse theory : achievements, arguments, and challenges // *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance* / ed. by D. Howarth, J. Torfiging. New York, 2005.
- Uberman A.* Death in metaphorical language // *Lege Artis. Language Yesterday, Today, Tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. 2016. Vol. I. Issue 2. Pp. 171–211.
- Van Dijk T.A.* Ideology : a multidisciplinary approach. London : Sage, 1998.
- Van Dijk T.A., Kintsch W.* Strategies of discourse comprehension. New York : Academic Press, 1983.
- Van Hoek K., Kibrik A.A., Noordman L.* Discourse studies in cognitive linguistics. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1999. 201 p.
- Widdowson H.G.* Text, context, pretext : critical issues in discourse analysis. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell Publishing, 2004. 185 p.

Сведения об авторах:

Алефиренко Николай Федорович, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Член фразеологической комиссии (РАЕ), Международного комитета славистов, семи редакционных советов и редколлегий. Подготовил 55 докторов и кандидатов наук для России, Китая, Египта, Чехии. Член международного гранта по академической мобильности профессоров (университеты Польши, Чехии, Казахстана). Автор 14 монографий, более 300 публикаций, 20 научных проектов. *Сфера научных интересов*: общее языкознание, лингвокультурология, когнитивная семантика и фразеология, методика преподавания языков. E-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Нуртазина Марал Бекеновна, почетный работник образования Министерства образования и науки Республики Казахстан, доктор филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. Лауреат премии Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан за лучший научный труд, обладатель грантов Fulbright (США) и DAAD (Германия). Читала лекции в университетах США, Германии, Венгрии, России и др. Автор более 300 научных публикаций. *Сфера научных интересов*: функциональная грамматика, когнитивная лингвистика, прикладная лингвистика, билингвизм, методика преподавания языков. E-mail: nurtazina_mb@enu.kz

Шахпуртова Зухра Хаджимуратовна, докторант PhD кафедры теоретической и прикладной лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. *Сфера научных интересов*: дискурс-анализ, когнитивная лингвистика, прагматика, инновационные методы обучения иностранным языкам. Автор 35 научных публикаций. E-mail: zukhrakhad@mail.ru

Autochthonous synergy of Russian literary discourse

Nikolay F. Alefirenko¹, Maral B. Nurtazina²✉, Zukhra Kh. Shakhputova²

¹*Belgorod State National Research University,
85 Pobedy St, Belgorod, 308015, Russian Federation*

²*L.N. Gumilyov Eurasian National University,
2 Satpaieva St, Nur-Sultan, 010008, Republic of Kazakhstan*

✉ nurtazina_mb@enu.kz

Abstract. The paper is aimed at describing the convergent effect of the interaction of several linguistic consciousness sense-forming channels, when their joint nonlinear impact significantly exceeds the total potential of individual elements of discursive activity. The texts of Russian Chernozem region writers are studied. The novelty of the research is that the role of the conjugate work of creative and receptive minds forming the two levels of autochthonous text-generating discourse (immanent and representative) is revealed and evaluated. It is proved that the efficient mechanism of autochthonous text generation is the synergy of the discursive-modus concept – the phenomenon of nonlinear discursive activity. The idea is substantiated that immersion in the synergistic architectonics of the discursive-modus concept opens the way to understanding the playful origin of the author's linguistic consciousness: his abilities through the system of content (aesthetic, modal, expressive, etc.) and formal linguistic means to embody the strategic vision in a unique, non-trivial and creative way. The paper proposes a compromise solution to distinguish between the synergy of averbal (naive, trivial, folk concepts that have not yet undergone the processes of linguo-creative semiosis) and verbal (linguistic) concepts. This served as the platform for applying a linguo-epistemic approach to regional literary concept which allows to implement the convergent synergy of two types of concepts, thereby contributing to understanding the literary discourse as the cognitive basis of text generation process.

Keywords: Russian literary discourse, text, autochthonous synergy, regional concept, discursive consciousness, Russian distinctive linguistic culture

Article history: received 05.04.2021; accepted 18.06.2021.

For citation: Alefirenko, N.F., Nurtazina, M.B., & Shakhputova, Z.Kh. (2021). Autochthonous synergy of Russian literary discourse. *Russian Language Studies*, 19(3), 253–270. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-253-270>

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284

Научная статья

Имиджевые характеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы»

Л.В. Селезнева¹✉, О.И. Северская², Л.Н. Саакян³

¹Российский государственный социальный университет,
Российская Федерация, 129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1

²Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН,
Российская Федерация, 119019, Москва, ул. Волхонка, д. 18/2

³Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6

✉ loramuz@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются возможные пути продвижения русского языка в рамках российской государственной политики «мягкой силы», формирующей позитивный образ не только русского мира, но и самого русского языка. Актуальность темы определяется необходимостью корректировки этой политики в создавшихся внешнеполитических условиях, осложняющихся информационной войной. Выступая в двух разных качествах – как инструмент и как обладатель «мягкой силы», русский язык формирует свой имидж и репутацию. Наделяя русский язык свойствами актора-обладателя «мягкой силы», ставится цель – проанализировать механизмы формирования привлекательности русского языка в профессиональной и «наивной» рекламе, сопоставить модели его представления и определить, что конкретно выступает в качестве индикаторов привлекательности. Приводятся примеры социальной рекламы (отечественной и зарубежной), подчеркивающей мощь и силу, духовность и чистоту русского языка, и примеры рекламных слоганов, придуманных носителями языка, к которым применяются методы текстового и дискурсивного анализа. Сравнение «профессиональной» и «наивной» модели продвижения русского языка в обществе и мире позволяет оценить последнюю как наиболее креативную и перспективную. «Наивная» реклама представляется более эффективным инструментом политики «мягкой силы», так как оказывается более многоаспектной, более содержательно глубокой и человечной, чем профессиональная реклама, и формирует более привлекательный образ языка.

Ключевые слова: русский язык, мягкая сила, рекламный текст, социальная реклама, наивные носители языка, индикаторы привлекательности

История статьи: поступила в редакцию 05.02.2021; принята к печати 18.04.2021.

Для цитирования: Селезнева Л.В., Северская О.И., Саакян Л.Н. Имиджевые характеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы» // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 271–284. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284>

Введение

Хороший русский язык помогает.
Реклама фонда «Русский мир»

Формирование имиджа страны непосредственно связано с языком и его ролью и конкурентоспособностью в современном мире. Из ряда *имидж – образ – репутация* близких понятий одного смыслового поля мы останавливаемся на имидже, поскольку работаем в терминологии маркетинговой метафоры, что подразумевает брендинг не только имен и целых локусов (городов, стран и даже континентов, к примеру, бренд-стратегия Африки «Студии Артемия Лебедева») (Паршин, 2014: 29), но и нематериальных культурных концептов, в частности, таких как язык нации. И в этом смысле имидж как некий стереотипный образ оказывается очень эффективным способом работы с массовым сознанием. Имидж мы определяем как сумму впечатлений, которые складываются в сознании людей и влияют на отношение к денотату, при этом в отличие от бренда, аксиологические характеристики которого всегда только положительные, имидж может быть и отрицательным, что немаловажно для темы исследования.

Выступая инструментом общения, язык формирует и собственный имидж, который социально обусловлен и, как отмечал А.В. Олянич, зависит «от особенностей конкретного общества, в котором этот имидж формируется – от его ценностей, норм, традиций, установок и т. п.» (Олянич, 2007: 107). Русский язык всегда служил средством международного, межнационального и межкультурного общения, являясь одним из шести официальных языков ООН. На постсоветском пространстве и за рубежом он позиционируется как один из главных инструментов государственной политики «мягкой силы», который способствует формированию положительного образа Российской Федерации и так называемого Русского мира – интегративного транснационального социокультурного пространства с особыми культурными ценностями и нормами. Являясь базовым компонентом Русского мира, русский язык выступает «в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации»¹ и становится объектом изучения в разных сферах гуманитарного знания (Арефьев, 2014; Астафьева, Козловцева, 2017; Иванченко, Чимириш, 2020; Молодов, 2017; Худоренко, 2020 и др.).

При этом во главу угла ставятся коммуникативная функция, обеспечивающая эффективный межкультурный и межнациональный диалог, кумулятивная, способствующая сохранению и передаче культурного опыта, и интегративная функции русского языка. Это учитывается, например, в вузовских программах «Послы русского языка в мире» (Шевченко, 2019), «Знакомимся с Россией по-русски» (Арская, 2017) и др. Русский язык при таком подходе оказывается «*универсальным транслятором смыслов, обеспечивающим*

¹ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015, № Пр-2283). URL : <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения : 12.03.2021).

культурно-цивилизационное единство СНГ, связывая национальные культуры с русским миром, а через него с европейским культурным пространством посредством „языковых констант“» (Васильева и др., 2011: 103), а «универсальность» трактуется как «указание на действительно особое положение *языковой* практики среди всего набора социальных практик, в среде которых и происходит смыслопорождение» (Там же). Рекламная политика учитывает признаки «русскости», отраженные в общественном сознании.

Однако сужение сфер применения русского языка в некоторых странах и регионах (Васильева и др., 2011: 103)², сокращение числа его носителей за последние 20 лет (Арская, 2017; Вербицкая, 2015; Бовт, 2013)³ и, как следствие, снижение интереса к русскому языку в мире негативно сказались на имидже русского языка, прежде всего, на постсоветском пространстве, где он утратил доминирующее положение (Арефьев, 2014: 899). Поэтому актуальной проблемой является восстановление репутации русского языка, создание его позитивного образа, формирование привлекательности и определение ресурсов языка в качестве «мягкой силы».

Термин «мягкая сила» (soft power) ввел Дж. Най (Joseph Nye), который с его помощью определял способность субъекта получить желаемое путем привлечения на свою сторону, а не принуждения или покупки: «It is the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments» (Nye, 2004: 19). Являясь одним из инструментов власти, понятие «мягкая сила» вышло за пределы политической сферы (McClory, 2015: 21–22), превратившись в «complex set of instruments including everything from the economy and business, culture and education, the interaction between societies and individual relationships, to a set of other instruments» (сложный набор инструментов, включающий экономику и бизнес, культуру и образование, общественные и индивидуальные отношения и т. п. – *перевод наш.*) (Simonyi, Trunkos, 2014: 24) и даже как образ мышления (Ibid.).

Рассматривая «мягкую силу» как концепт, исследователи выделяют в его структуре такие инструменты, как «имидж (бренд)» актора-обладателя «мягкой силы» и репутацию, которая является индикатором относительной эффективности внедрения концепта и представляет собой обратную сторону имиджа (Песцов, Бобыло, 2015: 112). Репутация языка как «общественная оценка, общее мнение о качествах, достоинствах и недостатках кого-чего-н.» (Ожегов, 1987: 553) складывается чаще всего на основе объективных сведений, например, количество носителей языка (Молодов, 2017), степень распространенности

² Индекс положения русского языка в мире : индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / сост. А.Л. Арефьев и др. ; под ред. М.А. Осадчего. М. : Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2020. С. 22–32.

³ Дорощев Н. Почему русский язык утрачивает свои позиции // Парламентская газета. 2020, 21 февраля. URL : <https://www.pnp.ru/social/pochemu-russkiy-yazyk-utrachivaet-svoipozicii.html> (дата обращения : 12.03.2021); Индекс положения русского языка в мире : индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / сост. А.Л. Арефьев и др. ; под ред. М.А. Осадчего. М. : Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2020. С. 8–9.

(Арефьев, 2014; Вербицкая, 2015)⁴, число иностранных обучающихся в России (Арская, 2017). Имидж же часто формируется на основе субъективных представлений о языке и может быть обусловлен отношением к стране и политической ситуации, варьируясь в диапазоне от восхищения языком: «великий, могучий, правдивый и свободный»⁵, до его неприятия: «Русский язык – попросту незадавшийся язык»⁶, «Состояние русского языка по итогам XX века вызывает тревогу. Кажется, что наряду с депопуляцией страны происходит делексикация ее языка, обеднение словарного запаса» (Эпштейн, 2006). Для создания образа «незрелого языка» с середины XX в. используют сопоставление с английским языком, показывая «основную разницу в историческом плане между зеленым русским литературным языком и зрелым, как лопающаяся по швам смоква, языком английским: между гениальным, но еще недостаточно образованным, а иногда довольно безвкусным юношей и маститым гением, соединяющим в себе запасы пестрого знания с полной свободой духа»⁷. Кроме того, зачастую образ языка зависит от наносящего ему репутационный вред речевого поведения его носителей, эти два понятия могут ошибочно отождествляться⁸.

Итак, имидж национального языка складывается прежде всего из следующих составляющих: 1) субъективно оцениваемых характеристик «языка в действии» – легкость/трудность изучения, свойства самой речи (к примеру, музыкальность и красота или же грубая гортанность); 2) ассоциирующихся с данным языком атрибутов (имена собственные, артефакты материальной культуры, духовные концепты, социально-политические формации); 3) коннотативных значений – оценочных суждений, зачастую эмоционально заряженных. Заметим, что в зависимости от психологических установок и целей исследования последовательность этих характеристик может быть и другой. Есть основания полагать, что в современных геополитических баталиях задевается имидж русского языка: языку приписываются коннотативные значения, которые никоим образом не связаны с лексическим значением словосочетания «русский язык» и не являются ни следствиями, ни выводами из него⁹.

⁴ Артемьев А. Батальон лингвистического наступления // Лента.ру. 2014, 21 января. URL : <https://lenta.ru/articles/2014/01/21/russian/> (дата обращения : 12.03.2021).

⁵ Тургенев И.С. Стихотворения в прозе. М. : Детская литература, 2020. С. 80.

⁶ Мельц Б. (Буэнси А.). У русского языка нет будущего // Проза.ру. 2008. URL : <https://proza.ru/2008/09/09/56> (дата обращения : 12.03.2021).

⁷ Набоков В.В. Постскрипtum к русскому изданию романа «Лолита» // Лолита / В.В. Набоков ; пер. с англ. СПб. : Азбука, 2014. С. 438.

⁸ Сидорчик А. «Убогий клоачный русский». Преподаватель ВШЭ высказался о русском языке // АиФ. 2019, 30 октября. URL : https://aif.ru/society/media/ubogiy_kloachnyy_russkiy_prepodavatel_vshe_guseynov_vyskazalsya_o_yazyke (дата обращения : 12.03.2021).

⁹ Недавний пример манипуляций с русским словом *новичок*: широкой публике *Novichok* как название некоего страшного токсиканта стало известно из голливудского политического триллера «Цена страха» 2002 года, однако в 2018 после инцидента в Солсбери слово-символ было реанимировано и запущено в западные СМИ. После чего оно превращается в имплицитный транслятор негатива, обросло коннотациями и обрело силу социального воздействия. При этом в советской секретной программе, как пишет британский исследователь Tim Hayward, эти разработки кодировались совершенно иначе: А-230 (1973) и А-232 (1975),

Поэтому актуальным в настоящее время является усиление привлекательности русского языка. Выступая в качестве инструмента «мягкой силы», русский язык, на наш взгляд, одновременно является ее «актером»-обладателем (с поправкой на персонификацию языка, соотносимого с множеством конкретных акторов – его носителей) и лингвистическими средствами формирует свой позитивный имидж и репутацию.

Цель исследования – исходя из предложенного представления о русском языке как «актере»-обладателе «мягкой силы», проанализировать механизмы формирования привлекательности русского языка и определить его положительные имиджевые характеристики.

Методы и материалы

Объектом исследования стала профессиональная и «наивная» реклама русского языка, в которой используются соотносимые, но разные модели его представления. Материалом послужил корпус слоганов, использовавшихся в рекламных кампаниях «Русского мира» (15 единиц), акциях рекламы грамотной речи в метро и других видах транспорта (30 единиц), школьных конкурсах (18 единиц), социальных сетях (12 единиц), а также полученных в результате опроса в программе «Говорим по-русски!» на радио «Эхо Москвы» (58 единиц). При анализе материала использовался, наряду с корпусным и контекстным анализом и семантическим параметризацией, дискурсивный метод исследования, в основе которого лежит понимание дискурса как процесса текстостроения: текст рассматривается не отдельно от ситуации создания (как отмечают Н. Филлипс и С. Харди (Phillips, Hardy, 2002), «тексты не обладают смыслами сами по себе»), а в совокупности с внешними условиями его формирования. Это дает основание использовать в исследовании «механизм селекции», применяемый при формировании «мягкой силы». Действие этого механизма предполагает ранжирование уровней привлекательности объекта: «*внимание – интерес – благожелательное отношение – симпатия – восхищение*» (Песцов, Бобыло, 2015: 112), в которых внешние стимулы, то есть привлекательные качества объекта, сочетаются с вызываемой ими реакцией.

Результаты

Исследование привело к следующим результатам:

- рассматривая русский язык в качестве проводника политики «мягкой силы», необходимо говорить не только об имидже страны, но и об имидже самого языка, об инструментах его продвижения;
- одним из таких инструментов является реклама, которая может быть использована для формирования привлекательности языка;

и по заявлению представителя МИД Марии Захаровой, ни в СССР, ни в РФ «научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок под условным названием „Новичок“ никогда не осуществлялось». Никак не оценивая фактологическую сторону «отравления в Солсбери», мы хотели бы заострить внимание на его негативной для русского языка имиджевой составляющей. См.: <https://timhayward.wordpress.com/2018/04/01/update-to-briefing-note-doubts-about-novichoks>

- выделены две модели «мягкой силы»: «наивная» продвигающая рекламная модель и профессиональная рекламная модель;
- определено сходство и различие этих двух моделей и степень их результативности: «наивная» реклама представляется более эффективным инструментом политики «мягкой силы», так как формирует более привлекательный образ языка;
- индикаторами привлекательности в «наивной» рекламе является «отход от стереотипов», в большей мере присущих рекламе профессиональной, «душевность» и «человечность».

Обсуждение

По данным опроса, проведенного в 2015 г. среди россиян, соотечественников за рубежом и иностранцев в социальных сетях «ВКонтакте» и Facebook (Астафьева, Козловцева, 2017: 130), в котором приняли участие 759 человек из 69 стран мира, главными элементами русской культуры респонденты считают православие (27 %), традиции и обычаи (12 %), литературу (12 %) и искусство (6 %), внимания удостоилась и русская кухня; среди моральных и мировоззренческих качеств доминировали сила духа, справедливость, свобода, любовь и дружба, стойкость, доброта, взаимопомощь и красота; среди стереотипов особое место заняли медведь, матрешка, балалайка, зима, баня. В проведенном нами для этого исследования опросе (март 2021 г.) приняло участие 352 респондента – учащиеся вузов Москвы. Основными конструктами русской культуры были названы: русский язык (38 %), искусство и литература (18 %) – на одном конце шкалы, армия и спорт (по 4 %) – на другом. Между ними расположились традиции и обычаи (10 %), православие (6 %), кухня (7 %) и «другое». Что касается рекламных слоганов, здесь студенты проявили свои лучшие качества: любовь к родному языку и стране, творческое начало и чувство юмора. *Прикоснись к великому – учи русский. Русский язык – богатство страны. Кто-куда, а я русский учить! В жизни беда? – Русский язык поможет всегда! Учи русский, познай силу великого народа. Русский язык – язык души. Говори не языком и губами, а сердцем – говори по-русски! Самые важные слова в жизни в сто раз важнее, когда сказаны по-русски.*

Профессиональная реклама русского языка

Реклама русского языка за рубежом (созданная по заказу Россотрудничества, МАПРЯЛ, обществ любителей русского языка), как правило, не только отмечает число носителей русского языка (*300 миллионов человек говорят по-русски, а ты?*) и красоту его звучания (*Русский язык красивый!*), но и исходит из развенчания стереотипов: во-первых, понятие *русский* становится шире понятия *российский* (*Русский – не значит российский!*), тем самым подчеркивается наднациональный и кросс-культурный характер русского языка, во-вторых, прямо подчеркивается: *Язык и культура – это не то же самое, что стереотипы.*

Под этим лозунгом в Кракове в 2013 г. прошла рекламная кампания, организованная Давидом Ласутом, преподавателем и пропагандистом русского языка и культуры, имевшая большой размах (билборды, Всепольский бал любителей русского языка, мотокросс «Краков – Владивосток», художе-

ственные выставки) и серьезный общественный резонанс. Как следует из интервью Ласута, он «продвигает Пушкина, Достоевского, Толстого, Сибирь, Москву, Петербург, Байкал, самовар, русско-японскую матрешку, открытые отношения», исходя из убеждения, что русский нужно «рекламировать» и «продавать» как модный бренд (цит. по: Ogórek, 2013).

В России не так много профессиональной социальной рекламы, посвященной собственно русскому языку, но стоит отметить, во-первых, прошедшую в 2007 г., в Год русского языка, кампанию фонда «Русский мир», размещавшего в Москве, Санкт-Петербурге, Владивостоке и многих других городах России плакаты с высказываниями о русском языке классиков русской литературы: *Есть сила благодатная / В созвучье слов живых, / И дышит непонятная, / Святая прелесть в них* (Лермонтов); *И мы сохраним тебя, русская речь, / Великое русское слово...* (Ахматова); *Звуча у Пушкина так дивно, / Язык наш корчится в тоске, / Когда пошлят богопротивно / На нем, на русском языке* (Евтушенко) и т. д.; во-вторых, начавшуюся в тот же год по инициативе президента МАПРЯЛ и СПбГУ Л.А. Вербицкой и продолжающуюся до сих пор акцию «Давайте говорить, как петербуржцы», в рамках которой орфографические и орфоэпические нормы транслировались рекламными плакатами в метро, а также организованную в 2018 г. в Ярославле в рамках общественно-просветительских проектов ЯГПУ имени К.Д. Ушинского силами будущих профессиональных криэйторов – студентов кафедры теории коммуникации и рекламы – акцию «Грамотный троллейбус».

«Народная» социальная реклама русского языка

В 2010-е гг. в YouTube и социальных сетях появляется «народная» социальная реклама русского языка, в которой делается акцент на критике стереотипных представлений, на ответственности за судьбу языка его носителей, на роли русского в человеческих отношениях¹⁰. Проводятся конкурсы рекламы русского языка среди учителей-предметников и учеников, в основном утверждающих: *Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и бережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насыщенной необходимостью; Русский язык – единый язык русской нации, но одновременно это и язык международного общения в современном мире; но и радующих «креативом»: Язык твой – жизнь твоя, твои мечты, / Ты без него уже не ты; / Язык твой как родная мать, / Которую не унижать нельзя, не оскорблять; / Родной язык – твоя душа, твой мир, твой луч, / Люби его за то, что он могуч¹¹*. Как можно заметить, в образе русского языка и в отечественной профессиональной, и в «народной» рекламе акцентируются его сила, объединяющее начало, духовность, красота и чистота.

В 2013 г. радио «Эхо Москвы» провело конкурс среди слушателей программы «Говорим по-русски!» (О.И. Северская), которым было предложено

¹⁰ Русский язык : социальная реклама. 2013. URL : https://vk.com/video-48277274_165124147 (дата обращения : 12.03.2021).

¹¹ Реклама русского языка : методические разработки. 2020. URL : <https://longsword.ru/sots-reklama-o-russkom-yazyke> (дата обращения : 12.03.2021).

придумать рекламные слоганы для продвижения русского языка. Полученные результаты можно считать релевантными для оценки «наивной» составляющей в представлениях о русском как инструменте политики «мягкой силы»: по данным исследовательской компании Comcon, ежедневная аудитория радиостанции составляет примерно 900 тыс. чел. в Москве и около 1,8 млн в остальных регионах России, потенциальная равна 46,835 млн чел., а географический, социальный и возрастной охват аудитории позволяет признать результаты исследования статистически значимыми.

Делая акцент на распространении русского языка, наивные носители отводят ему место как внутри российских границ: *Будь своим на 1/8 суши – учи русский!* (некоторые, впрочем, исходят из границ СССР, распространяя русскую речь на *1/6 земли*), так и вне их: *Русский язык знают далеко за пределами России*; некоторые мыслят в мировом масштабе, строя наполеоновские планы: *Научим весь мир говорить по-русски!* и считая: *В русском – все красоты мира*; а иные придают родному языку масштабы космические: *Русский – язык Космоса*.

Многие строят свою рекламную политику на трансляции образа русского языка как символа открытости отношений, как общечеловеческих: *Учите русский язык, и мы сможем жить дружно и любить друг друга*, так и гендерных: *Самые красивые девушки будут ближе – учи русский! Хочешь русскую подругу – учи русский язык!* В русском языке видится и «рецепт счастья», один из лозунгов отсылает к крылатому афоризму из фильма «Доживем до понедельника» «Счастье – это когда тебя понимают»: *Хочешь, чтобы тебя понимали, учи русский*. При этом в образе друга предстает, олицетворенный, и сам язык как средство общения: *Вы еще не знакомы, но он ждет Вас – русский язык; Язык мой – друг мой*. Вместе с тем подчеркивается и особая ценность по-русски теплых, отзывчивых, неформальных отношений, проявляющаяся и на вербальном уровне: *Давай с тобой поговорим... по-русски?*

Во многих предложенных слоганах эксплуатировались стереотипы русской культуры. Один из респондентов решил слегка модернизировать традиционную рекламную модель «Русского мира», разместив на билборде портреты знаменитых соотечественников и подпись: *Русский язык – и мой язык!* – тем самым подчеркнув связь любого носителя русского языка с историей и культурой России. Многие апеллировали к Пушкину, советуя: *Прочти Пушкина на русском*, и предлагая рекламировать наш язык пушкинскими стихами, например такими: *Как уст румяных без улыбки, без грамматической ошибки я русской речи не люблю*, – эта строчка оказалась самой популярной, что говорит о близости недогматического отношения «наивных» носителей к своему родному языку. Обращаясь к Пушкину, респонденты перефразировали классиков, например Маяковского: *Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Пушкин*, или цитировали их – один из «наивных рекламщиков» вспомнил Ахмадулину: *И Пушкин ласково глядит, / И ночь прошла, и гаснут свечи, / И нежный вкус родимой речи / Так чисто губы холодит*. В целом же можно сказать, что и в этом рекламном кластере Пушкин оказался «нашим всем», между его именем и эталонным русским языком практически был поставлен знак равенства (что отвечает лингвистическим представлениям о языке Пушкина как отправной точке в развитии современного русского литературного языка).

Много было ссылок на классику (в этом конкурсанты следовали сложившейся и очень популярной в рекламном дискурсе практике), вот перифраз рекламного текста Маяковского о сосках-пустышках «Резинотреста»: *Лучше языка не было и нет, готов болтать до старости лет*; аллюзии к Чехову: *В человеке все должно быть прекрасно – и душа, и мысли, и русский язык*; и М. Сервантесу: *Ничто не обходится так дешево и не стоит так дорого, как знание русского языка*. Примечательно, что не встретилось ни одного обращения к Тургеневу и его словах о «великом, могучем, правдивом и свободном русском языке»: «наивные» носители языка небезосновательно считают их «опошленными» и в худшем смысле слова «стереотипными», превратившись в «слова народные» набившей оскомину «песни» (и об их правоте говорят такие примеры учительского «креатива», как *Великий, могучий, правдивый, свободный, жителю народной родник!*).

Целый блок среди заявленных на конкурс слоганов формируют те, что обыгрывают многозначность и ассоциативный потенциал лексемы *ценность*, указывающей как на явления морали, нравственности, культуры и их важность, значимость, так и на товарную стоимость, цену в рыночном ее смысле, а также многозначность лексем *сокровище*, *клад*, *богатство*. Первый полюс образуют призывы: *Русский язык – ключ к сокровищнице русской культуры. Найди свой клад! Нырни в русскую литературу – и вынырнешь приличным человеком!* и советы типа: *Читайте русских классиков – и станете богаче*. На втором полюсе – лозунги, обращенные к представителям зарубежья, устремившимся в Россию на заработки: *Изучив язык России, смело ехайте в нее!* – слоган не без ерничества, намекающий на «ломаный русский» гастарбайтеров; *Знаешь русский – хорошо заработаешь* – слоган обнадеживающий и мотивирующий трудовых мигрантов; а иные слоганы были адресованы всему обществу потребления, например: *Потребляйте... русский язык*. Что касается самого русского языка, то он позиционируется исключительно как *ценность* первого плана, неизмеримая в рыночном эквиваленте, но при этом используются рекламные шаблоны, вводящие метафору рыночной стоимости: *Вилла в Майами – \$ 1 000 000, спортивная машина – \$ 500 000, собственная яхта – \$ 100 000, родной язык – бесценно* (вариация на тему популярной рекламы MasterCard), ср.: *Ты можешь учить язык любой, но знай, что первый, русский – самый дорогой*.

В полученной подборке не было примеров, задействовавших концепт русской кухни. Но интересным показалось предложение, использующее кулинарную метафору и заставляющее задуматься о правилах русского языка: *Русский язык – вкусный язык, попробуй*, автор этого слогана как бы провоцирует пуристов, которые считают, что вкусно говорить нельзя, и одновременно фокусирует внимание на представлении о хорошем вкусе, развитом чувстве прекрасного.

