



РУСИСТИКА

2022 Том 20 № 3

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3

<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

Дэйвисон 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

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкознания Саскачеванского университета, Саскачеван, Канада

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 «ЕВРОФРАЗ», 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 научно-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. Самоплагиат 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 (до 16.10.22 г.);

10.02.19. Теория языка (до 16.10.22 г.);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки).

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*

Редактор англоязычных текстов *С.С. Микова*

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 23.09.2022. Выход в свет 30.09.2022. Формат 70×108/16.

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

Усл. печ. л. 11,55. Тираж 500 экз. Заказ № 831. 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) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2022 VOLUME 20 NUMBER 3

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3

<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. Gavrulina – 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

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

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*
English Text Editor *S.S. Mikova*
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) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

- Ковшова М.Л. (Москва, Россия), Дронов П.С. (Москва, Россия)** Вариативность русских фразеологизмов с компонентами-антропонимами 269
- Меркулова И.А. (Воронеж, Россия), Проценко Е.А. (Воронеж, Россия)** Функционирование перекодированной лексики в русском медиапространстве 284
- Новоспасская Н.В. (Москва, Россия), Дугалич Н.М. (Москва, Россия)** Терминосистема теории поликодовых текстов 298

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

- Джусупов М. (Ташкент, Узбекистан)** Переход с кириллицы на латиницу и проблема лингвографической интерференции в русской речи тюркофона 312

ЭТНОМЕТОДИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- Васильева Г.М. (Санкт-Петербург, Россия), Чепинская М.А. (Санкт-Петербург, Россия), Ван Ц. (Ханчжоу, Китай)** Коммуникативная сфера общественного питания в языковом сознании китайских студентов: этнокультурные барьеры и помехи 330

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО**

- Мирчевска-Бошева Б. (Скопье, Северная Македония), Медведева Н.В. (Пермь, Россия)** Педагогический дискурс билингва – будущего учителя русского языка 344
- Филиппова О.В. (Саранск, Россия), Арискина О.Л. (Саранск, Россия)** Культура речи в цифровую эпоху: модель интеграции открытого онлайн-курса в образовательное пространство 360
- Кожевникова М.Н. (Москва, Россия), Хамраева Е.А. (Москва, Россия), Кытина В.В. (Куала-Лумпур, Малайзия)** Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному 377

CONTENTS

KEY ISSUES OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

- Maria L. Kovshova (Moscow, Russia), Pavel S. Dronov (Moscow, Russia)** Variability of Russian phraseological units with personal names 269
- Inna A. Merkulova (Voronezh, Russia), Ekaterina A. Protsenko (Voronezh, Russia)** Recoded words in Russian media space 284
- Natalia V. Novospasskaya (Moscow, Russia), Natalia M. Dugalich (Moscow, Russia)** Terminological system of the polycode text theory 298

MODERN LINGUODIDACTICS

- Makhanbet Dzhusupov (Tashkent, Uzbekistan)** The transition from Cyrillic into Latin alphabet and linguographic interference in the Russian speech of the Turkophone 312

ETHNOMETHODICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

- Galina M. Vasilieva (St. Petersburg, Russia), Marina A. Chepinskaya (St. Petersburg, Russia), Jian Wang (Hangzhou, China)** Public food service communication field in the Chinese students' linguistic consciousness: ethnocultural barriers and obstacles 330

METHODS OF TEACHING RUSSIAN

AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

- Bilyana Mirchevska-Bosheva (Skopje, North Macedonia), Natalia V. Medvedeva (Perm, Russia)** Pedagogical discourse of a bilingual – future teacher of the Russian language 344
- Olga V. Filippova (Saransk, Russia), Olga L. Ariskina (Saransk, Russia)** Speech culture in the digital age: a model of integrating an open online course into the educational space 360
- Maria N. Kozhevnikova (Moscow, Russia), Elizaveta A. Khamraeva (Moscow, Russia), Victoria V. Kytina (Kuala Lumpur, Malaysia)** Online-trip to Russia: creating a virtual sociocultural environment for teaching Russian as a foreign language 377



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

KEY ISSUES OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-269-283

Научная статья

Вариативность русских фразеологизмов с компонентами-антропонимами

М.Л. Ковшова , П.С. Дронов  *Институт языкознания Российской академии наук, Москва, Россия* dronov@iling-ran.ru

Аннотация. Тема вариативности – одна из самых востребованных в области фразеологии, поскольку соотношение вариативности и устойчивости – сущностная характеристика фразеологизмов как воспроизводимых языковых выражений. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучать тенденции изменений фразеологизмов, в том числе с учетом новых подходов в систематизации этих изменений, для чего нужно разрабатывать методы и приемы анализа различных видов вариативности. Цель – на материале фразеологизмов с компонентами-антропонимами проанализировать феномен фразеологической вариативности, выделить виды вариативности антропонимов в составе фразеологизма, описать узуальный и окказиональный характер изменений, определить границы между вариантами и автономными единицами. При помощи аналитико-описательного и корпусного методов, семантического анализа словарных дефиниций и контекстуального анализа обосновывается положение о роли антропонимического компонента в семантике и структуре фразеологизмов и значимости варьирования данного компонента для изменения фразеологизма и его определения как варианта или автономной единицы. Отмечается узуальный и окказиональный характер варьирования. Выявлены и подробно рассмотрены следующие виды вариативности компонента-антропонима: вариативность форм (оним или его формы); лексическая вариативность (оним/оним; оним/апеллятив; отсутствие лексической вариативности онима); синтаксическая вариативность. Первый вид представлен фонетической, словообразовательной, морфологической, структурной вариативностью онима. Лексическая вариативность проявляется, как правило, в субституции созвучных имен, в том числе имен с гендерной инверсией. Синтаксическая вариативность, связанная с количественным изменением онимов, приводит к образным и структурно-семантическим изменениям, модификации фразеологизма, его сближению с фразеосхемами. Анализ воздействия тех или иных изменений компонента-антропонима на семантическое тождество фразеологизма позволяет определить статус фразеологизмов как вариантов или автономных единиц. Показано, что антропоним в составе фразеологизмов разных типов является репрезентативным компонентом в описании феномена фразеологического варьирования. В пер-



спективе выявленные виды вариативности компонента-антропонима могут лечь в основу классификации видов вариативности русских фразеологизмов, а также послужить основой для выявления специфики варьирования фразеологизмов в других языках.

Ключевые слова: русские фразеологизмы, варьирование, синонимия, антропонимы, имена собственные, апеллятивы, автономные единицы, прецедентные имена

История статьи: поступила в редакцию 12.12.2021; принята к печати 18.03.2022.

Для цитирования: *Ковшова М.Л., Дронов П.С.* Вариативность русских фразеологизмов с компонентами-антропонимами // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 3. С. 269–283. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-269-283>

Введение

По замечанию А. Ланглотца, утверждение о том, что идиомы в дискурсе часто варьируются, давно стало фразеологическим трюизмом (Langlotz, 2006: 173). При этом описание феномена варьирования фразеологизмов в соединении с такими их характеристиками, как устойчивость и воспроизводимость, классификация изменений, узуальных и окказиональных, исследование смысловых преобразований и модификаций составляет актуальное поле исследования в современной науке. Теоретические и методологические принципы изучения варьирования разрабатываются параллельно с вопросами отражения варьирования в словарях; созданные классификации отражают многообразие видов варьирования. «В большинстве классификаций выделяется варьирование на разных уровнях языковой системы: в сфере фонетики и/или орфографии, в области морфологии, синтаксиса и лексики. Морфологическое варьирование предполагает такие изменения, как варьирование по числу, падежу, виду, реже роду и пр.» (Баранов, Добровольский, 2013: 18).

Варьирование свойственно фразеологизмам, с одной стороны, как сверхсловным единицам языка, с другой – как строевым единицам речи, воспроизводимым на большом пространстве, что обуславливает творческий характер их употребления и ведет к множественности изменений. Это не противоречит устойчивости фразеологизмов (которые могут употребляться без изменений), поскольку варианты, как правило, не связаны с изменением значения, не отклоняются от структурного типа, но допускают внутренние языковые изменения. Однако происходящие в речи преобразования фразеологизмов способны затрагивать их семантику. Выделяют семантические и структурно-семантические преобразования; к первому типу относятся любые изменения значения оборота и его образной основы и/или внутренней формы; под вторым типом понимаются «смысловые преобразования, сопряженные с изменением лексического состава и/или грамматической формы ФЕ» (Мелерович, Мокиенко, 2001: 23). Структурно-семантические преобразования и варьирование синтаксической структуры имеют связь с понятием трансформации в генеративной грамматике, или правил, позволяющих образовывать новые синтаксические (поверхностные) структуры на основе тех структур (глубинных), за образование которых отвечают правила базового компонента (Chomsky, 2002). Б. Фрейзер (Fraser, 1970) отмечает, что с точки зрения

трансформационной грамматики фразеологизмы являются аномалией; ср. также синтаксические теории генеративистов (Kuiper, 2007: 54).

В работах, посвященных варьированию фразеологизмов, используются близкие, но не тождественные понятия: варьирование, вариативность, вариантность, преобразование, модификация. Представляется, что варьирование – наиболее общее понятие, обозначающее изменчивость как сущностную характеристику фразеологизмов; варьирование лежит в основе таких разных явлений, как вариативность, преобразование (модификация) и синонимия. Под вариативностью, вслед за В.П. Жуковым¹, мы понимаем формальные и содержательные изменения, которые происходят в пределах одной единицы; вариантами считаются единицы, сохраняющие при всех изменениях семантическое тождество. Термин «модификация» трактуется по-разному. В англоязычных источниках (Schenk, 1993; Wasow et al., 1983) под модификацией понимается ввод в структуру идиомы modifier, то есть несогласованного определения. В то же время Б. Брюнинг и М. Омазич (Bruening, 2020; Omazić, 2008) допускают наличие модификатора в структуре идиомы, то есть включают в число модификаций лексические субституции. Д.О. Добровольский употребляет термин «модификация» в несколько ином смысле, как окказиональный вариант (Ich gebrauche hier den Terminus Modifikation also in einem etwas anderen Sinn als okkasionelle Variante) (Добровольский, 2013: 479). Такое понимание модификации отвечает и нашему представлению (см., например: Дронов, 2021). «В имеющихся классификациях варьирования, как правило, смешиваются формальная техника преобразования и возникающий семантический эффект. <...> Важно различать варьирование внутри одной единиц и модификации, приводящие к возникновению новых выражений» (Баранов, Добровольский, 2013: 20).

Считается, что вариативность форм не нарушает семантическое тождество фразеологизма; к содержательным изменениям ведут, как правило, лексические замены. Особенно это касается замены существительного, которое приводит «к настолько значительному изменению значения всего словосочетания, что естественнее рассматривать выражения <...> как разные идиомы» (Баранов, Добровольский, 2013: 17).

Поскольку настоящее исследование вариативности проводится на материале единиц с антропонимами в их составе, кратко определим функции компонентов-антропонимов во фразеологизмах. Семантика фразеологизмов основана на идее антропоморфности, которая в единицах с антропонимическим компонентом обеспечивается в полной мере и эксплицируется в личных именах. При этом, согласно языковой специфике фразеологизмов, антропонимический компонент в них отчасти или полностью утрачивает самостоятельность и не выполняет присущее онимам назначение – идентифицировать человека (персонаж), именовать отдельную личность. Антропонимические компоненты (антропонимы, прецедентные имена, искусственные имена,

¹ Жуков В.П. Русская фразеология : учебное пособие для вузов. М. : Высшая школа, 1986. 310 с.

или квазионимы) всегда привлекают внимание, придают яркость описанию, усиливают экспрессивность; нередко антропоним составляет весь фразеологизм; ср.: *Иван Сусанин* ‘человек, с которым легко заблудиться’. Собственные имена, в том числе квазионимы с «говорящей» внутренней формой, мотивируют семантику фразеологизма; ср.: *познакомиться <знаться> с Заваляшиным и Полежаевым* ‘долго и праздно находиться в постели; лентяйничать’. В большей степени семантику мотивируют прецедентные имена, составляющие образно-смысловой центр фразеологизма. Ср.: *ахиллесова пята* ‘ничем не защищенное, уязвимое место; самая слабая сторона у кого-л.’. Образ фразеологизма восходит к мифу, согласно которому мать Ахиллеса, желая сделать сына неуязвимым, окунула младенца, держа за пятку, в воды Стикса; в пятку и попала, смертельно ранив Ахиллеса, стрела во время осады ахейцами города Трои. В некоторых случаях антропонимы подбираются исходя из своих фонетических характеристик для обеспечения ритма, размера, рифмы; ср.: *тётя Мотя; вроде Володи; Иванов, Петров, Сидоров*. Фонетические характеристики онимов успешно обыгрываются в табуировании негативных тем; ср., например: *Борю звать* ‘о приступе рвоты’. И при формальном использовании, и при содержательном участии, компоненты-антропонимы (в том числе прецедентные имена и квазионимы) принимают на себя особое, культурно-семиотическое, назначение – создавать антропоморфное описание происходящего; собирать и обобщать тот или иной социальный тип людей; именовать класс ситуаций, явлений, событий. Ср.: *Ромео и Джульетта* ‘юные влюбленные’; *Дунька с мыльного завода* ‘глупая необразованная женщина’; *потёмкинские <Потёмкинские> деревни* ‘показное благополучие, мнимая демонстрация успешного завершения какого-л. предприятия, дела’ и др. (см. подробнее: Ковшова. Теоретические..., 2021).

При исследовании вариативности необходимо акцентировать внимание на разных видах изменений, связанных с компонентом-антропонимом, и определить влияние этих изменений на семантическое тождество фразеологизма. Семантика фразеологизмов включает в себя понятийно-денотативный план (типичное представление об объекте) и понятийно-логический план (отношения, связи или зависимости между вещами и явлениями, которые лежат в основе описания объекта); наиболее насыщенной является образно мотивированная семантика фразеологизмов-идиом с включенным в нее прагматическим потенциалом и культурными коннотациями (Телия, 2005). Первая задача состоит в том, чтобы классифицировать виды вариативности компонентов-антропонимов. Вторая задача – определить влияние тех или иных видов изменений на семантическое тождество. С этим связана и третья задача – квалифицировать фразеологизмы как варианты или автономные единицы.

Цель исследования – на материале фразеологизмов с компонентами-антропонимами проанализировать феномен фразеологической вариативности, выделить виды вариативности антропонимов в составе фразеологизма, описать узуальный иokkaзиональный характер изменений, определить границы между вариантами и автономными единицами.

Методы и материалы

При анализе фразеологического материала применялись следующие методы: аналитико-описательный (наблюдение, интерпретация и обобщение); метод вскрытия причинно-следственных связей и интенций; семантический анализ толкований во фразеологических словарях под ред. А.И. Молоткова, Н.М. Шанского, В.М. Мокиенко, А.М. Мелерович, В.Н. Телия, А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского и др.; контекстуальный анализ в сочетании с корпусным методом (семантическим анализом варьирования идиом, обнаруженного в корпусе, так называемый corpus-based approach), применяющийся в работах по русской фразеологии и фразеографии. Использовались элементы лингвокультурологического анализа и сравнительного анализа (при описании иноязычного материала). Методологической основой исследования послужил метод семантической аппликации, позволяющий путем последовательного сопоставления сем компонентов, составляющих фразеологизмы, определять степень их семантической близости и на этом основании считать их вариантами или автономными единицами. Согласно В.П. Жукову, вариантность предполагает формальное и содержательное варьирование в пределах одной единицы, допускается взаимозаменяемость компонентов при условии сохранения семантического тождества вариантов². При собирании материала применялся идеографический принцип.