Будешь говорить на русском – кругозор не будет узким, – написал один из слушателей «Эха», апеллируя к интеллектуальным ценностям. Интересно, что этот параметр коррелирует с данными Института русского языка имени А.С. Пушкина о высоком положении русского языка в мировой науке – на по-

четном пятом месте¹². Некоторые участники конкурса противопоставляли *ум* и *зазнайство*: *Не умничай: говори по-русски!* Многие сопоставили язык и то, что называется IQ: *Знание языка – показатель уровня интеллекта. Одолеть сложность русского языка – задача для интеллектуалов. Русский язык – один из самых сложных в мире. А вам слабо? Докажи всем, что ты гений: смоги выучить русский. Моральное вознаграждение обязательно последует.* Связывали русский язык и с профессиональными успехами: *Язык – инструмент мышления. Русский – язык профессионалов. Русский – язык лучших программистов*, и профессиональным творчеством: *Русский язык – креативный язык (практически – язык креаторов).*

Нашли свое отражение в предложенных слоганах и «две беды» русского языка – бездумные заимствования, высмеиваемые во «вредном» призыве: *Даешь русский с английскими словами – да стать ему Британским языком!*, и нецензурщина: *Выплюнь три буквы, скажи по-русски! И какой МАТ сравнится с русским!*

Предлагали сделать плакат, с которого малыши призывали бы взрослых: *Говорите с нами по-русски правильно!* Акцентировались концепты жизненного пути и смерти: *Растем с русским; Со смертью языка умирает нация. Не стань могильщиком, выучи русский.*

Язык и национальная идентичность для «наивных рекламщиков» – почти синонимы: *Моя Родина – русский язык!* И это не случайно: *только на родном языке можно выразить себя*, как красиво сказала одна из слушательниц, *со всеми оттенками смысла*. Отсюда призывы: *Русский, учи русский! Учи русский, не будь олбанцем! Любишь русский язык – не уродуй его.*

Заметим, что «наивная» реклама исходит из концепции «мягкого», а не «жесткого» воздействия, мотивируя как сограждан, так и жителей ближнего и дальнего зарубежья на *изучение* русского языка. Как замечает Ю.Е. Прохоров, сегодня «мир не говорит на русском: нравится нам это или нет – он говорит на английском и все больше на китайском» (Прохоров, 2019: 7), «несбывшейся мечте некоторого периода РКИ» он предпочитает слоган «*Учите(сь) русскому!*» (Там же). Мотивация как состояние когнитивного и эмоционального побуждения, которое приводит к сознательному решению действовать (Williams, Burden, 1997: 23), и в рекламе русского языка, и в обучении РКИ опирается на одни и те же внешние факторы, такие как перспектива обучения в стране языка, успешное применение коммуникативных навыков в контактах с российскими специалистами, перспективная работа, открывающиеся возможности дружеских и личных отношений, более глубокое погружение в культуру и историю народа, а также на внутреннюю потребность когнитивного и эмоционального усилия. Действенность совмещения эвристического подхода к языку и метода «диалога культур» (Ускова, Саакян, 2019: 16) подтверждает американский физик и информатик Дуглас Хофштадтер в своей книге «Гедель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда», удо-

¹² Индекс положения русского языка в мире : индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / сост. А.Л. Арефьев и др. ; под ред. М.А. Осадчего. М. : Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2020. С. 12.

стойной Пулитцеровской премии, рассказывая о своем переводе «энциклопедии русской жизни» – «Евгения Онегина» Пушкина как примере невероятной эмоциональной и когнитивной мотивированности насладиться пушкинским романом в стихах в оригинале и «присвоить» его уже на родном языке (Хофштадтер, 2001: IX–XV): «Зачем переводить книгу, которая уже была переведена так хорошо, как только возможно? – спрашивает Хофштадтер, продолжая: – Мой ответ прост: это делается из любви» (Там же: XIII). Таким образом, в основе формирования привлекательности русского языка лежит *обучение, когнитивное усилие, культура, эталонные образцы словесности, любовь.*

Заключение

Рассмотренный материал показывает, что «наивная» модель продвижения русского языка, во многом ориентируясь на профессиональную социальную рекламу (и используя ее приемы и шаблоны), в то же время от нее отличается. С одной стороны, подчеркиваются мощь и всеохватность, духовность, красота русского языка как проводника русской культуры и традиций. С другой, «наивные» слоганы гораздо дальше отходят от стереотипов, внешних атрибутов «русскости». Важнейшей для «народных рекламщиков» становится роль языка в создании прочных, открытых человеческих отношений, язык предстает как самый надежный друг, помогающий налаживать взаимопонимание и заключать союзы по любви. Чистота и красота русского языка в его «эталонном» (но не «шаблонном») состоянии ассоциируются с сохранением национальной идентичности, над собственными и чужими ошибками «наивные» носители русского языка склонны подшучивать – как над всем никому не чуждым человеческим. Они подчеркивают не только моральную, но и интеллектуальную ценность языка, так как русский язык в «наивном» представлении – это не только духовное и культурное богатство, но и созидатель вполне материальных благ. Таким образом, «наивная» продвигающая рекламная модель оказывается более многоаспектной, более содержательно глубокой и человеческой, а вследствие этого – и обладающей большей «мягкой силой», чем профессиональная, используемая в социальной рекламе, создаваемой по государственному заказу.

Вместе с тем обращает на себя внимание совпадение основных «топиков», используемых в обучении РКИ методом интенсивного погружения и в «наивной» рекламной модели, что делает возможным и перспективным взаимодействие двух мощных инструментов продвижения и укрепления имиджа русского языка.

Что касается возможных каналов распространения имиджевой рекламы, то при их выборе стоит учесть данные проведенного в Институте русского языка имени А.С. Пушкина исследования глобальной конкурентоспособности русского языка. Так, наиболее прочное положение русский язык имеет в социальных сетях, Интернете в целом, СМИ, международных организациях, где он является рабочим. Соответственно, эффективными ретрансляторами рекламы, способствующей формированию привлекательного образа русского языка и культуры, могут стать так называемые вирусные тексты и ролики, научно-популярные статьи и журналистские исследования, а также общественно-политический дискурс.

Список литературы

- Арефьев А.Л.* Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84. № 10. С. 896–903.
- Арская Ю.А.* Продвижение русского языка за рубежом как инструмент «мягкой силы»: роль вузов в реализации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2017. Т. 22. С. 141–148.
- Астафьева О.Н., Козловцева Н.А.* Государственная политика в сфере русского языка в контексте Русского мира // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 122–137.
- Бовт Г.* Мягкая сила русского слова // Русский мир.ru. 2013, 2 октября. URL : <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/myagkaya-sila-russkogo-slova/> (дата обращения : 12.03.2021).
- Васильева Т.В., Саакян Л.Н., Ускова О.А.* Русский язык как фактор, организующий русское культурное пространство в странах СНГ // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. № 2. С. 103–109.
- Вербицкая Л.А.* Русский язык как государственный : современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 2. С. 90–100.
- Иванченко В.С., Чимириш Е.С.* Русский язык на постсоветском пространстве как фактор политики // Вопросы политологии. 2020. Т. 10. № 8 (60). С. 2473–2486.
- Молодов О.Б.* Русский язык как инструмент использования «мягкой силы» в странах Центральной Азии // Дискурс-Пи. 2017. № 1 (26). С. 93–100.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка : около 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Русский язык, 1987. 750 с.
- Олянич А.В.* Презентационная теория дискурса. М. : Гнозис, 2007. 407 с.
- Паришин П.Б.* Территория как бренд : маркетинговая метафора, идентичность и конкуренция. М. : МГИМО-Университет, 2014. 200 с.
- Песцов С.К., Бобыло А.М.* «Мягкая сила» в мировой политике : проблема операционализации теоретического концепта // Вестник Томского государственного университета. История. 2015. № 2 (34). С. 108–114.
- Прохоров Ю.Е.* Предисловие // Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому как иностранному) / О.А. Ускова, Л.Н. Саакян. М. : Русская речь, 2019. С. 6–7.
- Ускова О.А., Саакян Л.Н.* Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому как иностранному). М. : Русская речь, 2019. 176 с.
- Хофштадтер Д.* Гедель, Эшер, Бах : эта бесконечная гирлянда. Самара : Бахрах-М, 2001. 752 с.
- Худоренко Е.А.* Языковая политика России в контексте евразийской интеграции // Политическая наука. 2020. № 2. С. 163–182.
- Шевченко Я.Н.* Программа «Послы русского языка в мире» и внешняя языковая политика Российской Федерации // Азимут научных исследований. Экономика и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 58–61.
- Эпштейн М.* Русский язык в свете творческой филологии разыскания // Знамя. 2006. № 1. URL : <https://znamlit.ru/publication.php?id=2854> (дата обращения : 12.03.2021).
- McClory J.* The Soft Power 30 report. A global ranking of Soft Power. 2015. URL : https://softpower30.com/wp-content/uploads/2018/07/The_Soft_Power_30_Report_2015-1.pdf (accessed : 12.03.2021).
- Nye J.S.* Soft power : the means to success in world politics. New York : Public Affairs, 2004. 193 p.
- Ogórek P.* Chce zmienić myślenie o Rosji. “Rosyjski, nie ruski” // Kobieta Onet. 2013, September 23. URL : <https://kobieta.onet.pl/chce-zmienic-myslenie-o-rosji-rosyjski-nie-ruski/3pwx> (accessed : 12.03.2021).

- Phillips N., Hardy C. What is discourse analysis? // *Analysis : Investigating Processes of Social Construction Discourse* / N. Phillips, C. Hardy. Thousand Oaks, CA : Sage, 2002. Pp. 1–18.
- Simonyi A., Trunkos J. Eliminating the hard/soft power dichotomy // *Smarter Power : The Key to a Strategic Transatlantic Partnership* / ed. by A. Jehan, A. Simonyi. Washington, DC : Center for Transatlantic Relations, 2014. Pp. 13–30.
- Williams M., Burden R. Motivation in language learning : a social constructivist perspective // *Cahiers de l'APLIUT*. 1997. No. 3. Pp. 19–27.

Сведения об авторах:

Селезнева Лариса Васильевна, доктор филологических наук, доцент, доцент гуманитарного факультета, Российский государственный социальный университет. *Сфера научных интересов*: дискурсология, прагмалингвистика, деловая переписка, риторика. Автор 174 публикаций, 4 монографий. E-mail: loramuz@yandex.ru

Северская Ольга Игоревна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела корпусной лингвистики и лингвистической поэтики, Институт русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук. *Сфера научных интересов*: корпусные исследования, прагмалингвистика, медиалингвистика, функциональная стилистика, лингвопоэтика. Автор 120 публикаций, 5 монографий. E-mail: oseverskaya@mail.ru

Саакян Левон Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов*: семантика и прагматика речевого общения, иносказательные способы коммуникации, лингвокультурология, билингвизм. Автор более 50 публикаций, 4 монографий. E-mail: sahalev@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284

Research article

Image characteristics of the Russian language in the aspect of “soft power” politics

Larisa V. Selezneva¹✉, Olga I. Severskaya², Levon N. Sahakyan³

¹Russian State Social University,

4 Vilgelma Pika St, bldg 1, Moscow, 129226, Russian Federation

²Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences,
18/2 Volkhonka St, Moscow, 119019, Russian Federation

³Pushkin State Russian Language Institute,
6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation

✉ loramuz@yandex.ru

Abstract. The article examines the possible ways to promote the Russian language within the framework of the Russian state policy of “soft power”, which forms a positive image not only of the Russian world, but also of the Russian language itself. The relevance of the research area is determined by the need to adjust this policy to the current conditions, complicated by the information war. The authors proceed from the fact that, acting in two different qualities – as a tool and as the owner of “soft power” – the Russian language forms its image and reputation. Endowing the Russian language with the properties of a “soft po-

wer” actor, the goal of analyzing the mechanisms of forming the attractiveness of the Russian language in professional and “naive” advertising, comparing the models of its presentation and determining the specific indicators of attractiveness, is set. The examples of social advertising (both domestic and foreign), emphasizing the power and strength, spirituality and purity of the Russian language, the examples of advertising slogans invented by native speakers, to which methods of text and discourse analysis are applied, are given. The research is carried out on the corpus of slogans taken from advertising campaigns of the Russkiy Mir Foundation, advertisements of university educational projects, school contests for advertising the Russian language, polls initiated by the media. The “professional” and “naive” models of the Russian language social promoting are compared, and the latter assessed as the most creative and promising. “Naïve” advertising seems to be a more effective tool of “soft power” policy, since it turns out to be more multidimensional, more meaningful and more human than professional advertising, and forms a more attractive image of the language.

Keywords: Russian language, promoting text, social advertising, naive native speakers, attractiveness indicators

Article history: received 05.02.2021; accepted 18.04.2021.

For citation: Selezneva, L.V., Severskaya, O.I., & Sahakyan, L.N. (2021). Image characteristics of the Russian language in the aspect of “soft power” politics. *Russian Language Studies*, 19(3), 271–284. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284>



DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297

Научная статья

Мифонимикон Бунина-поэта: коннотативный аспект

О.А. Селеменова

*Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина,
Российская Федерация, 399770, Елец, ул. Коммунаров, д. 28*

✉ ol.semeneva2011@yandex.ru

Аннотация. Исследуется мифонимикон поэтического наследия И.А. Бунина. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, возрастающим интересом литературной ономастики к функционированию собственных имен вымышленных объектов в текстах отечественных и зарубежных авторов, а с другой – неизученностью вопросов словообразовательной мотивации, семантики, структуры, роли мифологических имен в прозаических и поэтических текстах И.А. Бунина. Цель работы – проанализировать коннотативный потенциал разноструктурных мифонимов, значимых для художественно-эстетической системы Бунина-поэта. Материалом исследования послужили поэтические тексты 1888–1952 гг. Основные методы: описательный, этимологический, контекстологический, семантический и структурный анализы. Инвентаризация более 700 стихотворных контекстов И.А. Бунина позволила выявить 152 мифонима из различных источников: текстов антропологических, солярных, культовых и других типов мифов народов мира, религиозно-философских учений, произведений фольклора. Выделенные единицы были систематизированы с опорой на четыре классификационных признака: семантика, этимология, структура, частотность употребления. Отмечено, что, выступая ключевыми единицами стихотворных текстов, простые, составные и сложные мифонимы (Алмазная Река, Баба-Яга, Вирь, Митра, Осень, Ра-Озирис, Степная Ночь, Шакал-Анубис и др.) аккумулируют дополнительные коннотативные компоненты. Появление новых комбинаций смыслов, качественное и количественное изменение коннотативного содержания теонимов, мифоперсонимов, мифогидронимов, мифоорнитонимов и прочих групп мифологических имен обеспечивается индивидуально-авторским переосмыслением первоисточников, сложностью мотивационных отношений между производящими единицами и производными, семантическим окружением конкретного мифонима. Мифонимы как единицы ономастического кода стихотворных текстов связаны с ключевыми мотивами, темами, идеями и ценностными оппозициями картины мира Бунина-поэта. К несомненным перспективам можно отнести изучение особенностей мифонимикона бунинской поэзии и прозы посредством инструментария не только лингвистики, но и литературоведения, философии, культурологии.

Ключевые слова: литературная ономастика, поэзия И.А. Бунина, художественно-эстетическая система, мультимифологизм, мифоним, апеллатив, коннотация, смысл

История статьи: поступила в редакцию 17.03.2021; принята к печати 05.05.2021.



Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Липецкой области в рамках научного проекта № 20-412-480003.

Для цитирования: Селеменова О.А. Мифонимикон Бунина-поэта: коннотативный аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 285–297. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297>

Введение

В конце XX – первой четверти XXI века изучение собственных имен вымышленных объектов в художественных текстах отечественных и зарубежных авторов (В.Я. Брюсова, Н. Геймана, Д. Джойса, С.А. Есенина, К. Льюиса, А.С. Петрушевской, А.С. Пушкина, Дж.К. Роулинг, А.А. Фета, М.И. Цветаевой и др.) становится перспективным направлением научных исследований в области литературной ономастики. Это обусловлено тем, что мифонимы являются в любом жанре текста литературно-художественного стиля не только легко верифицируемыми оперативными единицами языка, но и культурными знаками с богатым эстетико-аксиологическим потенциалом и ассоциативными связями, раскрывающими «алгоритм формирования мифопоэтической традиции» (Владимирова, 2020: 161). Будучи помещенными в прозаический или поэтический текст, они выступают теми ключевыми лексемами, которые обеспечивают глобальную связность текста, становятся его символическим ядром, порождая смысловую многоплановость.

Характерной чертой художественно-эстетической системы И.А. Бунина выступает использование мифологических мотивов, сюжетов и образов. Отечественные и зарубежные филологи отмечают присутствие в бунинской лирике и прозе ключевых тем древнейших восточных легенд и притч, архаического, славянского фольклорного кода, ценностно-смысловых идей буддизма, иудаизма, ислама, указывают на религиозно-эстетический синкретизм при поэтизации сакрального (Woodward, 1970; Artz, 1988; Marullo, 1998; Дорохина, 2008; Балановский, 2010; Бердникова, 2012; Саяпова, Каримириаби, 2014; Двинятина, 2015; Dudareva et al., 2019). Нельзя не согласиться с мнением русиста Д.И. Ричардса, указавшего, что именно в Библии и Коране, Талмуде и Санскритских сутрах, греческой и египетской мифологиях И.А. Бунин нашел те чувства, поэтический язык и образность, которые были близки ему по духу (Richards, 1972: 159).

При несомненном интересе литературоведов к мифологическим мотивам и образам художественной картины мира И.А. Бунина с лингвистической точки зрения мифонимикон текстов нобелевского лауреата представляет собой неизученный вопрос. О наличии экзотических имен древних богов и персонажей мифов в бунинских лирических текстах упоминают С.И. Шашкова и С.М. Пронченко (Шашкова, 2009: 343; Пронченко, 2015: 262–263); библионим Рахиль как прецедентное имя в стихотворениях И.А. Бунина и А.А. Ахматовой рассматривает Ю.Н. Гойко (Гойко, 2020: 140–142). Очевидно, что инвентаризация и систематизация мифонимов ни прозаического, ни поэтического наследия И.А. Бунина еще не проведена, не исследован их потенциал как языковых единиц, отражающих самобытность авторского мироощущения.

Цель исследования – рассмотреть философско-аксиологический, художественно-эстетический потенциал значимых разноструктурных мифологических имен в мифонимиконе Бунина-поэта и выявить присущие их семантике коннотативные компоненты.

Поскольку вопросы статуса имен собственных в языке, объема их значения, классификационных признаков, типологии, использования единой терминологической базы при описании фактического материала до сих пор остаются дискуссионными (Суперанская, 1973; McDowell, 1977; Lamping, 1983; Gary-Prieur, 1991; Калинин, 1999; Bright, 2003; Vasiljeva, 2005; Alibec, 2020), считаем целесообразным отметить, что для предмета исследования используем термин «*мифоним*» и представляем его значение как устойчивый комплекс разных типов сем (например, класса «предметность», лексико-грамматические семы «одушевленность», «неодушевленность», гиперсемы «водоем», «божество», «человек», гипосемы «волшебная сила», «покровитель», «старость», «созидательная функция» и др.), среди которых обнаруживаются и коннотативные.

Методы и материалы

Фактическим материалом исследования послужили поэтические тексты И.А. Бунина 1888–1952 гг., включенные в двухтомное собрание сочинений, подготовленное Т.М. Двинятиной в 2014 г. и являющееся полным научным изданием лирики нобелевского лауреата¹. Авторская картотека примеров сформирована на основе первичного анализа более 700 контекстов, из которых методом сплошной выборки было извлечено 152 мифологических имени.

Характер исследуемого материала обусловил использование совокупности парадигмальных и непарадигмальных методов при его обработке: описательного и этимологического методов, а также контекстологического, семантического и структурного анализов.

Результаты

Мифонимикон поэтического наследия И.А. Бунина представляет собой упорядоченную и целостную систему мифологических имен из разных источников: текстов космогонических, антропогонических, солярных, героических и других типов мифов народов мира (древних иранцев, индийцев, египтян, славян, скандинавов и др.), религиозно-философских учений (иудаизма, христианства, ислама, буддизма), фольклора (преимущественно текстов славянских сказок, былин и народных обрядовых песен).

Выделенные мифонимы классифицируются на ряд групп с учетом разных аспектов:

– семантики (мифоантропонимы, теонимы, демононимы, мифоперсонимы, мифозоонимы, мифоорнитонимы, мифофитонимы, мифотопонимы, мифогидронимы, мифохремотонимы и мифохрононимы);

¹ Бунин И.А. Стихотворения : в 2 т. / вступ. ст., сост., подг. текста, примеч. Т.М. Двинятиной. СПб. : Изд-во Пушкинского дома ; Вита Нова, 2014.

– этимологии (отонимное образование, отапеллятивная единица лексико-семантического способа образования, ономастическое прилагательное, ономастическое причастие);

– структуры (простые мифологические имена, имена-композиции и составные мифонимы);

– частотности употребления в художественных текстах (мифонимы низкой, средней и высокой частотности).

В силу «объемности» своего значения бóльшая часть мифонимов, включаясь в «словесную ткань» одного или нескольких поэтических текстов И.А. Бунина и взаимодействуя со своим семантическим окружением, несут дополнительные смыслы и актуализируют в сознании читателя определенные устойчивые ассоциации.

Обсуждение

В семантике личных имен коннотации выступают тем лингвистическим феноменом, который характеризуется синкретизмом экстралингвистической и интралингвистической природы, включает эмоциональность, экспрессивность, дополнительную информацию, декодируемую носителем языка в зависимости от его возрастного, психического, социального, образовательного уровня (Буштян, 1983: 57). На наш взгляд, коннотации мифонимов – явление структурно более сложное, чем коннотации других групп ономастических единиц. Ведь выступая элементами художественной картины мира, вторичного образования, которое, с одной стороны, отражает картину миру автора-создателя текста, а с другой – национально-специфическую картину мира, мифонимы аккумулируют не только экспрессивные или эмоционально-чувственные значения, но и информационно-исторические, культурно-символические, мировоззренческие.

Ядром мифонимикона Бунина-поэта выступают простые (или однословные) отонимные теонимы – имена богов различных этнокультур: *Сет* (егип. *Stḥ*, в египетской мифологии бог «чужих стран» (пустыни), убийца Озириса)²; *Нерей* (др.-греч. *Νηρεύς*, в древнегреческой мифологии божество моря, «морской старец»)³; *Перун* (др.-рус. Перунь, в славянской мифологии бог грома)⁴; *Истара* (аккад. ^dIštar, также ^dEštar, ^dAštar, в аккадских мифах центральное женское божество, главными аспектами которого являются плодородие, любовь, а также война и распри)⁵; *Бальдер* (др.-исл. *Valdr*, в германоскандинавской мифологии юный бог весны и света)⁶ и др. Культурно-символические, эмоционально-оценочные коннотации таких теонимов в поэтических текстах И.А. Бунина обусловлены не только связью продуцируемых образов с сюжетом конкретного мифа, но и индивидуально-авторским

² Мифы народов мира : энциклопедия: в 2 т. Т. 2. К–Я / гл. ред. С.А. Токарев. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 429.

³ Там же. С. 212.

⁴ Там же. С. 307.

⁵ Мифы народов мира : энциклопедия: в 2 т. Т. 1. А–К / гл. ред. С.А. Токарев. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 595.

⁶ Там же. С. 587.

переосмыслением первоисточников с учетом собственной системы взглядов, оценок, представлений о мире и своем месте в нем, отношения к окружающей действительности.

Так, в индоиранском пантеоне обнаруживается такое божество, как *Mitra* (*Мифра*) (от авест. *Miθra*, в буквальном значении ‘договор’, ‘согласие’). Древнейшие сведения о нем фиксируются в собрании священных текстов персов «Авеста», содержащем религиозные догматы зороастризма. В иранской мифологии Митра традиционно ассоциировался с идеей посредничества, обмена, договора, мира, дружбы⁷. Простой по структуре теоним *Mitra*, употребляющийся в бунинском стихотворении «Эльбурс. Иранский миф»⁸, демонстрирует качественную изменчивость коннотативного содержания: реализуются положительные коннотации, связанные не с договорной функцией Митры как устроителя социальной жизни (‘согласие’, ‘симпатия’), а с солярной функцией, которая для авестийской мифологии была вторичной (‘свет’, ‘жизнь’). В индивидуально-авторской концепции теоним *Mitra* воплощает торжество света как источника жизни в бескрайних льдах и органично вписывается в «мифопоэтический концепт И.А. Бунина „красота, совершенство мира как Целого“» (Саяпова, Каримириаби, 2014: 117).

Свидетельством глубокого знания И.А. Буниным мифологических сюжетов и образов разных народов мира выступают теонимы-композиции с широким кругом устойчивых ассоциаций типа *Ра-Озирис*, *Ястреб-Гор*, *Шакал-Анубис* (стихотворения «Ра-Озирис, владыка дня и света...»⁹, «За гробом»¹⁰). Они образованы сложносоставным способом в результате соединения автором двух компонентов, представленных отонимными единицами (*Ра* и *Озирис*) или постпозитивной отонимной единицей (*Гор* и *Анубис*) и препозитивной единицей, восходящей к апеллятиву (*Ястреб* и *Шакал*). Эти составные теонимы отсылают к мифологии Древнего Египта, реконструирующейся на основе «Текстов пирамид», «Книги мертвых», религиозного текста «Амдуат», магических текстов, трудов Геродота и Плутарха и других источников. В мифологической системе египтян, которая начала формироваться еще в 6–4 тыс. до н. э., пантеоны и образы богов имели специфические черты и претерпевали регулярные трансформации¹¹. Сочетание в облике египетских божеств зооморфных и антропоморфных черт отражается в составных теонимах *Ястреб-Гор*, *Шакал-Анубис*, а сближение божественных культов Ра и Озириса – в мифониме *Ра-Озирис*.

Однако Бунин-поэт никогда не стремился к фактологической точности в воспроизведении мифологических сюжетов и образов. Он трансформировал сюжеты и модернизировал образы в соответствии с особенностями собственного мироощущения и миропонимания. Вследствие этого семантика указанных составных производных мифонимов вовсе не тождественна семантике мотивирующих компонентов. Если в древнеегипетских мифах *Ра* –

⁷ Мифы народов мира... Т. 2. С. 154.

⁸ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 308.

⁹ Там же. С. 311.

¹⁰ Там же. С. 24.

¹¹ Мифы народов мира... Т. 1. С. 420–421.

олицетворение доброго начала, бог солнца, а *Озирис* – бог мертвых¹², то у И.А. Бунина теонимом *Ра-Озирис* именуется «владыка дня и света»¹³, что свидетельствует о неполном мотивировании составного мифологического имени. Сложность мотивационных отношений между производящими и производным именем способствует увеличению коннотативного потенциала последнего, в частности, реализации смыслов ‘власть времени’, ‘забвение’, ‘разрушение’. Отапеллятивные же компоненты в составных мифологических именах *Ястреб-Гор*, *Шакал-Анубис* обуславливают появление эмоционально-оценочных коннотаций в семантике. Ведь *ястреб* традиционно ассоциируется с небом, полетом и свободой, а *шакал* – со зловонием и смертью.

В целом богатый коннотативный потенциал простых и составных теонимов позволяет Бунину-поэту использовать их в качестве маркеров одной из основных для его художественно-эстетической и философской системы бинарной аксиологической оппозиции «свет – тьма». При этом средством экспликации первого духовного начала выступают мифонимы *Агни*, *Митра*, *Ра-Озирис*, *Пламень*, *Ормузд*, *Бальдер*, *Син*, а второго – *Сет*, *Локи*. С перечисленными мифонимами связаны экзистенциально-онтологические смыслы ряда стихотворений И.А. Бунина: «Ормузд»¹⁴, «Агни»¹⁵, «Эльбурс. Иранский миф»¹⁶, «Ра-Озирис, владыка дня и света...»¹⁷, «Бальдер»¹⁸ и др.

Геккелевским «миксотейзмом» как характерной чертой бунинского мировидения объясняется сосуществование в стихотворных контекстах целого ряда имен из философско-мифологических текстов монотеистических авраамических религий: демононим *Эблис* (араб. إبليس; дьявол)¹⁹; теоним *Иисус Христос* (греч. Ἰησοῦς Χριστός; богочеловек, вмещающий в единстве своей личности всю полноту божественной природы как бог-сын и всю конкретность человеческой природы как иудей)²⁰; мифоантропонимы *Авраам* (др.-евр. אַבְרָהָם, *Avrâhâm*, «отец множества» и др.-греч. Ἀβραάμ; избранник Яхве, родоначальник евреев)²¹, *Агарь* (ивр. חַגָּר, *Хагар*, т.е. «странница»; рабыня-египтянка, являвшаяся наложницей Авраама)²², *Исаак* (др.-евр. יִצְחָק, букв. «будет смеяться»; сын Авраама и Сары, отец Иакова)²³ и мн. др. Концентрированность значений подобных мифонимов обеспечивает не только диалог бунинских поэтических текстов с текстами разных эпох и культур, но и появление новых комбинаций смыслов внутри индивидуально-авторской художественной системы. Например, образ Рахили как праматери всего дома Израилева традиционно выступал для иудеев «символом высокой любви» и

¹² Мифы народов мира... Т. 2. С. 267, 358.

¹³ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 311.

¹⁴ Там же. С. 283.

¹⁵ Там же. С. 307.

¹⁶ Там же. С. 308.

¹⁷ Там же. С. 311.

¹⁸ Там же. Т. 2. С. 14.

¹⁹ Мифы народов мира... Т. 1. С. 477.

²⁰ Там же. С. 490.

²¹ Там же. С. 25.

²² Там же. Т. 2. С. 33.

²³ Там же. Т. 1. С. 566.

воплощенной молитвы, а имя Рахиль было не только сладчайшим именем возлюбленной, но и именем родной страны (Гойко, 2020: 140–141). В стихотворных контекстах поэта-эмигранта мифоантропоним *Рахиль* приобретает особое звучание за счет таких смысловых приращений, как ‘тоска’ и ‘надежда’ (стихотворение «Гробница Рахили»²⁴).

Через призму многочисленных мифологических имен из Библии и Корана (*Авраам, Агарь, Адам, Великий Трон* (Трон Аллаха), *Гавриил, Джиннат, Иаков, Иеремия, Израфил, Иса, Иоанн, Исаак, Каин, Ковсерь, Сакар, Сарра, Язве* и др.) осмысляются ключевые для творчества Бунина-поэта темы и проблемы: ценность «потока бытия», его трагичность и духовность, всеобщее человеческое родство, краткосрочность жизни, наличие в человеке негнеленного начала.

Заметную группу в поэтических текстах И.А. Бунина составляют мифоперсонимы, к которым относим два типа мифологических имен: 1) персонажей восточнославянской мифологии и фольклора (*Баба-Яга, Кощей*); 2) контекстуальные имена с семой ‘лицо’ (*Мороз, Смерть, Весна, Осень, Ночь, Любовь* и др.), образовавшиеся лексико-семантическим способом посредством онимизации апеллятивов и в результате продуктивности механизма антропомофной метафоризации.

Обращаясь к распространенным образам из славянских сказок (первый тип), И.А. Бунин наполняет их новым содержанием, что влияет на коннотативный компонент семантики соответствующего мифонима. Так, составной мифоперсоним *Баба-Яга* используется в заглавии стихотворения «Баба-Яга»²⁵. Этимология мифоперсонима, очевидно, отонимная: как отмечает Е.И. Алещенко, он восходит к именам славянского божества (*Баба*) и привратницы в мире мертвых (*Яга*) (Алещенко, 2008: 90). Традиционно образ Бабы-Яги является амбивалентным, получающим отрицательную или положительную оценку в зависимости от развития сказочного сюжета: с одной стороны, она людоедка, которая «опасна для человека», с другой – «дарительница, помощница доброго героя» (Алещенко, 2008: 91). У И.А. Бунина мифоперсоним *Баба-Яга* несет особые коннотации, совсем не связанные ни с ее злостными деяниями, ни с охранительными функциями. Ведь с хорошо знакомыми читателям мифологическими сюжетами бунинскую Бабу-Ягу роднит только то, что она живет в лесу, в холодном срубе и вот уже как «десять сот годов» бережет ларец с Кошечей смертью²⁶. Баба-Яга Бунина-поэта предстает не в образе зловещей колдуньи или помощницы-дарительницы, а глубоко одинокой старухи, изнеможенной и безмерно страдающей. Безысходность ситуации подчеркивается и использованием в контексте стихотворения «Баба-Яга» возвратной формы непереходного глагола *изболеться*, указывающего на предел проявления состояния мучения, императива *не смей*, налагающего запрет на действия по глаголам *топить* и *вздуть*, трансформированного фразеологизма *черт велел* (вместо *черт дернул*), синекдохического замещения мифонима лексемой *шлык*, служащей для «образной номи-

²⁴ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 2. С. 55.

²⁵ Там же. С. 43.

²⁶ Там же. С. 43–44.

нации героини» и связанной с представлением о смирении (Бородина, 2019: 62). Поэтому мифоперсоним Баба-Яга полон трагических коннотаций: ‘одиночество’, ‘безнадежность’, ‘страдание’, ‘тоска’.

Богаты на различные коннотации и контекстуальные простые (однословные) мифоперсонимы второго типа. Например, *Ночь* – это простой отапельлятивный мифоперсоним, происходящий от нарицательного существительного *ночь*. В традиционной картине мира восточных славян *ночь* воспринималась как «маркированное время суток, связанное с наибольшим числом предписаний и запретов» (Толстая, 2011: 163), и, соответственно, значение лексемы *ночь* включало отрицательные коннотации типа ‘опасность’, ‘зло’, ‘вред’, ‘тьма’, ‘смерть’. В бунинских стихотворениях «Сумерки»²⁷, «Склон гор»²⁸, «Взойди, о Ночь, на горный свой престол...»²⁹ отапельлятивным мифоперсонимом *Ночь* именуется могущественное существо женского пола, сидящее на горнем престоле и обладающее целительной силой. Мифоним *Ночь* в индивидуально-авторской языковой картине мира приобретает положительные коннотации ‘исцеление’, ‘покой’, ‘величие’, совершенно не свойственные славянской мифологии и аксиологии времени. Очевидно, что здесь прослеживается влияние христианских религиозно-философских мотивов, благодаря которым персонифицируемый образ ассоциируется с одной из «бытийных констант первотворения», сохраняющей память о Творце, со «временем самопознания и Богопознания» (Бердникова, 2012: 318).

Особое значение приобретает в художественной системе Бунина-поэта контекстуальный отапельлятивный мифоперсоним *Осень*, функционирующий в качестве ключевой единицы в поэме «Листопад»³⁰, в стихотворении «Таинственно шумит лесная тишина...»³¹. Образ Осени-вдовы, восходящий к фольклорным славянским традициям (Усманова, 2014: 150), у И.А. Бунина приобретает конкретные черты: «бледное лицо», «горностаевый шугай»³². За счет этого подчеркивается не только «русскость» Осени, но и высокое социальное положение, подлинное благородство персонажа-инициатора ежегодных изменений в природе. Семантическое окружение мифоперсонима *Осень* – слова категории состояния и глаголы со значением эмоций, физического состояния природы, ментальной и речевой деятельности, действия-движения, лексика слухового, зрительного, осязательного восприятия, словосочетания, соединяющие разные чувственные образы или перцептивные впечатления и эмоции (*блеск, бродить, грустить, желтый, затаить, знает, жутко, молчанье, морозное серебро, поет, пурпурный, пустынная тишина, угрюмо темнеет, янтарный, оцепененье, холодный дым, угрюмо выть, морозный пожар* и др.), – актуализирует такие коннотации контекстуального имени, как ‘совершенная красота’, ‘мимолетность’, ‘печаль’, ‘воспоминание’, ‘одиночество’. Так мифоперсоним *Осень* органично включается в круг

²⁷ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 203.

²⁸ Там же. С. 294.

²⁹ Там же. Т. 2. С. 108.

³⁰ Там же. Т. 1. С. 189.

³¹ Там же. С. 183.

³² Там же. С. 192.

языковых средств, эксплицирующих бунинскую эстетико-философскую концепцию ценности и неповторимости каждого мгновения жизни природы и человека.

В художественной системе Бунина-поэта существуют и особые индивидуально-авторские имена, используемые мастером слова для конструирования собственной мифологической системы и имеющие весьма далекие связи с известными сюжетами. Такой единицей выступает мифоорнитоним *Вирь*. Это имя служит обозначением фантастической птицы, которая живет в мрачном еловом лесу (стихотворение «Вирь»³³). Этимология имени в русском языке затемнена: поиск соответствий в Толковых словарях и словарной базе «Национальный корпус русского языка» не дает результатов. Однако предполагаемая Т.М. Двинятиной связь птицы Вирь «с персонажем мордовской мифологии Вирь-авой»³⁴ позволяет возвести анализируемый мифоперсоним к апеллятиву *вирь*, фиксирующемуся в мокшанском и эрзянском языках со значением ‘лес’ (ср.: *ви'рне* – ‘лесок’, *ви'рю* – ‘лесистый’, *вирьбу'ла* – ‘окрайна леса»³⁵).

Т.М. Павлюченкова отмечает отрицательные коннотации лексемы *Вирь*, ссылаясь на использование «компонента *-аспидный* в оригинальном авторском словосложении» (Павлюченкова, 2011: 54). Ср.: *Ее убор / Весь серо-аспидного цвета, / Головка в хохолке, а взор / Исполнен скорбного привета*³⁶. На наш взгляд, экспрессивные, эмоционально-оценочные коннотации мифоорнитонима *Вирь* разнообразнее отмеченной исследователем отрицательной коннотации, поскольку сам образ сладкоголосой птицы сложен и неоднозначен. Полагаем, что он у писателя-эстета испытал не столько влияние мордовской мифологии (уже упомянутый выше образ Вирь-авы, букв. «лесная женщина»), сколько совокупности других источников: греческой мифологии, русских духовных стихов и даже картин представителя «неорусского стиля» В.М. Васнецова, в частности оригинальной интерпретации в 1896 г. традиционного сюжета – изображения сладкоголосых птиц Сирина и Алконоста как светлой и темной сторон бытия. Бунинская птица аккумулирует в себе черты литературно-мифологических и живописных образов Алконоста и Сирина. От васнецовского Алконоста – серо-аспидное оперение, скорбный взор, хохолок, похожий на корону, венчавшую голову птицы-девы художника, а от Сирина из греческих мифов и русских духовных стихов – нежное пение, полное скорбной силы, но этим и очаровывающее путников, манящее, увлекающее их в темный мрак леса и губящее там. Тем самым коннотативное содержание мифоорнитонима включает элементы ‘быстротечность’, ‘покорность’, ‘одиночество’, ‘скорбная красота’, ‘страдание’. Несмотря на то, что анализируемая лексическая единица функционирует лишь в одном стихотворении «Вирь», она наряду с другими мифоорнитонимами

³³ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 194.

³⁴ Там же. С. 476.

³⁵ Коляденков М.Н., Цыганов Н.Ф. Эрзянско-русский словарь. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949. С. 53–54; Щанкина В.И. Мокшень-рузонь валкс: русско-мокшанский словарь. Саранск: Мордовское книжное издательство, 1993. С. 29.

³⁶ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 194.

(ворон Хугин, Жар-Птица) становится полноценным средством выражения «орнитологического мифа» бунинской прозы и поэзии, связанного с мотивами памяти и одиночества, идеей предопределенности судьбы, единства мига и вечности, нетленности красоты и сладости страдания.

Расширение традиционных представлений о ключевых образах мифологических сюжетов, библейских, коранических преданий, фольклорных текстов, осуществляемое И.А. Буниным, способствует существенным количественным и качественным изменениям коннотативного содержания мифонимов. Особенно показательны в этом плане составные единицы, построенные по модели «слово (имя прилагательное, редко – причастие) + слово (существительное)». Будучи структурно одинаковыми, они принадлежат к различным семантическим типам: *Алмазная Река* (мифогидроним), *Степная Ночь* (мифоперсоним), *Белый Олень* (мифозооним), *Великий Трон* (мифохремотоним), *Воскресший Свет* (теоним), *Судный день* (мифохороним), *Пустынный Ангел* (демоним) и др. Подобные онимные единицы оказываются как воспроизводимыми, так и продуцируемыми художественно-эстетической системой Бунина-поэта. В качестве примера рассмотрим коннотативный потенциал мифоперсонима *Степная Ночь* и мифогидронима *Алмазная Река*.

В стихотворении И.А. Бунина «Могилы, ветряки, дороги и курганы...» контекстуальным мифоперсонимом *Степная Ночь* именуется сущность женского пола с загадочно-унылым взором, полным «великой кроткости и думы вековой»³⁷. Используемые при мифониме или его субституенте (*она*) имена прилагательные со значением эмоционального состояния одушевленного субъекта (*грустна, одинока*), глаголы движения и восприятия (*идет, слушает*), качественные наречия (*задумчиво*) способствуют конкретизации образа. К содержательным приращениям семантики анализируемого мифоперсонима относим 'спокойствие', 'память', 'вневременность'. Мифоперсоним *Степная Ночь* – одно из языковых средств выражения в художественной картине мира Бунина-поэта эпического мотива степи, равнинного пространства и простора, всегда вызывающего в душе путника глубокие переживания.

Двухсловный мифогидроним *Алмазная Река*, фигурирующий в стихотворении «Ночь Аль-Кадра», отсылает к кораническим текстам – к образу небесной реки, «воды жизни», которая своим истоком имеет престол Аллаха: *Перед Великим Троном / Уже течет, дымясь, Алмазная Река*³⁸. Каждая из единиц, входящая в структуру мифонима, вносит вклад в реализацию коннотативного потенциала имени. Прилагательное *алмазный*, имеющее производящей базой лексему *алмаз*, которая обозначает самый твердый природный минерал, и апеллятив *река*, называющий водный поток, перемещающийся в естественном русле, обеспечивают появление следующих коннотаций: 'постоянство', 'несокрушимость'. Так в бунинской эстетико-философской системе рассматриваемый мифогидроним становится символом вечности и средством экспликации вечных проблем бытия, когнитивной оппозиции «жизнь – смерть».

³⁷ Бунин И.А. Стихотворения... Т. 1. С. 162.

³⁸ Там же. Т. 2. С. 8.

Заключение

Постоянная жажда открытий, неиссякаемый интерес к языкам, истории, культуре других стран и народов обусловили мультимифологизм творческого наследия И.А. Бунина. В поэтических текстах автора обнаруживается разветвленная система мифологических имен из мусульманской, иудаистической, христианской, буддийской религиозно-философской литературы, германо-скандинавской, древнегреческой, иранской, древнеегипетской, шумеро-аккадской мифологических систем, славянского былинного эпоса, волшебных сказок и других источников.

Система мифологических имен И.А. Бунина органически вписывается в контекст эстетико-философских воззрений писателя, его уникальную философию жизни, в которой доминировал не интеллектуально-логический, а эмоциональный подход. Выступая единицами ономастического кода художественных текстов, разноструктурные мифонимы оказываются связанными с ключевыми мотивами и темами, архетипическими образами и аксиологическими оппозициями Бунина-поэта.

Появление новых комбинаций смыслов, качественное и количественное изменение коннотативного содержания мифонимов различных групп (теонимов, мифоперсонимов, мифогидронимов, мифоорнитонимов и др.) обеспечивается индивидуально-авторским переосмыслением первоисточников и контаминаций традиционных сюжетов, сложностью мотивационных отношений между производящими единицами и производными, семантическим окружением конкретного мифонима.

Рассмотрен коннотативный потенциал лишь нескольких значимых для художественно-эстетической системы И.А. Бунина мифонимов: *Митра*, *Ра-Озирис*, *Шакал-Анубис*, *Осень*, *Баба-Яга*, *Алмазная Река*, *Степная Ночь*, *Вирь* и некоторых других. Реконструкция мифонимикона поэтических и прозаических текстов нобелевского лауреата в полном объеме и одновременное исследование его инструментарием лингвистики, литературоведения, культурологии, философии – дело будущего. Разноаспектный анализ мифонимов (безусловно, не только коннотативного аспекта) позволит выявить еще не одну особенность стиля, художнического почерка и мирозерцания И.А. Бунина.

Список литературы

- Алеценко Е.И. Мифоним *Баба-яга* в русских народных сказках // Русский язык в школе. 2008. № 4. С. 90–93.
- Балановский Р.М. Художественное мирозерцание раннего И.А. Бунина (поэзия конца 1880–1890-х гг.) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Литературоведение. Журналистика. 2010. № 4. С. 15–22.
- Бердникова О.А. Реминисценции, цитаты и мотивы Псалтири в творчестве И.А. Бунина // Проблемы исторической поэтики. 2012. № 10. С. 315–327.
- Бородина Н.А. Фольклорный образ Бабы-Яги и его художественная интерпретация И.А. Буниным (на материале стихотворений «Баба-Яга» и «Русская сказка») // 80-летие елецкой филологии : материалы Международной научной конференции. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2019. С. 60–63.
- Буштян Л.М. Ономастическая коннотация : на материале русской и советской поэзии : дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1983. 218 с.

- Владимирова Т.Е.* Семантический континуум мифа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 2. С. 161–174. doi:10.22363/2313-2299-2020-11-2-161-174.
- Гойко Ю.Н.* Библионимы как знаки интертекстуальности : особенности функционирования в поэтическом тексте // Сборник трудов Якутской духовной семинарии. 2020. № 7. С. 137–146.
- Двинытина Т.М.* Поэзия И.А. Бунина : эволюция, поэтика, текстология : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2015. 47 с.
- Дорохина В.Г.* Темы, мотивы, образы, сюжеты Корана в лирике И.А. Бунина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 2 (26). С. 164–167.
- Калинкин В.М.* Поэтика онима. Донецк : Юго-Восток, 1999. 408 с.
- Павлюченкова Т.А.* Мастерство Бунина-поэта // Русский язык в школе. 2011. № 7. С. 52–55.
- Пронченко С.М.* Имена собственные в стихотворениях И.А. Бунина : системный подход (к 145-летию со дня рождения писателя) // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 260–267.
- Саянова А.М., Каримириаби Э.* Иранская мифология в художественном мире И.А. Бунина // Ученые записки Казанского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2014. Т. 156. № 2. С. 115–120.
- Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. М. : Наука, 1973. 367 с.
- Толстая С.М.* Семантические категории языка культуры : очерки по славянской этнолингвистике. М. : ЛИБРОКОМ, 2011. 368 с.
- Усманова Л.А.* Ассоциативно-образная интерпретация номинативов, обозначающих природное время в поэзии Серебряного века // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2014. Вып. 5 (133). С. 148–155.
- Шашкова С.И.* О некоторых нетипичных признаках индивидуального стиля И.А. Бунина // И.А. Бунин и русский мир : материалы Всероссийской научной конференции. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2009. С. 339–343.
- Alibec C.* Proper names' semantics // The Dialogue of Multicultural Discourses. Tîrgu Mureş : Arhipelag XXI Press, 2020. Pp. 63–68.
- Artz M.* A Biblical motif in Ivan Bunin's stories written between 1916 and 1925 // Studies in Slavic Literature and Poetics. Dutch Contributions to the Tenth International Congress of Slavists (Sofia, September 14–22, 1988) / ed. by J.J. van Baak, R. Grübel, A.G.F. van Holk, W.G. Weststeijn. Amsterdam : Rodopi, 1988. Pp. 1–18.
- Bright W.* What is a name? Reflections on onomastics // Language and Linguistics. 2003. No 4 (4). Pp. 669–681.
- Dudareva M.A., Smirnova S.V., Budnichenko L.A., Vakku L.G.* Bunin I.A. and folklore : ontological in poetics // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8. No. 22. Pp. 129–134.
- Gary-Prieur M.-N.* Le nom propre constitue-t-il une catégorie linguistique? // Langue Française. 1991. No 92. Pp. 4–25.
- Lamping D.* Der Name in der Erzählung. Zur Poetik des Personennamens. Bonn : Bouvier, 1983. 135 p.
- Marullo T.G.* If you see the Buddha : studies in the fiction of Ivan Bunin. Evanston : Northwestern University Press, 1998. 208 p.
- McDowell J.* On the sense and reference of a proper name // Mind. New Series. 1977. Vol. 86. No. 3. Pp. 159–185.
- Richards D.I.* Bunin's conception of the meaning of life // The Slavonic and East European Review. 1972. Vol. 50. No 119. Pp. 153–172.
- Vasiljeva N.* Literarische Onomastik in Russland : Versuch eines Portraits // Onoma. 2005. Vol. 40. Pp. 373–395.
- Woodward J.B.* Eros and nirvana in the art of Bunin // The Modern Language Review. 1970. Vol. 65. Issue 3. Pp. 576–586.

Сведения об авторе:

Селеменова Ольга Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина. *Сфера научных интересов:* когнитивный синтаксис, медиалингвистика, литературная ономастика. Автор более 180 научных публикаций. E-mail: ol.selemeneva2011@yandex.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297

Research article

**I.A. Bunin's poetic mythonymicon:
connotative aspect**

Olga A. Selemeneva

*Bunin Yelets State University,
28 Kommunarov St, Yelets, 399770, Russian Federation*

✉ ol.selemeneva2011@yandex.ru

Abstract. The article studies the system of mythological names in I.A. Bunin's poetic heritage. The relevance of the topic is due to the unexplored problems of word-formation motivation, semantics, structure, and the role of mythological names in I.A. Bunin's prose and poetic texts. The aim of the paper is to analyze the connotative potential of different-structured mythological names which are significant for the artistic system of I.A. Bunin. The actual material of the study contains I.A. Bunin's poetic texts written in 1888–1952. The main research methods are descriptive, etymological, contextual, semantic methods, and structural analysis. The inventory of more than 700 poetic contexts of I.A. Bunin made it possible to identify 152 mythological names from various sources. The selected units were systematized on four features: semantics, etymology, structure, and frequency of use. The analysis of the connotative potential of some simple, composite and complex mythological names allowed to come to the conclusion that they accumulate additional emotional-evaluative, symbolic meanings. New combinations of meanings, qualitative and quantitative changes in the connotative content of mythological names are provided by the individual author's reinterpretation of primary sources, the complexity of motivational relations between producing units and derivatives, and the semantic environment of a particular unit. Mythological names are associated with the key motifs, themes, ideas, and value oppositions of I.A. Bunin's picture of the world. The study of the features of the system of I.A. Bunin's mythological names with the tools of linguistics and literary studies, philosophy, and cultural studies is one of the undoubted prospects of research.

Keywords: literary onomastics, I.A. Bunin's poetry, artistic and aesthetic system, multi-mythologism, mythological name, appellative, connotation, meaning

Article history: received 17.03.2021; accepted 05.05.2021.

Acknowledgments: The research was funded by RFBR and Lipetsk Region, project number 20-412-480003.

For citation: Selemeneva, O.A. (2021). I.A. Bunin's poetic mythonymicon: Connotative aspect. *Russian Language Studies*, 19(3), 285–297. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297>



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312

Научная статья

Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект

С.А. Дерябина¹✉, Н.А. Любимова²

¹Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

²Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 119034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

✉ deryabina-sa@rudn.ru

Аннотация. Изучается потенциал фонетизации процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ) студентов-филологов в условиях цифровизации образовательного пространства. Актуальность темы обуславливается взаимосвязью качества сформированности слухопроизносительных навыков и процессов восприятия, понимания, запоминания, программирования высказывания на иностранном языке и методическими возможностями современных технологий. Цель исследования – представить теоретические основы фонетизации обучения РКИ и методические приемы, необходимые преподавателю для ее реализации, с учетом возможностей цифрового образовательного пространства. Материалом послужили анкеты иностранных студентов, изучающих русский язык в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, направленные на определение востребованности продолжения работы по формированию слухопроизносительных навыков на основном и продвинутом этапах. Использовались анализ научных публикаций по практической фонетике, вопросам цифровизации гуманитарного знания, формированию слухопроизносительных навыков средствами электронной лингводидактики, наблюдение за практическим применением фонетизации в обучении РКИ, анкетирование реципиентов. Полученные результаты обосновали важность включения работы по формированию слухопроизносительных навыков на основном и продвинутом этапах обучения в рамках практического курса русского языка в бакалавриате и магистратуре. Описаны теоретические знания, необходимые преподавателю для фонетизации процесса обучения на этих этапах: основные понятия в области артикуляционного аппарата, характеристик звука, фонетической базы русского языка, ударения, ритмики и редукции русского слова, фонетических процессов внутри слова и на стыке слов, интонационного оформления синтагмы. Раскрывается потенциал цифрового образовательного пространства для фонетизации практического курса русского языка на основном и продвинутом этапах вузовского обучения, где содержание фонетической работы обуслав-

© Дерябина С.А., Любимова Н.А., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ливается особенностями конкретной учебной группы, подготовкой преподавателя, даются соответствующие методические рекомендации. Практическая значимость исследования состоит в обобщении теоретических знаний студента-филолога и преподавателя, необходимых для фонетизации процесса обучения РКИ, и возможностей их применения в условиях цифровизации образовательного пространства. Перспективно дальнейшее изучение потенциала цифрового образовательного пространства в целях совершенствования слухопроизносительных навыков и создания соответствующих методических материалов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, практическая фонетика, фонетизация, слухопроизносительные навыки, основной этап обучения, продвинутый этап обучения, цифровизация образовательного пространства

История статьи: поступила в редакцию 16.02.2021; принята к печати 18.05.2021.

Для цитирования: Дерябина С.А., Любимова Н.А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 298–312. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312>

Введение

Изучение фонетической системы иностранного языка является необходимым звеном в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение РКИ на основном этапе соответствует времени обучения в бакалавриате, на продвинутом – в магистратуре, стажировке в стране носителей языка – в аспирантуре (Щукин, 2017: 94). В современных учебных пособиях по РКИ для данных этапов, построенных на основе коммуникативного принципа, работе над формированием фонетического навыка практически не уделяется внимание. Между тем правильно оформленная, выразительная речь на иностранном языке – залог успеха в профессиональной деятельности. Методическая наука, аккумулирующая результаты исследований с середины прошлого века по настоящее время, располагает необходимыми знаниями для того, чтобы добиться желаемого результата – поставить звуки, а при дальнейшем обучении и преодолеть иноязычный акцент (Логинова, 1981; Галеева, Соколова, 1993; Стрельчук, 2010; Любимова, 2019; Науменко, 2018 и др.).

Для достижения данной цели важное значение имеет грамотность преподавателя в области практической фонетики, умение подбирать материал в традиционном и электронном форматах в соответствии с произносительными трудностями обучаемых, дополняя им учебный процесс на всех этапах обучения РКИ. Такой подход в методике впервые был предложен М.М. Галеевой и получил название *фонетизация* (Галеева, 1984).

И.М. Логинова определяет фонетизацию обучения как «внимание к корректности фонетической стороны при обучении живым иностранным языкам во всех видах речевой деятельности обучающегося» (Логинова, 2017: 308).

В связи с цифровизацией образовательного пространства форма представления гуманитарных знаний претерпевает значительные изменения, что отмечается в философских и методических работах.

По мнению Г.А. Ермоленко и С.Б. Кожевникова, одним из самых актуальных вопросов современной когнитивистики является определение особенностей «репрезентации знания в условиях развивающегося информационного общества» (Ермоленко, Кожевников, 2020: 54). На вопрос, могут ли гуманитарные науки быть сегодня нецифровыми, С.В. Черненко отвечает, что могут, но добавляет, что всепроникающая цифровизация общества трансформирует и гуманитарное знание (Черненко, 2020: 64).

Цифровизация оказывает влияние и на особенности восприятия учебной информации. «Современное поколение студентов (поколение Z) кардинально отличается умением воспринимать и осваивать традиционно передаваемую преподавателем вербальную информацию (знания) от предыдущих поколений (так называемых поколения X и поколения Y). <...> Но методики и технологии обучения пока преимущественно консервативные» (Ивакина и др., 2021: 39).

В области формирования фонетических навыков с применением современных технологий на уровне звука можно отметить такие виды работ, как прослушивание записи звуков русского языка (Study Russian Online¹, Russland Jornal.de², MasterRussian.com³ и др.); прослушивание слова и соотнесение его с буквенной формой (Study Russian Online, Russland Jornal.de и др.); произнесение написанного слова и машинный анализ произнесенного (Duolingo⁴); прослушивание записи утрированного произношения отрабатываемого звука на фоне предложения (вводный фонетико-грамматический курс «Вперед» (ВФГК «Вперед»⁵)); написание услышанного: заполнение пропусков в тексте песен при прослушивании (интерактивный портал Lyricsgaps⁶). На работу над звуковым образом слова направлены такие задания, как описание особенностей редукции (MasterRussian.com, Study Russian Online) и ударения, выполнение упражнений по данной теме (Study Russian Online), произнесение написанного слова с учетом редукции и машинный анализ произнесенного (Duolingo), прослушивание отдельных слов с русскими субтитрами («Время говорить по-русски») (Петанова, Коваленко, 2005–2013), скороговорок (MasterRussian.com). Работа над интонационным оформлением русской речи представлена заданиями на повторение за образцом реплик диалога («Буква. Слово. Диалог»⁷), повторение этикетных форм, отработку

¹ Открытый сетевой ресурс Study Russian Online. URL : <https://study-languages-online.com> (дата обращения : 02.06.2021).

² Открытый сетевой ресурс Russland Jornal.de. URL : <https://www.russlandjournal.de> (дата обращения : 02.06.2021).

³ Открытый сетевой ресурс MasterRussian.com. URL : <https://masterrussian.com> (дата обращения : 02.06.2021).

⁴ Открытый сетевой ресурс Duolingo. URL : <https://ru.duolingo.com> (дата обращения : 02.06.2021).

⁵ Балыхина Т.М. и др. ВФГК «Вперед» : мультимедийное пособие на CD-ROM. URL : <https://rusist24.rudn.ru/index.php/obuchenie/katalog-uchebnykh-programm/vpered> (дата обращения : 08.06.2021).

⁶ Электронный ресурс Lyricsgaps. URL : <https://www.lyricsgaps.com/> (дата обращения : 30.05.2021).

⁷ Балыхина Т.М. и др. Буква. Слово. Диалог : мультимедийная программа по русскому языку / URL : <https://rusist24.rudn.ru/index.php/obuchenie/katalog-uchebnykh-programm/bukva-slovo-dialog> (дата обращения : 28.05.2021).

интонационных конструкций (ИК) путем повторения за звучащим образцом на основе модели ИК с комментариями на английском языке (ВФГК «Вперед»), прослушивание ситуативных диалогов с субтитрами («Время говорить по-русски»), скороговорок (открытый сетевой ресурс MasterRussian.com), прослушивание аудио подкаста, записанного носителями русского языка на нормальной разговорной скорости с субтитрами («Очень по-русски»⁸), караоке (ВФГК «Вперед») (подробнее см.: Дерябина и др., 2019: 73).

Структура и принципы организации вводно-фонетического курса по РКИ с элементами электронного обучения стали предметом внимания А.Л. Архангельской. Результаты исследования реализованы в виде электронного продукта, используемого в практике обучения русскому языку на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов (Архангельская, 2017: 36).

С целью поддержки вводно-фонетического и вводно-грамматического курсов создан электронный учебник «Русский язык с компьютером. Шаг первый» (Архангельская и др., 2006).

Т.В. Шустикова отмечает, что использование лингвоориентированного компьютерного вводного фонетико-грамматического курса, сопровождающего традиционный печатный учебник РКИ, позволяет успешно решить комплекс задач по формированию коммуникативно-речевой компетенции инофона-дебютанта (Шустикова, 2021: 142).

Формированием фонетических навыков в рамках сопроводительного компьютерного курса занимались А.Д. Гарцов и Т.М. Балыхина (ВФГК «Вперед»), Т.В. Шустикова («Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для англоговорящих», 2013) и др.

Отметим, что методические работы по формированию слухопроизносительных навыков с использованием современных технологий преимущественно посвящены начальному этапу обучения (элементарный, базовый и пороговый уровни). Это обусловлено сложностью их организации на основном и продвинутом этапах в условиях разного уровня подготовки студентов, различных видов ошибок и трудностей, возникающих под влиянием фонетической интерференции, более сложными лингвистическими основами работы по преодолению акцента. На данном этапе работа по совершенствованию слухопроизносительных навыков определяется преподавателем, при этом особое значение приобретает его способность на основе теоретических знаний в области практической фонетики включить в процесс обучения иностранному языку соответствующие задания с учетом особенностей восприятия информации современным поколением студентов.

Цель исследования заключается в описании теоретических знаний в области практической фонетики (на уровне звука, ритмики, интонации) и методических приемов, необходимых преподавателю для фонетизации учебного процесса на основном и продвинутом этапах обучения с учетом возможностей использования потенциала современного цифрового образовательного пространства.

⁸ Сетевой ресурс «Очень по-русски». URL : <https://verymuchrussian.com> (дата обращения : 29.05.2021).

Методы и материалы

Для оценки востребованности продолжения работы по формированию слухопроизносительных навыков на основном и продвинутом этапах была составлена анкета из семи вопросов. Первые три вопроса направлены на уточнение личных сведений о студентах (страна, университет, уровень образования), четвертый и пятый – на оценку целесообразности продолжения работы по совершенствованию слухопроизносительных навыков и преодолению иноязычного акцента на основном и продвинутом этапах обучения, последние два вопроса – на самоанализ уровня сформированности слуховых и произносительных навыков. Предложенные в двух последних заданиях формулировки ответов составлены на основе Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (Common European framework., 2020: 25–26, 116–117).

В исследовании использовались анализ научной и научно-методической литературы, наблюдение за практическим применением фонетизации в обучении РКИ, анкетирование реципиентов.

Результаты

В анкетировании приняли участие 118 иностранных студентов, изучающих русский язык, из Китая, Вьетнама, Мадагаскара, Гвинеи-Бисау, Турции, Кипра, Туниса, ЮАР, Алжира, Азербайджана, Афганистана, Боснии и Герцеговины, Габона, Индии, Ирака, Камеруна, Колумбии, Монголии, Сирии, Таджикистана, Туркменистана, Шри-Ланки, Украины, Молдовы. Из них обучающиеся 1–2 курсов бакалавриата – 26,5 % анкетированных, 3–4 курсов бакалавриата – 29,1 %, магистранты – 15,4 %, аспиранты – 29,1 %. Первые два уровня соответствуют основному этапу обучения РКИ, два вторые уровня – продвинутому этапу. Данные об уровне обучения позволяют обратить внимание на востребованность фонетической работы для разных категорий обучаемых (рис. 1).