В силу многообразия изменений, обусловленных особенностями вариативности того или иного типа фразеологизма, виды вариативности следует рассматривать на определенном материале. В данной работе таким ресурсом являются фразеологизмы с компонентом-антропонимом (идиомы, коллокации, перифрастические обороты, крылатые выражения, прецедентные выражения и др.). В исследование включены фразеологизмы русского языка, собранные в полной мере в словаре, по которому приводится описание³; также анализируются сходные процессы варьирования фразеологизмов в других славянских (сербский, хорватский, македонский), германских (английский) и кельтских (ирландский) языках.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что особенности вариативности антропонимического компонента в составе фразеологизмов являются важным фактором для определения семантического тождества; виды вариативности компонента-антропонима в русских фразеологизмах находят соответствия во фразеологии других языков.

Результаты

Исследование материала позволяет выделить различные виды вариативности и распределить материал по следующим группам: 1) вариативность форм (оним/формы онима); 2) лексическая вариативность (оним/оним; оним/апеллятив; отсутствие лексической вариативности онима); 3) синтаксическая вариативность.

² Жуков В.П. Русская фразеология : учебное пособие для вузов. М. : Высшая школа, 1986. С. 36–37.

³ Ковшова М.Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах. М. : Ленанд, 2019. 352 с.

Анализ воздействия тех или иных изменений на семантическое тождество фразеологизмов позволяет определить их статус как вариантов или автономных единиц. В целом исследование показывает, что антропоним в составе фразеологизмов разных типов является репрезентативным компонентом в описании феномена фразеологического варьирования. Выявленные виды вариативности компонента-антропонима могут лечь в основу классификации видов вариативности фразеологизмов с антропонимическими компонентами в различных языках.

Вариативность форм выражается в фонетической, словообразовательной, морфологической, структурной вариативности онима, а также в механической субституции оним/апеллятивная форма онима, часто связанной с узуальной заменой формы онима в родительном падеже на притяжательную форму. Вариативность форм онимов (антропонимов, прецедентных имен и квазионимов) в составе фразеологизмов не нарушает семантическое тождество, все изменения этой группы квалифицируются как варианты. Лексическая вариативность предполагает замены оним/оним; оним/апеллятив. В первом случае речь идет о субституции фонетически созвучных, сходных по размеру онимов; также к лексической вариативности онимов относятся редкие случаи лексико-морфологической вариативности (когда нейтрализуется различие мужского и женского имени при их замене). В редких случаях замены онима на апеллятив семантическое тождество не нарушается, если сохраняется структурно-семантическое, образное и референтное единство; чаще замена онима на апеллятив приводит к нарушению семантического тождества, и нужно говорить не о вариантах, а об автономных единицах. Отсутствие лексической вариативности наблюдается у прецедентных имен, которые приносят особенные, связанные с их культурной значимостью «добавки» в семантику; фразеологизмы с прецедентными онимами следует признавать автономными единицами. Также отсутствует лексическая вариативность у единиц, чья внутренняя форма мотивирована этимологией «говорящих» онимов, в том числе шутивной. Синтаксическая вариативность связана с изменением порядка онимов, форм связи между ними, с количественными изменениями. Последнее отражается на образах и структуре, ведет к нарушению семантического тождества и деформации фразеологизма. Имеется тенденция к расширению фразеологизма путем добавления равноструктурных звеньев и одновременно замене антропонимического компонента на актуальное ситуативное имя. В этом случае фразеологизмы начинают сближаться с фразеосхемами: идиома помещается в контекст, где один из ее компонентов заменяется филлером, который может быть заполнен контекстуально обусловленным именем.

Обсуждение

Вариативность форм

Оним/формы онима. Фонетическая вариативность онима отражает особенности заимствования иноязычных онимов, что сказывается на их произношении и написании, но не нарушает семантическое тождество, в основном это касается книжных фразеологизмов. Ср.: как *Крѣз* <*Крѣз*> богат, быть

богатым, разбогатеть ‘баснословно, в высшей степени’. Фонетическая вариативность онима обнаруживается также в областных и просторечных фразеологизмах, которым свойственны диалектные и народные формы личных имен. Ср.: *Николаевская (Миколаевская) девка* <девушка, дева> ‘немолодая женщина, не бывшая замужем; старая дева’.

Словообразовательная вариативность онима также не нарушает семантическое тождество фразеологизма, но может привносить экспрессивность с помощью аффиксов; ср.: *Матрёна* <Матрёха> *окорячила* ‘нет желания работать, двигаться, что-то делать’. В основном данный вид вариативности онимов характерен для областных, просторечных и устарелых единиц; ср.: *читать* <задавать> *Храпницкого* <Храповицкого> ‘крепко спать’. Или: <как> *Гог и Магог* <Гога и Магога> ‘дикие люди, внушающие ужас; разбойники, преступники’. Ср. пример: «– *Стальные гунны!* – *Мы полчища Гога и Магога!* – сказал Атаманов и в ярости прошептал: – *От нас нигде спасенья нет*» (В. Аксенов. Таинственная страсть. 2007).

Вариативность оним/его апеллятивная форма не нарушает семантическое тождество фразеологизма. Апеллятивизация онима является своего рода подтверждением состоявшейся типизации и обобщения лиц или обстоятельств; ср.: (как) *Иван* <иван>, *не помнящий родства* <родства не помнящий>; *лукуллов* <Лукуллов> *пир*; *пиррова* <Пиррова> *победа*; *потёмкинские* <Потёмкинские> *деревни*; *колесо Фортуны* <фортуны>; (как) *Кощей Бессмертный* <кащей; кощей бессмертный> и др.

Изменения структуры онима также не нарушают семантическое тождество фразеологизмов. Данный вид вариативности выражается в замене одночленной структуры (личное имя) на двучленную (личное имя + отчество) или трехчленную (личное имя + отчество + фамилия), а также в варьировании форм составных имен с идентификаторами – их написании отдельно или через дефис; ср.: *кондрашка* <Кондрашка, Кондрат, Кондратий, кондратий, Кондратий Иванович> *хватил/хватит* ‘скоропостижно умереть, скончаться’; *Акакий Акакиевич (Башмачкин)* ‘мелкий служащий; смиренный убогий человек’; *Маша-растеряша* <Маша растеряша> ‘человек, который постоянно что-то теряет’. Как правило, структурная вариативность онима сопровождается вариативностью онима с его апеллятивной формой. Ср.: *тётя Мотя* <тётя-мотя> ‘1. ограниченная самоуверенная женщина, которая может быть нахальной, наглой; 2. ничем не выделяющаяся женщина средних лет и старше’. Ср. отдельные примеры (НКРЯ): а. *Каждая «тётя Мотя» блюла авторитет своего заведения... Иногда даже казалось, что никакое учреждение немислимо без фанерных перегородок и курьерш, и только при наличии курьерш и фанеры учреждение расцветает, кипит ключом, и работа его подвергается всестороннему обсуждению...* (К.Г. Паустовский. Повесть о жизни. Время больших ожиданий. 1958). б. *Однажды начальство из Иркутска приехало, и наши тёти-моти решили в грязь лицом не ударить* (Е. Евтушенко. Ягодные места. 1982).

Заметим, что апеллятивизация чаще происходит при условии созвучия компонентов, их рифмования; ср.: *при царе Косаре* <при царе-косаре> ‘очень давно, неизвестно когда’; *ядрёна Матрёна* <ядрёна-матрёна, ядрёна мат-

рёна>! ‘эвфемизм для бранного выражения при негодовании’ и др. (см. также: Мокиенко, 2018).

Морфологическая вариативность проявляется в употреблении онима во множественном числе; замена форм числа не нарушает семантическое тождество, однако создает значение распространенности подобного поведения, придает ему характер социального явления. Ср.: (как) *Иван* <иван>, *не помнящий родства* <родства не помнящий> ‘1. устар. Бродяга, скиталец, потерявший связь с прошлым, забывший родной дом, своих близких; 2. высок. или ирон. Неблагодарный человек, без уважения к семье, без знания традиций своего народа; 3. высок. или ирон. Беспринципный человек, без убеждений, без чувства долга’. Фразеологизм возник из старого юридического термина, который использовался для записи в документах имен беглых каторжников, крепостных крестьян. Ср. варианты во мн. ч. (НКРЯ): а. *А у нас, похоже, целая генерация определилась – генетические «Иваны, не помнящие родства»* (А. Розенбаум. Бультерьер. 1987–1998). б. *Никто ничего не знает – кому принадлежали эти земли, кто чего строил, делал. Живут Иваны, не помнящие родства* (Д. Гранин. Зубр. 1987).

В редких случаях обнаруживается такой вид морфологической вариативности онима, как употребление в разных падежных конструкциях при варьировании прямой и косвенной форм сравнения; ср.: как *Диоген (в бочке)* <Диогеном в бочке> чувствовать себя; жить, сидеть ‘1. стесненно, неудобно; 2. в отрешении от повседневности, от бытовых забот’. Наиболее распространенным видом морфологической вариативности онимов во фразеологизмах является замена формы онима в родительном падеже на притяжательную форму. Ср.: *нить Ариадны* <Ариаднина; ариаднина нить> ‘спасительное средство; способ поиска’; *поцелуй Иуды* <иудин поцелуй> ‘показное дружелюбие, скрывающее предательство’. В коллокациях притяжательная форма может изменяться по роду, это изменение напрямую зависит от рода слова-сопроводителя, по сути, это связанная вариативность; ср.: *геркулесова работа* <геркулесов труд>; *Мафусаилов век* <Мафусаиловы; мафусаиловы лета> и др.

Вариативность форм онимов не нарушает семантическое тождество фразеологизмов, все изменения форм можно квалифицировать как варианты.

Лексическая вариативность

Оним/оним. При лексической вариативности антропонимический субститут не нарушает семантическое тождество, если варианты строятся по одной структурной модели и выбор онима обусловлен его фонетическими характеристиками, оним легко вставляется во фразеологизм, сохраняя его размер или ритм. Такая вариативность онима характерна для пословиц (Ковшова. Вариативность..., 2021) и генетически связанной с пословицами областной и просторечной фразеологии. Ср.: *Митькой* <Кутькой, Минькой, Филькой> *звали* ‘внезапно исчез, пропал’. *Машка* <Дунька> *с трудоднями* ‘женщина, которая активно добивается хорошего заработка’. Лексическая субституция оним/оним отвечает назначению данного компонента во фразеологизмах – создавать обобщенный типаж, типизировать обстоятельства. Ср.: англ. *every Tom, Dick and <or> Harry <Harriet>* ‘ordinary people who do not have any special skills or qualities’ (‘обычные люди без каких-либо особых умений или

качеств')⁴; *Слези Курто да се качи Мурто* 'сеедно е кој ќе биде, двајцата се исти, ќе нема промена' ('все равно, кто будет: оба одинаковы, ничего не изменится', букв. «Слезь, Курто, чтобы сел Мурто») (Велјановска, Мирчевска-Бошева, 2021: 125); ирл. *Mar a thioctas na mná abhaile tíoctaidh Nuála* 'об опаздывающей женщине', букв. «Как приходят домой женщины, придет и Нуала».

Лексико-морфологические варианты, или субституция мужских и женских онимов также репрезентирует присущую онимам функцию типизации. Ср.: рус. *Тюха, Матюха и Колупай <колупай> с братом* 'случайные, незначительные люди, сброд'; *Ванька с Манькой да колупай с братом* 'незначительные, не пользующиеся уважением люди'. Данные замены нельзя признать существенными в понятийно-денотативном и в понятийно-логическом плане, поскольку пределом варьирования считается противопоставление признаков, различающих значения. Признаки мужского рода/женского рода онимов не выступают как различительные, поскольку референтами в семантической структуре фразеологизмов выступают общие характеристики, общий ход человеческой жизни и др.⁵ Тем не менее лексико-морфологическими вариантами следует признать фразеологизмы-эвфемизмы: *Галина Борисовна*. Жарг. Эвф. 'Комитет Государственной Безопасности'; *Григорий Борисович*. Жарг. Эвф. 'Комитет Государственной Безопасности'. Вариативность эксплицируется в самих личных именах (женское *Галина* и мужское *Григорий*) и в морфемных показателях отчеств. Спорным случаем является интерпретация идиом с гендерно инвертированными онимами: их можно трактовать и как варианты, и как синонимы. Так, по-македонски женщины, производящие впечатление мужеподобных или ведущие себя как мужчины, называются *машка Мара / Машкамара* 'мужская Мара', *машка Петра* 'мужская Петра' (обычно о девушках), а женоподобного мужчину называют *женски Петко* 'женский Петко'. Такие идиомы идентичны структурно и семантически, а в случае с *Петра* и *Петко* еще и этимологически.

Оним/апеллятив. При замене онима на апеллятив не нарушается семантическое тождество, если совпадает понятийно-логический план, создается тот же образ; ср.: рус. *Вот тебе Христос <бог>!* 'клянусь, заверяю'; ирл. *A fhad is a bheidh Dia ina Dhia agus Peadar ina chathaoir / Chúns a bheidh Dia thuas agus Peadar i gcathaoir* 'навсегда' (букв. «Пока Бог будет Богом, а Петр будет в своем кресле»; «Пока будет Бог наверху, а Петр в кресле»)⁶; серб. *dospeti kao Pilat u «Vjeruju» <Веровање> / naћи се као Пилат у Vjeruju* и хорв. *dospjeti <upasti> и što kao Pilat u Vjeronanje <Kredo> / naći kao Pilat u Vjeronanju <Kredu>* 'попасть куда-л., очутиться где-л. случайно, не прилагая усилий, не по заслугам или не по своей вине; получить что-л. нежданно-негаданно' (букв. «попасть как Пилат в «Верую» / Символ веры; оказаться как Пилат в Символе веры / «Верую») (Кузнецова, 2016: 163–164). Тем не менее словари предпочитают описывать единицы типа *вот тебе*

⁴ Collins COBUILD Dictionary of Idioms. London : HarperCollins Publishers, 1997. P. 394.

⁵ Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА, 2008. С. 388.

⁶ Ó Máille T.S. Seanfhocla Chonnacht. Dublin: Cois Life, 2010. P. 304.

Христос; вот тебе бог в отдельных словарных статьях как автономные⁷, и для этого имеются основания: оним или апеллятив акцентируют определенные семантические признаки, разными средствами создают экспрессивность.

Отсутствие лексической вариативности онима. Не варьируются прецедентные онимы, поскольку с каждым из них связана своя история, им присущи культурные смыслы, которые легли в основу мотивации фразеологизмов и актуализируются в семантике в виде культурных коннотаций. Нельзя заменить онимы в единицах: *обращаться из Савла в Павла; петь Лазаря* <лазаря>; *весы Фемиды; как Отелло ревнивый; Монтеки и Капулетти; тень отца Гамлета; как папа Карло работать; бальзаковский возраст* и др. Ср. в других языках: англ. *Hamlet without the prince / without Hamlet* ‘a performance or event taking place without the principal actor’⁸ (‘представление или событие, которое происходит без главного исполнителя’, букв. «„Гамлет“ без принца / Гамлета»); макед. и серб. *Мајка Тереза, Монтеки и Капулетти* и др. Каждый прецедентный оним представляет собой «свернутый» культурный текст, ведущий к мифу, литературному сюжету, историческому событию. Прецедентное имя «уплотняет» своими культурными смыслами семантику фразеологизма, предопределяет его стилистический регистр. Даже структурно и семантически сходные фразеологизмы с разными прецедентными именами, имеющими разную историю, не могут считаться вариантами. Так, фразеологизм *как Ир беден* возник на основе персонажа «Одиссеи» Гомера, а фразеологизм *как Иов беден* восходит к сюжету из Библии, Книга Иова. Оба фразеологизма описывают абсолютную бедность; и тот, и другой являются устарелыми и имеют в словарях помету «книжное». При этом прецедентные имена создают разные образы, акцентируют разные коннотации, идущие из разных слоев культуры. Также нельзя считать вариантами фразеологизмы разной этимологии, восходящие к греческой и римской мифологии; ср.: *стрела <стрелы> Купидона* ‘любовь’ и *стрела <стрелы> Амура* ‘любовь’. Возможные замены таких единиц в речи обусловлены не вариативностью онимов, а синонимией фразеологизмов. Автономными, вступающими в отношения синонимии, следует считать и выражения с разными библейскими образами; ср. англ. *<as> old as Methuselah* и *<as> old as Adam*. По преданию, Адам прожил 930 лет, то есть немногим меньше Мафусаила.

Также автономными являются выражения с прецедентными и народно-разговорными именами. Как правило, они отличаются по признаку узуальности/окказиональности; ср.: *Маланьины сборы* и *Афросиньины сборы* ‘долгие, суматошные’; при этом оним *Маланьины* привносит в значение выражения уникальные культурно-смысловые «добавки». В фольклоре имя Маланья является прецедентным. Ср.: *как на Маланьину <маланьину> свадьбу собирать* ‘очень долго, излишне суетливо’. В старину в ночь 25 декабря по старому стилю со дня святой Мелании на день святого Василия готовили большое количество еды; гулянье называлось «Маланьиной свадьбой». Приведем другой

⁷ Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА, 2008. 784 с.

⁸ Farlex dictionary of idioms. Farlex, 2015. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/Hamlet+without+the+prince> (дата обращения: 10.12.2021).

пример. *Фома неверующий* <неверный> ‘человек, которого трудно убедить; который упорно отказывается видеть очевидное’. Выражение восходит к известному евангельскому сюжету: апостол Фома не был с учениками, когда им явился Иисус, и долго отказывался верить в воскресение Христа. Существует близкий по значению областной фразеологизм: «*Антрон неверующий*. Пск. о недобром, нечестном или недоверчивом человеке»⁹. Фразеологизм обладает особым генеритивным смыслом, мотивированным этимологией онима: *Антрон* означает ‘человек’, то есть «человек неверующий». Несмотря на семантическое и структурное сходство, данные фразеологизмы являются автономными единицами. И прецедентное имя, и народно-разговорное имя кодируют обобщенный типаж, но по-разному, и их механическая замена невозможна; ср. рус. *Машиа* vs. *Мария* (как умная *Машиа*, но не *умная *Мария*; образ восходит к персонажу детских журналов). Ср. также *Мара* и *Марија* у южных славян: макед. *бушава Мара* ‘растрепанная женщина’, *лет Мара* ‘легкомысленная женщина’ и *се прави света Дева Марија* ‘притворяется невинной’; ирл. *Muire* ‘дева Мария’ и *Máire* ‘Мойра’: *Dia is Muire dhuit* ‘формула ответного приветствия’ (букв. «Бог и Дева Мария с тобой») vs. *Inis do Mháire i gcogair é is inseoidh Máire don phobal é* ‘расскажи это Мойре шепотом, а Мойра расскажет это народу’; ср. формулу благопожелания из Коннахта (запад Ирландии), в которой Дева Мария названа *Máire*: *Vail agus beannacht ort, agus Máire ag breathnú ort*, букв. «Благополучие и благословение на тебя, и Мария смотрит на тебя»¹⁰.

Не варьируются антропонимы (прежде всего, квазионимы), если внутренняя форма фразеологизма мотивирована их этимологией, в том числе шутиливой, игровой. Таких фразеологизмов множество (см. «Большой словарь русских поговорок» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной, «Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах» М.Л. Ковиновой), однако большинство из них имеет окказиональный характер; ср.: *Ивашко Хмельницкий* ‘вино, опьянение от вина’; *Галя пришла* ‘начались галлюцинации’ и др.

Синтаксическая вариативность

Синтаксическая вариативность связана с изменением порядка слов во фразеологизме, случаями разных форм сочинительной связи между антропонимами и с количественным изменением онимов.

Ср. изменение порядка слов в идиоме *петь/запеть Лазаря* <лазаря> со значением ‘жаловаться, отчаянно просить о помощи’ (примеры из НКРЯ): а. – *Ты мне, Черепанов, лазаря не пой!* – кричал в нервной взвинченности Деев (Ю. Бондарев. Горячий снег. 1969). б. *Вот заставят тебя чистить нужники, запоешь тогда Лазаря!* (К. Балков. Балалайка // «Сибирские огни». 2013).

Наряду с изменением порядка слов наблюдается варьирование форм связи между онимами; ср.: *Лиса Алиса и кот Базилио* <кот Базилио и Лиса Алиса; лиса Алиса с котом Базилио> ‘хитрые мошенники’¹¹, что отвечает языковому варьированию в подобных конструкциях.

⁹ Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА, 2008. С. 18.

¹⁰ Ó Máille T.S. Seanfhocla Chonnacht. Dublin: Cois Life, 2010. P. 240.

¹¹ Ковинова М.Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах. М.: ЛЕНАНД, 2019. С. 268.

Количественные изменения приводят к расширению или сокращению фразеологизма, отражаются на его образах и структуре.

Расширение происходит за счет прибавления равноструктурных звеньев; добавочные компоненты заключаются в квадратные или круглые скобки; ср.: *вроде Володи (, наподобие <(и) на манер> Кузьмы) (, а зовут Акулькой)* ‘ироническое передразнивание в ответ на чьи-либо неуверенные предположения’. Количественное изменение онимов характерно для просторечной и жаргонной фразеологии, но отмечено и в общеупотребительных единицах; ср.: *с <от> Адама (и Евы) начаться; от Адама (и Евы) произойти; дети Адама (и Евы); в костюме Адама (и Евы).*

К сокращению фразеологизма и/или его деформации приводит ситуативная замена прецедентного онима на актуальное имя. Обычно такие изменения касаются фразеологизмов, которые сформировались на основе крылатых выражений; ср.: *а Вас, Штирлиц, я попрошу остаться!* ‘просьба задержаться, не уходить’. Ср.: *а. Но когда все выходили из приемной, Цзян Цзэминь неожиданно взял меня за локоть и сказал по-русски: «А вас, Штирлиц, я попрошу остаться!»* (В.В. Овчинников. *Размышления странника*. 2012). *б. Ректор обвел взглядом своих заместителей. – Идите работайте. А вас, – он вдруг широко улыбнулся, вспомнив фразу из «Семнадцати мгновений весны», – а вас, Александр Антонович, я попрошу остаться* (А. Житков. *Кафедра*. 2000).

В силу замены онима и актуализации высказывания, обычно в текстах СМИ, происходит частичная деформация фразеологизма; ср. фразеологизм *всё смешалось в доме Облонских* ‘полная неразбериха, хаос’ и примеры: *а. О, сюжет! Всё смешалось в доме македонских! Но вернемся к нашим баранам.* (Комсомольская правда. 2012.11.22). *б. Короче, всё смешалось в доме G-20.* (Известия. 2010.06.21).

Замена компонентов в сочетании с расширением фразеологизма также сопряжена с использованием актуальных ситуативных антропонимов; ср. примеры употребления фразеологизма *Иванов, Петров, Сидоров <Иванов-Петров-Сидоров>* ‘всё равно кто; любой, всякий и каждый’: *а. И тут при любом министре обороны – Сердюков ли это, Иванов, Петров или Шойгу, – я уверен, что все эти направления останутся приоритетными и дальше.* (Комсомольская правда, 2013.03.05). *б. Иванов, Петров, Сидоров, Покобатько приходят и увольняются, сменяя друг друга, но остается функция, которую они выполняли!..* (В.Ф. Кормер. *Крот истории, или Революция в республике S = F*. 1979). *с. Павлов, Рудник, Иванов-Петров-Сидоров – любой из них, если он является абонентом, может нажать кнопку.* (А. Маринина. *Стечение обстоятельств*. 1992).

Фразеологизм в ходе такой деформации сближается с фразеосхемой (Шмелев, 1977: 327–330). Ср. также замечание В. Мидера: «существуют определенные пословичные структуры, которые стали основой для десятков пословиц, например: куда X, туда и Y, без X нет Y, каков X, таков и Y и т. д.» (certain fundamental proverb structures exist that have been the basis for dozens of proverbs, as, for example, ‘Where there’s X, there’s Y,’ ‘No X without Y,’ ‘Like X, like Y,’ ‘One X does not make a Y,’ and so on (Mieder, 1993: 9)).

Заключение

Проведенное исследование показало, что антропоним в составе фразеологизмов разных типов является репрезентативным компонентом для изучения вариативности фразеологических единиц. Изменение антропонимического компонента, как правило, ключевого в семантике фразеологизмов и опорного в их структуре, является важным фактором, обуславливающим варьирование фразеологизма. В ходе анализа единиц на материале русского языка и примерах из других языков выявлены виды вариативности антропонима: вариативность форм, лексическая вариативность, синтаксическая вариативность.

Созданная в результате анализа классификация видов вариативности антропонима во фразеологизмах позволяет определить их статус как вариантов или автономных единиц и может служить основой для классификации видов вариативности во фразеологии, видов вариантов фразеологизмов с антропонимическими компонентами в различных языках и выявления общего и особенного в варьировании фразеологизмов с компонентами-антропонимами.

Список литературы

- Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии. М. : Флинта, 2013. 312 с.
- Велјановска К., Мирчевска-Бошева Б. Имињата во македонската фразеологија. Скопје: Антолог, 2021. 176 с.
- Добровольский Д.О. Беседы о немецком слове. М. : Языки славянской культуры, 2013. 752 с.
- Дронов П.С. Варьирование, трансформация, модификация идиом : уточнение понятий // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2021. № 4. С. 200–209. https://doi.org/10.52452/19931778_2021_4_200
- Ковшова М.Л. Вариативность русских пословиц с компонентом-антропонимом // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2021. № 2 (2). С. 20–32. [https://doi.org/10.34680/VERBA-2021-2\(2\)-20-32](https://doi.org/10.34680/VERBA-2021-2(2)-20-32)
- Ковшова М.Л. Теоретические и лексикографические аспекты исследования антропонимов в составе загадок, пословиц и идиом // Мир русского слова. 2021. № 1. С. 5–12. <https://doi.org/10.24411/1811-1629-2021-1-5-12>
- Кузнецова И.В. Хорватские устойчивые сравнения с персонажами Библии // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы : труды и материалы международной конференции, Казань, 31 октября – 3 ноября 2016 г. : в 2 т. Т. 2. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 162–169.
- Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. М. : Русские словари, Астрель, 2001. 856 с.
- Мокиенко В.М. Фразеологизация как способ апеллятивизации имени собственного // Имињата и фразеологијата. Имена и фразеология : материалы конференции, 21–23 апреля 2017 г. Скопје, 2018. С. 195–207.
- Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей. М. : МАКС Пресс, 2005. Вып. 30. С. 4–42.
- Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М. : Просвещение, 1977. 335 с.

- Bruening B.* Idioms, collocations, and structure : syntactic constraints on conventionalized expressions // *Natural Language & Linguistic Theory*. 2020. Vol. 38. Pp. 365–424. <https://doi.org/10.1007/s11049-019-09451-0>
- Chomsky N.* Syntactic structures. Berlin – New York : Mouton de Gruyter, 2002. 117 p.
- Fraser B.* Idioms within a transformational grammar // *Foundations of Language*. 1970. Vol. 6. No. 1. Pp. 22–42.
- Kuiper K.* Syntactic aspects of phraseology. II. Generative approaches // *Phraseology : an international handbook on contemporary research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N.P. Norrick. Berlin – New York : Walter de Gruyter, 2007. Pp. 53–62.
- Langlotz A.* Idiomatic creativity : a cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins, 2006. 325 p.
- Mieder W.* Proverbs are never out of season : popular wisdom in the modern age. New York – Oxford : Oxford University Press, 1993. 284 p.
- Omazić M.* Processing of idioms and idiom modifications : a view from cognitive linguistics // *Phraseology : an interdisciplinary perspective*. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins, 2008. Pp. 67–79.
- Schenk A.Y.* Idioms and collocations in compositional grammars. Utrecht : OTS, 1993. 189 p.
- Wasow T., Sag I.A., Nunberg G.* Idioms : an interim report // *Proceedings of the 13th International Congress of Linguists*. Tokyo: CIPL, 1983. Pp. 102–115.

Сведения об авторах:

Ковшова Мария Львовна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник сектора теоретического языкознания, Институт языкознания, Российская академия наук, Россия, 125009, Москва, Большой Кисловский пер., д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, семантика, прагматика, общая и русская фразеология, паремиология, лексикография, фразеография. ORCID: 0000-0002-8920-8638. E-mail: kovshova_maria@list.ru

Дронов Павел Сергеевич, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра теории и практики коммуникации имени Ю.С. Степанова, Институт языкознания, Российская академия наук, Россия, 125009, Москва, Большой Кисловский пер., д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: общая и русская фразеология, семантика, теория и практика перевода. ORCID: 0000-0002-7533-7420. E-mail: dronov@iling-ran.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-269-283

Research article

Variability of Russian phraseological units with personal names

Maria L. Kovshova , Pavel S. Dronov  

Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

 dronov@iling-ran.ru

Abstract. The topic of variability is one of the most demanded in the field of phraseology, since the interrelation of variability and stability is the essential characteristic of phraseological expressions as reproducible language expressions. The relevance of the research is

the need to study the trends of phraseological changes, including new approaches to systematizing these changes, which requires the development of methods and techniques of analyzing different types of variability. The aim is to analyze the phenomenon of phraseological variation on the material of phraseological units with anthroponyms, identify types of variation of anthroponyms as parts of phraseological units, describe the traditional and occasional nature of changes and determine the boundaries between variations and autonomous units. With the help of analytic-descriptive method, semantic analysis of dictionary definitions, contextual analysis and corpus method, the role of anthroponymic component in the semantics and structure of phraseological units and the significance of this component variation for changing phraseological units and defining them as variants or autonomous units are characterized. The usual and occasional nature of variation is shown. The following types of variation of the component-anthroponym are identified and examined in detail: variation of forms (onym or its forms); lexical variation (onym/onym; onym/appellative; no lexical variation of onym); syntactic variation. The first type is represented by phonetic, word-formation, morphological, structural variation of the units. Lexical variation is manifested, as a rule, in the substitution of assonant names, including names with gender inversion. Syntactic variation associated with quantitative changes in onyms leads to figurative and structural-semantic changes, modification of the unit, its convergence with phraseological schemes. The analysis of the impact of certain changes in the anthroponymic component on the semantic identity of phraseological units allows to determine the status of phraseological units as variants or autonomous units. The study shows that the anthroponym within phraseological units of different types is a representative component in describing the phenomenon of phraseological variation. In the future, the types of variation of the anthroponym identified may classify the types of Russian phraseological units variation, as well as identify the specificity of variation of phraseological units in other languages.

Keywords: Russian phraseology, variability, synonymy, anthroponyms, personal names, appellatives, autonomous units, precedent names

Article history: received 12.12.2021; accepted 18.03.2022.