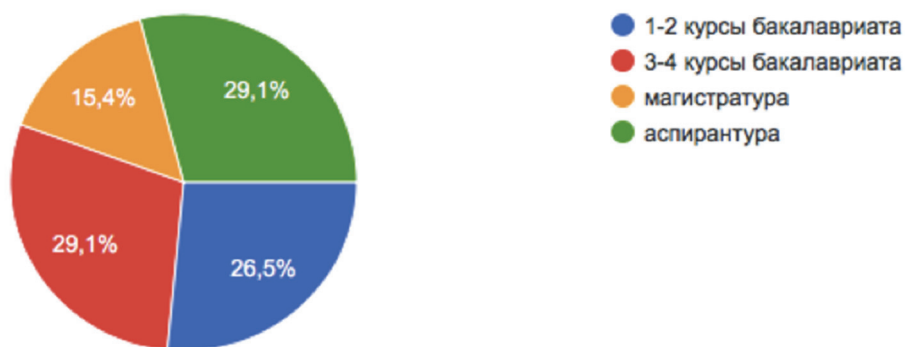


Рис. 1. Уровень обучения студентов, принявших участие в анкетировании

Ответы испытуемых подтверждают актуальность работы по совершенствованию фонетических навыков и преодолению акцента на основном и продвинутом этапах обучения. Считают важным включение заданий по совершенствованию слухопроизносительных навыков в обучение русскому

языку как иностранному на продвинутом этапе 95,8 % студентов. Для 90,7 % актуальна работа по преодолению иноязычного акцента (рис. 2, 3).

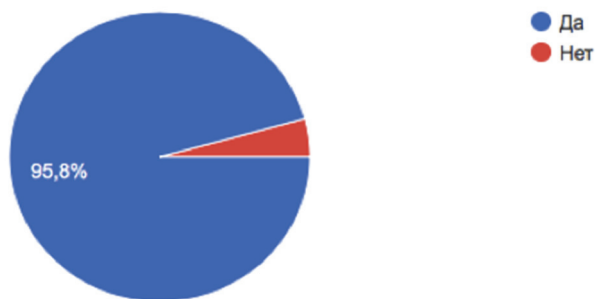


Рис. 2. Актуальность работы по совершенствованию слухопроизносительных навыков на продвинутом этапе

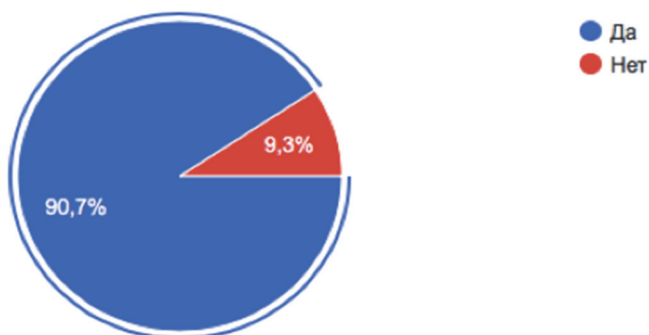


Рис. 3. Актуальность работы по преодолению иноязычного акцента на продвинутом этапе.



Рис. 4. Самоанализ уровня сформированности произносительных навыков студентов

Самоанализ степени сформированности произносительных навыков студентов показал, что 22,9 % выбрали требования, предъявляемые к иностранным учащимся уровня А2 в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, 54,2 % – В1, 10,2 % – В2, 12,7 % (15 человек) – С1–С2 (рис. 4).

Самоанализ степени сформированности аудитивных навыков студентов показал более низкие результаты. Выбрали требования, предъявляемые иностранным учащимся уровня А2 в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, – 43,6 %, В1 – 35 %, В2 – 9,4 %, С1–С2 – 12 (14 человек). Отметим, что все анкетированные имеют сертификат, подтверждающий владение русским языком на уровне В1 (рис. 5).



Рис. 5. Самоанализ уровня сформированности аудитивных навыков студентов

Данные результаты подтверждают важность фонетизации процесса обучения на основном и продвинутом этапах, мотивированность к повышению качества владения фонетическими навыками.

Обсуждение

В основе организации работы по совершенствованию слухопроизводительных навыков в рамках практического курса русского языка фонетическая грамотность преподавателя. Данную мысль высказывали еще Л.В. Щерба и его ученик Л.Р. Зиндер: «Обучая какой-либо деятельности, надо не только самому уметь ее проявлять, но и понимать ее механизм» (Щерба, 2008: 323). Сознательность подразумевает «хотя бы минимальные общefonетические представления у учащихся и основательные познания у преподавателя» (Зиндер, 1979: 16). Если преподавателю общefonетические знания необходимы при объяснении артикуляции звука, для правильной идентификации артикуляционных нарушений (диагностика ошибки), то обучаемым эти знания позволяют сознательно контролировать речевые органы в момент образования иноязычного звука (Любимова, 2019: 20).

Основные теоретические аспекты, лежащие в основе фонетизации процесса обучения, обозначены на рис. 6.

Остановимся подробнее на выделенных аспектах с точки зрения необходимого терминологического аппарата для фонетизации процесса обучения, выделив основные понятия, осознанное владение которыми предопределяет фонетическую работу в обучении РКИ.

Основные понятия в области артикуляционного аппарата: язык (кончик языка, спинка языка, передний участок, средний участок, задний участок, корень языка), губы (верхняя и нижняя), зубы (верхние и нижние), альвеолы, твердое небо (передняя область, средняя область, мягкое небо, малень-

кий язычок (увула), гортань, голосовые связки, полость рта, полость носа, полость глотки.



Рис. 6. Основные теоретические аспекты фонетизации процесса обучения

Основные понятия в области работы на уровне звука: звук, фонема, буква, гласный (ударный, безударный, гласный переднего ряда, гласный непреднего/заднего ряда, гласный верхнего подъема, гласный среднего подъема, гласный нижнего подъема, огубленные (лабиализованные) гласные, неогубленные (нелабиализованные) гласные, согласный (звонкий – глухой; твердый – мягкий, веляризация, палатализация, переднеязычный/зубной, переднеязычный/среднеязычный/среднеязычный, заднеязычный/заднеязычный, смычный, щелевой, аффриката, взрывной, серединный, боковой, дрожащий (вибрант), переднеязычный/зубной, переднеязычный, двугубный/губно-губной).

Основные понятия в области фонетических процессов внутри слова и на стыках слов: ассимиляция по звонкости – глухости и твердости – мягкости (здесь [з'д'эс'], сказка [скáск\]), аккомодация (из Италии [изытáл'ьи]).

Говоря о фонетической базе (Бернштейн, 1975), стоит обратить внимание на такие две неразрывно взаимосвязанные ее стороны, как артикуляционную и перцептивную базы, формирующиеся одновременно со слухопроизводительными (фонетическими) навыками (Любимова, 2016: 38). Первая определяется особенностями порождения звукового сигнала в процессе коммуникации на иностранном языке, а вторая особенностями его декодирования. Правильное восприятие речи собеседника – носителя языка, еще не означает, что, «декодируя звуковой сигнал, инофон использует в полном объеме систему лингвистических признаков данного языка» (Любимова, 2016: 44).

Основными особенностями артикуляционной базы русского языка являются: значительное вытягивание губ при сильно лабиализованных гласных [o], [y]; различие губно-губных и губно-зубных артикуляций; конфигурация языка (дорсальность, апикальность, какуминальность); общая локали-

зация языка в двух основных положениях (твердо-задний и мягко-передний уклады); степень подъема языка при ударных гласных; связь огубленности с задним положением языка; непозиционная дифтонгоидность гласных; плотность смычки; способы раскрытия смычки без придыхательности: резкое, мгновенное ([т],[д], [б], [п], [г],[к]); замедленное ([т'],[д'],[б'],[п'],[г'],[к']); постепенное, через щель ([ц],[ч']); переднеязычная альвеолярная вибрантность ([р], [р']); полновзвонкость шумных звонких согласных (Логинова, 2017: 126)

Основные понятия в области фонетической базы русского языка: твердо-задний уклад, мягко-передний уклад, апикальный уклад, дорсальный уклад, какуминальный уклад.

Основные понятия в области ударения и ритмики русского слова: ударный слог, безударный слог, редукция, ритмика, ритмические модели, транскрипция, редукция первой степени (краткий [а] – [ʌ]), редукция второй степени (краткий [ы] – [ь], краткий [и] – [ь]).

Основные понятия в области интонационного оформления звучащей речи: синтагма, интонация, интонационный центр (ИЦ), тон (ровный, средний), повышение/понижение тона, восходящий/нисходящий тон, ИК1–ИК7, логическое ударение, синтагматическое ударение.

Большой вклад в методику обучения интонационному оформлению русской звучащей речи, внесли работы Е.А. Брызгуновой, выделившей и описавшей семь типов интонационного оформления синтагм (Брызгунова, 1980). Традиционно данное описание используется в процессе формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков у иностранцев.

На основе анализа навыков восприятия и порождения интонационного оформления речи В.С. Нефедьева соотносит значения синтагм (сообщение, приказ/требование, вопрос с вопросительным словом, вопрос без вопросительного слова, переспрос и др.) с мелодикой, интенсивностью, наличием и отсутствием пауз (Нефедьева, 2006: 173).

Описанные выше понятия лежат в основе фонетизации процесса обучения на основном и продвинутом этапах, одним из средств реализации которой является *фонетическая разметка текста*, представленного в электронном формате, позволяющая наглядно соотнести звуковой и буквенный образ русского слова, увидеть фонетические процессы на стыке слов, обратить внимание на интонационное оформление текста при чтении. Предметом такой работы может стать электронный текст. Его предъявление делает возможным, не тратя время на запись текста на доске, «зафиксировать внимание на фонемах и их модификациях, акцентуации или транскрибировании интонационного контура» (Любимова, 2019: 22). Такая работа готовит студентов к самостоятельному фонетическому анализу печатного текста (предварительная фонетическая разметка), который в сочетании с последующим прослушиванием речи диктора с целью проверки произведенного анализа способствует совершенствованию слухопроизносительных навыков (Там же). Фонетическая разметка позволяет наглядно представить редукцию, фонетические процессы внутри слова и на стыке слов, синтагматическое членение и интонационное оформление.

Приведем пример фонетической разметки при работе с фрагментом текста «Стальное колечко» К.Г. Паустовского⁹ (рис. 7), для произведений которого характерно живое выразительное описание природы. Читая предложенный отрывок, важно почувствовать звуки весны, передать красоту слова автора.

Блестели черные ветки, шуршал, сползая с крыш, мокрый снег/
и важно/ и весело/ шумел за околицей сырой лес// Весна шла по
полям как молодая хозяйка.// Стоило ей только посмотреть на
овраг/, как в нем тотчас /начинал булькать и переливаться
ручей//. Весна шла /и звон ручьев /с каждым ее шагом/
становился громче / и громче//.

Рис. 7. Пример фонетической разметки текста

Использование интонационных конструкций полезно на начальном этапе обучения, тогда как при дальнейшей работе по совершенствованию ритмико-интонационных навыков можно обращать внимание на функции компонентов интонации (мелодика, пауза, темп, длительность, логическое ударение, акцентное выделение и др.).

Фонетическая разметка создается преподавателем непосредственно при работе с текстом в электронном формате в зависимости от сложностей, испытываемых студентами в процессе его прочтения. При работе с учебным пособием «Россия вчера и сегодня» (Шаклеин и др., 2018: 13), предназначенного для иностранных студентов-филологов и лингвистов на основном этапе, она может выглядеть, как на рис. 8.

Стать самим собой

Однажды/мой родственник, человек лет тридцати, ска-
зал, что нашёл новую работу, так как старая его не устраива-
ла./На мой вопрос, нравится ли она ему, он ответил: «Ну раз-
ве может работа нравиться? Отмотал время с восьми до пяти, /
и тогда уж занимайся тем, что душе угодно». /А вот что же
удобно той самой душе?

Рис. 8. Пример фонетической разметки текста

Подобная разметка не требует особых временных затрат, преподаватель может вносить соответствующие комментарии во время чтения текста студентов в случаях как предупреждения, так и коррекции фонетических ошибок.

⁹ Паустовский К.Г. Стальное колечко : рассказы. М. : Эксмо, 2018. 178 с.

Для коррекции произносительных ошибок на основном и продвинутом этапах обучения важное значение имеет организация соответствующей самостоятельной работы студента. После уточнения особенностей артикуляции звука, в произношении которого допущена ошибка, целесообразно закрепить артикуляцию упражнениями на чтение слогов и слов с соответствующим звуком и соотнесении с записью диктора, выполнение электронных заданий, направленных на идентификацию слов с заданным звуком на слух.

Несмотря на достаточное количество ресурсов, направленных на совершенствование слухопроизносительных навыков, работа над ритмикой слова в основном представляет собой повтор за звучащим образцом. Здесь интерес представляет перенос в цифровой формат традиционных заданий на отработку чтения группы слов одной ритмической модели вслед за диктором (Логонова, 1981; Галеева, Соколова, 1993; Науменко, 2018), распределение слов по ритмическим моделям (Одинцова, 2014), наблюдение за различением словоформ существительных (зѣмы – зимѣ) и глаголов (звонѣть – звонѣт) в зависимости от места ударения, задания, предполагающие наблюдение над флексией -ѣ в форме предложного падежа ((на) берег – на берегѣ) (Науменко, 2018). Совершенствованию ритмико-интонационных навыков способствует работа с песнями, стихотворными произведениями (Киндря, 2018), прозаическими миниатюрами.

Правильности интонационного оформления звучащей речи при говорении и восприятии при аудировании способствуют задания в цифровом формате на определение интенции заданного высказывания (например, выражение недовольства: *Ну и где ты был?*; иронии: *Всю жизнь об этом мечтал!*; вопроса с вопросительным словом: *Где мы встретимся?* и без: *Он в хороших руках?* и т. д.).

С помощью цифровизации подобных заданий можно говорить о возможности фонетического контроля перцептивной базы. Особенно здесь отметим такой трудоемкий для проверки преподавателем в традиционном формате и эффективный для совершенствования слухопроизносительных навыков студентов вид работы, как фонетические диктанты (Логонова, 1981). Сказанное открывает дополнительные перспективы исследований в данном направлении.

Заключение

Результаты проведенного анкетирования подтверждают актуальность фонетической работы на основном и продвинутом этапах. Владение всеми средствами языка позволяет быть не только услышанным, но и понятым. Учитывая, что исходная форма речевой коммуникации – звучащая речь, сегментное и суперсегментное оформление высказывания как единого целого играет важную роль и требует особого внимания при обучении иностранному, в частности русскому, языку.

В настоящее время накоплен значительный опыт работы по совершенствованию фонетических навыков, разработана соответствующая программа для студентов филологов, однако все это требует пересмотра учебных планов, специально отведенных учебных часов. Фонетизация же позволяет вклю-

чить фонетическую работу в программу применительно к различному учебному материалу в зависимости от трудностей студентов, а электронное образовательное пространство располагает возможностями для исправления фонетических ошибок в ходе индивидуальной работы по выполнению заданий в области коррекции произношения русских звуков, ритмики русского слова, интонационного оформления русской речи.

Описанный в работе понятийный аппарат составляет основу фонетической грамотности преподавателя и студента-филолога, необходимой для фонетизации обучения РКИ.

Центральное место в работе над совершенствованием фонетических навыков принадлежит тексту как единице обучения, при работе с которым в электронном формате большой потенциал имеет использование его фонетической разметки. Обращение внимания на слитное прочтение слов внутри синтагм, фонетические процессы на стыке слов, редукцию, ритмико-интонационное оформление речи – позволит иностранцу использовать данное умение в собственной речи, передать свою мысль выразительно, воздействовать на собеседника.

Наблюдающаяся тенденция к интеграции современных технологий в обучение иностранным языкам не заменяет, а дополняет традиционную форму обучения. Считаем целесообразным создание соответствующей базы электронных упражнений для фонетизации процесса обучения РКИ.

Список литературы

- Архангельская А.Л. Электронный вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире : язык, адаптация, социум, специальность : сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (Москва, 19–21 октября 2017 года): в 2 ч. М. : РУДН, 2017. С. 36–39.
- Архангельская А.Л., Дунаева Л.А, Руденко-Моргун О.И. Концепция мультимедийного учебника русского языка для студентов подготовительных факультетов и первый этап ее реализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. 2006. № 1. С. 87–93.
- Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. М. : Изд-во Московского ун-та, 1975. С. 5–49.
- Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980. С. 96–122.
- Галеева М.М. Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения : тексты лекций. М. : Университет дружбы народов, 1984. 49 с.
- Галеева М.М., Соколова И.В. Фонетический практикум : для изучающих русский язык как иностранный (неродной) : средний этап. М. : РУДН, 1993. 75 с.
- Дерябина С.А., Дьякова Т.А., Митрофанова И.И. Формирование фонетических навыков при изучении РКИ в условиях цифровизации образовательного пространства // Русский язык за рубежом. 2019. № 5 (276). С. 71–76.
- Ермоленко Г.А., Кожевников С.Б. Цифровая культура и гуманитарное знание // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Философские науки. 2020. № 2 (34). С. 54–60. <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2020.34.2.06>
- Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М. : Высшая школа, 1979. 312 с.

- Ивакина Е.Г., Панин О.Ю., Широков Ю.А.* Когнитивные особенности новых поколений студентов как причина изменения подходов к методологии обучения // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 2. С. 32–40.
- Киндря Н.А.* Использование стихов и песен на занятиях по фонетике русского языка // *Современное педагогическое образование*. 2018. № 1. С. 103–106.
- Логинова И.М.* Автоматизация навыков произношения русского слова : учебное пособие для студентов-филологов I курса. М. : Университет дружбы народов, 1981. 72 с.
- Логинова И.М.* Очерки по методике обучения русскому произношению : учебное пособие. М. : РУДН, 2017. 332 с.
- Любимова Н.А.* Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков: постановка и коррекция. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 240 с.
- Любимова Н.А.* Фонетическая база языка и фонетические навыки: психолингвистический и лингводидактический аспекты // *Русский язык как иностранный и методика его преподавания*. СПб. : РОПРЯЛ, 2016. Вып. 27. С. 38–45.
- Науменко Ю.М.* Корректировочный курс русской фонетики и интонации для иностранных студентов I курса бакалавриата : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2018. 80 с.
- Нефедьева В.С.* Проблема формирования интонационного навыка при обучении иностранцев русскому языку // *Фонетический аспект общения на неродном языке : коллективная монография / под ред. Н.А. Любимовой*. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 170–176.
- Одинцова И.В.* Звуки. Ритмика. Интонация : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2014. 368 с.
- Петанова А.Ю., Коваленко Ю.Е.* Время говорить по-русски : сетевой учебно-методический интерактивный комплекс по русскому языку для начинающих. М., 2005–2013. URL : https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/course/ (дата обращения : 12.05.2021).
- Стрельчук Е.Н.* Формирование и развитие русской речевой культуры иностранных студентов : фонетический аспект // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия : Вопросы образования. Языки и специальность. 2010. № 2. С. 20–25.
- Черенькая С.В.* Digital Humanities в контексте современного гуманитарного знания // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия : Философские науки. 2020. № 2 (34). С. 61–66. <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2020.34.2.07>
- Шаклеин В.М., Барышникова Е.Н., Завьялова О.С., Талыбина Е.В., Чернова Н.В., Дeryabina С.А., Минакова Н.А., Полякова Е.В., Рубцова Е.А., Микова С.С., Митрофанова И.И., Романова Т.Ю., Рубакова И.И.* Россия вчера и сегодня : учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей : II сертификационный уровень. М. : РУДН, 2018. 229 с.
- Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для лиц, говорящих по-английски : учебник. 2-е изд., испр. М., 2013. 150 с.
- Шустикова Т.В.* Психологические и лингвометодические основы сопроводительного компьютерного вводного фонетико-грамматического курса // *Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов : социокультурный контекст и динамика речевых практик : тезисы докладов II Международной конференции (Москва, 25–26 февраля 2021 г.)*. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2021. С. 141–142.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Изд. 4. М., 2008. 432 с.
- Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2017. 512 с.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe. 2020. URL : <https://www.coe.int/lang-cefr> (дата обращения : 25.05.2021).

Сведения об авторах:

Дерябина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов. *Сфера научных интересов*: практическая фонетика, формирование фонетических навыков при изучении РКИ в условиях цифровизации образовательного пространства, методика преподавания русского языка как иностранного, электронная лингводидактика в преподавании русского языка как иностранного. Автор 60 публикаций по вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, из них 7 учебно-методических пособий. E-mail: deryabina-sa@rudn.ru

Любимова Нина Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет. *Сфера научных интересов*: звуковой строй современного русского языка, интонация, ее функции, выявление специфического и универсального на фоне других языков, фонетический аспект общения на неродном языке, речевые жанры, фонетическая интерференция, теория и методика обучения русскому языку как иностранному. Автор 250 публикаций, среди которых научные монографии, статьи, учебные пособия. E-mail: n.lubimova@spbu.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312

Research article

Phonetization of teaching Russian as a foreign language in digital humanitarian knowledge: theoretical aspect

Svetlana A. Deryabina¹✉, Nina A. Liubimova²

¹*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation*

²*Saint Petersburg State University,
7/9 Universitetskaya Naberezhnaya, Saint Petersburg, 119034, Russian Federation*

✉ deryabina-sa@rudn.ru

Abstract. The article describes the phonetization potential in the process of teaching Russian as a foreign language (RFL) to philology students in the context of digitalization of education. The relevance of the topic is due to the connection between the quality of hearing and pronunciation skills formation and the processes of perception, understanding, memorization, programming an utterance in a foreign language, on the one hand, and the methodological capabilities of modern technologies, on the other hand. The purpose of the work is to present the theoretical foundations of phonetization in teaching RFL and methodological techniques to implement it, taking into account the opportunities of the digital educational environment. The material of the research includes the questionnaires of foreign students studying Russian in bachelor's, master's and postgraduate programs, aimed at determining the demand for continuing work on hearing and pronunciation skills formation at the basic and advanced levels. The authors used the following methods: analysis of scientific publications on practical phonetics, digitalization of humanitarian knowledge, listening and pronunciation skills formation by means of electronic linguodidactics, observation of the practical use of phonetization in teaching RFL, questioning the recipients. Basing on the results of the questionnaire survey of foreign students, the authors come to the conclusion that it is important to include work on hearing and pronunciation skills formation at the main and advanced stages of teaching the Russian language practical course in bachelor's and master's programs. In this regard, the theoretical knowledge necessary for the teacher to phonetize the learning process at the

main and advanced stages is described, namely: the basic concepts in the field of the articulatory apparatus, the characteristics of sounds, the phonetic base of the Russian language, stress, rhythm and reduction in the Russian word, phonetic processes within the word and at the junction of words, the intonation form of the syntagma. The potential of the digital educational space for phonetizing the practical course of the Russian language at the main and advanced stages of university education is revealed, where the content of phonetic work is determined by the characteristics of a particular study group, teacher training, and appropriate methodological recommendations are given. The practical significance of the research lies in the student-philologist and the teacher's theoretical knowledge generalization, necessary for the phonetization in teaching RFL and their potential application in the context of the educational space digitalization. This study opens prospects for further exploration of the digital educational space potential in order to improve hearing and pronunciation skills and create appropriate teaching materials.

Keywords: Russian as a foreign language, practical phonetics, phonetization, listening and pronunciation skills, main stage of teaching, advanced stage of teaching, digitalization of the educational space

Article history: received 16.02.2021; accepted 18.05.2021.

For citation: Deryabina, S.A., & Liubimova, N.A. (2021). Phonetization of teaching Russian as a foreign language in digital humanitarian knowledge: Theoretical aspect. *Russian Language Studies*, 19(3), 298–312. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312>



DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330

Научная статья

Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира

С.А. Хавронина, К. Эмрак✉

*Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6*

✉ kasimemrak@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются русские приставочные глаголы движения в «зеркале» турецкого языка. Выбор темы продиктован тем, что в последние годы роль изучения русского языка в Турции возрастает в связи с расширением экономических и культурных отношений между странами. Цель исследования – создание лингводидактических основ для разработки методических рекомендаций по обучению турецких студентов русским приставочным глаголам движения. Материалом для статьи послужили диссертации, учебники и учебные пособия по русскому языку для иностранцев, труды по сопоставлению русского и турецкого языков. Изучение глаголов движения в практическом курсе русского языка для турецких студентов занимает особое место. Носители русского и турецкого языков по-своему воспринимают мир и свою идентичность. Различия между картинками мира отражаются в культуре и языке, в его лексике и грамматических категориях. Так, при наличии универсалий в глагольных системах русского и турецкого языков имеются существенные различия в представлении о действии, состоянии, изменении, движении, обозначаемых глагольными единицами двух языков. Приставочные глаголы движения русского языка не имеют точных эквивалентов в турецком языке и при переводе передаются при помощи разнокоренных глаголов или описательным способом путем переводческих трансформаций. Результаты сопоставительного описания русских приставочных глаголов движения и способов передачи их значений в турецком языке, выявленные различия между ними послужили основой для разработки методических рекомендаций по обучению турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом родного языка. На основе проведенного исследования разработана система обучения турецких студентов приставочным глаголам движения, включающая приемы презентации глаголов и их закрепления в устной и письменной речи. Перспективы данной работы заключаются в создании национально-ориентированного учебного пособия по теме «Русские приставочные глаголы движения».

Ключевые слова: языковая картина мира, русские приставочные глаголы движения, турецкоязычные учащиеся, приемы введения учебного материала, закрепление учебного материала

История статьи: поступила в редакцию 16.01.2021; принята к печати 18.04.2021.

Для цитирования: Хавронина С.А., Эмрак К. Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 313–330. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330>

© Хавронина С.А., Эмрак К., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Одним из основополагающих понятий современного языкознания является понятие *языковой картины мира*. Изучение конкретных языков народов мира показало, что каждый язык по-своему отображает менталитет его носителей, их мировосприятие, национальную и культурно-социальную идентичность. Под языковой картины следует понимать «выработанное вековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира» (Шведова, 1999: 15).

При изучении русского языка для турецких студентов особые трудности представляет усвоение и правильное употребление группы приставочных глаголов движения, отличающейся от всех других глаголов количественным составом, сложностью лексико-семантических и лексико-грамматических свойств. Это явление представляется сложным еще и потому, что глагольные системы русского и турецкого языков различны.

Вопросы обучения иностранных учащихся русским глаголам исследовались в научных трудах лингвистов и методистов (Исаченко, 1961; Бондарко, Буланин, 1967; Рожкова, 1983; Муравьева, 2000; Битехтина, Юдина, 1985; Скворцова, 2010; Бабаханян, 2015; Гаджиева, Серебренников, 1979, 1986). Существуют учебные пособия с упражнениями по обучению приставочным глаголам движения русского языка иностранных студентов разного уровня владения языком, такие как «Глаголы движения в русском языке» (Муравьева, 1980), «Глаголы движения: пособие для работы с иностранными учащимися» (Юдина, Битехтина, 1976), «Глаголы движения – без ошибок: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный» (Скворцова, 2010) и др. В современной русистике имеются определенные достижения в изучении русских глаголов движения, но, к сожалению, отсутствуют работы по исследованию русских приставочных глаголов движения и их эквивалентов в турецком языке. Недостаточная степень разработанности методики обучения русским приставочным глаголам движения в турецкой аудитории определяет выбор темы и направления настоящего исследования и подтверждает его актуальность. **Цель исследования** – создать лингводидактическую основу для разработки методических рекомендаций по обучению турецких студентов русским приставочным глаголам движения.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели были применялись сравнительно-сопоставительный и структурно-семантический анализ; аналитический, описательный и эмпирический методы; а также методы наблюдения и интерпретации. Материалом послужили диссертационные исследования, учебники и учебные пособия по русскому языку для иностранцев, научные труды по сопоставлению русского и турецкого языков.

Результаты

На основе проведенного исследования разработана методическая система обучения турецких студентов приставочным глаголам движения русского языка с учетом родного языка и реальных трудностей в изучении рус-

ского как иностранного, предложены приемы работы над приставочными глаголами движения. Преподавателю они окажут помощь в прогнозировании возможных сложностей и погрешностей в их усвоении, выявлении их причин, сознательном подборе учебного материала, выборе действенных приемов его реализации, определении необходимого объема тренировки для выработки навыков. Турецкоговорящим студентам это облегчит процесс овладения приставочными глаголами русского языка, а также сделает процесс изучения русского языка более интересным и увлекательным.

Обсуждение

Явления действительности, как природные, так и социальные, могут по-разному восприниматься, пониматься, откладываться в сознании русскоговорящих и турецкоговорящих людей. Эти различия отражаются в языке, его лексике, а также в грамматических категориях. Так, при наличии универсалий в глагольных системах русского и турецкого языков имеются существенные различия в представлении о действии, состоянии, изменении, движении, обозначаемых глагольными единицами двух языков.

Для русской языковой картины характерно наличие особой лексико-грамматической группы глаголов движения, которая представлена 14 парами глаголов, отличающихся морфологической, семантической и категориальной связями, противопоставленных по признаку однонаправленности/разнонаправленности движения (Муравьева, 2000: 220). Эти глаголы являются носителями общих глагольных категорий (лица, времени, вида) и подчиняются общим нормам употребления глаголов, но при этом имеют ряд свойств семантического и грамматического характера, не наблюдаемых у других глаголов. В турецком языке глаголы, имеющие общую сему «перемещение в пространстве», не имеют отличных от других глаголов лексико-грамматических свойств, не образуют соотносительных пар и не представляют отдельной группы. В турецкоязычном сознании есть общее представление о приближении и удалении, что реализуется двумя глаголами – *gelmek* (буквально: прибыть) и *gitmek* (буквально: отбыть, удалиться). Таким образом, глаголы движения русского языка не имеют точных эквивалентов в турецком языке.

Как в русском, так и в турецком языке глаголы, в том числе глаголы движения, обладают рядом постоянных (вид, залог, возвратность, переходность) и непостоянных (наклонение, время, лицо, число, род) грамматических признаков, но состав их в языках различен.

Так, в русском языке вид представляет собой систему противопоставленных форм (Русская грамматика, 1980). Бесприставочные глаголы движения в русском языке относятся к глаголам несовершенного вида.

Турецкоязычному сознанию не свойственно противопоставление глаголов по «характеру протекания действия», то есть по виду (Бондарко, Буланин, 1967). Вопрос о наличии категории вида в турецком языке разными учеными решается по-разному. Как отмечает Б.А. Серебренников, глагольная основа в тюркских языках совершенно индифферентна к выражению глагольного вида. Одна и та же основа может выражать как действие, достигшее предела, так и действие, не достигшее предела (Гаджиева, Серебренни-

ков, 1979: 110). Например, глагол в форме прошедшего категорического времени на *-di* обозначает такие действия: *Çantamı alıp spora gittim* – Я взял сумку и *пошел на спорт*. *Bugün okula gittin mi?* – Ты *ходил(а)* сегодня на учебу? Тем не менее, по мнению А.Н. Кононова, видовая категория имеет место в турецком языке, несмотря на отсутствие соотносительных глагольных пар. Кононов отмечает два способа выражения категории вида в турецком языке: лексический и грамматический (морфологический и синтаксический) (Кононов, 1956: 207).

Первый способ выражения видовой категории (лексический) заключается в следующем: видовую пару образуют два глагола, связанные своим лексическим значением. Например: *koşmak* – бегать, бежать, *kaçmak* – убежать, убежать. Морфологический способ выражения категории вида проявляется в формах прошедших времен. Определенный имперфект, означающий незаконченное действие в определенный момент в прошлом (*Beni aradığında eve gidiyordum* – Когда ты мне позвонил(а), я *шел/шла* домой), и неопределенный имперфект, выражающий неоконченное обычное, регулярно повторяющееся в прошлом действие (*Eskiden sık sık sinemaya giderdim* – Раньше я часто *ходил* в кино), противопоставляются прошедшему категорическому времени, выражающему законченное действие.

Синтаксический способ выражения категории вида представлен сочетанием деепричастия на *-(y)a* и *-(y)üp* и глаголов *vermek*, *durmak*, *gitmek*, *yazmak* либо причастия и глаголов *olmak/bulunmak*: *Gece karanlığında karşıma siyah bir köpek çıkıverdi* – Темной ночью внезапно навстречу мне *вышла* черная собака. *Sen okula gidedur*, *ben notlarını arkandan getiririm* – Ты *иди* на учебу, я принесу твои записи следом. *Saat 16'da Ankara tren garına varmış olurum*. – К 16 часам я *пыеду* на ж/д вокзал Анкары. *Kütüphaneden aldığım kitapları çoktan götürmüş bulunmaktayım* – Я уже давно *отнес* книги, которые я брал из библиотеки. Таким образом, в языковой картине турок значение, выражаемое в русском языке категорией вида (ограниченность либо неограниченность действия пределом), передается с помощью использования различных времен или модифицирующих глаголов, придающих значения завершенности/незавершенности либо однократности/многократности действия.

Категория залога в русском языке тесно связана с такими явлениями, как возвратность и переходность/непереходность глаголов. Кроме того, она больше проявляется синтаксически, чем морфологически (Шаповалова, 2015). В «Грамматике русского языка» (1952) академик В.В. Виноградов выделяет три залога: действительный, возвратно-средний и страдательный. Турецкий язык включает большее количество залогов. Традиционно выделяют основной, страдательный, возвратный, совместный и побудительный (понудительный) залогов (Banguoğlu, 1976: 411). В русском языке понудительный и совместный залогов отсутствуют.

Основной залог в турецком языке выступает в значении действительного залога (Тенишев, 1988: 281). Остальные залогов представляют собой трансформацию и модификацию основного залога по дифференцированному выражению субъектных отношений в рамках самого глагола с помощью специальных аффиксов (Тенишев, 1988: 269). Так, взаимный залог образуется путем присоединения к основе глагола аффиксов *-ış*, *-iş*, *-uş*, *-üş*. Напри-

мер, *kısaklaşmak* – обниматься, *örüşmek* – целоваться, *selamlaşmak* – здороваться» (Хаврони́на, Дога́н, 2019)

Глаголы общезвратного значения имеют значение действия, сосредоточенного в самом производителе действия, а именно внутренние, душевные переживания субъекта (*sevinmek* – радоваться) либо внешние, физические и другие изменения в состоянии, положении, движении субъекта (*taranmak* – причесываться). Вследствие своей семантики большинству глаголов движения в турецком языке не свойственно употребление в категории возвратного залога. Возвратными являются лишь глаголы *yuvarlanmak* – кататься, *катиться* и *sürünmek* – ползть, *ползти*, образованные от глаголов *yuvarlamak* и *sürmek* соответственно.

Страдательный залог турецкого глагола образуется от переходных глагольных основ с помощью аффиксов *-il*, *-il*, *-ul*, *-ül*, *-n*: *Ev ya da iş yeri eşyaları taşınırken nakliye esnası her zaman için hassas davranılması gereken dönemler arasında yer alır* – При перевозке (букв. **когда перевозятся**) домашних или офисных вещей необходимо внимательно подходить к процессу транспортировки; *21 yaşındaki genç kız, çantasını vermek istemediği gaspçı tarafından sürüklendi* – (букв.) 21-летняя девушка, не желавшая отдавать сумку, **была протащена** по земле грабителем. Подобные формы употребляются для выражения сказуемого неопределенно-личного предложения: *Bu saatte gelinir mi?* – Разве **можно приходить** в такое время? *Şnorkelle dalınmaz, yüzülür* – С дыхательной трубкой **нельзя погружаться**, с ней **можно плавать**. *Uludağ'agitmek için önce Bursa'ya gidilir* – Чтобы **добраться** до Улудага, **сначала едут** в Бурсу. Важной особенностью страдательного залога в турецком языке является возможность использования в данной категории непереходных глаголов в значении обобщенно-личного действия.

Так называемый понудительный залог образуется путем присоединения к основе глагола аффиксов *-dir/-dir/-dur/-dür*; *-tur/-tir/-tur/-tür*; *-t*; *-ir/-ir/-ur/-ür*; *-it/-it/-ut/-üt*; *-ar/-er*. Если субъект – реальный производитель действия, понудительный залог образуется от непереходных глаголов, при этом глаголы превращаются в переходные: *Türk doktorlar felçli hastayı yürüttü!* – Турецкие врачи **дали возможность ходить** парализованному больному. *Akşam saatlerinde etkili olan şiddetli rüzgar bazı apartmanların çatılarını uçurdu* – Усилившийся к вечеру ветер **поднял на воздух** крыши домов.

Так же, как и в русской языковой картине, в языковой картине турок особое значение придается способности глагола использоваться с прямым дополнением. В зависимости от этого глаголы делятся на переходные и непереходные. Однако в турецком языке данное разделение более четкое, вследствие чего не существует класса лабильных глаголов. В русском языке глаголы делятся на переходные: *Антон будит брата*; непереходные: *Кошка спит. Антон помогает папе*; лабильные (то есть способные быть и переходными, и непереходными в разных употреблениях): *Антон ест кашу* – *Антон ест*; *Антон льет воду* – *Льет дождь* (Летучий, 2016). В турецком языке, если реализация действия оказывает влияние на объект, отличный от субъекта, глагол считается переходным; если действие затрагивает только сам субъект, глагол считается непереходным. Глаголы, объединяющие в себе признаки переходных и непереходных глаголов, в турецком языке отсутствуют

(Türkçe Öğretiminde.., 2011). Исходя из этого, можно говорить о том, что с точки зрения категории переходности русским переходным глаголам движения *нести/носить, везти/возить, вести/водить* соответствуют турецкие эквиваленты: *Преподаватель ведет студентов на экскурсию – Öğretmen öğrencileri geziye götürüyor.*

Категория наклонения в русском языке представлена тремя грамматическими значениями: изъявительным (*иду, шел, пойду*), сослагательным (*сходил бы, пошел бы*), повелительным (*иди, сходи*). В турецком языке имеется пять наклонений, два из которых – изъявительное и повелительное – совпадают с русскими. Как и в русском, в турецком языке изъявительное наклонение обозначает действие как реальное; оно описывает событие в планах настоящего, прошедшего и будущего времени в положительном и отрицательном аспектах, а повелительное наклонение обозначает намерение говорящего побудить кого-либо делать или не делать некоторое действие. В турецком языке побудительное наклонение может использоваться в форме третьего лица единственного и множественного числа (*gitsin – пусть он идет/сходит, gitsinler – пусть они идут, сходят*). Помимо этого, в турецком языке выделяют желательное, условно-желательное и долженствовательное наклонения.

Желательное наклонение используется для выражения желания, стремления что-то сделать самостоятельно (*Akşam kardeşime gideyim – Схожу-ка я вечером к брату*) и для побуждения к действию (*Sinemaya gidelim – Давай пойдём в кино*). Долженствовательное наклонение служит для выражения необходимости совершения какого-либо действия (*Daha erken gelmeliydim – Я должен был прийти пораньше*).

Условно-желательное наклонение имеет два аспекта. С одной стороны, оно выражает желание говорящего и переводится на русский язык с использованием слов «Вот бы...», «Ах, если бы...». Например, *Yarın bize gelsen! – Пришел бы ты к нам завтра! Keşke pansuman gereçleriyle beraber doktorunu yanında getirseydin – Вот бы вместе с принадлежностями для перевязки ты привел с собой и доктора*. С другой стороны, условно-желательное наклонение используется для выражения реального и нереального условия, относящегося к плоскости настоящего, прошедшего или будущего времени: *Kuş uçuyorsa, kanadı olduğu için uçar; yoksa uçması için kanatlı olmuştur – Если птицы летают, то это потому, что у них есть крылья, а не наоборот; Geldiyse de onu evde bulamayınca bekliyorsa? – А что, если он пришел, не нашел его дома и сейчас ждет?; Eğer şimdi yola çıkarsanız akşama orada olursunuz – Если вы сейчас выйдете в путь, до вечера будете там; Geç kaldın, daha önce getirseydin belki olurdu – Ты опоздал, если бы принес пораньше, возможно бы получилось*. Прошедшее время условно-желательного наклонения в турецком языке соответствует русскому сослагательному наклонению. Особенностью турецкого языка является то, что все наклонения, кроме побудительного, имеют категорию времени.

Видовая категория русского языка представляет собой систему противопоставленных друг другу рядов форм, которые обозначают отношение действия ко времени его осуществления, и она свойственна глаголам изъявительного наклонения. В отличие от турецкого, в русском языке выделяются три категории времени: 1) прошедшее – действие происходило до момента

речи; 2) настоящее – действие происходит в момент речи; 3) будущее – действие будет совершаться после момента речи. Система времен в турецком языке более развитая, нежели в русском языке. Для турецкого языкового сознания существенны такие характеристики действия, как длительность, завершенность, категоричность, достоверность, степень уверенности говорящего, соотношение ряда действий во времени. В зависимости от них действия в настоящем, будущем и прошедшем времени могут выражаться простыми и сложными глагольными формами, составляющими в совокупности систему из девяти времен.

В турецком языке, помимо глаголов изъявительного наклонения, категорией времени обладают глаголы долженствовательного, желательного и условно-желательного наклонений. Все они могут употребляться в значении прошедшего времени (*gelmeliydi* – *должен был прийти*, *gelseydi* – *воп бы пришел, если бы пришел*, *geleydi* – *воп бы пришел*).

Основные характеристики категории лица и числа в турецком и русском языках совпадают: в обоих языках выделяют глаголы первого, второго и третьего лица единственного и множественного числа. В турецком языке отсутствует категория рода.

Особенность русской глагольной системы – наличие такой группы, как глаголы движения, ядро которой составляют пары соотносительных единиц, обозначающих движение разным способом – пешком, на транспорте, быстро, с трудом, в разных средах – по земле, воздуху, воде и т. д. К глаголам движения присоединяются около 20 приставок, таких как *в-*, *вз-* (*воз-*, *вс-*), *вы-*, *до-*, *за-*, *из-* (*ис-*), *на-*, *об-* (*обо-*), *от-*, *пере-*, *по-*, *при-*, *про-*, *раз-* (*рас-*), *с-*, *у-*. К одному глаголу может присоединяться примерно 15 приставок. При помощи глагольно-префиксального словообразования массив русских приставочных глаголов движения имеется более четырехсот разнообразных лексических единиц. Присоединяясь к глаголу, приставки не меняют его значения, выраженного основой (*добежать*, *забежать*, *проплыть*, *переплыть*, *прилететь*, *улететь*, *подвезти*, *отвезти* и др.), но придают глаголу движения дополнительные значения, уточняющие направление или характер движения. «Смысловые отношения, которые выражаются приставками, сложны и многообразны» (Амирджанян, 2000: 43).

В турецком языке префиксальный способ образования отсутствует. Русские приставочные глаголы движения передаются, например, при переводе с русского языка на турецкий либо при помощи разнокоренных глаголов, либо описательным способом путем переводческих трансформаций. Так, при передаче на турецкий язык глагола *войти* в предложении «*Они вошли в великоленную залу, где стол был накрыт на три прибора*» был использован глагол *girmek* «*Üzerine üç kişilik takım yerleştirilmiş masanın bulunduğu görkemli bir salona girdiler*», а при переводе однокоренного с глаголом *войти* глагола *выйти* в турецком языке использован разнокоренной с глаголом *girmek* глагол *çıkılmak*: *Германн пожал ее холодную безответную руку, поцеловал ее наклоненную голову и вышел* – *Hermann onun soğuk, uysal elini sıktı, eğik başına bir öpücük kondurdu ve çıktı*. При невозможности передачи русского глагола движения прямым лексическим эквивалентом прибегают к различным трансформациям, таким как перестановки, замены, добавления, опущение.

Приставочные глаголы движения, их количественный состав, разнообразие семантики представляют значительные трудности для всех иностранцев, изучающих русский язык, в том числе и для турецкоговорящих, и в плане адекватного понимания, и в плане корректного употребления. Трудности усвоения русских приставочных глаголов движения турецкими учащимися усугубляются существенными расхождениями глагольных систем русского и турецкого языков.

Сопоставительное описание русских приставочных глаголов движения, способов передачи их значений в турецком языке и выявленные в процессе сопоставления различия между ними послужили основой для разработки методических рекомендаций по обучению турецкоязычных учащихся русским приставочным глаголам движения.

Одним из основополагающих принципов методики преподавания русского языка иностранцам, в том числе и при работе с приставочными глаголами, считается учет родного языка учащихся. При этом «одни рассматривают родной язык как базу для изучения иностранного; другие же настаивают на исключении родного языка из процесса обучения» (Краснокутская, 2020: 344). «Учет особенностей системных свойств родного языка учащихся – важнейшая методическая категория. Реализация данного принципа в учебном процессе позволяет прогнозировать трудности и ошибки, понимать их причины, предвидеть и предупреждать их. Знание моментов сходств и расхождений помогает рационально отобрать учебный материал для данной аудитории, скорректировать последовательность его подачи, выбрать приемы презентации, виды и объем тренировки» (Хавронина, Балыхина, 2008: 43–44).

Методика работы над языком как система обучения, состоящая из нескольких стадий, включает в себя подачу, представление, презентацию нового языкового материала и организацию тренировочной работы для его закрепления. На первой стадии с целью ознакомления с новым языковым явлением (словом, словоформой, конструкцией) используются такие приемы, как демонстрация речевого образца, комментарии, перевод, сравнение с родным языком. Речевой образец – конкретное предложение, представляющее новую языковую единицу, служит примером для построения множества аналогичных предложений. В отличие от учебных пособий по русскому языку «для всех», в национально-ориентированном пособии параллельно с речевым образцом на изучаемом языке дается его перевод на родном языке учащегося, например: *Nisa **вошла** в класс – Nisa **sinifa girdi***.

Если русскому приставочному глаголу движения, как в приведенном примере, соответствует турецкий глагол такого же значения, достаточным является наличие перевода. Но поскольку способы и средства обозначения движения в русском и турецком языках не совпадают, например, в турецком языке отсутствует эквивалент русского глагола движения или русскому глаголу движения соответствуют глагол и контекстные уточнители, то в таких случаях в дополнение к речевому образцу необходим комментарий, который представляет собой «толкование смысла какого-либо слова, грамматического или стилистического явления, объяснение связей между лексическими единицами, особенностей отражения национальной культуры в слове и др.» (Азимов, Щукин, 2010: 97).

Если русскому глаголу движения соответствует сочетание турецкого глагола и деепричастия, необходимо объяснение, развернутый комментарий на родном языке, поясняющий значение и особенности употребления конкретного приставочного глагола движения, направленный на привлечение внимания учащихся к расхождениям. Так, в предложении «*Эдже пришла домой – Eşe eve yürüyerek geldi*» русскому глаголу *пришла* соответствует сочетание глагола с деепричастием, в этом случае в комментировании используется такой прием, как сравнение, сопоставление явления изучаемого языка с соответствующим явлением в родном языке.

В турецком языке глаголы движения не указывают на среду и способ перемещения, на наличие или отсутствие транспортного средства; для точной передачи значений русских глаголов движения используются контекстные уточнители, например деепричастие: *yürüyerek – пешком, uçarak – летя, yüzerек – плывя*.

Отсутствие глагольно-префиксального словообразования в турецком языке обуславливает следующую особенность: значения префиксов русских глаголов движения передаются другими способами – наречием, деепричастием, послелогом, служебными словами. Именно по этой причине основное внимание в работе над приставочными глаголами движения направлено на выработку навыков понимания и различения близких по значению глагольных приставок. Предлагаемые нами приемы презентации материала по теме «Приставочные глаголы движения» на примере глаголов с приставками *при-* и *под-*, придающими глаголам значение прибытия, приближения, представлены в табл. 1 и 3.

Таблица 1

Глаголы с приставкой *при-*

СВ Прийти (<i>Yürüyerek</i>) <i>gelmek</i> Приехать (<i>Araçla</i>) <i>gelmek</i>	НСВ Приходить (<i>Yürüyerek</i>) <i>gelmek</i> Приезжать (<i>Araçla</i>) <i>gelmek</i>
Куда? К кому? Откуда? От кого? В. п. (в/на), Д. п. (к), Р. п. (из/с, от)	
<p>Непереходным глаголам движения с приставкой при- соответствует турецкий глагол <i>gelmek</i> (<i>прийти</i>), а также глаголы <i>varmak</i> (<i>добраться</i>), <i>uğramak</i> (<i>зайти</i>) и <i>dönmek</i> (<i>вернуться</i>). Глагол <i>gelmek</i> в турецком языке имеет значение приближения, прибытия.</p> <p>Приехал я вот к вам развлекся, но мне скучно и у вас, и опять меня тянет домой (А. Чехов, «Иванов»). <i>Sözüm ona eğlenmek için geldim buraya, işte burada da sıkılıyorum, eve dönmek istiyorum.</i></p>	

Table 1

Verbs with prefix *при-* (*pri-*)

PERFECTIVE ASPECT Прийти (<i>Yürüyerek</i>) <i>gelmek</i> To come Приехать (<i>Araçla</i>) <i>gelmek</i> To arrive	IMPERFECTIVE ASPECT Приходить (<i>Yürüyerek</i>) <i>gelmek</i> To come Приезжать (<i>Araçla</i>) <i>gelmek</i> To arrive
Where? To whom? From where? From whom? Accusative (in, at), Dative (to), Genitive (from)	
<p>The non-transitive verbs of motion with the prefix при- (<i>pri-</i>) correspond to the Turkish verb <i>gelmek</i> (<i>прийти</i> – <i>to come</i>), as well as the verbs <i>varmak</i> (<i>добраться</i> – <i>to get to</i>), <i>uğramak</i> (<i>зайти</i> – <i>to come in</i>), <i>dönmek</i> (<i>вернуться</i> – <i>to return</i>). The verb <i>gelmek</i> in Turkish means to approach, to arrive.</p> <p>I came (приехал) to have some fun, but I am bored here, and I want to go home again (A. Chekhov, “Ivanov”). <i>Sözüm ona eğlenmek için geldim buraya, işte burada da sıkılıyorum, eve dönmek istiyorum.</i></p>	

После презентации глаголов целесообразно предложить для сравнения серии предложений с приставочными глаголами и их турецкие эквиваленты (табл. 2 и 4).

Таблица 2

Приставочные глаголы и их турецкие эквиваленты

Прийти	Приходить
<p>Мои новые друзья пришли ко мне в гости. (пр. вр.) Benim yeni arkadaşlarım bana misafirlîğe yürüyerek geldiler.</p> <p>Мои новые друзья придут ко мне в гости. (буд. вр.) Benim yeni arkadaşlarım bana misafirlîğe yürüyerek gelecekler.</p>	<p>Юсуф после уроков приходил домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelirdi.</p> <p>Юсуф после уроков приходит домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelir.</p> <p>Юсуф после уроков будет приходить домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelecek.</p>
Приехать	Приезжать
<p>Айше приехала в Стамбул в сентябре. (пр. вр.) Ayşe Eylül'de İstanbul'a arabayla geldi.</p> <p>Айше приедет в Стамбул в сентябре. (буд. вр.) Ayşe Eylül'de İstanbul'a arabayla gelecek.</p>	<p>Ахмет приезжал в Стамбул каждое лето. (пр. вр.) Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelirdi.</p> <p>Ахмет приезжает в Стамбул каждое лето. (наст. вр.) Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelir (gelir gider).</p> <p>Ахмет будет приезжать в Стамбул каждое лето. (буд. вр.) Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelecek (gelip gidecek).</p>

Table 2

Prefixal verbs and their Turkish equivalents

Прийти To come (perfective)	Приходить To come (imperfective)
<p>Мои новые друзья пришли ко мне в гости. Benim yeni arkadaşlarım bana misafirlîğe yürüyerek geldiler. My new friends came to visit me. (Past)</p> <p>Мои новые друзья придут ко мне в гости.) Benim yeni arkadaşlarım bana misafirlîğe yürüyerek gelecekler. My new friends are coming to visit me. (Future)</p>	<p>Юсуф после уроков приходил домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelirdi. Yusuf used to come home after school.</p> <p>Юсуф после уроков приходит домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelir. Yusuf comes home after school.</p> <p>Юсуф после уроков будет приходить домой. Yusuf dersten sonra eve yürüyerek gelecek. Yusuf will come home after school.</p>
Приехать To arrive (perfective)	Приезжать To arrive (imperfective)
<p>Айше приехала в Стамбул в сентябре. Ayşe Eylül'de İstanbul'a arabayla geldi. Ayşe came to Istanbul in September. (Past)</p> <p>Айше приедет в Стамбул в сентябре. Ayşe Eylül'de İstanbul'a arabayla gelecek. Ayşe will come to Istanbul in September. (Future)</p>	<p>Ахмет приезжал в Стамбул каждое лето. Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelirdi. Ahmet came to Istanbul every summer. (Past)</p> <p>Ахмет приезжает в Стамбул каждое лето. Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelir (gelir gider). Ahmet comes to Istanbul every summer. (Present)</p> <p>Ахмет будет приезжать в Стамбул каждое лето. Ahmet her yıl İstanbul'a arabayla gelecek (gelip gidecek). Ahmet will come to Istanbul every summer. (Future)</p>

На стадии введения глагола желательно использовать схемно-графическую и предметно-изобразительную наглядность, что способствует адекватному восприятию и пониманию значения новой единицы, ее обобщенному представлению. Примеры использования наглядности представления глаголов движения с приставками *при-* и *под-* продемонстрированы на рис. 1 и 2.



Рис. 1. Глаголы движения с приставкой *при-*
Figure 1. Verbs of motion with prefix *при-* (*pri-*)

Русским глаголам движения с приставками *при-* и *под-* (*прийти* – *приходить*, *приехать* – *приезжать*, *подойти* – *подходить*, *подъехать* – *подъезжать*) в турецком языке соответствует один глагол *gelmek*, имеющий общее значение «прибытие», поэтому необходимо показать и разъяснить разницу в значении глаголов, а значит, и в их употреблении. Для этого используются такие приемы, как сравнение конкретных примеров, вербальные объяснения, формулирование правила, рисунки, схемы. Следует обратить внимание учащихся на то, что глаголы с приставкой *при-* обозначают, что субъект движения находится в том месте, куда он направлялся: *Ахмед пришел в школу* – значит, он в школе; глаголы же с приставкой *под-* обозначают, что субъект находится рядом, около, в непосредственной близости от того места, куда он направлялся: *Ахмед подошел к школе*.

Вторая стадия работы над изучаемым материалом – его закрепление посредством тренировочной работы, результатом которой является создание прочного навыка – способности правильно понимать и употреблять языковые средства изучаемого языка, в данном случае близких по значению приставочных глаголов движения. Формой тренировки служат разнообразные упражнения. К ним можно отнести упражнения, разработанные для всех изучающих русский язык. В учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранцев имеются специальные упражнения для работы над приставочными и бесприставочными глаголами движения. В дополнение к ним считаем целесообразным разработать упражнения, адресованные конкретной национальной аудитории, составленные с учетом существенных расхождений между изучаемым и родным языками, вызывающих трудности усвоения несвойственных родному языку явлений.

Таблица 3

Глаголы с приставкой под-:

СВ	НСВ
Подойти (Yürüyerek) <i>yanına gelmek, yaklaşmak</i>	Подходить (Yürüyerek) <i>yanına gelmek, yaklaşmak</i>
Подъехать (Arabayla) <i>yaklaşmak, yanına gelmek</i>	Подъезжать (Arabayla) <i>yaklaşmak, yanına gelmek</i>
К кому? К чему? Д. п. (к)	

Глаголы с приставкой **под-** передаются турецким глаголом *gelmek* и служебным словом *yanına*, если движение направлено к одушевленному лицу (подойти к кому-либо); когда движение направлено к предмету, используется глагол *yaklaşmak* (подойти к чему-либо), а также глагол *gelmek*.

Metin подошел к учителю и задал вопрос. Metin öğretmenin yanına geldi ve bir soru sordu. Nur подошла к университету и решила подождать друга. Nur üniversiteye yaklaştı ve orada arkadaşını beklemeye karar verdi.

Table 3

Verbs with prefix под- (pod-)

PERFECTIVE	IMPERFECTIVE
Подойти (Yürüyerek) <i>yanına gelmek, yaklaşmak</i>	Подходить (Yürüyerek) <i>yanına gelmek, yaklaşmak</i>
Come	Come
Подъехать (Arabayla) <i>yaklaşmak, yanına gelmek</i>	Подъезжать (Arabayla) <i>yaklaşmak, yanına gelmek</i>
Drive up	Drive
To whom? To what? Dative (preposition to)	

Verbs with the prefix **под-** (pod-) are conveyed by the Turkish verb *gelmek* and the adverb *yanına*, if the movement is directed to an animate person (to approach someone); when the movement is directed to an object the verb *yaklaşmak* (to approach something) is used, and also the verb *gelmek*.

Metin approached (подошел к) the teacher and asked a question. Metin öğretmenin yanına geldi ve bir soru sordu. Nur walked up to (подошла к) the university and decided to wait for her friend. Nur üniversiteye yaklaştı ve orada arkadaşını beklemeye karar verdi.

Таблица 4

Приставочные глаголы и их турецкие эквиваленты

Подойти	Подходить
<i>Мои новые друзья подошли ко мне. (пр. вр.) Benim yeni arkadaşlarım yanına geldiler.</i>	<i>Юсуф подходил к учителю каждый раз после уроков. (пр.вр.) Yusuf her dersten sonra öğretmenin yanına gelir.</i>
<i>Студенты подойдут к преподавателю. (буд. вр.) Öğrenciler öğretmenin yanına gidecekler.</i>	<i>Юсуф после уроков подходит ко мне. (наст.вр.) Yusuf dersten sonra benim yanına gelir.</i>
	<i>Теперь Юсуф после уроков будет подходить к учителю за консультацией. (буд.вр.) Yusuf artık derslerden sonra danışmak için öğretmenin yanına gidecek.</i>
Подъехать	Подъезжать
<i>Айше подъехала к Стамбулу на машине. (пр. вр.) Ayşe İstanbul'a (arabayla) yaklaştı.</i>	<i>Когда Ахмет работал у нас, он подъезжал к офису ровно в 8 утра. (пр. вр.) Ahmet bizde çalıştığında, ofise tam 8'de arabayla gelirdi.</i>
<i>Айше подъедет на работу к 7 утра. (буд. вр.) Ayşe yarın sabah işe arabayla gelecektir.</i>	<i>Ахмет медленно подъезжает к зданию общезжития. (наст. вр.) Ahmet yavaşça yurt binasına arabayla yaklaşıyor.</i>
	<i>Ахмет будет подъезжать к крыльцу. (буд. вр.) Ahmet kapıya arabayla gelecektir.</i>

Prefixal verbs and their Turkish equivalents

<p>Подойти To come (Perfective)</p>	<p>Подходить To come (Imperfective)</p>
<p>Мои новые друзья подошли ко мне. Benim yeni arkadaşlarım yanıma geldiler. My new friends came up to me. (Past)</p> <p>Студенты подойдут к преподавателю. Öğrenciler öğretmenin yanına gidecekler. The students will come to the teacher. (Future)</p>	<p>Юсуф подходил к учителю каждый раз после уроков. Yusuf her dersten sonra öğretmenin yanına gelir. Yusuf approached the teacher every time after lessons. (Past)</p> <p>Юсуф после уроков подходит ко мне. Yusuf dersten sonra benim yanına gelir. Yusuf used to come to me after lessons. (Present)</p> <p>Теперь Юсуф после уроков будет подходить к учителю за консультацией. Yusuf artık derslerden sonra danışmak için öğretmenin yanına gidecek. Now Yusuf will come to the teacher to get recommendations. (Gen.)</p>
<p>Подъехать To drive up (Perfective)</p>	<p>Подъезжать To come by car (Imperfective)</p>
<p>Айше подъехала к Стамбулу на машине. Ayşe İstanbul'a (arabayla) yaklaştı. Ayşe drove up to Istanbul by car. (Past)</p> <p>Айше подъедет на работу к 7 утра. Ayşe yarın sabah işe arabayla gelecek. Ayşe will drive up to work at 7 a.m. (Present)</p>	<p>Когда Ахмет работал у нас, он подъезжал к офису ровно в 8 утра. Ahmet bizde çalıştığıında, ofise tam 8'de arabayla gelirdi. When Ahmet worked with us, he used to drive up to the the office at 8:00 a.m. (Past)</p> <p>Ахмет медленно подъезжает к зданию общежития. Ahmet yavaşça yurt binasına arabayla yaklaşıyor. Ahmet slowly drives up to the dormitory building. (Present)</p> <p>Ахмет будет подъезжать к крыльцу. Ahmet kapıya arabayla gelecek. Ahmet will drive to the porch. (Future)</p>

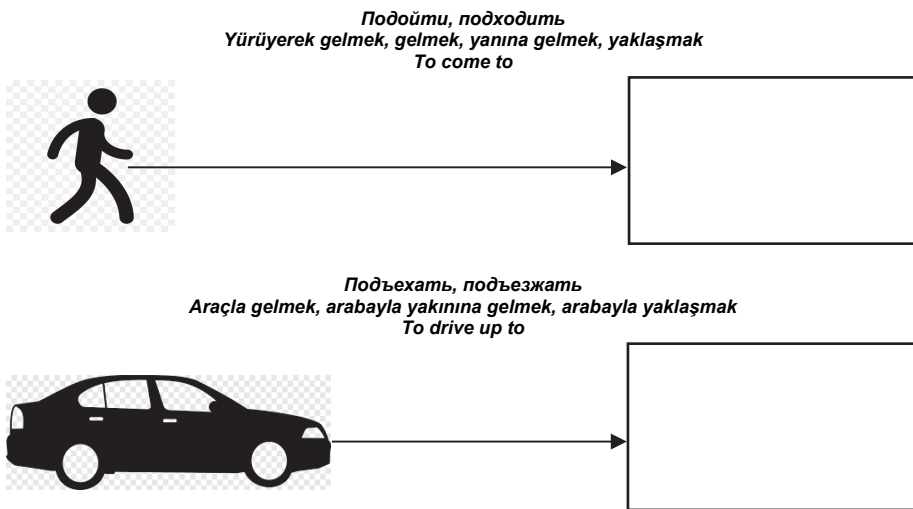


Рис. 2. Глаголы движения с приставкой под-
Figure 2. Verbs of motion with prefix под- (pod-)

Упражнения общего типа в зависимости от выполняемых речемыслительных операций, таких как наблюдение, анализ, выбор, трансформация, составление по аналогии могут быть имитативными, дифференцирующими, подстановочными, трансформационными. Национально ориентированные упражнения предполагают выполнение таких операций, как перевод, сравнение, сопоставление, объяснение.