For citation: Kovshova, M.L., & Dronov, P.S. (2022). Variability of Russian phraseological units with personal names. *Russian Language Studies*, 20(3), 269–283. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-269-283>



DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-284-297

Научная статья

Функционирование перекодированной лексики в русском медиапространстве

И.А. Меркулова¹  , Е.А. Проценко² ¹Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия²Воронежский институт МВД России, Воронеж, Россия igell@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена активным использованием иноязычной лексики в медиапространстве, что во многом способствует широкому распространению англицизмов и их проникновению в русский язык. Цель – выявить специфику употребления лексики иноязычного происхождения в современной российской прессе и особенности ее освоения русским языком. Новизна заключается как в проанализированном языковом материале, так и в исследовательском подходе, который позволяет сосредоточить внимание не на результатах заимствования, а на самом процессе проникновения лексики иноязычного происхождения, отмечая этапы ее освоения принимающим языком. Исследование проводилось на материале контекстов, представленных в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка за период с 2000 г. Все выявленные случаи употребления перекодированной лексики подвергались комплексному анализу в плане графики, семантики, морфологии, синтаксиса и стилистики. Использовались методы сравнительно-сопоставительного, контекстуального и дистрибутивного анализа, а также статистические методы. Теоретическую значимость представляет предложенная концепция поэтапного освоения лексики иноязычного происхождения на разных языковых уровнях. В качестве объекта исследования выделяется группа слов иноязычного происхождения, перекодированных с иностранного языка, но еще не вошедших в систему русского языка. Практическая значимость заключается в выявлении особенностей ассимиляции анализируемой лексики в письменных текстах. Установлено, что лексика иноязычного происхождения еще до вхождения в систему принимающего языка приобретает некоторые свойственные ей морфологические признаки, может проявлять определенную словообразовательную активность и вступать в синтагматические связи, не характерные для языка-источника. Проведенное исследование можно считать перспективным для решения вопросов, связанных с проникновением лексики иноязычного происхождения и ее ассимиляцией в языке-приемнике.

Ключевые слова: русский язык, языковые контакты, иноязычная лексика, англицизмы, средства массовой информации, межкультурное перекодирование, ассимиляция

История статьи: поступила в редакцию 16.12.2021; принята к печати 03.03.2022.

Для цитирования: Меркулова И.А., Проценко Е.А. Функционирование перекодированной лексики в русском медиапространстве // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 284–297. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-284-297>



Введение

Каждый язык – это самостоятельная, определенным образом организованная семиотическая система, которая развивается, не только следуя внутренним закономерностям, но и благодаря воздействию внешних, экстралингвистических факторов. Любой язык не существует в изолированном пространстве, как «вещь в себе», а постоянно вступает во взаимодействие с другими языковыми системами. Другими словами, развитие конкретного языка, как и изменение отдельных его подсистем, предопределяется целым рядом факторов, среди которых не последнее место занимают языковые контакты.

Вопросы межязыкового взаимодействия изучаются лингвистами уже на протяжении нескольких столетий и, действительно, являются в этом плане «вечным вопросом» (Маринова, 2014). Основоположниками теории языковых контактов по праву считаются такие выдающиеся ученые, как Г. Шухардт, И.Г. Аскони, И.А. Бодуэн де Куртенэ и др. Значительный вклад в изучение проблемы языковых контактов, их особенностей и типологии в зарубежной лингвистике внесли У. Вайнрайх (Weinreich, 1979) и Э. Хауген (Haugen, 1950). Классик отечественной лингвистики Л.В. Щерба разграничил такие языковые явления, как заимствование и смешение языков (Щерба, 1974). В дальнейшем вопросами заимствования занимались такие видные отечественные ученые, как А.А. Леонтьев, Л.П. Крысин, Ю.С. Сорокин и др. В последние годы проблема использования иноязычной лексики продолжает изучаться не только в рамках теории языковых контактов и билингвизма (Baghana, Voloshina, 2019; Muysken, 2000 и др.), но и в других аспектах: лексико-семантическом (Володарская, 2002; Маринова, 2020 и т. д.), прагматическом (Китанина, 2005; Исаева, 2010; Bokhorst-Heng, Silver, 2017 и др.), стилистическом (Буряковская, 2016; Маринова, 2020; Проценко, 2017 и др.) и в плане перевода (Базылев, 2005 и др.).

На рубеже веков в связи с процессами глобализации и выдвиганием английского языка на роль языка мирового общения особую актуальность приобрели исследования, посвященные распространению англицизмов в разных языках мира, в том числе и в русском языке. Многие современные исследователи отмечают господствующее положение английского языка как характерную черту современной социолингвистической ситуации в мире (Phillipson, 1992; Smokotin et al., 2014 и др.). Несмотря на то что языковые контакты имеют, как правило, двустороннюю направленность, и в английском языке также обнаруживаются русские заимствования (Володарская, 2002), их количество значительно меньше. Тогда как избыточное употребление иноязычной лексики (а иногда даже злоупотребление ею) в разговорной речи и различных жанрах средств массовой информации дает основания исследователям говорить о «нашествии англо-американизмов» (Камалетдинова, 2002).

В современном мире средства массовой информации все чаще рассматриваются не только как основной канал передачи информации, но и как

средство распространения массовой идеологии, в том числе как средство формирования языкового сознания (Большева, 2006). В этой связи особую актуальность приобретают исследования современной прессы, которые позволяют объективно оценить существующее состояние проблемы и выявить возможные направления развития русского языка в дальнейшем.

В основе данного исследования лежит семиотический подход, что вполне согласуется с современными представлениями о языке. Если рассматривать язык как языковой код, то с этих позиций можно трактовать использование иноязычной лексики как одно из проявлений взаимодействия между разными языковыми кодами. Вслед за зарубежными исследователями (Auer, 1999; Myers-Scotton, 1992; Muysken, 2000 и др.), мы понимаем под переключением языковых кодов попеременное использование разных языков в рамках одного сообщения. Однако мы отличаем от него случаи межязыкового перекодирования, которое представляет собой процесс кодирования знаков одной языковой системы по правилам другой (Проценко, 2017). Такие слова, как *фуд*, *арт*, *бигэйр*, *лайфхаки* и т. п. образованы от иноязычных слов путем межязыкового перекодирования, путем «приведения в соответствие существующих независимых знаковых систем» (Реформатский, 1963) и представляют, по нашему мнению, промежуточный этап между собственно иноязычной и заимствованной лексикой. Более того, подобные слова не принадлежат ни к английскому, ни к русскому языку, являясь результатом межязыкового взаимодействия. Такой подход позволяет нам сосредоточить свое внимание именно на процессе перехода лексической единицы из одного языка в другой, пытаясь проследить те изменения, которые происходят в момент освоения иноязычного слова в речи перед тем, как оно войдет в русский язык, в чем и заключается новизна данного исследования.

Цель исследования – изучить специфику употребления перекодированной с иностранного языка лексики в современной российской прессе и выявить особенности ее освоения русским языком.

Методы и материалы

В ходе исследования применялись как общенаучные (синтез, анализ, индукция), так и собственно лингвистические методы, такие как сравнительно-сопоставительный анализ, методика компонентного анализа, контекстуальный и дистрибутивный анализы. Исследуемая лексика подвергалась комплексному качественно-количественному анализу, что предполагает также использование статистических методов.

Исследование проводилось на материале современной российской прессы с помощью поисковой системы Национального корпуса русского языка (газетный подкорпус). В качестве объекта исследования были выделены слова, перекодированные с иностранного языка, но не вошедшие в современный русский язык. В дальнейшем проводился комплексный анализ исследуемой лексики по разным параметрам, таким как графико-фонетический, морфологический, синтаксический, лексико-семантический и т. п.

Методологической базой исследования послужили труды ведущих российских (Крысин, 2002; Володарская, 2002) и зарубежных (Codeswitching as a worldwide phenomenon, 1990; Code-switching in conversation, 1999; Auer, 1999; Myers-Scotton, 1992 и др.) лингвистов по вопросам заимствованной и иноязычной лексики, а также разработанная одним из авторов концепция поэтапного освоения лексики иноязычного происхождения в русском языке (Проценко, 2017).

Результаты

1. С помощью поисковой системы Национального корпуса русского языка в современной российской прессе выявлено более 20 000 словоупотреблений лексических единиц, перекодированных, как минимум, с трех разных языков. На материале изданий, вышедших в свет с 2000 г., показано функционирование около 100 лексем, из которых большинство перекодированы с английского языка: *авалист, аватар, азилян, айпад, айфон, алерт, антиэйдж, арт, бигбэг, биг-эйр, блюрей, блютуз, гаджет, геймпад, гринрум, девелопмент, дедлайн, джус, дискаунтер, дреды, дресс-код, дрифт шоу, интертейнмент, кажсуальный, каунтинг, квилтинг, колл-центр, комьюнити, коучинг, краштест, кроссовер* и т. д.

2. В ходе исследования доказано, что в современной российской прессе сосуществуют как собственно иноязычная лексика, так и перекодированная на русский язык. Наиболее распространенным способом перекодирования означающего является транскрипция. В целом очевидно, что для начального этапа освоения перекодированной лексики характерны стремление к точному воспроизведению звукового облика иноязычного слова и вариативность его графико-фонетической репрезентации (например, *дивайс* и *девайс, эсканист* и *эскейпист*). Форма слова становится общепринятой только при окончательном закреплении в системе принимающего языка.

3. Доказано, что не только лексические заимствования, вошедшие в состав русского языка, но и лексика, перекодированная с иностранного языка, подвергается морфологическому освоению в речи, в том числе в письменных источниках. Под давлением русскоязычного окружения перекодированная единица подчиняется нормам русского языка, что проявляется в наличии как словоизменительных, так и словообразовательных морфем. Уже на начальном этапе лексика иноязычного происхождения приобретает в языке-приемнике базовые грамматические категории и морфологические признаки.

4. В целом прослеживается семантическая связь между перекодированной лексической единицей и соответствующим этимологом в языке-источнике. На материале современной российской прессы выявлены случаи конкретизации или расширения значения, употребления в переносном смысле, что свидетельствует о семантическом освоении слова.

5. С точки зрения стилистических особенностей определено, что перекодированная лексика воспринимается как элемент разговорного стиля речи или сленга. Примечательно, что анализируемая лексика встречается в но-

востных лентах чаще, чем в печатных изданиях. «Нарочитый акцент» англицизма, пусть даже имплицитно, присутствует в большинстве контекстов.

6. Результаты исследования вносят вклад в решение вопросов, связанных с проникновением лексики иноязычного происхождения и ее ассимиляцией в языке-приемнике.

Обсуждение

В первую очередь стоит отметить характерную для русского языка тенденцию к употреблению лексики иноязычного происхождения в графике языка-источника. В отличие от западноевропейской прессы, где не встречаются слова на кириллице, а русизмы всегда перекодируются на язык-приемник, в современной российской прессе иноязычные вкрапления отнюдь не редкость. В прессе последних лет были выявлены и случаи переключения языковых кодов, в результате чего используются собственно иноязычные вкрапления, то есть лексические единицы из английского или французского языка, например: «"Притяжение" студий *Art Pictures Studio*, „Водород“ и телеканала „Россия 1“ также становится первым рублевым миллиардером среди релизов 2017 г. и седьмым российским фильмом за всю историю кинопроката России и СНГ», – приводит «РИА Новости» выдержку из пресс-релиза¹. «Французский модный дом *Chanel* представил видео, посвященное выходу коллекции *Metiers d'Art Paris Cosmopolite*»². Однако мы сосредоточим свое внимание на лексике иноязычного происхождения, которая используется в российской прессе в перекодированном виде.

Основным способом *графической репрезентации*, причем независимо от языка-источника, является перекодирование означаемого путем транскрипции иноязычного слова, например: *блюрей* от англ. blue-ray, *гринпис* от англ. green pease, *дивайс* от англ. device, *истеблишмент* от англ. establishment, *энтертейнмент* от англ. entertainment, *лавстори* от англ. love story, *месседж* от англ. message, *никнейм* от англ. nickname, *пентхаус* от англ. penthouse, *ресепшин* от англ. reception и т. д. При этом отмечается тенденция к точному воспроизведению фонетического облика слова. Так, например, открытый гласный [æ] в английском языке передается как [э] (*бэнд* от англ. band, *кэш* от англ. cash, *фэшн* от англ. fashion, *флэт* от англ. flat), хотя в русском языке он используется реже.

Однако выявлены и случаи транслитерации, такие как *аккаунт* от англ. account, *алерт* от англ. alert, *валидатор* от англ. validator, *гаджет* от англ. gadget, *таргет* от англ. target, *экзитпол* от англ. exit poll и др. В частности, о транслитерации как способе перекодирования означаемого с итальянского языка свидетельствует следующий пример: «Итальянец Кунеллис – один из создателей и главных представителей *арте повера* („бедное искус-

¹ Коммерсант. 2017, 21 февраля.

² Lenta.ru. 2017, 30 мая.

ство“) – художественного течения, возникшего в Италии во второй половине 1960-х»³.

Среди *морфологических особенностей* необходимо отметить наличие как словоизменяемых, так и словообразовательных аффиксов у анализируемых слов. Перекодированная лексика представлена практически исключительно знаменательными частями речи, среди которых преобладают имена существительные. Они приобретают категорию рода, изменяются по числам и падежам согласно нормам русского языка. В доказательство приведем несколько примеров:

«Они без малейшего труда управляют с *айфонами, айпадами*, знают нюансы *андроида* и всевозможных приставок и примочек»⁴.

«Замысел Василия Евгеньевича таков: превратить чтение обычной электронной книги в вид искусства, который сам он называет *артхаусом*»⁵.

«Для сравнения: в Москве бесконтактными *ридерами* оборудованы лишь несколько станций метро»⁶.

Так, лексема *арт*, в отличие от русского слова «искусство», употребляется как существительное мужского рода («современный арт») и изменяется не только по падежам, но и по числам (ср.: англ. arts), о чем свидетельствуют приводимые ниже примеры:

«Все это меня вдохновляло – *арты*, фотографии, фильмы, люди, музыка»⁷.

«Компания Bethesda предоставила „Ленте.ру“ эксклюзивный доступ к 12 концепт-*артам* персонажей новой игры Dishonored 2»⁸.

Стоит отметить, что перекодированная лексика используется не только изолированно, но и в составе словосочетаний или сложных слов, перекодированных с английского языка, например: *гринрум* от англ. green room, *бигсити* от англ. big city, *артхаус* от англ. art house, *бигборд* от англ. big board, *лавстори* от англ. love story, *стритрейсер* от англ. street racer и т. п. Как видно из приведенных примеров, наиболее распространенным способом словообразования является словосложение.

Наибольшую словообразовательную активность из всех анализируемых лексических единиц проявляет лексема *арт*. В ходе исследования было выявлено около 130 сложных слов, из которых в более ста случаях «арт» используется в препозиции, например: *арт-музей, арт-аллея, арт-активист, арт-атака, арт-аттракцион, арт-бизнес, арт-биеннале, арт-бутик, арт-вечеринка, арт-витрина* и т. п. Приведенные примеры показывают, что лексема *арт* сочетается со словами разной этимологии, как входящими в состав современного русского языка, так и иноязычного происхождения, причем

³ Lenta.ru. 2017, 29 декабря.

⁴ Комсомольская правда. 2012, 10 апреля.

⁵ Новая газета. 2016, 11 июля.

⁶ РБК. 2016, 20 мая.

⁷ Lenta.ru. 2018, 18 января.

⁸ Lenta.ru. 2016, 26 сентября.

пришедшими из разных языков-источников: *арт-бутик* (франц. *Boutique*), *арт-биеннале* (итал. *Biennale*), *арт-бизнес* (англ. *Business*) и т.д.

На следующей ступени деривации от перекодированных существительных образуются производные прилагательные с помощью словообразовательных аффиксов русского языка, например: *артхаусный* от англ. *art house*, *байкерский* от англ. *biker*, *фейковый* от англ. *fake*, *кажущийся* от англ. *casual* и др.