Заключение

Опираясь на принцип учета родного языка, принимая во внимание существенные различия в представлении движения в сознании русских и турок, необходимо показывать турецким учащимся употребление приставочных глаголов в речевых образцах на русском и турецком языках и использовать комментарии на родном языке учащихся.

Аналогичные приемы презентации глаголов и виды упражнений для их закрепления рекомендуется использовать и в работе над глаголами с антонимическими приставками *в-, вы-, при-, у-, под-, от-*, обозначающими прибытие и приближение, отбытие и удаление, а также с приставками *за-, до-, про-, пере-*, значение которых передается в турецком языке контекстными уточнителями – деепричастиями, наречиями, послелогоми, служебными словами.

Методические рекомендации по обучению глаголам движения с учетом особенностей языковой картины мира турецкоговорящих учащихся оказывают помощь преподавателю в прогнозировании сложностей и ошибок, определении их причины, сознательном подборе учебного материала, выборе эффективных приемов его презентации, определении объема тренировок.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам. М. : ИКАР, 2010. 446 с.
- Амирджанян Э.Р.* Глаголы движения с приставками, передающими временные отношения в русском языке, и возможности их передачи на армянский язык // Русский язык в Армении. 2000. № 2. С. 60–70.
- Бабаханян М.Г.* Изучаем русские глаголы движения : учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного. Ереван : Изд-во ЕГУ, 2015. 102 с.
- Битехтина Г.А., Юдина Л.П.* Система работы по теме «Глаголы движения». М. : Русский язык, 1985. 161 с.
- Бондарко А.В., Буланин Л.Л.* Русский глагол : пособие для студентов и учителей. Л. : Просвещение, 1967. 190 с.
- Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А.* Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков : синтаксис / отв. ред Э.Р. Тенишев. М. : Наука, 1986. 283 с.
- Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А.* Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков : учебное пособие для вузов. Баку : Маариф, 1979. 304 с.
- Исаченко А.В.* Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. 1961. № 4. С. 12–16.

- Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1956. 570 с.
- Краснокутская Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 342–358. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358>
- Летучий А.Б. Переходность // Материалы к корпусной грамматике русского языка. Глагол. СПб. : Нестор-История, 2016. С. 213–267.
- Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. М. : Высшая школа, 2000. 284 с.
- Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983. 145 с.
- Русская грамматика : в 2 т. Т. 1 / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1980. 792 с.
- Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок : пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 6-е изд. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 136 с.
- Тенишев Э.Р. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. М. : Наука, 1988. 562 с.
- Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» : учебное пособие. М. : РУДН, 2008. 198 с.
- Хавронина С.А., Доган М.Г. К вопросу об изучении русских собственно-возвратных глаголов в турецкой аудитории // Язык и Культура. 2019. № 46. С. 155–166.
- Шапвалова Т.Е. Из опыта преподавания темы «Категория залога русского глагола» на филологическом факультете. 2015. URL : https://nbisu.moy.su/_id/11/1193_T.E.Shapovalova.pdf (дата обращения : 07.04.2021).
- Шведова Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарем» // Вопросы языкознания. 1999. № 1. С. 3–16.
- Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Устные тренировочные упражнения по теме «Глаголы движения» : пособие для работы с иностранными учащимися. М. : Изд-во Московского ун-та, 1976. 80 с.
- Banguoğlu T. Türkçenin Grameri. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, 1976.
- Türkçe Öğretiminde Çatı Konusu ve Biçime Dayalı Yeni Bir Sınıflama. 2011. URL : https://www.researchgate.net/publication/333357017_Turkce_Ogretiminde (accessed : 04.05.2021).

Сведения об авторах:

Хавронина Серафима Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов. *Сфера научных интересов*: описание русского языка в целях преподавания в иностранной аудитории, лингводидактические, психологические, этносоциокультурные основы преподавания языка как неродного, проблемы создания учебников русского языка нового поколения для разных категорий иностранных учащихся. Автор более 500 публикаций. E-mail: khavronina@yandex.ru

Эмрак Касым, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов. *Сфера научных интересов*: лингводидактика, преподавание русского языка как иностранного, лингвистика, сопоставительная лингвистика. Автор 9 опубликованных научных работ. E-mail: kasimemrak@gmail.com

Teaching Russian verbs of motion to Turkish students, considering national linguistic picture of the worlds

Serafima A. Khavronina, Kasim Emrak✉

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation*

✉ kasimemrak@gmail.com

Abstract. The article deals with Russian prefixed verbs of motion in the reflection of the Turkish language. The topic is relevant due to the fact that in recent years the role of Russian language learning in Turkey is increasing because of the expansion of economic and cultural relations between the two countries. The aim of the study is to create a linguodidactic basis for developing methodological recommendations for teaching Russian prefixed verbs of motion to Turkish students. Different methods have been used to realize the goal. The article is based on the dissertations, textbooks and manuals on the Russian language for foreigners, scientific works comparing the Russian and Turkish languages. The study of verbs of motion in the practical course of the Russian language for Turkish students has a special place. Russian and Turkish language speakers perceive the world and their identity differently. The differences between the pictures of the world are reflected in culture and language, its vocabulary and grammatical categories. Thus, while there are universals in the verb systems of the Russian and Turkish languages, there are also significant differences in the idea of action, state, change, movement, denoted by verb units in the two languages. Russian prefixed verbs of motion do not have exact equivalents in Turkish and are translated by means of verbs with different root or translation transformations. The results of the comparative description of Russian prefixed verbs of motion and transferring their meanings in Turkish, and the identified differences served as the basis for developing methodological recommendations for teaching Russian prefixed verbs of motion to Turkish students, taking into account their native language. Basing on the research, a system of teaching prefixed verbs of motion to Turkish students, including methods of verb presentation and consolidation in oral and written speech, was developed. The prospects of this work are to create a nationally-oriented textbook on the topic “Russian prefix verbs of motion”.

Keywords: linguistic picture of the world, prefixed verbs of motion, Turkish students, methods of introducing educational material, methods of consolidating educational material, Russian as a foreign language

Article history: received 16.01.2021; accepted 18.04.2021.

For citation: Khavronina, S.A., & Emrak, K. (2021). Teaching Russian verbs of motion to Turkish students, considering national linguistic picture of the worlds. *Russian Language Studies*, 19(3), 313–330. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330>

References

Amirdganyan, E.R. (2000). Verbs of movement with prefixes that convey temporal relations in the Russian language, and the possibilities of their transfer to the Armenian language. *Russkii Yazyk v Armenii*, (2), 60–70. (In Russ.)

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2010). *New dictionary of methodological terms and concepts: Theory and practice of language teaching*. Moscow: ICARUS Publ. (In Russ.)
- Babakhanyan, M.G. (2015). *Russian verbs of movement: An educational and methodological guide for teachers of the Russian language as a foreign language/non-native*. Yerevan: YSU Publ. (In Russ.)
- Banguoğlu, T. (1976). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları Publ.
- Bitekhtina, G.A., & Yudina, L.P. (1985). *System of work on the topic "Verbs of movement"*. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)
- Bondarko, A.V., & Bulanin, L.L. (1967). *Russian verb: Manual for students and teachers*. Leningrad: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Gadzhieva, N.Z., & Serebrennikov, B.A. (1979). *Comparative-historical grammar of the Turkic languages: A textbook for universities*. Baku: Maarif Publ. (In Russ.)
- Gadzhieva, N.Z., & Serebrennikov, B.A. (1986). *Comparative-historical grammar of the Turkic languages: Syntax* (E.R. Tenishev, Ed.). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Isachenko, A.V. (2015). Verbs of movement in the Russian language. *Russkiy Yazyk v Shkole*, (4), 12–16. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Balykhina, T.M. (2008). *Innovative educational and methodological complex "Russian as a foreign language": Textbook*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Dogan, M.G. (2019). On the question of studying Russian proper-reflexive verbs in the Turkish audience. *Language and Culture*, (46), 155–166. (In Russ.)
- Kononov, A.N. (1956). *Grammar of the modern Turkish literary language*. Moscow, Leningrad: USSR Academy of Sciences Publ. (In Russ.)
- Krasnokutskaya, N.V. (2020). Implementing the principle of considering native language in Russian language textbooks for foreigners. *Russian Language Studies*, 18(3), 342–358. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358>
- Letuchyi, A.B. (2016). Transition. *Materials to the Corpus Grammar of the Russian Language. Verb* (pp. 213–267). Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)
- Muraveva, L.S. (2000). *Verbs of movement in the Russian language*. Moscow: Higher School of Economics Publ. (In Russ.)
- Rozhkova, G.I. (1983). *On the linguistic foundations of the methodology of teaching Russian to foreigners*. Moscow. (In Russ.)
- Shapovalova, T.E. (2015). *From the experience of teaching the topic "The category of voice of the Russian verb" at the Faculty of Philology*. (In Russ.) Retrieved April 7, 2021, from https://nbisu.moy.su/_ld/11/1193_T.E.Shapovalova.pdf
- Shvedova, N.Yu. (1999). Theoretical results obtained in the work on the "Russian syntactic dictionary". *Voprosy Yazykoznaniya*, (1), 3–16. (In Russ.)
- Shvedova, N.Yu. (Ed.). (1980). *Russian grammar* (vol. 1). Moscow. (In Russ.)
- Skvortsova, G.L. (2010). *Verbs of movement – without mistakes: A manual for students studying Russian as a foreign language* (6th edition, p. 136). Moscow: Russkii Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Tenishev, E.R. (1988). *Comparative-historical grammar of the Turkic languages. Morphology*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Türkçe Öğretiminde Çatı Konusu ve Biçime Dayalı Yeni Bir Sınıflama*. (2011). Retrieved May 4, 2021. From https://www.researchgate.net/publication/333357017_Turkce_Ogretiminde

Yudina, L.P., & Bitekhtina, G.A. (1976). *Oral speech training exercises on the topic “Verbs of movement”*: Workbook for studying with foreign students. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Serafima A. Khavronina, PhD, Professor of the Department of the Russian Language and Its Teaching Methods, Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). *Research interests*: teaching Russian as a foreign language, linguodidactic, psychological, ethnocultural basis of teaching language as non-native, problems of creating a new generation of Russian language textbooks for different categories of foreign students. The author of over 500 publications. E-mail: khavronina@yandex.ru

Kasim Emrak, PhD student of the Department of the Russian Language and Its Teaching Methods, Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). *Research interests*: linguodidactic, teaching Russian as a foreign language, linguistic, comparative linguistics. The author of 9 scientific works. E-mail: kasimemrak@gmail.com



МЕДИАДИДАКТИКА И ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ MEDIADIDACTICS AND ELECTRONIC MEANS OF INSTRUCTION

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345

Научная статья

Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному

А.Н. Лапошина✉, М.Ю. Лебедева

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6*

✉ ANLaposhina@pushkin.institute

Аннотация. Оценка текста с точки зрения его языковой доступности представляется крайне актуальной и трудозатратной задачей в процессе его подготовки к занятию по русскому языку как иностранному. С другой стороны, процесс отнесения текста к одному из уровней по шкале CEFR (от A1 до C2) является достаточно формализованным и описанным в методической литературе, что открывает возможности по его автоматизации. Цель исследования – описать возможности и методику использования нового онлайн-инструмента «Текстометр» для автоматического анализа уровня сложности текста по шкале CEFR и его подготовки к уроку русского языка в иностранной аудитории. Материалом для построения математической модели по определению уровня текста послужили более чем 800 текстов из современных учебников по русскому языку как иностранному. В процессе разработки концепции и создания сервиса применялись методы теоретического анализа научно-методической литературы и регламентирующих документов в области русского языка как иностранного, анкетирования и тестирования учащихся и преподавателей, машинного обучения и автоматической обработки текстов на естественном языке. В результате установлены и описаны основные возможности сервиса: определение уровня текста по шкале CEFR, предоставление информации, полезной для адаптации текста к учебным задачам, такой как списки ключевых слов и слов – оптимальных кандидатов в словарь к данному тексту, статистика по покрытию текста лексическими минимумами ТРКИ и списками частотных слов русского языка, меры лексического разнообразия текста, прогноз времени, необходимого для разных видов чтения текста. Выявлены недостатки работы сервиса на данном этапе разработки и предложены пути их решения. Приведены результаты экспериментальной проверки качества работы инструмента и намечены векторы дальнейшего развития сервиса. Сервис может быть полезен преподавателям, методистам, а также авторам пособий и представителям издательств для проверки соответствия текстового материала заявленному уровню и учебным целям.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебный текст, сложность текста, обучение чтению, адаптация текстов, компьютерная лингводидактика, компьютерные технологии, преподавание русского языка, интернет-ресурсы, обучение русскому языку

© Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи: поступила в редакцию 16.02.2021; принята к печати 18.05.2021.

Для цитирования: *Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю.* Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>

Введение

Качество текстовых материалов, используемых на занятиях по иностранному языку, способно оказывать значительное влияние на результат обучения. Так, например, положительный эффект текстовых материалов, интересных учащимся, на качество понимания текста и уровень мотивации студентов не только согласуется с интуитивными представлениями преподавателей, но и подтверждается научными работами (Alexander, Jetton, 1996). Поскольку сферы интересов, цели и задачи студентов, изучающих русский язык как иностранный, могут быть самыми разными, перед преподавателем стоит непростая задача подбора и подготовки большого количества материалов, а также регулярное пополнение и обновление личной текстотеки. При этом в современном информационном пространстве вряд ли возникает проблема недостатка текстовых материалов: новостные сайты, интернет-издания, блоги, тексты социальных сетей являются источниками огромного количества аутентичных текстов. Проблема скорее состоит в отборе материалов, подходящих студентам как по тематике, так и по уровню языковой сложности. При этом языковая доступность материалов представляется чрезвычайно важным критерием: исследования показывают, что подходящие по уровню материалы для чтения способствуют развитию языковых навыков, тогда как слишком простые тексты могут вызвать скуку, а чересчур сложные – снизить мотивацию (Graesser et al., 2014; Микк, 1981).

Вопросы языковой доступности русского учебного текста тесно связаны с теорией создания и оценки учебника и поднимаются в работах И.Л. Бим (Бим, 1977), А.Р. Арутюнова (Арутюнов, 1990), Я.А. Микка (Микк, 1981), М.Н. Вятютнева (Вятютнев, 1984), Ю.А. Томиной (Томина, 1985).

С развитием технологий автоматической обработки естественного языка в мировой научной практике появляются работы, посвященные возможностям автоматизации процесса оценки доступности текста (DuBay, 2004). История разработки автоматизированной оценки сложности русских текстов для преподавания иностранной аудитории пока не столь богата, как, например, для англоязычных текстов, однако все же содержит несколько пионерских работ (Karpov et al., 2014; Reynolds, 2016; Sharoff et al., 2008), на которые опирается данное исследование.

Среди существующих сервисов по анализу русскоязычных текстов можно отметить ресурс «Лексикатор»¹, оценивающий текст с точки зрения его соответствия уровню знания русского языка как иностранного по лексическим и структурным параметрам по заданным методистами правилам, а также проект «Простой русский»², предлагающий статистику по пяти популярным формулам

¹ Лексикатор. URL : <https://corplings.pythonanywhere.com> (дата обращения: 15.02.2021).

² Проверка на читабельность текстов. URL : <https://ru.readability.io> (дата обращения: 15.02.2021).

читабельности, изначально разработанным для английского языка и адаптированным для русскоязычных текстов. Однако вопросы оценки уровня сложности текста с помощью модели машинного обучения и представления результатов ее работы широкому кругу пользователей, а также проверки качества работы модели в реальной практике преподавания РКИ, насколько нам известно, впервые ставятся в данной работе. Таким образом, **цель исследования** – описать возможности и методику использования онлайн-инструмента «Текстомер» для оценки сложности русского текста как иностранного.

Методы и материалы

Для разработки научной концепции сервиса был проведен анализ релевантной научной и методической литературы по вопросам автоматического определения сложности текста для задач лингводидактики, подготовки текста к занятию по РКИ, нормативных документов в области РКИ, описания характеристик текстов в системе уровней CEFR.

В процессе проверки качества работы модели и ее настройки были применены методы анкетирования и тестирования учащихся и преподавателей.

Для обучения математической модели по определению уровня сложности текста был собран корпус из 800 текстов из пособий по РКИ, информация об уровне сложности которых отображена в методической справке пособия. Каждый текст был автоматически размечен по более чем 100 лингвистическим признакам (средняя длина слова и предложения, количество различных частей речи и грамматических форм, покрытие текста списками из лексических минимумов, списками частотных слов русского языка, списками абстрактной лексики и пр.) (Laposhina et al., 2018). Автоматическая обработка текста и подсчет лингвистических характеристик проводилась с помощью программного кода на языке Python. Построение математической модели осуществлено с помощью библиотеки Scikit-learn³.

Результаты

В 2020 году на базе предшествующих методических разработок (Laposhina et al., 2018; Лапошина, 2018) был создан интерфейс веб-сервиса «Текстомер»⁴, позволяющий любому пользователю получить результаты работы анализатора.

Интерфейс представляет собой окно ввода, куда можно вставить любой текст на русском языке до 10 000 слов и получить значение уровня сложности для введенного текста по шкале CEFR, а также информацию о тексте, представляющую ценность для его подготовки к занятию по РКИ (рис. 1).

Для корректного автоматического анализа введенный текст проходит несколько этапов предобработки: очистку от всех символов и букв, отличных от русского алфавита (например, чисел, названий компаний на английском языке, элементов верстки); лемматизацию, то есть приведение каждого слова текста к начальной, словарной форме слова (для подсчетов лексической информации,

³ Scikit-learn. Machine learning in Python. URL : <https://scikit-learn.org> (accessed: 15.02.2021).

⁴ Текстомер. URL : <https://textometr.ru/> (дата обращения: 15.02.2021).

например, количества уникальных слов); автоматический морфологический анализ (для подсчета грамматических форм, оказывающих влияние на сложность текста, например, форм пассива, причастий, цепочек родительного падежа и мн. др.); проверку полученных списков лексики и фильтрацию слов, отсутствующих в словаре (например, слов с опечатками, сокращений типа *вин. п.*).

Оценка сложности учебного текста

Русский как иностранный

 Русский как родной^{beta}

Моя основная задача — это контроль технологических процессов: есть технологи, за работой которых я слежу, обучаю их, мы вместе создаем новые вкусы. Конечно, шоколад я пробую в течение дня постоянно, потому что нужно знать то, что идет в производство. Иногда ем просто так: когда просто хочется сладкого, то выбираю молочный или белый шоколад, а если нужно проснуться, то выбираю горький шоколад. Больше всего шоколада я съедаю в период, когда мы тестируем какие-либо новые вкусы. За это время все пробуют минимум 20 видов разной продукции. Какое количество шоколада в килограммах, я не смогу сказать точно, тем более мы пробуем не только шоколадные изделия, но и вафельные, мармеладные. После каждого кусочка шоколада рот ополаскивается тёплой водой — чтобы нейтрализовать вкус, оставшийся во рту. Обычно, глядя на меня, никто никогда не верит, что я работаю на шоколадной фабрике. Моя фигура не изменилась, и кое-кто из моих друзей даже говорит: «Ты, наверное, ничего не ешь». Я считаю, что если сладости включать в свое меню как десерт и быть активным человеком, то ничего такого не произойдет. И потом, для того чтобы что-то попробовать, не обязательно это съедать, вкусовые рецепторы находятся не в желудке, а на языке. Поэтому достаточно всё просто разжевать: это никак не влияет на фигуру.

[Измерить](#)

Результат [Скачать](#)

Конец B1. I сертификационный уровень.

Рис. 1. Интерфейс сервиса «Текстометр»
Figure 1. Interface of Textometr

Во всех дальнейших подсчетах вхождения слов текста в лексические списки учитываются только слова, написанные буквами русского алфавита, присутствующие в словаре морфологического анализатора, приведенные к начальной форме.

Уровень сложности текста по шкале CEFR (от A1 до C2) определяется автоматически на основании результатов работы математической модели, обученной на коллекции из 800 текстов из пособий по РКИ, информация об уровне сложности которых нам уже известна, и более чем 100 лингвистических признаков текста. Таким образом, модель делает предположение об уровне сложности текста, опираясь не на заданные разработчиками правила, а на практический опыт большого количества авторов пособий и методистов, реальный текстовый материал, с которым сталкиваются студенты, изучая русский язык по данным пособиям.

В ходе экспериментов по определению сложности текста практикующими преподавателями мы заметили, что они зачастую пользуются более дробной шкалой уровней, вводя, например, такие обозначения как «A2+», «B1 продвинутый» и т. п. (Лапошина, 2018). Поэтому было принято решение о представлении информации об уровне в более дробном формате: так, каждый уровень CEFR получает дополнительную маркировку *начало*, *середина* или *конец*. Эта информация особенно полезна при сравнении несколь-

ких текстов: например, в ситуации сравнения текстов «*конец В1*» и «*начало В2*» становится очевидна их близость по уровню сложности, а «*начало В1*» и «*конец В2*» – наоборот.

Обсуждение

Информация об уровне языковой сложности текста является важнейшей, но не единственной характеристикой текста, влияющей на выбор текста преподавателем. Например, важным критерием может стать информация о том, насколько хорошо данный текст подходит для целей контроля, какая лексика может быть изучена на его материале и насколько полезна эта лексика для данной аудитории и ситуации обучения. Поэтому, помимо уровня сложности текста, сервис «Текстометр» предлагает информацию о тексте, представляющую ценность для его подготовки к занятию по РКИ: списки ключевых слов и слов – наилучших кандидатов в словарик к данному тексту, статистику по покрытию текста лексическими минимумами ТРКИ, частотный словарь текста, прогноз времени, необходимого для разных видов чтения текста, а также грамматические темы, которые можно отработать на данном тексте.

Длины текста в словах и предложениях являются базовыми характеристиками текста, особенно полезными для расчета времени, которое потребуется на его освоение, или при подготовке проверочных материалов, где объем текста обычно строго определен государственным стандартом по РКИ. Например, рекомендуемая длина текста для чтения уровня А1 составляет 250–300 слов, А2 – 600–700 слов и т. д.

Средняя длина слова и предложения также может свидетельствовать о сложности текста или его отдельных фрагментов. Так, большое количество формул читабельности используют данные показатели в качестве основных (DuBay, 2004). На рис. 2 представлена иллюстрация этой достаточно простой, но «работающей» характеристики на материале корпуса текстов из учебных пособий по РКИ: чем предложения в тексте длиннее, тем вероятнее, что перед нами текст высокого уровня. На графике видно, как среднее значение длины предложения плавно растет от приблизительно 7 слов на уровне А1 до 16 слов на уровне С2.

Лексическое разнообразие (англ. lexical diversity) представляет собой отношение количества уникальных слов текста к количеству всех слов текста и обозначается величиной от 0 до 1 (когда все слова в тексте уникальны и встретились только по одному разу). Под словом здесь понимается *лексема*, то есть совокупность словоформ данной лексической единицы (Зализняк, 1967). Эта мера полезна для оценки повторяемости, воспроизводимости лексики текста и также способна сигнализировать о его трудности (То, Ле, 2013). Например, коэффициент лексического разнообразия отрывка аутентичного публицистического текста в среднем составляет 0,8, а учебного текста уровня В1 – 0,5. Однако этот коэффициент стоит с осторожностью использовать на коротких текстах: в одном абзаце, скорее всего, почти все знаменательные слова будут уникальны, тогда как в целом тексте более вероятно повторяются основные имена, локации, понятия и действия.

Ключевыми являются слова, составляющие уникальность данного текста. Они рассчитываются с помощью специального рейтинга: количество раз, которое слово встречается в этом тексте/частота слова по Национальному

корпусу русского языка⁵ (мера TF/IDF с корректирующим коэффициентом). Таким образом, наивысший рейтинг получают слова, которые часто встречаются в данном тексте, но редко – во всех других текстах корпуса, то есть максимально характерные именно для этого текста. Например, в тексте интервью с музыкантом слова *музыка* и *рэн* встречаются по три раза. Но при этом *музыка* встречается в НКРЯ 45 000 раз, а *рэн* – 270. С этой точки зрения, слово *рэн* является более характерным и необходимым для понимания данного текста.

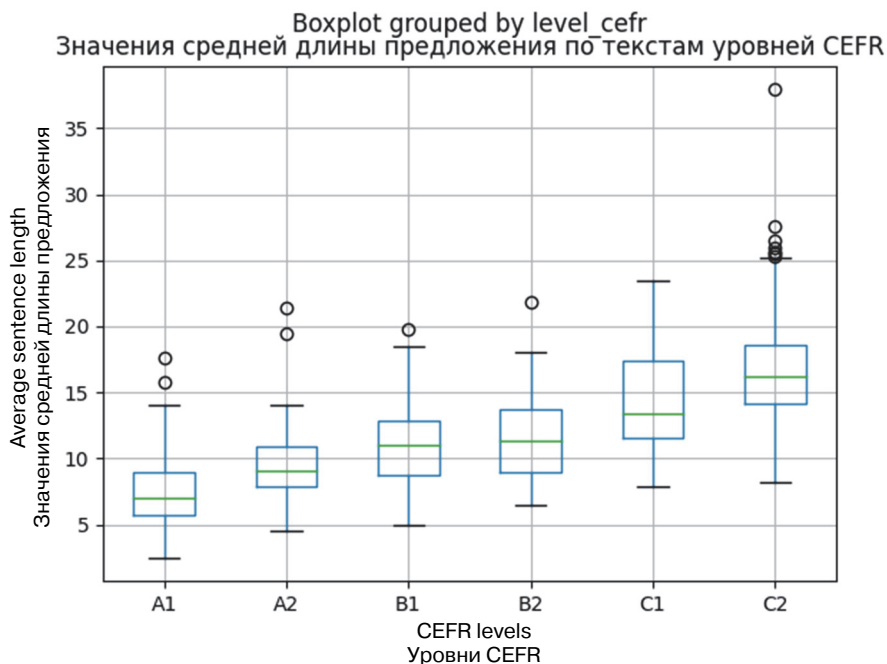


Рис. 2. Значения средней длины предложения по уровням CEFR
Figure 2. Average sentence length values by CEFR Level

При этом появление слова в списке ключевых слов вовсе не означает, что оно должно остаться в тексте при адаптации: слово может быть заменено на синоним или снабжено толкованием. Его присутствие в списке говорит лишь о том, что оно играет важную роль для понимания данного текста и на него стоит обратить особое внимание при переработке текста.

Статистика по лексическим минимумам включает в себя информацию о том, сколько процентов текста покрывается лексическими минимумами того или иного уровня, а ниже указывается список слов, не вошедших в лексический минимум данного уровня. Количество незнакомой лексики является важнейшим показателем языковой доступности текста: многочисленные исследования говорят о самой тесной связи знакомости лексики текста и успешности его понимания (Nation, 2006; Qian, 2002). Государственный стандарт по РКИ также содержит информацию о рекомендуемом количестве незнакомой лексики, который постепенно растет от 2–3 % для уровня A1 до 10 % для уровня C1.

Однако лексические минимумы не всегда оказываются информативны для оценки знакомости лексики: во-первых, они ориентированы прежде все-

⁵ Национальный корпус русского языка. URL : <https://ruscorpora.ru/new>

го на иностранных студентов, поступающих в российские вузы, что приводит к присутствию в них специфической учебной лексики (*деканат, факультет, общежитие*), во-вторых, по разным причинам могут не содержать актуальную лексику, которая с большой вероятностью студентам знакома (*смартфон, офис, туалет* и мн. др.). Поэтому в качестве еще одного показателя вероятной знакомости лексики мы используем частотность слова. Этот параметр широко используется для составления списков и словарей для изучающих русский язык (Sharoff et al., 2013; Лапошина, Лебедева, 2019; Лапошина, 2020; Система., 2003) и оценки связи между знакомостью лексики текста и его пониманием (Keskisärkkä, Jönsson, 2012; Chen, Meurers, 2016).

Для расчета статистики по частотности слов мы использовали Новый частотный словарь современного русского языка (далее – ЧС)⁶, который был составлен на материале коллекции художественных и публицистических текстов 1950–2007 гг. На основании информации о частотности слова сервис «Текстометр» предлагает статистику по *доле в тексте слов из списка 5 000 самых частотных слов русского языка*, предположительно *полезным* и *редким* словам, а также отдельно отмечает *частотные слова, отсутствующие в лексических минимумах*. *Полезными* мы обозначили слова, которые, вероятнее всего, еще не знакомы студентам (их нет в лексических минимумах предыдущих уровней), но они есть в минимуме данного уровня или в списке 3 000 самых частотных слов русского языка, согласно Новому частотному словарю. Этот список может использоваться для составления словаря к тексту и заданий на отработку лексики. *Редкими* помечаются слова, которые не входят в лексические минимумы, частотный словарь для изучающих РКИ (Sharoff et al., 2013) и список 5 000 самых частотных слов русского языка по Новому частотному словарю. Данный список можно использовать как ориентир при удалении или замене слова.

Примерное время чтения текста рассчитывается с опорой на информацию из государственного стандарта по РКИ и включает информацию по ориентировочному времени чтения в зависимости от вида чтения – изучающего или просмотрового. Такая информация появляется начиная с уровня В1 и составляет для этого уровня 50 слов в минуту для изучающего чтения и 100 слов в минуту для просмотрового. Для уровней ниже В1 мы взяли на себя смелость продолжить эту шкалу расчетной скорости чтения исходя из педагогического опыта. Однако стоит понимать ориентировочный характер подобной информации: скорость чтения, помимо уровня владения языком, может зависеть от таких факторов, как родной язык, читательский опыт студента, фонетическое и синтаксическое удобство текста и пр.

Частотный словарь текста представляет собой список всех лексем текста, отсортированный по количеству их упоминаний в тексте. Он может быть полезен для объективизации процесса выбора лексики, которая будет в фокусе изучения или, наоборот, подлежит удалению или упрощению.

Для *демонстрации работы сервиса «Текстометр»*, приведем показатели текста из УМК «Жили-были» (Миллер и др., 2016) элементарного уровня (таблица, фрагмент исследованного текста представлен перед таблицей).

⁶ Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М. : Азбуковник, 2009.

Скоро мы поедem на экскурсию в Москву. Мы много говорили об этом на уроке, и вчера Иван Петрович попросил нас сделать необычное домашнее задание – написать о нашем самом интересном путешествии. Вот что написала Ирена. В этом году я и мои друзья ездили в Крым, в Ялту. Эта поездка мне очень понравилась. В Симферополь, столицу Крыма, мы ехали на поезде. [...]

Показатели сложности текста из УМК «Жили-были», полученные с помощью сервиса «Текстометр»

Параметр	Значение
Уровень, заявленный в пособии	A1
Уровень, предсказанный моделью	A1. Элементарный уровень
Слов в тексте	200
Уникальных слов	121
Лексическое разнообразие	0,6
Предложений в тексте	22
Средняя длина предложения	6,57
Ключевые слова	Крым, Ялта, поезд, Симферополь, час, автобус, интересный, поездка
Самые полезные слова	Берег, деревня, во-первых, купе, выбирать, пешком, задание, через, во-вторых, домашний, есть, самый, необычный, узнавать
Лексический список A1 покрывает	87 % текста
Не входит в лексический список A1	Во-первых, выбирать, ботанический, уютный, экспресс, задание, купе, через, необычный, современность, чудесный, деревня, пешком, во-вторых, оранда, самый, берег, домашний, городок, узнавать
Лексический список A2 покрывает	92 % текста
Не входит в лексический список A2	Современность, чудесный, во-первых, купе, ботанический, уютный, экспресс, во-вторых, оранда, ну, необычный, городок, узнавать
Лексический список B1 покрывает	95 % текста
Не входит в лексический список B1	Современность, чудесный, купе, ботанический, уютный, экспресс, оранда, необычный, городок
Лексический список B2 покрывает	98 % текста
Не входит в лексический список B2	Современность, городок, оранда, ботанический
Лексический список C1 покрывает	98 % текста
Не входит в лексический список C1	Городок, оранда, ботанический
Частотный список 5000 покрывает	96 % текста
Полезные слова, которых нет в лексическом минимуме	Узнавать
Редкие слова	Экспресс, ботанический, оранда
Изучающее чтение займет	7 мин
Просмотровое чтение займет	4 мин
Возможные грамматические темы	Предложный падеж
Частотный список текста	В 13; мы 13; и 9; быть 6; на 6; я 5; час 4; интересный 3; Крым 3; ...

Parameter values of the text from “Zhili-byli” textbook obtained by Textometr

Parameter	Value
Text level declared in the textbook	A1
Predicted by Textometr level	A1. Elementary level
Words	200
Unique words	121
Lexical diversity	0.6
Sentences	22
Average sentence length	6.57
Keywords	Крым, Ялта, поезд, Симферополь, час, автобус, интересный, поездка
Most useful words	Берег, деревня, во-первых, купе, выбирать, пешком, задание, через, во-вторых, домашний, есть, самый, необычный, узнавать
Text coverage by A1 vocabulary list	87% of text
Words out of A1 vocabulary list	Во-первых, выбирать, ботанический, уютный, экспресс, задание, купе, через, необычный, современность, чудесный, деревня, пешком, во-вторых, ореанда, самый, берег, домашний, городок, узнавать
Text coverage by A2 vocabulary list	92% of text
Words out of A2 vocabulary list	Современность, чудесный, во-первых, купе, ботанический, уютный, экспресс, во-вторых, ореанда, ну, необычный, городок, узнавать
Text coverage by B1 vocabulary list	95% of text
Words out of B1 vocabulary list	Современность, чудесный, купе, ботанический, уютный, экспресс, ореанда, необычный, городок
Text coverage by B2 vocabulary list	98% of text
Words out of B2 vocabulary list	Современность, городок, ореанда, ботанический
Text coverage by C1 vocabulary list	98% of text
Words out of C1 vocabulary list	Городок, ореанда, ботанический
Text coverage by frequency list 5 000	96% of text
Useful words that are out of lexical minima	Узнавать
Rare words	Экспресс, ботанический, ореанда
Detail reading for details will take	7 min
Skimming reading will take	4 min
Possible grammar topics	Prepositional case
Frequency list of the text	В 13; мы 13; и 9; быть 6; на 6; я 5; час 4; интересный 3; Крым 3; ...

Таблица демонстрирует лингвистические характеристики текста, полученные с помощью сервиса «Текстометр». Оценка математической модели,

«A1», совпадает с информацией в методической справке пособия. Текст соответствует норме элементарного уровня по длине предложений и количеству слов. Количество незнакомых слов в лексических минимумах по мере возрастания уровня ожидаемо падает, однако для заявленного уровня A1 оно составляет более 13 %, тогда как в государственном стандарте рекомендовано количество незнакомых слов 2–3 %. При детальном рассмотрении становятся видны особенности входных данных и нашей системы, которые объясняют такую разницу показателей незнакомых слов:

1. В некоторых случаях слово может отсутствовать в лексическом минимуме, однако расцениваться преподавателями и авторами пособий как потенциально знакомое студентам. Например, слово *городок* отсутствует в лексическом минимуме и, следовательно, определяется сервисом «Текстометр» как незнакомое, тогда как *город* есть в лексическом минимуме уровня A1 и, по информации государственного стандарта по РКИ, учащийся уровня A1 должен владеть начальными знаниями об образовании уменьшительных форм существительных. В результате формально слово *городок* оказывается незнакомым, отсутствующим в лексическом списке даже на уровне C1. Сюда же можно отнести случаи со словами *необычный* (появляется в списке B2) – *обычно* (есть в A1), *современность* (появляется в списке C1) – *современный* (есть в A1).

2. В текстах встречаются интернациональные слова, о значении которых студенты, владеющие европейскими языками, могут догадаться: *экспресс*, *купе*, *ботанический*. Однако для остальных групп студентов эти слова незнакомы и могут представлять трудность, некоторые из них отсутствуют даже в лексическом минимуме C1.

3. Некоторых слов нет в лексическом минимуме данного уровня, однако есть их синонимы, например: *задание* vs *упражнение*.

4. Наконец, ошибка может произойти на этапе автоматического грамматического анализа текста модулем Mystem: так, автоматический анализатор предлагает начальную форма от *узнали* – *узнавать*, а не *узнать*, тогда как в лексическом минимуме указана форма совершенного вида.

Проверка качества работы сервиса. С целью проверки качества работы модели в реальных педагогических условиях, был также разработан и проведен эксперимент, позволяющий сравнить результаты работы модели по автоматическому определению уровня сложности текста с нормами государственного стандарта по РКИ, экспертной оценкой практикующих преподавателей РКИ, суждением самих студентов об уровне сложности предложенных текстов и результатами выполнения студентами послетекстовых заданий. Эксперимент был проведен на базе Государственного института имени А.С. Пушкина и охватил 78 студентов интергрупп уровня B1. Для эксперимента были отобраны три аутентичных текста интернет-издания *The Village*, оцененные моделью как A2, B1 и B2 (Лапошина, 2018). Верное выстраивание текстов математической моделью на шкале сложности было подтверждено и экспертной оценкой, и мнением студентов. Однако была обнаружена тенденция автоматической системы завышать сложность. Возможно, это связано с тем, что нормы из государственного стандарта по РКИ, откуда частично черпаются сведения о тех или иных показателях уровня текста, оказываются несколько ниже, чем реальные возможности студентов и мнение

преподавателей о сложности текста, полученные в ходе эксперимента. По результатам эксперимента мы учли полученные данные и провели дополнительную настройку системы определения уровня.

Заключение

Данные статистики использования сервиса «Текстометр» за первые полгода его работы – более 3200 уникальных пользователей из 76 стран мира – ярко иллюстрируют актуальность задачи самостоятельной подготовки текстов преподавателями и востребованность информации такого рода. Она необходима не только преподавателям и методистам, но также авторам пособий и представителям издательств для проверки соответствия текстового материала заявленному уровню и учебным целям.

С другой стороны, очевидно, что любая автоматизация является долгим процессом и требует тщательного тестирования и доработки. Перечислим основные недостатки сервиса на данный момент и связанные с ними векторы дальнейшей работы.

Во-первых, это описанное выше отсутствие в лексических минимумах слов, которые авторами и преподавателями оцениваются как знакомые студентам, исходя из наличия в минимуме однокоренных слов и знаний студентов о словообразовании. Эта проблема стала очевидна именно при автоматизации подсчетов вхождения лексики в списки, поскольку то, что для преподавателя кажется очевидным (если студент знает слово *автобус*, то, скорее всего, он поймет и *автобусный*), для машины таковым не является. Данная проблема будет решена расширением лексических минимумов с учетом доступного для студентов данного уровня словообразования.

Во-вторых, встает вопрос маркировки пособий по РКИ по уровням сложности. Качество работы математической модели напрямую зависит от качества и единообразия материалов, на которых она обучается. Для задач данного исследования это информация об уровне в методической справке пособий по РКИ, из которых была сформирована обучающая коллекция текстов. Стоит отметить ряд проблем, с которыми мы столкнулись на этом этапе: туманность описания уровня (*для продвинутых, для второго семестра первого года обучения*), размытость границ уровней (*B1–C1*), а также риск субъективности этой информации. Насколько нам известно, в настоящий момент не существует единой формальной процедуры маркировки пособия по уровням CEFR. Получается, принятие этого решения ложится на авторов пособия и редколлегию издательства (а иногда только на авторов, поскольку на рынке существуют пособия, изданные самостоятельно), что может приводить к необъективности данных и несопоставимости между собой разных пособий. Поэтому одним из важнейших этапов дальнейшего развития проекта мы считаем дополнительную разметку текстов для обучения модели несколькими экспертами.

Наконец, машинная модель, в отличие от опытного преподавателя, пока не способна учесть всю совокупность внетекстовых факторов, влияющих на восприятие текста для конкретного учащегося: родной язык, используемый учебный комплекс, личностные особенности, интересы, опыт изучения языков, способность к догадке, общая начитанность и многое другое. В связи с этим перспективным направлением нам кажется совершенствование системы

обработки лексики: подключение учета интернационализмов и общеславянской лексики для изменения списка полезных и неизвестных слов в зависимости от контингента, разработка собственных лексических списков с учетом информации о частотности слов в русском языке и в пособиях по РКИ.

Среди более смелых и масштабных векторов развития обозначим работы в области создания рекомендательной системы по симплификации, адаптации текстов для изучающих русский как иностранный.

Список литературы

- Арутюнов А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М. : Русский язык, 1990. 167 с.
- Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. 288 с.
- Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М. : Русский язык, 1984. 144 с.
- Зализняк А.А.* Русское именное словоизменение. М. : Наука, 1967. 373 с.
- Лапошина А.Н.* Корпус текстов учебников РКИ как инструмент анализа учебных материалов // Русский язык за рубежом. 2020. № 6 (283). С. 22–28.
- Лапошина А.Н.* Опыт экспериментального исследования сложности текстов по РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (Уфа, 11–14 октября 2018 г.) : сборник статей. 2018. Вып. 6. С. 1544–1549.
- Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю.* Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // *Slavica Helsingiensia*. 2019. № 52. С. 359–368.
- Микк Я.А.* Оптимизация сложности учебного текста : в помощь авторам и редакторам. М. : Просвещение, 1981. 119 с.
- Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.* Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих : учебник. СПб. : Златоуст, 2016. 112 с.
- Система лексических минимумов современного русского языка : 10 лексических списков : от 500 до 5000 самых важных русских слов / под ред. В.В. Морковкина. М. : Астрель, 2003. 768 с.
- Томина Ю.А.* Объективная оценка языковой трудности текстов (описание, повествование, рассуждение, доказательство) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 225 с.
- Alexander P.A., Jetton T.L.* The role of importance and interest in the processing of text // *Educational Psychology Review*. 1996. No 8 (1). Pp. 89–121.
- Chen X., Meurers D.* Characterizing text difficulty with word frequencies // *Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. 2016. Vol. 11. Pp. 84–94.
- DuBay W.* The principles of readability. Costa Mesa, CA : Impact Information, 2004. 76 p.
- Graesser A.C., McNamara D.S., Cai Z., Conley M., Li H., Pennebaker J.* Coh-Metrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse // *The Elementary School Journal*. 2014. No. 15 (2). Pp. 210–229.
- Karpov N., Baranova J., Vitugin F.* Single-sentence readability prediction in Russian // *Proceedings of Analysis of Images, Social Networks, and Texts Conference (AIST)*. 2014. Vol. 3. Pp. 91–100.
- Keskisaräkkä R., Jönsson A.* Investigations of synonym replacement for Swedish // *Northern European Journal of Language Technology*. 2013. No 3. Pp. 41–59.
- Laposhina A.N., Veselovskaya T.S., Lebedeva M.U., Kupreshchenko O.F.* Automated text readability assessment for Russian second language learners // *Dialogue 2018 : Proceedings of the International Conference*. 2018. Vol. 17. Issue 24. Pp. 396–406.

- Nation P.* How large a vocabulary is needed for reading and listening? // *Canadian Modern Language Review*. 2006. No 63. Pp. 59–81.
- Qian D.D.* Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective // *Language Learning*. 2002. No 52 (3). Pp. 513–536.
- Reynolds R.* Insights from Russian second language readability classification : complexity-dependent training requirements, and feature evaluation of multiple categories // *Proceedings of the 11th Workshop on the Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. 2016. Vol. 11. Pp. 289–300.
- Sharoff S., Kurella S., Hartley A.* Seeking needles in the web’s haystack : finding texts suitable for language learners // *Proceedings of the 8th Teaching and Language Corpora Conference (TaLC-8)*. Lisbon, 2008. Pp. 365–370.
- Sharoff S., Umanskaya E., Wilson J.* A frequency dictionary of Russian: core vocabulary for learners. New York: Routledge, 2013. 400 p.
- To V., Le T.* Lexical density and readability : a case study of English textbooks // *Proceedings of the Australian Systemic Functional Linguistics Association Conference*. Melbourne, 2013. Pp. 61–71.

Сведения об авторах:

Лапошина Антонина Николаевна, ведущий эксперт лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, участник исследовательской группы «Обучение русскому языку в цифровую эпоху», автор и разработчик проекта «Текстометр». *Сфера научных интересов:* компьютерные технологии в РКИ, корпусная лингводидактика. E-mail: ANLaposhina@pushkin.institute

Лебедева Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, доцент кафедры методики преподавания РКИ, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. Руководитель грантов РФФИ и РНФ. *Сфера научных интересов:* корпусная лингводидактика, онлайн-обучение РКИ, особенности чтения в цифровую эпоху. E-mail: MULEbedeva@pushkin.institute

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345

Research article

Textometr: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners

Antonina N. Laposhina✉, **Maria Yu. Lebedeva**

*Pushkin State Russian Language Institute,
6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation*

✉ ANLaposhina@pushkin.institute

Abstract. Evaluation of text accessibility seems to be an extremely urgent and labor-consuming task in the process of preparing texts for teaching Russian as a foreign language. On the other hand, the procedure of assigning a text to one of the levels on the CEFR scale (from A1 to C2) is well-formalized and described in the professional literature, which opens opportuni-

ties for its automation. This paper presents Textometr – a new free web-based tool for estimating CEFR level and other key statistics from any given text in Russian that can be relevant for adapting it for foreign students. The automated assessment of the text level here is based on a regression model, trained on the dataset of more than 800 texts from Russian textbooks for foreigners, applying several machine learning and natural language processing methods. In addition to the CEFR level, the tool provides information relevant for adapting the text to educational tasks: lists of keywords and words for a potential vocabulary list, statistics on the text coverage by frequency lists and CEFR-graded vocabulary lists (lexical minima), a frequency list of the text, a forecast of the time needed for reading. The tool shortages at the current stage of development and suggested ways to solve them are also discussed. Finally, the results of the test on the tool quality and the vectors for its further development are reported. Textometr can provide helpful information not only to teachers and guidance teachers, but to authors of textbooks and publishers to check the compliance of the text content with the declared level and educational goals.

Keywords: Russian as a foreign language, educational text, text complexity, reading, text adapting, computational linguistics, computer assisted language learning, Russian language learning, web tools

Article history: received 16.02.2021; accepted 18.05.2021.

For citation: Laposhina, A.N., & Lebedeva, M.Yu. (2021). Textometr: An online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331–345. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>

References

- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review*, 8(1), 89–121.
- Arutyunov, A.R. (1990). *Theory and practice of creating a textbook of the Russian language for foreigners*. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)
- Bim, I.L. (1977). *Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook*. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)
- Chen, X., & Meurers, D. (2016). Characterizing text difficulty with word frequencies. *Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (June 16, 2016)*, 11, 84–94. San Diego, CA, USA.
- DuBay, W. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S., Cai, Z., Conley, M., Li, H., & Pennebaker, J. (2014). Coh-Matrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse. *The Elementary School Journal*, 15(2), 210–229.
- Karpov, N., Baranova, J., & Vitugin, F. (2014). Single-sentence readability prediction in Russian. *Proceedings of Analysis of Images, Social Networks, and Texts conference (AIST)*, (3), 91–100.
- Keskisärkkä, R., & Jönsson, A. (2013). Investigations of synonym replacement for Swedish. *Northern European Journal of Language Technology*, (3), 41–59.
- Laposhina, A.N. (2018). Insights from an experimental study on the text complexity for Russian as a foreign language. *The Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia: Proceedings of the VI Congress of ROPRYAL*, (6), 1544–1549. (In Russ.)
- Laposhina, A.N. (2020). A corpus of Russian textbook materials for foreign students as an instrument of an educational content analysis. *Russian Language Abroad*, (6(283)), 22–28. (In Russ.)
- Laposhina, A.N., & Lebedeva, M.U. (2019). Corpus approach to vocabulary selection for learning Russian as a foreign language. *Slavica Helsingiensia*, (52), 359–368. (In Russ.)
- Laposhina, A.N., Veselovskaya, T.S., Lebedeva, M.U., & Kupreshchenko, O.F. (2018). Automated text readability assessment for Russian second language learners. *Dialogue 2018: Proceedings of the International Conference*, 17(24), 396–406.

- Mikk, Ya.A. (1981). Optimizing the complexity of educational text: A help for authors and editors. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Miller, L.V., Politova, L.V., & Rybakova, I.A. (2016). *Once upon a time... 28 Russian lessons for beginners: Textbook*. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Morkovkin, V.V. (Ed.). (2003). *The system of lexical minima of the modern Russian language: 10 lexical lists: From 500 to 5000 of the most important Russian words*. Moscow: Astrel Publ. (In Russ.)
- Nation, P. (2006). How Large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, (63), 59–81.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Reynolds, R. (2016). Insights from Russian second language readability classification: complexity-dependent training requirements, and feature evaluation of multiple categories. *Proceedings of the 11th Workshop on the Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 11, 289–300.
- Sharoff, S., Kurella, S., & Hartley, A. (2008). Seeking needles in the web's haystack: Finding texts suitable for language learners. *Proceedings of the 8th Teaching and Language Corpora Conference (TaLC-8)* (pp. 365–370). Lisbon.
- Sharoff, S., Umanskaya, E., & Wilson, J. (2013). *A frequency dictionary of Russian: Core vocabulary for learners*. New York: Routledge.
- To, V., & Le, T. (2013). Lexical density and readability: A case study of English textbooks. *Proceedings of the Australian Systemic Functional Linguistics Association Conference* (October 1–3, 2013) (pp. 61–71). Melbourne.
- Tomina, Yu.A. (1985). *Objective assessment of the language difficulty of texts (description, narration, reasoning, argumentation)* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Vyatutnev, M.N. (1984). *Textbook theory of Russian as a foreign language (methodological foundations)*. Moscow: Russkii Yazyk Publ. (In Russ.)
- Zaliznak, A.A. (1967). *Russian nominal inflection*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Antonina N. Laposhina, leading expert, Laboratory of Cognitive and Linguistic Studies, Pushkin State Russian Language Institute, member of the research group “Teaching Russian in the Digital Age”, the author and developer of the “Textometr” project. *Research interests*: computer assisted language learning, corpus-based language learning, methods of teaching Russian as a foreign language. E-mail: ANLaposhina@pushkin.institute

Maria Yu. Lebedeva, Candidate of Philology, leading researcher of the Laboratory of Cognitive and Linguistic Research, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute. Head of grants from the Russian Foundation for Basic Research and the Russian Science Foundation. *Research interests*: corpus based language learning, methods of online teaching Russian, reading strategies in the digital age. E-mail: MULEbedeva@pushkin.institute



СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА MODERN LINGUODIDACTICS

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-346-360

Научная статья

Основные принципы подготовки иностранных студентов к субтесту «Письмо» ТРКИ-1

О.Л. Абросимова¹, Л.В. Воронова²✉

¹*Забайкальский государственный университет,
Российская Федерация, 672039, Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30*

²*Дальневосточный федеральный университет,
Российская Федерация, 690922, Владивосток, о. Русский, б. Аякс, д. 10, корп. D, уровень 5, D520*

✉ voronova.lv@dvfu.ru

Аннотация. Изыскиваются оптимальные пути подготовки к субтесту «Письмо» (ТРКИ-1) на основе действия принципов, при помощи которых можно сформировать у тестируемого комплекс знаний, навыков и умений, заложенный в государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному соответствующего уровня. Цель исследования – представить, обобщить и продемонстрировать на основе разработанных тестовых заданий принципы подготовки иностранцев к субтесту «Письмо» в системе государственного сертификационного лингводидактического тестирования по русскому языку (ТРКИ-1). Материалы исследования – задания, тексты, тестовые материалы тренировочного характера по письму. Методы теоретического исследования – аксиоматический, гипотетический, аналитический, системный. Эмпирические методы наблюдения, описания, сравнения применялись при фиксации специфических особенностей компонентов системы подготовки к лингводидактическому тестированию по русскому языку как иностранному, которое проводится в Забайкальском государственном университете в Локальном центре тестирования иностранных граждан (Чита, Россия). В результатах исследования отмечается, что подготовка к тестированию должна основываться на определенных принципах – комплексности, систематичности, единстве контроля и самоконтроля. Особое внимание уделяется принципу комплексности как основополагающему. Комплексность при подготовке к тестированию по письму имеет несколько проявлений и предполагает развитие у студентов языковой, коммуникативной, социокультурной, дискурсивной компетенций; формирование знаний, навыков и умений в области письма с одновременной отработкой техники письма; учет лексического минимума и требований государственного образовательного стандарта I уровня общего владения русским языком как иностранным. Важен также принцип систематичности, который предполагает последовательность, планомерность в подготовке к субтесту «Письмо» – доведение навыков и умений до автоматизма путем повторения, многократного закрепления; учет материала, усвоенного при подготовке к предыдущим уровням владения русским языком как иностранным – элементарному и базовому. Принцип единства контроля и самоконтроля рас-

© Абросимова О.Л., Воронова Л.В., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

смотрен в содержательно-функциональном аспекте: разработана и представлена система тестовых заданий, позволяющая повысить результативность процесса контроля и самоконтроля и эффективность формирования компетенций – языковой, коммуникативной, социокультурной и дискурсивной. Методика, в основе которой лежат указанные принципы, позволяет студентам-иностранцам быстро адаптироваться к прохождению тестирования по письму и в полном объеме усваивать необходимый для этого материал.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактическое тестирование, субтест, письмо, принципы, подготовка

История статьи: поступила в редакцию 05.02.2021; принята к печати 18.05.2021.

Для цитирования: *Абросимова О.Л., Воронова Л.В.* Основные принципы подготовки иностранных студентов к субтесту «Письмо» ТРКИ-1 // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 346–360. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-346-360>

Введение

Гибкость, сбалансированность, логичность и высокое качество Государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) стали основанием для признания ее результатов в мире. Не случайно поэтому многие вузы и в России, и за рубежом, принимая во внимание достоинства и преимущества лингводидактического тестирования, берут его за основу проведения различного рода экзаменов, контролирующего знание русского языка как иностранного, – абитуриентских вступительных экзаменов, экзаменов при поступлении в магистратуру и т. д. Успешной сдаче может способствовать подготовка, которая производится обычно с учетом стандартов, лексических минимумов, различного рода типовых, тренировочных и адаптационных тестовых материалов.

Актуальность исследования определяется необходимостью поиска оптимальных путей подготовки к субтесту «Письмо»; выявлением принципов, при помощи которых можно сформировать у тестируемого комплекс знаний, навыков и умений, заложенный в государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному (ТРКИ-I – первый сертификационный уровень, общее владение).

Подготовке к лингводидактическому тестированию и особенностям ТРКИ посвящены работы многих исследователей в области русского языка как иностранного. Мы обратились к этой теме потому, что до сих пор не разработана оптимальная система формирования у тестируемых того багажа знаний, навыков и умений, который позволит им успешно сдать тест по письму в рамках тестирования по русскому языку как иностранному.

Структура тестирования по русскому языку как иностранному, организованного в 1997 году, является стройной, содержание выверенным; материалы субтестов всех уровней позволяют адекватно контролировать сформированность различных видов компетенций; тесты снабжены комментариями, которые поясняют как форму тестовых заданий, так и особенности субтестов (Балыхина, 2009; Балыхина и др., 2011). Следует отметить, что некоторые особенности ТРКИ подвергаются критике по сравнению с другими тестовыми системами. Так, отмечается, что ТРКИ ориентировано в основном на проверку лек-

сикограмматических навыков в ущерб коммуникативным и отличается псевдодиалогичностью по сравнению, например, с кэмбриджскими экзаменами Cambridge ESOL, принятыми CEFR (Panchenkova, Eleston-Biron, 2020). Тем не менее тест в рамках ТРКИ рассматривается сейчас как наиболее действенная, независимая и перспективная модель контроля знаний не только иностранных студентов и слушателей курсов, обучающихся в российских вузах, но и мигрантов, приезжающих в Россию с целью работы (Румянцева, Чаузова, 2005; Dolzhikova et al., 2015), в связи с чем разрабатывается и описывается лингводидактический профиль трудового мигранта (Куликова, 2019; Dolzhikova et al., 2018). Исследователи отмечают, что подготовку к тестированию студентов в учебной и социально-профессиональной макросферах следует проводить с учетом профиля их обучения. В связи с этим анализируется специфика подготовки к тестированию студентов, обучающихся на специальностях филологического, гуманитарного, медико-биологического, инженерно-технического профилей (Балыхина, 2009; Куриленко и др., 2019; Pinevich et al., 2019). При подготовке к тестированию учитывается этнометодический аспект (Балыхина, Чжао, 2010; Ло, 2006; Невмержицкая, 2001; Пугачев, 2011), особое внимание уделяется инновациям в области преподавания русского языка как иностранного (Лешутина, 2020; Ма, 2006; Шаклеин, 2012; Шипелевич, 2000), в том числе компьютерным технологиям (Ефремова, 2003; Нардюжев и др., 2018; Руденко-Моргун, 2006; Asanova, Polekhina, 2020). Кроме того, отмечается, что у преподавателя, который готовит студентов к прохождению тестирования, должна быть особая тестологическая компетенция и приводятся основные приемы и принципы ее формирования (Лазарева, 2009; Матухин и др., 2017). Ученые ищут наиболее результативные пути подготовки к сдаче субтестов «Письмо», «Лексика. Грамматика», «Говорение» «Аудирование», «Чтение», которые лежат в основе структуры ТРКИ (Стрельчук, 2009; Diehl, Mikulecky, 1980; Jarovenko, Rzhankova, 2016; Khuziakmetov, Porchesku, 2016; Makarova, 2018; Starostina et al., 2020). При этом часто текстоцентрический подход к изучению русского языка рассматривается как оптимальный и текст представляется как основная дидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному: его анализ позволяет студентам осваивать семантические, формальные, функциональные особенности языковых единиц русского языка; постигать языковую специфику различных стилей и типов речи; формировать коммуникативные навыки (Arefeva et al., 2019).

Несмотря на многочисленные исследования в области лингводидактического тестирования, продолжается поиск эффективных методик подготовки к прохождению иностранными учащимися теста какого-либо уровня. В связи с этим в статье мы определяем, какие из имеющихся и представленных в методике преподавания русского языка как иностранного и тестологии принципов могут сделать процесс подготовки к тестированию по письму (ТРКИ-I) результативным, и рассматриваем их в аспекте организации этого процесса. **Цель исследования** – представить, обобщить и продемонстрировать на основе разработанных тестовых заданий принципы подготовки иностранцев к субтесту «Письмо» в системе государственного сертификационного лингводидактического тестирования по русскому языку (ТРКИ-I).

Методы и материалы

В качестве основы для демонстрации принципов подготовки мы выбрали I уровень тестирования, поэтому материалы исследования – задания, тексты, тестовые материалы тренировочного характера, соответствующие I уровню лингводидактического тестирования в рамках Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ-I), а также пробные тесты I уровня (субтест «Письмо»).