В плане *синтаксиса* отметим особенности сочетаемости, которые были выявлены в ходе дистрибутивного анализа. В частности, перекодированная лексика может сочетаться с другими собственно иноязычными или перекодированными лексическими единицами, например при перечислении:

«Каждый проект на перепутье нескольких направлений: *перформанс*, *арт*, *дизайн*»⁹.

«На территории завода Плутон открыта Выставка Нового от арт-группы *Proou*, где вас ждут *медиаинсталляция*, *саунд-арт*, *видео-арт*, кинетические скульптуры и аудио визуальные *перформансы*»¹⁰.

«В моем случае это работа с камерой и фотографиями на различные темы. Чаще всего это тематическая *арт-эротика*. Например, *фетиши*, *косплей*, *стимпанк* или *киберпанк* – сейчас этот стиль импонирует мне больше всего»¹¹.

Главным образом перекодированные единицы вступают в синтагматические связи с русскими словами, в результате чего образуются субстантивные или глагольные словосочетания, например: *двухуровневый пентхаус*, *сетевой аватар*, *международный ресайкл-арт фестиваль*, *фейковый аккаунт*, *одаренный арthaусный режиссер*, *неожиданных беби* или *зайти на аккаунт*, *остались арты*, *подарил айпад*, *любит армреслинг*, *положили в беби-бокс* и т. д. Другими словами, чаще всего перекодированные единицы употребляются в составе атрибутивных словосочетаний.

В ходе исследования мы провели также сопоставительный анализ выявленных сложных слов и словосочетаний с их возможными эквивалентами в английском языке. Выяснилось, что почти треть словосочетаний встречается в современной российской прессе, как в перекодированном виде, так и в виде иноязычных вкраплений. Сравните, например:

«Для меня серия *BMW Art Car* – поле для соревнования с художниками, которые участвовали в коллекции до меня»¹².

«*Арт-кар BMW* от культового американского художника Джона Балдессари принял участие в гонках на выносливость „24 часа Дайтоны“»¹³.

С другой стороны, анализ сочетаемости перекодированной лексики показал, что далеко не все выявленные сочетания характерны для англий-

⁹ Известия. 2013, 29 августа.

¹⁰ Новая газета. 2018, 18 мая.

¹¹ Lenta.ru. 2018, 18 января.

¹² Lenta.ru. 2017, 31 января.

¹³ Lenta.ru. 2017, 31 января.

ского языка. На этом основании можно сделать вывод о том, что в русском языке перекодированная лексическая единица приобретает новые, не характерные для языка-источника синтагматические связи. Очевидно, например, что такие сложные слова, как *арт-завод*, *арт-нарушители*, *арт-подвал*, *арт-смотр*, *арт-тусовка* или *ЖЭК-арт* отнюдь не заимствованы, а образованы на русской почве от иноязычного слова. Другими словами, есть основания говорить и о синтаксическом освоении перекодированной лексики.

В плане **семантики** проводился сравнительно-сопоставительный анализ значений перекодированной лексики со значениями иноязычных слов в языке-источнике по данным толкового словаря английского языка¹⁴. Как уже отмечалось, перекодированная лексика на данный момент практически не зарегистрирована в словарях русского языка, в том числе и в словарях иностранных слов. В этой связи для выяснения значения перекодированных единиц использовались методика компонентного и контекстуального анализа.

В целом можно сказать, что перекодированная лексика употребляется в современной российской прессе в соответствии со значениями, свойственными языку-источнику. При этом в некоторых контекстах обращают на себя внимание случаи расширения или сужения значения. В частности, в качестве иллюстрации конкретизации значения перекодированной лексики можно привести следующий контекст, где лексема «арт» обозначает не искусство как обобщенное понятие или его жанр, а достаточно разнородные конкретные объекты, созданные представителями альтернативной культуры: «В 2015 г., работая веб-дизайнером и пробуя свои силы в компьютерной графике, я увлеклась работами людей из сферы альтернативной культуры и ее направлениями: готикой, фетиш- и латекс-модой. Все это меня очень вдохновляло – *арты*, фотографии, фильмы, люди, музыка»¹⁵.

Современные исследователи уже отмечали изменение семантики лексики иноязычного происхождения. В частности, Е.В. Маринова (Маринова, 2020) указывает на то, что широкое распространение в современных медийных текстах таких (перекодированных в нашем понимании) слов, как *фейк* и *фейковый* приводит к расширению их значения и одновременно их политизации. Мы можем привести и другие примеры расширения значения. Так, *блогер* в приводимом ниже контексте обозначает не человека, который ведет свой блог, а скорее пользователя интернета и социальных сетей: «Для них придумали программу „Бабушка-блогер“: учим пользоваться „Твиттером“, „Инстаграмом“¹⁶, оплачивать счета за ЖКХ онлайн»¹⁷. Более того, в нижеприведенном контексте *блогосфера* обозначает отнюдь не персональные сайты блогеров или интернет-пространство, а средства массовой информации:

¹⁴ Oxford Advanced Learner’s Dictionary. URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения : 10.10.2021).

¹⁵ Lenta.ru. 2017, 8 ноября.

¹⁶ Соцсеть Instagram запрещена на территории Российской Федерации.

¹⁷ РБК Дейли. 2013, 18 октября.

«Скорее всего, он даже рассудит, что дело нечисто – недаром про него в газетах (*блогосфере*) пишут, но поднятия ярости масс очередная вскрытая надежная схема вряд ли произведет»¹⁸.

В плане *стилистики* изучались особенности употребления перекодированной лексики в современной российской прессе. Прежде всего отметим, что в ряде случаев лексика иноязычного происхождения используется в номинативной функции в составе наименований предприятий, студий, фестивалей и т. п., причем как зарубежных, так и российских:

«Основанная в 1959 году „Мансудэ *Art* Студия“ (*Mansudae Art Studio*), в основу названия которой легло наименование столичного района, где она расположена, сейчас – одно из самых крупных объединений профессиональных художников в мире»¹⁹.

«Мама Жени сама обратилась за помощью к волонтерам, – рассказала „Комсомолке“ пресс-секретарь поискового отряда „Лиза *Alert*“ Ирина Воробьева»²⁰.

Достаточно часто анализируемые лексические единицы употребляются в ближайшем окружении других перекодированных или собственно иноязычных слов, создавая своего рода конгломераты лексики иноязычного происхождения:

«Во втором номере – он называется *Forgotten* («забытая комната») – проходит *перформанс стрит-арт*-коллектива из Неаполя»²¹.

«Этот милый выпад лег в основу мегапопулярного ролика на YouTube (его автор – *блогер под ником Enjoykin* – собрал самые известные фразы прокурора и удачно наложил на музыку)»²².

С точки зрения стилистической дифференциации необходимо отметить, что использование перекодированной лексики создает эффект сниженного стиля. В частности, в ряде случаев подчеркивается, что «арт» – это не искусство, которое обладает несомненной художественной ценностью, а конкретные объекты, иногда сомнительного качества:

«Многочисленные фотографии животного, который не отходит от своей подружки, стали мотивом множества созданных пользователями *артов*»²³.

«В хранилище попали фото странных *артов*, которые люди выдают за современное искусство, сувениров ручной работы, картин непрофессионалов, а также „шедевры“ мейкапа и маникюра, когда-либо увиденные ими на просторах интернета»²⁴.

В некоторых контекстах эксплицитно или имплицитно подчеркивается, что данная лексика принадлежит разговорному варианту языка или сленгу:

¹⁸ Известия. 2013, 6 марта.

¹⁹ Lenta.ru. 2017, 18 ноября.

²⁰ Комсомольская правда. 2013, 2 марта.

²¹ Lenta.ru. 2017, 8 ноября.

²² Комсомольская правда. 2014, 21 июля.

²³ Lenta.ru. 2017, 13 октября.

²⁴ Lenta.ru. 2017, 24 августа.

«Фэндомом называются и совокупность фанатов, и совокупность фанфиков и прочего фанатского творчества, например рисунков (их в подростковой среде чаще называют „артами“)²⁵.

«Не слишком внятные соло органа чередовались со звучанием детского хора, который, как и год назад, по несколько раз распевал название предстоящей номинации, иногда с нарочитым акцентом в англицизмах („кон-темпо-ра-ри арт“)²⁶.

Заключение

Гипотезу о том, что перекодированная лексика является результатом межъязыковых взаимодействий, занимая как бы промежуточное положение между языком-источником и языком-приемником, можно считать подтвержденной.

Перекодированная с иностранного языка лексика подвергается ассимиляции, причем такое освоение происходит не одномоментно, а постепенно. Есть основания полагать, что такое освоение происходит в определенной последовательности.

Показателем первого этапа освоения иноязычных слов можно считать перекодирование означаемого, даже в случае существования вариативности написания или произнесения. На следующем этапе происходит морфологическое освоение перекодированной лексики, когда слово осознается как определенная часть речи и приобретает конкретные грамматические категории. При этом признаком высокой степени освоения можно считать словообразовательную активность перекодированной единицы. Для перекодированной лексики в целом характерна семантическая общность с языком-источником, в связи с чем данный критерий можно считать более надежным при определении факта вхождения иноязычного слова в язык-приемник. Под стилистическим освоением можно понимать соотношенность лексической единицы с каким-либо стилем речи или ее преимущественное употребление в текстах с определенными жанрово-стилистическими особенностями.

Предложенный подход представляется нам достаточно перспективным, так как позволяет проследить процесс освоения современной иноязычной лексики в медиапространстве, а ясное понимание того, каким преобразованиям и на каком этапе она подвергается, поможет решить целый ряд вопросов, до сих пор остающихся дискуссионными в современной лингвистике.

Список литературы

- Базылев В.Н. Обусловленность переводческих трансформаций // Вестник ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 75–79.
- Большева Н.Н. Развитие языка в условиях глобализации (социально-философский аспект) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2006. 22 с.

²⁵ Новая газета. 2017, 20 марта.

²⁶ Известия. 2013, 10 апреля.

- Буряковская В.А.* Иноязычная лексика как стилистическая черта массмедиа // *Стилистика сегодня и завтра : материалы IV Международной конференции*. М. : Факультет журналистики МГУ, 2016. С. 105–108.
- Володарская Э.Ф.* Заимствование как отражение русско-английских контактов // *Вопросы языкознания*. 2002. № 4. С. 96–118.
- Исаева М.Г.* Кодовые переключения в письменных текстах СМИ : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2010. 24 с.
- Камалетдинова А.Б.* Иноязычная лексика в современных средствах массовой коммуникации : 1996–2001 гг. : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2002. 24 с.
- Китанина Э.В.* Прагматика иноязычного слова в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 40 с.
- Крысин Л.П.* Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // *Вопросы языкознания*. 2002. № 6. С. 27–36.
- Маринова Е.В.* «Вечный вопрос» о заимствованиях // *Русская речь*. 2014. № 2. С. 59–65.
- Маринова Е.В.* Модные слова в русскоязычных СМК в эпоху постправды (особенности развития семантики) // *Языковая политика и лингвистическая безопасность : материалы IV Международного научно-образовательного форума*. Н. Новгород : НГЛУ, 2020. С. 197–202.
- Проценко Е.А.* Межъязыковое перекодирование : функционально-семантический и стилистический аспекты // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2 : Языкознание. 2017. Т. 16. № 4. С. 158–166.
- Реформатский А.А.* О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // *Исследование по структурной типологии*. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 208–215.
- Щерба Л.В.* О понятии смешения языков // *Языковая система и речевая деятельность*. Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1974. С. 60–74.
- Auer P.* From codeswitching via language mixing to fused lects : toward a dynamic typology of bilingual speech // *International Journal of Bilingualism*. 1999. No. 3. Pp. 309–332.
- Baghana J., Voloshina T.* Theoretical problems of borrowing and interference under the conditions of language contact // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия : Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 6. С. 56–60. <https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2019.6.56>
- Bokhorst-Heng W., Silver R.E.* Reconsidering language shift within Singapore's Chinese community : a Bourdieusian analysis // *International Journal of the Sociology of Language*. 2017. No. 248. Pp. 73–95. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0037>
- Codeswitching as a worldwide phenomenon / ed. by R. Jakobson. New York : P. Lang, 1990. 287 p.
- Code-switching in conversation : language, interaction and identity / ed. by P. Auer. London : Routledge, 1999. 355 p.
- Haugen E.* Language contact // *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguistics* / ed. by E. Sivertsen. Oslo : University Press, 1958. Pp. 772–785.
- Haugen E.* The analysis of linguistic borrowing // *Language*. 1950. Vol. 26. No. 2. Pp. 210–331.
- Muysken P.* Bilingual speech : a typology of code-mixing. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 306 p.
- Myers-Scotton C.* Comparing codeswitching and borrowing // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1992. No. 13(1–2). Pp. 19–39.

Phillipson R. Linguistic imperialism. Oxford : Oxford University Press, 1992. 374 p.

Smokotin V.M., Alekseyenko A.S., Petrova G.I. The phenomenon of linguistic globalization : English as the global lingua franca // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. Pp. 509–513.

Weinreich U. Languages in contact. New York : Mouton Publishers, 1979.

Сведения об авторах:

Меркулова Инна Александровна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет, Россия, 394018, Воронеж, Университетская пл., д. 1. Сфера научных интересов: морфология, лексикология, славистика. Автор более 100 научных публикаций. ORCID: 0000-0003-1364-5812. E-mail: igell@yandex.ru

Проценко Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский институт МВД России, Россия, 394065, Воронеж, пр-кт Патриотов, д. 53. Сфера научных интересов: языковые контакты, лексикология, неология, язык СМИ. Автор более 160 научных публикаций. ORCID: 0000-0001-6131-5055. E-mail: procatherine@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-284-297

Research article

Recoded words in Russian media space

Inna A. Merkulova¹, Ekaterina A. Protsenko²

¹Voronezh State University, Voronezh, Russia

²Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh, Russia

 igell@yandex.ru

Abstract. The relevance of the study is determined by the active use of foreign words in the media space, this fact contributes to widespread occurrence of anglicisms and their penetration into the Russian language. The research aims to define peculiarities of using foreign words in modern Russian newspapers and specific features of their assimilation in the Russian language. The novelty is characterized both by the analyzed language material and the research approach which focuses attention not on the result but mainly on the process of borrowing foreign words, defines stages of their assimilation in the receiving language. The research is carried out on the basis of newspaper subcorpus of the National Corpus of the Russian Language since 2000. All the examples of recoded lexical items were analyzed according to their graphics, semantics, morphology, syntax and stylistics. The methods of comparative, contextual and distributive analysis as well as statistic methods were used during the research. The proposed theory of step-by-step acquisition of foreign words at different language levels has theoretical relevance. A particular group of foreign words recoded from foreign languages but not yet adopted by the Russian language system has been examined. The practical relevance consists in revealing some peculiarities of recoded words assimilation in written texts. The author shows that foreign words receive some morphological features, display particular word-building activity and have syntagmatic associations typical for the host language just

before they enter the receiving language system. The research may be useful for further studies and finding solutions to the problems of the penetration of lexical items with foreign origin and their assimilation in the receiving language.

Keywords: Russian language, language contacts, foreign words, anglicisms, mass media, cross-language recoding, assimilation

Article history: received 16.12.2021; accepted 03.03.2022.