Теоретические выкладки в статье были сделаны при помощи аксиоматического, гипотетического методов, а также при помощи аналитического метода. Системный метод применялся при анализе подготовки к тестированию как совокупности входящих в него взаимосвязанных компонентов. При создании упражнений использовался метод конструирования тестов. Эмпирические методы наблюдения, описания, сравнения использовались при фиксации специфических особенностей компонентов системы подготовки к лингводидактическому тестированию по русскому языку как иностранному, которое проводится два раза в год в Забайкальском государственном университете (Чита, Россия) в Локальном центре тестирования иностранных граждан. Тестирование по русскому языку как иностранному I уровня традиционно проходят выпускники подготовительных курсов, желающие поступить в университет, а также иностранные студенты 1-го курса, поступившие на различные направления бакалавриата Забайкальского государственного университета. В статье содержится анализ системы формирования знаний, навыков и умений, контроля и самоконтроля при подготовке к сдаче Государственного теста по письму у студентов, обучающихся по направлению «Филология» в Забайкальском государственном университете. Состав тестируемых – в основном иностранные студенты из Китая. В 2019–2020 учебном году в связи с пандемией и закрытием границ Государственное лингводидактическое тестирование в Локальном центре проводилось только в конце 1-го семестра. В нем принимали участие 50 китайязычных студентов, у которых при поступлении в вуз в начале семестра было проведено входное тестирование по адаптационным тестам по письму, соответствующим по сложности тестам I уровня. Средний процент освоенности письма как вида речевой деятельности при входном тестировании – 30 %. Подготовку к тестированию по системе, описанной нами в статье, проводили квалифицированные преподаватели кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета, обладающие тестологической компетенцией. Средний процент освоенности материала при сдаче субтеста «Письмо» ТРКИ в конце семестра составил 78 %.

Результаты

В процессе исследования достигнуты следующие результаты, способствующие оптимизации подготовки к тестированию по письму (ТРКИ-I):

1. Представлены принципы, на основе которых базируется подготовка, – комплексности, систематичности, единства контроля и самоконтроля.
2. Определена значимость принципа комплексности как основополагающего. Комплексность при подготовке к тестированию имеет несколько про-

явлений и предполагает развитие у студентов языковой, коммуникативной, социокультурной и дискурсивной компетенций при подготовке к письму; формирование знаний, навыков и умений в области письма с одновременной отработкой техники письма; учет лексического минимума и требований государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (первый сертификационный уровень, общее владение).

3. Обоснована необходимость применения принципа систематичности. Мы отмечаем, что подготовка иностранных учащихся к тестированию должна быть систематичной и последовательной. Этот принцип проявляется в многократном повторении и закреплении изученного материала на предшествующих уровнях владения русским языком.

4. Рассмотрен в содержательно-функциональном аспекте принцип единства контроля и самоконтроля. При осуществлении контроля со стороны преподавателя за подготовкой студента к тестированию применяются чаще всего тестовые задания, построенные на основе аналогического и имитационного принципов. Акцент на психолингвистической или лингвистической сторонах процесса создания текста – основа для заданий такого рода. Тестирование с целью самоконтроля может способствовать преодолению трудностей, корректировке ошибок. Самоконтроль представлен в двух формах: когда студент полностью сам контролирует процесс продуцирования речи, при этом прогнозируя содержание высказывания; когда он дает оценку результатов, которых добился в процессе подготовки.

5. Разработана система тестовых заданий, позволяющая повысить результативность процесса контроля и самоконтроля и эффективность формирования компетенций – языковой, коммуникативной, социокультурной и дискурсивной.

Обсуждение

Лингводидактическое тестирование иностранных граждан по русскому языку приобретает в последнее время все большее значение благодаря многим достоинствам и преимуществам – гибкости, выверенности, надежности, разветвленности, аутентичности применяемых текстов. Рассмотрим некоторые особенности подготовки к субтесту «Письмо» (ТРКИ-I), сложность которого заключается в том, что при его выполнении необходимо не только переводить и анализировать тексты, но и конструировать их, привлекая знания по лексике, грамматике, основам стилистики; демонстрируя технику письма и фоновые знания социокультурного характера.

Цели подготовительного периода направлены на формирование у иностранных студентов тех знаний, навыков и умений, которые определяются государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному (первый сертификационный уровень, общее владение). Преподаватель должен всегда помнить о том, что результатом подготовки должны стать:

- адекватность речевого поведения иностранного учащегося при разных типах коммуникации в письменной форме;
- навыки перевода, анализа и конструирования письменных текстов в соответствии с логикой изложения и жанром;

– умение логично и грамотно излагать материал, строить текст в соответствии с требованиями стиля;

– понимание и точное, уместное использование в письменных текстах социокультурного компонента содержания.

Нам представляется, что подготовка к тестированию всех уровней должна базироваться на следующих принципах – комплексности, систематичности, единстве контроля и самоконтроля. Рассмотрим их более подробно. Существует достаточно много приемов и методик, которые позволяют преподавателям грамотно и действенно формировать языковую, коммуникативную, социокультурную и дискурсивную компетенции, вырабатывать у студентов определенные навыки и умения. Но результата можно достичь только в том случае, если подготовка к тестированию будет систематической, а не спонтанной. Принцип систематичности предполагает последовательность, планомерность в подготовке. В удовлетворительном результате тестирования по письму можно быть уверенным только в том случае, если, во-первых, все навыки и умения будут доведены до автоматизма, который возможен только в результате повторения, многократного закрепления; во-вторых, будет учитываться материал, усвоенный при подготовке к предыдущим уровням тестирования – элементарному и базовому.

Комплексность можно представить как способ создания системности знаний, навыков и умений. При этом все элементы взаимосвязаны и только в единстве дают оптимальный результат. Этот принцип можно считать основополагающим.

Комплексность при подготовке к тестированию имеет несколько проявлений и предполагает:

1) развитие у студентов языковой, коммуникативной, социокультурной, дискурсивной компетенций при подготовке к письму;

2) формирование знаний, навыков и умений в области письма с одновременной отработкой техники письма;

3) учет при подготовке не только особенностей письма, но и лексического минимума, а также требований стандарта I сертификационного уровня.

Кроме выработки у студентов навыков и умений письма, преподавателю необходимо совершенствовать у них технику письма, различные его приемы. Чтобы основательно подготовить к тестированию иностранных граждан, прежде всего необходимо проанализировать перечень заданий, которые предлагаются в типовых, тренировочных и закрытых тестовых материалах, определить круг навыков и умений, необходимых для успешной сдачи теста, а затем при помощи определенных упражнений отрабатывать нужные навыки и формировать умения.

Для примера, в типовых тестах I уровня даны два задания. В первом предлагается прочитать, проанализировать текст, изложить основные мнения по указанной проблеме, высказать свое мнение, а также написать, с чем согласен или не согласен экзаменуемый и почему. При этом в задании отмечается, что изложение должно быть полным, связным, логичным. Во втором задании предлагается написать личное письмо по имеющемуся плану. Проанализировав информацию, можно сделать вывод, что в данном случае оце-

ниваются навыки перевода, анализа, изложения, реферирования, конструирования текста и письменной коммуникации. Именно на их формирование необходимо обращать внимание.

Первое задание неизменно вызывает затруднения, так как при его выполнении необходимо в течение небольшого отрезка времени, отведенного на выполнение субтеста «Письмо», проработать достаточно большой текст, выявив основные проблемы, а затем еще и ответить письменно на вопросы.

В процессе подготовки применяем разработанный нами комплекс тренировочных заданий на разные темы. Примеры общих (сквозных) заданий:

Задание 1. *Прочитать текст, перевести его, определить главную мысль текста.*

Задание 2. *Ознакомиться с текстом, изложить в письменном виде основные мнения по указанной проблеме.*

Задание 3. *Ознакомиться с проблемой, прочитав текст. Высказать свое мнение по поводу изложенного в тексте материала.*

Задание 4. *Прочитать текст, кратко изложить его содержание.*

Задание 5. *Прочитать и перевести текст, составить развернутый план текста.*

Задание 6. *Прочитать текст, изложить основные мнения по указанной проблеме, высказать свое мнение, написать, с чем согласны или не согласны, почему.*

Итогом работы с тренировочными упражнениями может быть задание такого типа:

Вы хотите получить образование в России. Прочитайте текст о российской системе образования. В работе вы должны рассказать о следующем:

1. *Какая проблема при выборе вуза в России существует?*
2. *Изложите основные мнения по поводу платной системы обучения.*
3. *Изложите основные мнения по поводу бесплатной системы обучения.*
4. *Расскажите, что вы думаете о выборе вуза, профессии. С каким мнением вы согласны, с каким – нет. Почему?*

При подготовке к тестированию большую роль играет такой принцип, как единство контроля и самоконтроля. Чтобы проконтролировать наличие вышеуказанных навыков у студента, мы даем различные проверочные тесты. При их осуществлении применяются чаще всего задания, построенные на основе аналогического и имитационного принципов. Акцент на психолингвистической или лингвистической сторонах процесса создания текста – основа для заданий такого рода.

Мы применяем с целью контроля такие разработанные нами тесты, как тест-изложение, тест-сочинение, тест-план, тест-реферирование и т. д. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Тест-изложение предполагает передачу содержания теста своими словами. Причем это может быть изложение краткое или развернутое, по плану или без плана, с выделением основной мысли или без выделения. Критериями оценивания могут быть соответствие изложения данному тексту; грамотное использование внутритекстовых связей; отсутствие грамматических, лексических, стилистических ошибок.

Приведем пример теста-изложения.

Время выполнения теста – 40 минут.

Во время выполнения теста можно пользоваться словарем.

Прослушайте текст «Случай на выставке» (объем текста – 700 слов, количество предъявлений – 2). Познакомьтесь с планом прослушанного вами текста. Опираясь на план и используя записанные вами слова и словосочетания, изложите письменно содержание текста. Ответьте на вопрос: Почему текст называется «Случай на выставке»?

Тест-план предполагает умение выделять основные мысли в тексте, устанавливать их последовательность. При помощи теста-плана проверяем умения разграничивать главную и второстепенную информацию; выделять в тексте смысловые части и ключевые слова; определять и верно формулировать главную мысль смысловой части; сохранять логичность и последовательность изложения.

Пример теста-плана.

Время выполнения теста – 30 минут.

Во время выполнения теста можно пользоваться словарем.

Прочитайте текст (тип текста – повествование; сфера общения – социально-культурная; объем текста – 700 слов). Составьте развернутый план текста. Озаглавьте текст.

Тест-реферирование. Могут быть два типа заданий:

– реферирование индикативного типа, основа которого – краткость и констатация фактов при изложении;

– реферирование информативного типа, которое характеризуется детализацией и развернутым описанием.

В тесте-реферировании мы оцениваем структурно-композиционную адекватность вторичного текста, логичность и связность изложения, корректность цитирования, умение свертывания информации при цитировании, верное использование языковых средств научного стиля, соответствие лексико-грамматическим нормам.

Приведем пример теста-реферирования.

Время выполнения теста – 40 минут.

Во время выполнения теста можно пользоваться словарем.

Прочитайте текст «Может ли риторика влиять на решение наших насущных проблем?» (объем реферируемого текста – 650 слов; объем реферата – 350 слов). Передайте информацию источника с изложением основных содержательных компонентов и композиции реферируемого текста. При этом определите основные проблемы; сформулируйте оригинальность (актуальность, новизну), ценность информации; представьте и обоснуйте точку зрения автора; сделайте логичные выводы.

Второе задание в субтесте «Письмо» предполагает, что студент знаком с некоторыми жанрами официально-делового и разговорного стилей. Это может быть задание написать письмо личного характера по плану, записку или составить заявление. В этих заданиях представлены различные варианты письменной коммуникации. Следовательно, актуальными для контроля становятся коммуникативные тесты, в которых главное – «внимание к предметно-

содержательному, композиционному, формально-логическому оформлению высказывания; интеграция всех аспектов плана выражения: лексического, грамматического, пунктуационного; соотнесенность с условиями реальной коммуникации, направленность на достижение определенного результата» (Балыхина, 2009: 86). Обычно это открытые тесты, которые отличаются от других непредсказуемостью результата. К ним относятся тесты, некоторые из которых мы уже представили выше: диктанты различных разновидностей, в том числе творческие, частичные, свободные, на фоне шума; сочинение, изложение, дружеское и официальное письмо; тест-план, тест-перевод, тест-перифраза и т. д.

Рассмотрим еще несколько тестов и тестовых заданий, которые проводим при подготовке к тестированию.

Тест-перифраза предполагает, что тестируемый может передать смысл речевой единицы другими словами. При этом могут быть пояснения, описательные обороты и т. д. Представим такое тестовое задание:

Подберите к словам перифразы; составьте мини-тексты с их использованием.

Образец: Врачи – люди в белых халатах. Вчера врачи отмечали свой профессиональный праздник. Людей в белых халатах поздравил президент РФ.

Слова для работы: золото, хлопок, нефть.

Можно использовать для контроля еще следующие **тестовые задания**:

Тестовое задание – объявление. Вы нашли в университете тетрадь с лекциями. Напишите объявление.

Тестовое задание – заявление. Вам нужно уехать домой в свою страну, потому что Вы заболели. Напишите заявление на имя декана по образцу.

С помощью **теста-редактирования** проверяем навыки, которые необходимы при написании любого текста – это навыки грамотного письма. Такой тест предполагает исправление неверных словоформ, неуместных синтаксических конструкций, логических недочетов; исключение высказываний, написанных с ошибкой; устранение неверного порядка слов и т. д. Редактирование исходного текста может сочетаться с созданием окончательного правильного варианта.

Приведем пример задания, которое можно дать при работе с жанром личного письма.

Исправьте ошибки в частном письме.

Дорогая Лена! Привет! Как дело? Благодаю тебя за письмо. Я очень радо. Сейчас я отвечу товой вопросы. Сейчас я живу в общежитии, потому что буду покупать жильё сам. Но очень трудный. Сейчас я работаю туристом на компании. Я искал эту работу очень долгий. Потому что я знаю русский язык, китайский язык и английский язык, поэтому они взял меня.

Желаю вам здоровья, счастья! До встречи! Ван.

Задания строим по типу усложнения от одного уровня к другому. Важно помнить, что содержание и форма таких заданий должны определяться целью тестов. Они могут быть проведены для того, чтобы преподаватель проконтролировал студента, однако есть тесты, которые позволяют студенту увидеть сильные и слабые стороны без помощи преподавателя. Тестирование с целью самоконтроля дает толчок к преодолению трудностей, коррек-

тировке ошибок. Следует отметить, что в последнее время все чаще на разных этапах подготовки к лингводидактическому тестированию внедряется проблема формирования навыков самоконтроля как компонента оптимального процесса овладения профессиональной информацией на русском языке. При этом обычно говорят о двух планах самоконтроля:

1) учащийся сам контролирует процесс создания им предложений и целых текстов, выбор лексем и грамматических форм, прогнозируя содержание и форму высказывания;

2) учащийся оценивает результаты обучения при анализе овладения определенными навыками и умениями языком и намечает этапы работы, в процессе которых он может более эффективно изучить язык (Rinvolucrí, 1994: 287–288).

При самоконтроле оптимальными являются тесты, которые дают толчок для развития воображения, внимания, прогнозирования, логического мышления.

Для того чтобы обучающийся смог дать собственную оценку результатов подготовки (второй план), ему нужно знать, какие навыки у него должны быть сформированы. В этом случае мы знакомим его с предполагаемыми навыками. Для самоконтроля при подготовке к первому уровню лингводидактического тестирования учащийся должен владеть следующими навыками и умениями:

- писать связные тексты на определенные темы;
- сообщать о своих делах, личных переживаниях и впечатлениях в письмах личного характера;
- излагать на основе вопросов содержание текста на актуальную тему;
- составлять рассказ о себе;
- записывать лекции, вычлняя главную информацию;
- конструировать такие тексты официального стиля, как заявления;
- создавать мини-жанры разговорного стиля (например, записку).

Заключение

Итак, лингводидактическое тестирование оказывает непосредственное влияние на процесс обучения русскому языку как иностранному, поэтому важным является процесс подготовки к прохождению тестирования, который зависит от специфики лингводидактического теста и конкретного уровня владения русским языком. В этом мы видим перспективы дальнейших исследований.

Представленная в статье система подготовки к лингводидактическому тестированию базируется на принципах комплексности, систематичности, единства контроля и самоконтроля.

Методика, в основе которой лежат указанные принципы, позволяет студентам-иностранцам быстро адаптироваться к сдаче тестов и в полном объеме усваивать необходимый для этого материал. Постоянный тестовый контроль дает возможность проверить, насколько адекватно студент общается в письменной форме в различных ситуациях; насколько хорошо у него сформированы навыки и умения письменного общения.

Система подготовки должна быть нацелена не столько на сдачу теста, сколько на освоение языка студентами, приобретение навыков общения с носи-

телями русского языка в разных сферах и ситуациях и на разные темы в письменной форме. При этом у студентов должны развиваться воображение, интуиция, языковое чутье; формироваться различного рода компетенции. Только в этом случае можно считать процесс подготовки эффективным и результативным.

Список литературы

- Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М. : Русский язык. Курсы, 2009. 237 с.
- Балыхина Т.М., Чжао Ю.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку : проблемы и пути их преодоления : монография. М. : РУДН, 2010. 344 с.
- Балыхина Т.М., Юрков Е.Е., Ельникова С.И., Лазарева О.А.* Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ/TORFL) : монография. М. : Фонд «Русский мир», 2011. 129 с.
- Ефремова Н.Ф.* Современные тестовые технологии в образовании. М. : Логос, 2003. 176 с.
- Куликова Е.Ю.* Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан : дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 203 с.
- Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А.* Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах) : учебник. М. : Флинта, 2019. 389 с.
- Лазарева О.А.* Адаптационное тестирование : реализация системного подхода к обучению на этапе предтекста // Мир русского слова. 2009. № 2. С. 91–96.
- Лешутина И.А.* Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемое успеха // Русский язык за рубежом. 2020. № 2. С. 15–19.
- Ло С.* Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному : на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 242 с.
- Ма Ч.* Методические ресурсы Интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 173 с.
- Матухин П.Г., Грачева О.А., Комиссарова Н.В., Запорожец В.В., Салтыкова О.В.* Разработка комплекта информационных продуктов для преподавателей и персонала РЦНК за рубежом по подготовке и проведению тестирования иностранных граждан различных категорий по системе ТРКИ // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : сборник статей. М. : Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2017. С. 216–224.
- Нардюжев В.И., Нардюжев И.В., Марфина В.Е., Куринин И.Н.* Комплексная технология компьютерного тестирования по русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия : Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 3. С. 319–332.
- Невмержицкая Е.В.* Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 260 с.
- Пугачев И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного : монография. М. : РУДН, 2011. 284 с.
- Руденко-Моргунов О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 306 с.
- Румянцева Н.М., Чаузова Л.И.* Тестирование по РКИ на этапе довузовского обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. 2005. № 1. С. 70–79.

- Стрельчук Е.Н. Формирование речевой культуры иностранных учащихся с учетом регионального компонента // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. 2009. № 3. С. 69–73.
- Шаклеин В.М. Лингвокультурология : традиции и инновации : монография. М. : Флинта, 2012. 301 с.
- Шупелевич Л. Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современных технологий : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 315 с.
- Arefeva S.A., Biryukova N.A., Arefeva O.V., Volkova T.A., Sidikova A.O. Text as a basic didactic unit in teaching Russian as a foreign language // Proceedings of INTCESS 2019 – 6th International Conference on Education and Social Sciences (4–6 February, Dubai). Dubai, 2019. Pp. 453–456.
- Asanova S., Polekhina M. Innovative technology in teaching Russian as a foreign language : flipped learning approach // VI International Forum on Teacher Education : Proceedings IFTE. 2020. Pp. 147–158. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e0147>
- Diehl W., Mikulecky L. The nature of reading at work // Journal of Reading. 1980. No 22 (3). Pp. 221–227.
- Dolzhikova A., Kurilenko V., Biryukova Y., Rumyantseva N., Kulikova E., Tumakova E. Linguodidactic profiling in teaching Russian as a foreign language to labour migrants // Journal of International Migration and Integration. 2018. Vol. 19. Pp. 181–194. <https://doi.org/10.1007/s12134-017-0531-3>
- Dolzhikova A.V., Kurilenko V.B., Ivanova A.S., Pomortseva N.V., Kulikova E.Y. Russian as a Foreign Language Interview Test for Russian Federation citizenship applicants : structure and content // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. Issue 4. Pp. 93–102. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s4p93>
- Jarovenko T.V., Rzhanikova Y.V. Preparation for the subtest “Writing the other” at the lesson of Russian as a foreign language // SWorldJournal. 2016. Vol. 8. No 116. Pp. 3–9.
- Khuziakhmetov A.N., Porchesku G.V. Teaching listening comprehension : bottom-up approach // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. No 8. Pp. 1989–2001. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.572a>
- Makarova E.A. Teaching foreign language speaking skills through peer-tutoring // Integration of Education. 2018. Vol. 22. No 3. Pp. 552–566. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568>
- Panchenkova M.F., Eleston-Biron A.V. Communicative and pragmatic features of texts for language proficiency test (a case study of TORFL and CAMBRIDGE ESOL) // Russian Linguistic Bulletin. 2020. No 2 (22). Pp. 21–25. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.22.2.27>
- Pinevich E., Petrova G., Orlov E., Romanova N. Testing problems in Russian as a foreign language in a technical university // Journal of Research in Applied Linguistics. Vol. 10. Pp. 138–158. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.14680>
- Rinvoluceri M. Key concepts in ELT. Feedback // ELT Journal. 1994. No 3 (48). Pp. 287–288.
- Starostina O.V., Chumakova G.V., Petrova S.M. Test control in the process of teaching Russian as a foreign language // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. No S7. Pp. 231–236. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009698>

Сведения об авторах:

Абросимова Оксана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет. *Сфера научных интересов:* методика обучения русскому языку как иностранному, лингводидактическое тестирование по русскому языку как иностранному. Автор 90 научных и учебно-методических работ. E-mail: oksana.3105@yandex.ru

Воронова Лилиана Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет. *Сфера*

научных интересов: методика обучения русскому языку как иностранному, русскому языку как неродному иностранных учащихся, обучение русскому языку как иностранному в специальных целях, вопросы межкультурного образования, лингводидактическое тестирование по русскому языку как иностранному. Автор 80 научных и учебно-методических работ. E-mail: voronova.lv@dvmu.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-3-346-360

Research article

Basic principles of preparing foreign students for the “Writing” subtest TORFL-I

Oksana L. Abrosimova¹, Liliana V. Voronova²✉

¹*Transbaikal State University,*

30 Aleksandro-Zavodskaya St, Chita, 672039, Russian Federation

²*Far Eastern Federal University,*

10 Ajax Bay, bldg D, level 5, D520, Russky Island, Vladivostok, 690922, Russian Federation

✉ voronova.lv@dvmu.ru

Abstract. The study is devoted to the relevant topic – the search for the most optimal ways to prepare students for the “Writing” subtest (TORFL-I) based on the principles, forming in the examinee a complex of knowledge, skills and expertise, embedded in the state educational standard in the Russian language as a foreign language of the appropriate level. The purpose of the research is to present, summarize and demonstrate on the example of the developed test tasks the principles of preparing foreigners for the “Writing” subtest in the system of International State Examination in the Russian Language (TORFL-I). The research materials include tasks, texts, test materials of a training nature in writing. The authors used methods of theoretical research: axiomatic, hypothetical, analytical, systemic. Empirical methods of observation, description, comparison were used when fixing the specific features of the components in the system of preparation for linguodidactic testing in Russian as a foreign language, which is carried out at Transbaikal State University at the Local Center for Testing Foreign Citizens (Chita, Russia). The results of the study show that preparation for testing should be based on certain principles – integrity, continuity, unity of control and self-control. The article emphasizes the principle of integrity as fundamental. Integrity in preparation for test in writing has several manifestations and implies the development of linguistic, communicative, sociocultural, discursive competencies among students; development of knowledge, skills and expertise in the field of writing with simultaneous development of writing techniques; considering the lexical minimum and requirements of the State Educational Standards for the first level of general proficiency in Russian as a foreign language. We also consider the principle of continuity to be important, which implies consistency in preparation for the “Writing” subtest – making skills and expertise automatic by repeating, looping; considering the material learned at previous levels of proficiency in Russian as a foreign language – elementary and basic. The principle of unity of control and self-control is considered in the content-functional aspect: a system of test tasks has been developed and presented, which allows to increase the effectiveness of the control and self-control process and the effectiveness of forming the competencies – linguistic, communicative, sociocultural and discursive. The methodology, based on these principles, allows foreign students to quickly adapt to passing tests and the necessary material in full.

Keywords: Russian as a foreign language, linguodidactic testing, subtest, writing, principles, preparation

Article history: received 05.02.2021; accepted 18.05.2021.

For citation: Abrosimova, O.L., & Voronova, L.V. (2021). Basic principles of preparing foreign students for the “Writing” subtest TORFL-I. *Russian Language Studies*, 19(3), 346–360. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-346-360>

References

- Arefeva, S.A., Biryukova, N.A., Arefeva, O.V., Volkova, T.A., & Sidikova, A.O. (2019). Text as a basic didactic unit in teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of INTCESS 2019 – 6th International Conference on Education and Social Sciences* (pp. 453–456). Dubai.
- Asanova, S., & Polekhina, M. (2020). Innovative technology in teaching Russian as a foreign language: Flipped learning approach. *VI International Forum on Teacher Education: Proceedings IFTE* (pp. 147–158). <https://doi.org/10.3897/ap.2.e0147>
- Balykhina, T.M. (2009). *Basics of test theory and testing practice (in the aspect of Russian as a foreign language)*. Moscow: Russky Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Zhao, Yu. (2010). *From methodology to ethnic methodology. Teaching Russian to Chinese: Problems and ways to overcome them*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., Yurkov, E.E., Elnikova, S.I., & Lazareva, O.A. (2011). *Russian State Testing System in Russian as a foreign language (TRKI/TORFL)*. Moscow: Russkiy Mir Foundation. (In Russ.)
- Diehl, W., & Mikulecky, L. (1980). The nature of reading at work. *Journal of Reading*, 22(3), 221–227.
- Dolzhikova, A., Kurilenko, V., Biryukova, Y., Rummyantseva, N., Kulikova, E., & Tumakova, E. (2018). Linguodidactic profiling in teaching Russian as a foreign language to labour migrants. *Journal of International Migration and Integration*, 19, 181–194. <https://doi.org/10.1007/s12134-017-0531-3>
- Dolzhikova, A.V., Kurilenko, V.B., Ivanova, A.S., Pomortseva, N.V., & Kulikova, E.Y. (2015). Russian as a foreign language interview test for Russian federation citizenship applicants: Structure and content. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 93–102. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s4p93>
- Efremova, N.F. (2003). *Modern test technologies in education*. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
- Jarovenko, T.V., & Rzhanikova, Y.V. (2016). Preparation for the subtest “Writing the other” at the lesson of Russian as a foreign language. *SWorldJournal*, 8(116), 3–9.
- Khuziakhmetov, A.N., & Porchesku, G.V. (2016). Teaching listening comprehension: Bottom-up approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1989–2001. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.572a>
- Kulikova, E.Yu. (2019). *Ethnometodic model of teaching Russian to migrant workers from Tajikistan* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kurilenko, V.B., Titova, L.A., & Smoldyreva, T.A. (2019). *We are talking about medicine in Russian (II certification level of proficiency in Russian as a foreign language in educational and socio-professional macrospheres)*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Lazareva, O.A. (2009). Adaptation testing: Implementation of a system approach to pre-text training. *The World of Russian Word*, (2), 91–96. (In Russ.)
- Leshutina, I.A. (2020). Motivation for distance learning of foreign languages as a challenge of our time and a component of success. *Russian Language Abroad*, (2), 15–19. (In Russ.)
- Luo, X. (2006). *Using Russian-Chinese parallels in teaching Russian as a foreign language: On the example of comparative study of cultural symbols in the regions of Russia and China* (Candidate dissertation, Saint Petersburg). (In Russ.)
- Ma, Ch. (2006). *Methodological resources of the Internet in teaching Russian as a foreign language in the conditions of a Chinese language university* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Makarova, E.A. (2018). Teaching foreign language speaking skills through peer-tutoring. *Integration of Education*, 22(3), 552–566. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568>

- Matukhin, P.G., Gracheva, O.A., Komissarova, N.V., Zaporozhets, V.V., & Saltykova, O.V. (2017). Development of a set of information products for teachers and personnel of the RCSC abroad to prepare and conduct testing of foreign citizens of various categories according to the TRCI system. *Topical Issues of Implementation of Educational Programs at Preparatory Faculties for Foreign Citizens* (pp. 216–224). Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. (In Russ.)
- Nardyuzhev, V.I., Nardyuzhev, I.V., Marfina, V.E., & Kurinin, I.N. (2018). Complex technology of computer testing in Russian as a foreign language. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 15(3), 319–332. (In Russ.)
- Nevmerzhitskaya, E.V. (2001). *Ethno-oriented method of teaching a foreign language in the system of secondary vocational education* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Panchenkova, M.F., & Eleston-Biron, A.V. (2020). Communicative and pragmatic features of texts for language proficiency test (a case study of TORFL and CAMBRIDGE ESOL). *Russian Linguistic Bulletin*, 2(22), 21–25. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.22.2.27>
- Pinevich, E., Petrova, G., Orlov, E., & Romanova, N. (2019). Testing problems in Russian as a foreign language in a technical university. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10, 138–158. <https://doi.org/10.22055/RALS.2019.14680>
- Pugachev, I.A. (2011). *Ethno-oriented methodology in multicultural teaching of Russian as a foreign language*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Rinvoluceri, M. (1994). Key concepts in ELT. Feedback. *ELT Journal*, 3(48), 287–288.
- Rudenko-Morgun, O.I. (2006). *Principles of modeling and implementing the electronic teaching and methodological complex in the Russian language based on hypermedia technologies* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Rumyantseva, N.M., & Chauzova, L.I. (2005). Test technologies in teaching Russian to foreign students. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and Speciality*, (1), 70–79. (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (2012). *Linguoculturology: Traditions and innovations*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Shipelevich, L. (2000). *Ways and means to increase motivation to learn Russian using modern technologies* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Starostina, O.V., Chumakova, G.V., & Petrova, S.M. (2020). Test control in the process of teaching Russian as a foreign language. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(S7), 231–242. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009698>
- Strelchuk, E.N. (2009) Foreign student's speech culture formation taking into account regional component. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and Speciality*, (3), 69–73. (In Russ.)

Bio notes:

Oksana L. Abrosimova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Trans-Baikal State University. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, linguodidactic testing in Russian as a foreign language. The author of 90 scientific and educational works. E-mail: oksana.3105@yandex.ru

Liliana V. Voronova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, Oriental Institute – the School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University. *Research interests*: teaching Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, teaching Russian as a foreign language for special purposes, issues of intercultural education, linguodidactic testing in Russian as a foreign language. The author of 80 scientific and educational works. E-mail: voronova.lv@dvfu.ru