For citation: Merkulova, I.A., & Protsenko, E.A. (2022). Recoded words in Russian media space. *Russian Language Studies*, 20(3), 284–297. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-284-297>

References

- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, (3), 309–332.
- Auer, P. (Ed.). (1999). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Baghana, J., & Voloshina, T. (2019). Theoretical problems of borrowing and interference under the conditions of language contact. *Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, (6), 56–60. <https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2019.6.56>
- Bazylev, V.N. (2005). Dependence of translation transformations. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, (1), 75–79. (In Russ.)
- Bokhorst-Heng, W., & Silver, R.E. (2017). Reconsidering language shift within Singapore's Chinese community: A Bourdieusian analysis. *International Journal of the Sociology of Language*, (248), 73–95. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0037>
- Bolyusheva, N.N. (2006). *Language development in the conditions of globalization (social and philosophy aspects)*. [Author's abstr. cand. philol. diss.]. Krasnoyarsk. (In Russ.)
- Burjakovskaya, V.A. (2016). Foreign words as a stylistic feature of mass media. *Stylistics Today and Tomorrow: Proceedings of IV International Conference* (pp. 105–108). Moscow: Fakul'tet zhurnalistiki MGU Publ. (In Russ.)
- Cherba, L.V. (1974). On the concept of language mixing. *Language System and Language Behavior* (pp. 60–74). Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie Publ. (In Russ.)
- Haugen, E. (1958). Language contact. In E. Sivertsen (Ed.), *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguistics* (pp. 772–785). Oslo: University Press.
- Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26(2), 210–331.
- Isaeva, M.G. (2010). *Code-switching in written texts of mass media*. [Author's abstr. cand. filol. diss.]. Cherepovets. (In Russ.)
- Jacobson, R. (Ed.). (1990). *Codeswitching as a worldwide phenomenon*. New York: P. Lang.
- Kamaletdinova, A.B. (2002). *Foreign words in modern mass media communication: 1996–2001*. [Author's abstr. cand. filol. diss.]. Ufa. (In Russ.)
- Kitanina, E.V. (2005). *Pragmatics of a foreign word in the Russian language*. [Author's abstr. cand. filol. diss.]. Krasnodar. (In Russ.)
- Krysin, L.P. (2002). Lexical borrowing and loan translation in Russian language during last decades. *Voprosy Yazykoznanija*, (6), 27–36. (In Russ.)

- Marinova, E.V. (2014). “Eternal question” of borrowings. *Russian Speech*, (2), 59–65. (In Russ.)
- Marinova, E.V. (2020). Trend words in the Russian mass media in the ear of postpravda (peculiarities of semantic development). *Language Politics and Linguistic Security: Proceedings of IV International Scientific-Educational Forum* (pp. 197–202). Nizhny Novgorod: NSLU Publ. (In Russ.)
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1992). Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (13(1–2)), 19–39.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Protsenko, E.A. (2017). Cross-language code conversion: functionally semantic and stylistic aspects. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 16(4), 158–166. (In Russ.)
- Reformatskij, A.A. (1963). About recoding and transformation of communicative systems. *Research on Structural Typology* (pp. 208–215). Moscow: Izd-vo Akademii nauk SSSR Publ. (In Russ.)
- Smokotin, V.M., Alekseyenko, A.S., & Petrova, G.I. (2014). The phenomenon of linguistic globalization: English as the global lingua franca. *Social and Behavioral Sciences*, 154, 509–513.
- Volodarskay, E.F. (2002). Borrowing as a reflection of Russian-English contacts. *Voprosy Yazykoznaniiya*, (4), 96–118. (In Russ.)
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact*. New York: Mouton Publishers.

Bio notes:

Inna A. Merkulova, Doctor of Philology, Associate Professor of the Theoretical and Applied Linguistics Department, Voronezh State University, 1 Universitetskaya Ploshchad, Voronezh, 394018, Russia. *Research interests*: morphology, lexicology, slavistics. The author of more than 100 scientific publications. ORCID: 0000-0003-1364-5812. E-mail: igell@yandex.ru

Ekaterina A. Protsenko, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, 53 Prospekt Patriotov, Voronezh, 394065, Russia. *Research interests*: language contacts, lexicology, neology, the language of mass media. The author of more than 160 scientific publications. ORCID: 0000-0001-6131-5055. E-mail: procatherine@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311

Научный обзор

Терминосистема теории поликодовых текстов

Н.В. Новоспасская  , Н.М. Дугалич 

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

 novospasskaya-nv@rudn.ru

Аннотация. Формирование терминологической системы теории поликодового текста как части лексической системы русского языка является актуальным направлением исследований ученых-русистов. Цель данного исследования – анализ существующих терминов, описывающих сложный текст, объединяющий ряды семиотически разнородных кодов для выражения общей идеи. Актуальность обусловлена необходимостью создания единой системы терминов для описания поликодового текста. Материалом послужили научные работы, посвященные поликодовому тексту; приводятся цитаты из научных работ, оказавших наибольшее влияние на формировании теории поликодовых текстов. Рассматриваются терминологические пары: поликодовый – креолизованный текст; линейный – нелинейный текст; поликодовый – полимодальный текст; иконический – невербальный компоненты поликодового текста; первичный – вторичный поликодовый текст; а также термин «параграфемные средства поликодового текста». В настоящее время поликодовый текст реализуется в различных типах дискурса, наибольшее количество рассмотренных научных работ выполнено на материале научного, рекламного, образовательного дискурсов и кинодискурса. Интерес к поликодовому тексту как к объекту научного анализа, с одной стороны, и как к инструменту – с другой, возрастает в силу увеличения значимости цифровых технологий и сопровождающих их семиотических рядов в современной коммуникации. В качестве результатов исследования авторы разграничивают контексты употребления обсуждаемых терминов и отмечают актуальные аспекты изучения поликодового текста, намечая тем самым перспективы исследования: проблема декодирования поликодового текста, преодоление трудностей перевода поликодового текста, сопоставительный анализа поликодового текста на материале нескольких языков, социальная направленность поликодового текста.

Ключевые слова: теория поликодовых текстов, полимодальность, вербальный компонент поликодового текста, невербальный компонент поликодового текста, терминология, русский язык

История статьи: поступила в редакцию 20.01.2022; принята к печати 18.03.2022.

Для цитирования: Новоспасская Н.В., Дугалич Н.М. Терминосистема теории поликодовых текстов // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 298–311. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311>



Введение

Поликодовость как характеристика нелинейного текста описывается в лингвистической литературе более сорока лет, однако до настоящего времени не утверждена единая система терминов. В работах, посвященных сложным текстам, встречается целый ряд номинаций: *поликодовый*, *креолизованный*, *смешанный*, *интерсемиотический*, *гетерогенный*, *полимодальный*, *интегративный*. Наличие ряда терминов, которые именуют семиотические неоднородные тексты, тем не менее не фиксирует значительных различий в понимании самого объекта номинации, которым является текст особого рода: «[в нем] в едином графическом пространстве [соединены] гетерогенные составляющие – вербальный текст в устной или письменной форме, изображения, а также знаки иной природы» (Сонин, 2007: 117); «[текст] объединяющий в себе средства разнородных семиотических систем» (Якушкина, 2018: 88); «текст, в котором используется сразу несколько семиотических средств: языковые, визуальные и аудиальные» (Якобсон, 1985: 321); «текст, состоящий из двух разноплановых частей: а именно вербальной и невербальной, которые не могут существовать отдельно друг от друга» (Трубина, 2019: 163); «в котором применяется фактически разнородный семиотический материал» (Александрова и др., 2019: 23); «тексты своеобразной структуры, принципиально совмещающей языковые устные письменные носители смысла с неязыковыми» (Евграфова, Максименко, 2018: 831). В приведенных определениях присутствует факт объединения в тексте семиотически разнородных кодов, которые можно разделить на ряды устных (аудиальные и визуальные) и письменных (собственно текст, а также рисунок в широком понимании, цвет, кинесика, шрифт и др.) средств.

Описанию дискурсов и их жанров с точки зрения особенностей реализации поликодового текста, связи его компонентов, использования/неиспользования конкретного семиотического кода, особенности декодирования авторской интенции, наличия в нем интертекста посвящен большой объем научной литературы. Общеизвестны классические работы о поликодовом тексте (Пойманова, 1994; Бернацкая, 2000; Анисимова, 2003; Ворошилова, 2007; Большакова, 2008; Чигаев, 2008; Чернявская, 2009; Максименко, 2012 и др.), можно отметить новые направления его исследования: рекламный дискурс (Терских, 2012; Курьянович, Драгунайте, 2015; Ремчукова, Омеляненко, 2017; Romanova, Smirnova, 2019; Селезнева и др., 2021 и др.); образовательный дискурс (Беленко, 2011; Сенцова, 2017; Трубина, 2019; Галкина и др., 2021 и др.); кинодискурс (Александрова и др., 2019; Евграфова, 2018; 2020 и др.); научный дискурс (Первухина, 2022 и др.); поликодовый текст в интернет-коммуникации (Мичурин, 2013; Щурина, 2014; Александрова, 2018; Рацибурская, Жданова, 2021; Dulebova, Krajchovichova, 2021; Моисеенко, Хервилья, 2021; Нестерова, 2022 и др.). Тем не менее необходимо отметить не вполне сложившуюся систему терминов, которыми пользуются лингвисты, занимающиеся теорией поликодового текста, что можно проследить на примерах пар терминов, смешиваемых или противопоставляемых в контексте анализа поликодового текста.

Цель исследования – описание терминологии складывающейся теории поликодовых текстов с указанием вклада российских лингвистов в поиск наиболее четко выражающей суть терминологической единицы, а также определение актуальных аспектов изучения поликодовых текстов и их перспективы в современной русистике.

Методы и материалы

Материалами исследования стали: 1) классические работы, посвященные поликодовым текстам; 2) научные работы последних лет, выполненные российскими и зарубежными лингвистами.

Основными методами проведенного исследования являются анализ научного текста, комментирование с опорой на цитаты научных работ и обобщение.

Результаты

Основные результаты исследования:

- обоснована проблема не вполне сложившейся системы терминов теории поликодового текста;
- обозначена актуальная проблематика теории поликодового текста, представляющая собой широкий спектр исследований, в том числе междисциплинарных и многоязычных;
- указан круг авторов и список работ, составляющих основу теории поликодового текста;
- предложен алгоритм, выбранный авторами, для анализа поликодового текста.

Обсуждение

Терминология поликодового текста

Поликодовый текст – креолизованный текст. Термин, под которым данный тип текстов существовал в течение длительного времени, был впервые введен в научный обиход Е.Ф. Тарасовым и Ю.А. Сорокиным в часто цитируемом определении: «Креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» (Сорокин, Тарасов, 1990: 180), поддержанным целым рядом научных работ и долгое время являющимся единственной описывающей данное явление номинацией. Как отмечает О.И. Максименко, «данный термин не вполне раскрывает суть проблемы, а подчас вызывает ненужные ассоциации с креолизованными языками, отличительными признаками которых являются деформированные упрощающие структуры, что мало характеризует комбинированный текст» (Максименко, 2012: 97). А.Г. Сонины отмечает возможные ассоциации с *креолизацией* (изменением. – Н.Н., Н.Д.) вербальных текстов, что подразумевает наличие исходного текста, которого не существует (цит. по: Максименко, 2012: 97).

Термин «*поликодовый текст*» появился в научных текстах в 1970-е гг., Г.В. Ейгер так определял сложный текст: «К поликодовым текстам в широ-

ком семиотическом смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» (Ейгер, Юхт, 1974: 107).

А.А. Бернацкая использует термин «*поликодовый текст*» и уточняет, что в ее представлении используемые терминологические сочетания «*полисемантический текст*» и «*поликодовый текст*» представляют собой синонимические употребления и могут использоваться «в качестве обозначения родового понятия для негомогенных, синкретических сообщений (текстов), образуемых комбинацией элементов знаковых систем при условии их взаимной синсемантии, а для обозначения степени самого факта участия элементов разных семиотик в создании текста целесообразно сохранить метафорический и динамический термин „креолизация“» (Бернацкая, 2000: 106). Креолизация в данном случае понимается как комбинирование средств с единой целью из разных систем.

Наиболее часто цитируемым является определение поликодового текста, предложенное Е.Е. Анисимовой, в котором осложненный текст называется *креолизованным*: «текст, в котором вербальные и невербальные компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» (Анисимова, 2003: 71).

Линейный текст – нелинейный текст. Определение поликодового текста происходит из оценки текста как линейного и нелинейного, берущей начало в работах М.М. Бахтина. Известно его высказывание о том, что «произведение – звено в цепи речевого общения; <...> оно связано с другими произведениями; <...> оно не может не быть в какой-то мере и ответом на то, что уже сказано о данном предмете по данному вопросу» (цит. по: Большакова, 2008: 20). Л.С. Большакова разделяет тексты, в которых сочетаются элементы нескольких порядков, на *линейные*, о которых она пишет как об «информации подряд», и *нелинейные*, в которых исследователь отмечает «многомерную сеть, в которой любая точка <...> увязана с любой точкой где угодно» (Большакова: 2008: 20).

Нелинейные представлены следующими типами: «1) монокодовый текст – гомогенное линейное или нелинейное образование, включающее коды только одной семиотической системы, прежде всего, знаковая система языка (в ее письменной форме); 2) дикодевой текст – нелинейное образование, включающее коды двух знаковых систем (креолизованный текст <...>); 3) поликодовый текст – случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» (Большакова, 2008: 21).

Поликодовый текст – полимодальный текст. Разграничение терминов «*поликодовый*» и «*полимодальный*» связано с необходимостью оценки текста с точки зрения использования инструментов его декодирования: различаем ли мы несколько рядов кодов с помощью одного сенсорного канала (например, печатная реклама) или декодирование происходит с помощью нескольких сенсорных каналов (например, телевизионная реклама). В первом случае текст оценивается как поликодовый мономодальный, во втором –

поликодовый полимодальный (Баранов, Паршин, 1989; Shin et al., 2020; Su et al., 2022). Использование данного термина применительно к поликодовым текстам актуализировано термином «*модальность*» в значении, в котором он используется в психологии: принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору), характеристика или классификация ощущения, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств¹.

Данный термин представляется не вполне удобным для лингвистики текста, в которой существует собственный термин «*модальность*» – «*понятийная категория со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности <...>, выражаемая различными грамматическими и лексическими средствами...*»².

Тем не менее термин «*полимодальный*» широко употребляется в работах психолингвистической направленности, посвященных исследованию поликодовых текстов, в которых происходит восприятие информации по двум и более каналам. В большинстве своем целью таких работ является оценка эффективности перцептивного канала и выявление доминирующей модальности. Так, Е.Д. Некрасова пишет: «*Полимодальные экспериментальные исследования в основном сосредоточены вокруг проблемы „соревнующихся модальностей“ при восприятии информации*» (Некрасова, 2014: 45). Стоит отметить, что фокус исследователя полимодального текста может не совпадать с фокусом анализирующего поликодовый текст: в первом случае речь, как правило, идет о доминировании/противопоставлении одной из гетерогенных частей, во втором – о взаимодействии компонентов текста в выполнении коммуникативной задачи: «*влияние на сознание потенциальных покупателей детских товаров больше оказывает информация, поступающая по одному из каналов восприятия, чем по нескольким*» (Козловская, 2017: 56).

Еще одним контекстом употребление термина «*полимодальный*» является оценка коммуникации в результате смешения вербального и невербального кодов: «*Полимодальная коммуникация по своей природе является не прямой: план содержания высказывания, выражаемый значениями его компонентов, не совпадает с итоговым коммуникативным смыслом. Таким образом, полимодальная коммуникация представляет собой содержательно сложную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственном коде, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата*» (Гусева, 2018: 100). На наш взгляд, автор отходит от сложившегося понимания термина «*полимодальный*» – воспринимаемый посредством нескольких сенсорных каналов (речь идет о художественном тексте, осложненном авторским оформлением и/или рисунками) – и рассматривает взаимодействие вербального и невербального компонентов именно *поликодового* текста.

¹ Большой психологический словарь. URL : https://gufo.me/dict/psychologie_dict/ (дата обращения : 05.04.2022).

² Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. URL : https://www.koob.ru/akhmanova/linguistic_terms (дата обращения : 05.04.2022).

Компоненты поликодового текста

Невербальный – иконический компоненты поликодового текста. Отличительной особенностью поликодового текста является целостность восприятия двух его компонентов: вербального и невербального. Эта характеристика задается когнитивной, функциональной и коммуникативной идеей автора текста, которая реализуется с помощью единой темы, единого композиционного и стиливого решения и определяет отбор кодов. Исследователи поликодового текста на всех этапах его научного описания говорят о наличии в нем словесного и изобразительного компонента, что обусловлено максимальной информационной нагрузкой на органы слуха и зрения человека: «В кино, в рекламе (то есть в текстах массовой коммуникации. – Н.Н., Н.Д.) возникновение смыслов зависит от взаимодействия изображения, звука и начертания новичков» (Барт, 1989: 124); «Наибольшая часть социально значимых, богатых и существенных для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения» (Якобсон, 1985: 323).

Формирование терминов, описывающих компоненты поликодового текста, также не избежало вариативности. Наиболее часто встречающейся оппозицией является пара терминов «*вербальный компонент*» – «*иконический компонент*»: «Иконические средства креолизованного текста наряду с вербальными воспроизводит картину мира, шкалу ценностей и эстетические идеалы нации» (Анисимова, 2003: 93–94); «Сообщение, которое заключается в тексте, может быть представлено вербально (словесный текст) или иконически (то есть изобразительно)» (Валгина, 2003: 192); а наиболее часто используемый синоним к термину «*иконический*» – *изобразительный*: «Иконические (изобразительные) средства образуют доминанту поля паралингвистических средств креолизованного текста интернет-рекламы» (Анисимова, 2003: 8). Однако из-за дополнительных смыслов, возникающих при использовании термина «*иконический*» в качестве второго компонента пары стали использовать термин «*авербальный*», или невербальный, что объясняется общей ориентацией поликодового текста на иконичность (Сигал, 1997: 19): «...терминологически небесспорное при анализе креолизованных текстов в качестве эквивалентной, равнозначной замены обозначения изобразительного компонента использование термина „иконический компонент“» (Ворошилова, 2007: 76).

Исследователи также не поддержали употребление термина «*визуальный*» в качестве эквивалента термину иконический компонент, так как и вербальный текст в письменной форме визуален, О.В. Пойманова ввела термин «*видеовербальный*», разделяя его на статичный и динамичный видеовербальный текст (Пойманова, 1994).

Не вызывает больших разногласий использование терминов, объединенных родовым понятием «*параграфемные средства*», под которыми понимаются элементы письменного текста, сопровождающие вербальной компонент и выражающие дополнительные коннотации (Баранов, Паршин, 1989; Ейкалис, 2015). Лингвисты классифицируют *параграфемные средства* на элементы, которые сопровождают вербальный компонент, элементы, которые организуют контент, и элементы, которые имеют особые функции в

тексте. Данную классификацию поддерживает Н.Н. Большакова (Большакова, 2007) и описывает их как *топографемные* (плоскостное варьирование текста), *супраграфемные* (шрифтовое варьирование текста) и *синграфемные* (художественно-стилистическое оформление текста) средства.

Проведенное исследование показало рост интереса к поликодовому тексту со стороны ученых гуманитарных специальностей, прежде всего, лингвистов и социологов. В современной лингвистике сохраняется интерес к поликодовому тексту и отмечается расширение круга явлений и аспектов его анализа. Лингвисты и социологи отмечают доминирование рекламы, кинематографа и интернета как основных средств коммуникации, которые невозможны без поликодового текста. Интернет-коммуникация имеет значимое влияние на современное общество, это поддержано ростом числа пользователей данной коммуникации и развитием технологий взаимодействия в сети. Коммуникация в интернете характеризуется такими признаками, как гипертекстовость, деперсонализация, интерактивность. Интернет-коммуникации также характеризуется процессом создания новых жанров, например интернет-мемы (Щурина, 2014) и демотиваторы (Бугаева, 2011; Бабина, 2013). Задачами исследования поликодового текста становятся механизмы воздействия на реципиентов, анализ процессов декодирования и перевода поликодового текста, работа с его интертекстуальными компонентами. Так, на материале поликодового текста французской и арабской политической карикатуры предложен алгоритм послойного декодирования кодов разных семиотических систем (Эбзеева, Дугалич, 2018; Dugalich, Gishkaeva, 2019; Dugalich, 2020). К таким слоям были отнесены информационный повод и персоналии карикатуры; рассмотрение невербального компонента с точки зрения его композиционного решения, использования кодов цвета и кинетики, а также жанровой принадлежности рисунка. Третий слой прецедентного текста политической карикатуры представляет его вербальный компонент, его перевод, анализ, сопровождаемый оценкой композиционно-структурной организации, рассмотрение присутствия особой лексики, например диалектных и экспрессивных средств, а также корреляция текста, изображения и параграфемных средств. Четвертый слой включает анализ аллюзивных и интертекстуальных компонентов, декодирование которых позволяет реципиенту сделать свое представление о данной карикатуре объемным и лучше оценить интенцию автора (Dugalich, 2020).

Одним из актуальных аспектов исследования поликодовых текстов является их *перевод*. Особенность перевода осложненных текстов состоит из таких специфических черт, как требование к сохранению связей между вербальным и невербальным компонентами в поликодовом тексте на языке перевода; сохранение авторской интенции и механизмов ее реализации на фонологическом, грамматическом и лексическом уровнях в переводном тексте; максимально объемная передача лингвокультурного контекста (вербального и невербального уровней) исходного текста, который должен стать понятен реципиентам-носителям другой лингвокультуры (Ейкалис, 2015; Ремчукова, Омельяненко, 2017; Якушкина, 2018; Novospasskaya, Zou, 2021 и мн. др.).

Важной отличительной особенностью поликодового текста является его способность отражать социальные ценности: «Креолизованный текст – это вариант нелинейно построенного текста, семиотически осложненного многомерного образования, состоящего из двух частей: вербальной и невербальной, которые связаны на концептуальном, содержательном и композиционном уровнях и соотносятся с существующей национально-культурной традицией» (Ломоносова, 2018: 417).

По своему происхождению поликодовый текст может быть связан с одним или несколькими текстами, которые принято называть первичными, а новый текст, соответственно, – вторичным. Особенность вторичного поликодового текста проявляется на уровне содержания, композиции, он может значительно отличаться на уровне используемой лексики и стиля (Карасик, 1997; Вербицкая, 2000; Нестерова, 2022). В настоящее время разрабатывается типология вторичных текстов, в том числе на материале рекламы (Буданова, Рябинина, 2018; Селезнева и др., 2021).

Приведем два примера рецепции и анализа поликодового текста разных жанров с некоторыми пояснениями.



Рис. 1. Поликодовый текст политической карикатуры Hollande à l'ONU (Олланд в ООН)

На карикатуре (рис. 1) изображен бывший президент Франции Франсуа Олланд, выступающий с речью на заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Господин Олланд призывает спасти север Мали, находящийся на грани гуманитарной катастрофы: *Sauvons la normalie!* 'спасем нормальность' *Le Nord-Mali* 'север Мали'. Использование в данной карикатуре игры слов, выраженной омофонами *normalie* [nɔ:r mali] и *Nord Mali* [nɔr mali], несет, как нам представляется, информацию об отношении французского общества к политике Франсуа Олланда как неудовлетворяющей страну, с одной стороны, и затрагивает проблемы мировой политики – ситуация в бывшей французской колонии Мали, с другой. Данная игра слов обыгрывается с участием рисунка, выполненного в традиционной для политической карикатуры манере с использованием гипертрофированного изображения политика и представителя ООН высокого чина, символики ООН, цветовой гаммы официального

стиля. Очевидно, что перевод вербального компонента с французского языка должен содержать больший объем исходного текста, чтобы иметь возможность показать игру слов, а также определенный уровень осведомленности реципиента о внешнеполитической ситуации во Франции времен правления Франсуа Олланда.



Рис. 2. Поликодовый текст печатной рекламы «Яндекс. Диск»

Невербальный компонент печатной рекламы на русском языке, которая оповещает о новой услуге корпорации «Яндекс» (рис. 2), представлен изображением поточной аудитории в университете, парты расположены амфитеатром, из окна течет поток воды, которая уже доходит до груди стоящему перед студентами преподавателю, он держит сумку над головой, спасая ее от воды, при этом студенты не встревожены данной ситуацией. Вербальный компонент «Залей лекцию для всей группы» в заголовке использует лексическую единицу «залить», у которой есть несколько значений³. В данном контексте реализуются два из них:

«1) *кого-что* затопить, покрыть со всех сторон, все сплошь водой или какой-нибудь жидкостью;

2) *перен., что* наполнить целиком; заполнить все пространство».

Значение ‘наполнить целиком; заполнить все пространство’, реализуемое в данном контексте, в настоящее время получило новое значение ‘скопировать информацию на цифровой носитель’, которое актуализировано в вербальном компоненте поликодового текста рекламы. Данное значение не лексикографировано, но хорошо знакомо носителю русского языка. Первое

³ Викисловарь – многофункциональный многоязычный словарь. URL : <https://ru.wiktionary.org/wiki/залить> (дата обращения : 5.04.2022).

рассмотренное значение лексической единицы «залить» реализуется в невербальном компоненте (затопить помещение во время лекции), таким образом, используется игра слов, вербальный компонент в данном случае реализует первичную функцию, невербальный компонент дополняет его.

Заключение

В настоящее время можно уверенно говорить о том, что теория поликодового текста представляет собой многоаспектное сложившееся поле исследований, не вызывающее разночтений в объекте исследования, регулярно пополняющее список методов его анализа. Тем не менее научные работы, посвященные поликодовому тексту, которые регулярно появляются в поле зрения исследователей, не имеют единой номенклатуры терминов. Перспективу работы в данном направлении мы видим в создании словаря или в добавлении в лингвистический словарь блока терминов, удовлетворяющих современному уровню понимания поликодового текста.

Список литературы

- Александрова Е.М.* Креолизованная языковая игра как семиотический феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (81). С. 276–282. <http://doi.org/10.30853/filnauki.2018-3-2.15>
- Александрова О.И., Красина Е.А., Рыбинок Е.С.* Прецедентные феномены кинотекста : название художественного фильма в аспекте перевода // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2019. № 5. С. 22–33. <http://doi.org/10.20339/PhS.5-19.022>
- Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М. : Академия, 2003. 123 с.
- Бабина Л.В.* Об особенностях демотиватора как полимодального текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (20). С. 28–33.
- Баранов А.Н., Паршин П.Б.* Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемии // Проблемы эффективности речевой коммуникации : сборник научно-аналитических обзоров. М. : ИНИОН, 1989. С. 41–115.
- Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1989. 616 с.
- Беленко А.В.* Креолизованный текст как дидактическое средство освоения индивидуальной образовательной траектории в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 9 (5). С. 79–81.
- Бернацкая А.А.* К проблеме «креолизации» текста : история и современное состояние // Речевое общение. 2000. № 3 (11). С. 104–110.
- Большакова Л.С.* О содержании понятия «Поликодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 63. С. 19–24. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-polikodovuyu-tekst-1> (дата обращения : 18.04.2022).
- Большакова Н.Н.* Игровая поэтика в литературных сказках Михаэля Энде : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2007. 24 с.
- Бугаева И.В.* Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации : жанровые признаки, функции, структура, стилистика. URL : <https://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf> (дата обращения : 05.01.2021).
- Буданова С.Г., Рябинина А.Г.* Вторичные рекламные тексты как средство изучения русского идиоматического фонда // Социальная интеграция и развитие этнокультуры в евразийском пространстве. 2018. № 6–1. С. 221–228.

- Валгина Н.С. Теория текста. М. : Логос, 2003. 280 с.
- Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка) : монография. М. : Изд-во Московского университета, 2000. 220 с.
- Ворошилова М.Б. Креолизованный текст : аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. № 1 (21). С. 75–80.
- Галкина С.Ф., Филатова В.И., Юсаяев А.С. Поликодовые и полимодальные тексты в профессионально ориентированном обучении РКИ // Мир русского слова. 2021. № 3. С. 103–112. <http://doi.org/10.24412/1811-1629-2021-3-103-112>
- Гусева А.П. Семиотически гетерогенный художественный текст как содержательно осложненная коммуникация // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 18 (816). С. 98–110.
- Евграфова Ю.А. Троп как результат семиотической интерполяции вербальных и невербальных единиц в гетерогенном экранном тексте (на примере кинотекста «Фауст» А. Сокурова) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 2. С. 341–356. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2020-11-2-341-356>
- Евграфова Ю.А. Экранный текст : поликодовый, креолизованный или полимодальный? // Значимые личности в языке и культуре : научное наследие Августа Шлейхера : материалы международной научно-практической конференции. М., 2018. С. 83–90.
- Евграфова Ю.А., Максименко О.И. Симулякр в статике и динамике экранного пространства текста (тематическое исследование поликодовых мультимодальных текстов Интернета) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 4. С. 831–841. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2018-9-4-831-841>
- Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста : материалы научной конференции в МГПИИЯ имени М. Тореза. М., 1974. С. 103–109.
- Ейкалис Ю.А. Паралингвистические средства коммуникации в текстах современных немецкоязычных комиксов // Вестник Оренбургского университета. 2015. № 11. С. 135–141.
- Карасик В.И. Типы вторичных текстов // Языковая личность : проблемы обозначения и понимания. Волгоград : Перемена, 1997. С. 69–70.
- Козловская Е.А. Рецептивный эксперимент как способ оценивания воздействия гетерогенных составляющих полимодального текста (на примере рекламных роликов детских товаров) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 4 (17). С. 53–57.
- Курьянович А.В., Драгунайте А.В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 153–159.
- Ломоносова А.Л. Социокультурный аспект креолизованных текстов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 18 (816). С. 417–425.
- Максименко О.И. Поликодовый vs. креолизованный текст : проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93–102.
- Мичурин Д.С. Роль поликодовых текстов в самопрезентации участников интернет-сообщества // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 5. Вып. 2. С. 320–326.
- Моисеенко Л.В., Хервилья Э.К. Прецедентное пространство русского массмедийного дискурса // Русистика. 2021. Т. 19. № 4. С. 453–465. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-4-453-465>
- Некрасова Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 45–48.

- Нестерова Т.В. Гибридные жанры в игровой интернет-коммуникации (поздравительный дискурс) // Жанры речи. 2022. № 1 (33). С. 43–57. <http://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-1-33-43-57>
- Первухина С.В. Видеостатья как речевой жанр // Жанры речи. 2022. Т. 17. № 1 (33). С. 74–81. <http://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-1-33-74-81>
- Пойманова О.В. Семантическое пространство. Анализ семантической структуры видео-вербального текста // Информационная структура текста : сборник статей. М. : МГЛУ, 1994. Вып. 404. С. 9–16.
- Рацибурская Л.В., Жданова Е.А. Специфика русских медийных новообразований в отражении социальных реалий // Русистика. 2021. Т. 19. № 4. С. 466–480. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-4-466-480>
- Ремчукова Е.Н., Омельяненко В.А. Языковые средства формирования имиджа России в современной рекламе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 2. С. 341–349. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-2-341-349>
- 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://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284>
- Сенцова В.А. Использование лингводидактического потенциала поликодовых текстов при обучении итальянских учащихся русской грамматике // Современная наука. Актуальные вопросы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 8. С. 170–172.
- Сигал К.Я. Проблемы иконичности в языке (обзор литературы) // Вопросы языкознания. 1997. № 6. С. 100–120.
- Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов : основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–123.
- Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Наука, 1990. С. 178–187.
- Терских М.В. Поликодовые механизмы метафоризации в рекламе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2012. Т. 7. № 2. С. 162–172.
- Трубина З.И. Лингводидактический потенциал креолизованных текстов // Crede Experto : транспорт, общество, образование, язык. 2019. № 3. С. 163–174.
- Чернявская В.Е. Лингвистика текста : поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 248 с.
- Чигаев Д.П. Креолизованная лексема // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2008. № 2. С. 82–85.
- Щурина Ю.В. Интернет-мемы в структуре комических речевых жанров // Жанры речи. 2014. № 1–2 (9–10). С. 147–153. <http://doi.org/10.18500/2311-0740-2014-1-2-9-10-147-153>
- Эбзеева Ю.Н., Дугалич Н.М. Методика анализа креолизованного текста политической карикатуры на арабском и французском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 1. С. 127–133. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2018-23-1-127-133>
- Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы / под ред. В.А. Звегинцева. М. : Прогресс, 1985. С. 321–334.
- Якушкина К.В. Креолизованный текст как коммуникативно-значимый феномен в испаноязычной культуре // Новое искусствознание. 2018. № 1. С. 88–97.
- Dugalich N.M. Universal and culturally specific features and linguistic peculiarities of the political cartoon in the Arabic and French languages // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 3. С. 479–495. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2020-11-3-479-495>

- Dugalich N.M., Gishkaeva L.N. Precedence as a category of a policode text of political cartoons in the Arabic and French languages // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 2. С. 418–434. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-418-434>
- Dulebova I., Krajchovichova L. The humorous dimension of intertextual relations in contemporary Slovak creolized media text // The European Journal of Humour Research. 2021. Vol. 9. No. 1. Pp. 87–104. <https://doi.org/10.7592/EJHR2021.9.1.Dulebova>
- Novospasskaya N.V., Zou H. The formation of polycode text theory // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 2. С. 501–513. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-501-513>
- Romanova I.D., Smirnova I.V. Persuasive techniques in advertising // Training, Language and Culture. 2019. No. 3 (2). Pp. 55–70. <http://doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.4>
- Shin D., Cimasko T., Yi Y. Development of metalanguage for multimodal composing : a case study of an L2 writer's design of multimedia texts // Journal of Second Language Writing. 2020. Vol. 47. No. 1. Pp. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100714>
- Su H., Xiaofeng Y., Guosheng L. Learning language to symbol and language to vision mapping for visual grounding // Image and Vision Computing. 2022. Vol. 122. No. 2. 104451. <https://doi.org/10.1016/j.imavis.2022.104451>

Сведения об авторах:

Новоспасская Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Россия, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: поликодовый текст, грамматика и лексика славянских языков, терминоведение. ORCID: 0000-0001-7599-0246; Scopus Author ID: 57219297279; ResearcherID: X-8769-2019. E-mail: novospasskaya-nv@rudn.ru

Дугалич Наталья Михайловна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, Медицинский институт, доцент кафедры иностранных языков, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Россия, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: поликодовый текст, политическая карикатура, сопоставительные исследования грамматики и лексики арабского, французского и английского языков. ORCID: 0000-0003-1863-2754; Scopus Author ID: 57194526936; ResearcherID: K-8404-2017. E-mail: dugalich-nm@rudn.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311

Review

Terminological system of the polycode text theory

Natalia V. Novospasskaya  , Natalia M. Dugalich 

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

 novospasskaya-nv@rudn.ru

Abstract. The formation of the terminological system of the polycode text theory as part of the lexical system of the Russian language is the current interest of Russian scientists' research. The purpose of the proposed study is to overview the existing terms describing a complex text that combines series of semiotically heterogeneous codes to express a common

idea. The relevance of the research is explained by the need to create a unified system of terms to describe the polycode text. The material of the study are scientific works devoted to the polycode text; the authors give quotes from scientific works that have the greatest influence on the formation of the theory of polycode text. The study considers terminological pairs: polycode – creolized text; linear – nonlinear text; polycode – polymodal text; iconic – non-verbal components of a polycode text; primary – secondary polycode text; and a separate term “paragraphemic means of a polycode text.” Currently, the polycode text is implemented in various types of discourse. The largest number of scientific papers that the authors consider are composed on the material of academic, advertising, cinema and educational discourses. Interest in the polycode text as an object of scientific analysis, on the one hand, and as an instrument, on the other, is increasing in view of growing significance of digital technologies and the semiotic series accompanying them in modern communication. As the results of the study, the authors note the relevant aspects of the polycode text studies, which include the problem of decoding, the difficulties in translating the polycode text, the prospects of a comparative analysis of the polycode text on the material of several languages, and the social orientation of the polycode text.

Keywords: polycode text, polycode text theory, polymodality, verbal component of the polycode text, non-verbal component of the polycode text, terminology, Russian language

Article history: received 20.01.2022; accepted 18.03.2022.

For citation: Novospasskaya, N.V., & Dugalich, N.M. (2022). Terminological system of the polycode text theory. *Russian Language Studies*, 20(3), 298–311. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311>



СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА MODERN LINGUODIDACTICS

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-312-329

Научная статья

Переход с кириллицы на латиницу и проблема лингвографической интерференции в русской речи тюркофона

М. Джусупов *Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан*✉ mah.dzhusupov@mail.ru

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема функционирования в русской письменной речи тюркофонов латинизированной лингвографической интерференции, которая появилась после перевода письма с кириллицы на латиницу. Целью исследования является создание билингвографической и лингвометодической основ для определения латинизированной лингвографической интерференции в русской речи студентов-тюркофонов для разработки методических рекомендаций по ее преодолению. Для этого выявлена специфика учебного процесса студентов-филологов, изучающих русский язык в условиях параллельного функционирования латиницы и кириллицы во многих социальных сферах Республики Узбекистан. Используются методы анализа научной литературы, эмпирические методы наблюдения за коммуникативно-речевой деятельностью тюркоязычных студентов в процессе прохождения курса русского языка, педагогико-психологический анализ учебной деятельности, а также методы сопоставительного и лингвостатистического анализа. Конкретизированы особенности влияния узбекской и английской латиницы на порождение латинизированной лингвографической интерференции в русской письменной речи студентов. Теоретическое значение исследования заключается в выявлении и обосновании лингвистических причин лингвографической интерференции в русской речи студентов-тюркофонов и возможности преподавания курса русского языка в тюркофонной аудитории с учетом лингвоконтрастных особенностей русской и узбекской кириллицы, узбекской и английской латиницы. Практическое значение работы состоит в возможности создания динамической системы учебно-языковых заданий для студентов-филологов тюркофонной аудитории по курсу русского языка на основе результатов сопоставительно-лингводидактического описания кириллической и латинизированной лингвографии. Перспективы исследования заключаются в создании национально-ориентированного учебного пособия для нейтрализации лингвографической интерференции в русской речи тюркофонов в условиях одновременного функционирования кириллицы и латиницы в учебном процессе.

Ключевые слова: тюркоязычная аудитория, языковое контактирование, русский язык, полилингвизм, кириллица, латиница, орфография, лингвографическая интерференция

© Джусупов М., 2022

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

История статьи: поступила в редакцию 15.10.2021; принята к печати 18.03.2022.

Для цитирования: Джусупов М. Переход с кириллицы на латиницу и проблема лингвографической интерференции в русской речи тюркофона // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 312–329. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-312-329>

Введение

Язык, речь, речевая деятельность – основы внутриэтнической и межэтнической коммуникации (Леонтьев, 2003). Изучением контактирования языков, способствующих формированию би- и полилингвизма, сопровождающихся речевой интерференцией, в XX в. занимались и лингвисты, и методисты на материале инофонно-русского и русско-инофонного двуязычного взаимодействия (Поливанов, 1935, 1968; Верещагин, 1969; Карлинский, 1972, 1990). Е.Д. Поливанов (Поливанов, 1935) отмечал, что в этом процессе большое значение имеют не только сходства и различия языковых систем, но и типы графики, на основе которых построены алфавит, орфография и в целом письмо этих языков (например, на кириллице, или латинице, или на арабской графике и т. д.). Языки, участвующие в контактировании, в зависимости от этапов развития государства, народа, могут меняться. При этом один язык может быть высокочастотно употребляемым в определенный временной отрезок (например, арабский или персидский языки в тюркском мире средневековья), а потом таким языком на этой же полилингвальной и полиэтнической территории может стать другой язык (например, русский язык в тюркском мире бывшего СССР и современного СНГ в XX в. и в начале XXI в.).

В процессе контактирования языков формируются разновидности билингвизма и полилингвизма (субординативный, автономный). Формирование знаний, умений и навыков по неродному языку основывается на овладении сходств и различий контактирующих языков. Приобретенные знания, умения и навыки формируются в сознании индивида и социума. В этом процессе наблюдается и речевая интерференция, которая формирует в сознании индивида ложные представления о структуре и содержании языковых единиц и их сочетаний, то есть налицо парадигматическая и синтагматическая интерференция, реализующаяся в речи билингва или полилингва. Речевая интерференция может быть устной (звуковой или фонетико-фонологической), лексико-семантической, словообразовательной, морфологической, синтаксической, стилистической и лингвографической. Виды интерференции объединяют в два типа: 1) парадигматическая речевая интерференция; 2) синтагматическая речевая интерференция.

Речевая интерференция, как устная, так и письменная – проходящее и уходящее явление. Чем совершеннее начинает овладевать вторым языком обучающийся, тем меньше в его речи интерференции. Интерференция не проявляется в речи билингва или полилингва, когда индивид и социум в совершенстве овладевают устной и письменной речью второго языка. Переход

на латиницу некоторых тюркоязычных республик СНГ способствовал появлению нового типа лингвографической интерференции, которая появляется в результате влияния нового типа графики (алфавита и орфографии). Новая графика быстро может внедряться там, где мало грамотных, что доказано внедрением нового типа письма в истории народов бывшего СССР в 20–30-е гг. XX в., среди которых грамотных людей было 5–20 %. В современных условиях, когда население республик СНГ является грамотным на 100 %, имеет полное среднее образование, а часть населения – высшее образование, то есть имеет профессию в той или иной области социальной деятельности индивида и общества, полное внедрение новой графики во всех социальных сферах будет замедленным и растянется на 30–40 лет, а то и больше – 40–50 лет.

Интерференционное влияние новой графики сказывается при изучении как родного, так и неродного языка (например, русского), когда на правильное правописание учащимися, изучающими русский язык, оказывают отрицательное влияние правила орфографии родного языка и изучаемого английского языка, основанные на латинице. Все вышеизложенное свидетельствует об актуальности темы исследования и обосновывает ее выбор для ведения научных изысканий с целью выявления и описания истоков латинизированной лингвографической интерференции и ее преодоления в русскоязычной речи тюркофона.

Цель исследования – создать билингографическую и лингвометодическую основы для определения латинизированной лингвографической интерференции в русской речи студентов-тюркофонов для разработки методических рекомендаций по ее преодолению.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели использовались методы анализа научной литературы по истории графики, сопоставительный метод, эмпирические методы наблюдения за русскоязычной письменной и устной коммуникативно-речевой деятельностью узбекоязычных студентов Узбекского государственного университета мировых языков в условиях лингвополиграфии в системе языкового образования. Материалом послужили сопоставительные исследования русского и тюркских языков, кириллицы и латиницы, речевой интерференции, билингвизма и контактирования языков, учебники и учебные пособия по русскому языку для инофонной аудитории.

Результаты

Основными истоками латинизированной лингвографической интерференции в русской письменной речи являются:

1) диграфы узбекской латиницы, диграфы и полиграфы английской латиницы, когда в словах типа *шахта*, *Бухара* на русском языке пишут на месте буквы <х> диграф <кх> и т. п.;

2) правила английской орфографии, в которой названия языков, народов пишутся с прописной буквы и в не инициальной позиции предложения.

Поэтому определенная часть узбекофонов английской филологии пишут и в середине русского предложения с прописной буквы такие слова, как русский, узбекский, казахский;

3) разница в алфавитах русской кириллицы, узбекской и английской латиницы, когда одно и то же графическое обозначение маркирует разные фонемы русского, узбекского и английского языков.

Предложены методические рекомендации по выявлению, анализу латинизированной лингвографической интерференции, методики ее преодоления с учетом особенностей родного и русского языков, кириллицы и латиницы, а также система работы по совершенствованию знаний, умений, навыков русскоязычной письменной речи студентов-тюркофонов. Преподавателям они окажут помощь в лингвотеоретическом, лингводидактическом и лингвометодическом плане. Тюркоязычным студентам это облегчит процесс овладения русским языком на более интересном и сознательном уровне.

Обсуждение

Русский язык – активный компонент билингвизма и полилингвизма

В тюркский мир Евразии, который в последние несколько столетий (особенно в XX в.) находился в состоянии динамического контактирования с русским миром в целом и языком и культурой в частности, в конце XX в., а конкретно после 1991 г. – года обретения независимости бывшими республиками бывшего СССР, серьезно начал внедряться английский язык. Его функционирование в той или иной степени охватывает многие сферы социальной деятельности индивида и общества. Функционирование английского языка, например в Казахстане или в Узбекистане, не такое глубокое и высокочастотное как функционирование русского языка. Но его вхождение в систему образования, науки, бизнеса, международных отношений и т. д. характеризуется тенденцией к росту (Рахимов, 2017).

Социальные функции английского языка в тюркоязычных странах СНГ (крупной части Евразии) в настоящее время, в ближайшей и дальнейшей перспективе, конечно же, не могут достичь уровня социальных функций русского языка. Объясняется это многими объективными причинами. Главная из них заключается в том, что в этом регионе проживают миллионы людей, владеющих русским, а не английским языком. Это: а) генетические носители русского языка, то есть миллионные русские диаспоры; б) русскоязычное население, то есть миллионы нерусских людей, для которых русский язык стал единственным средством повседневного общения, профессиональной деятельности, языком номер один, как правило, при слабом владении еще одним языком (генетически родным языком или государственным языком той тюркоязычной республики, в которой они проживают); в) тюркоязычное население (многомиллионное), владеющее в совершенстве родным языком и русским или в совершенстве, или как средством повседневного общения и

профессиональной деятельности, или на обиходном уровне, или на уровне осуществления учебной деятельности (школьники, студенты) и т. д.

В этом регионе английским языком так хорошо, массово ни миллионы, ни сотни тысяч, ни десятки тысяч людей не владеют.

Тем не менее вхождение английского языка в тюркский мир СНГ, особенно в Среднюю Азию и Казахстан, начало влиять на традиционно устоявшееся социолингвистическое положение, следовательно, начало формировать новые типы билингвизма и полилингвизма (о билингвизме и полилингвизме см. подробно: Верещагин, 1969; Вайнрайх, 1972; Хауген, 1972; Хасанов, 1987 и др.). Так, тюркско-русский билингвизм во всех своих разновидностях стал обогащаться третьим языком и постепенно в определенных слоях общества (небольшая часть населения) начал преобразовываться в трилингвизм: казахско-русско-английский, узбекско-русско-английский. Это свидетельствует о том, что появляются новые локальные социолингвистические ситуации с участием английского языка, которых на лингвистической карте тюркского мира Евразии раньше не было (о социолингвистике см. подробно: Швейцер, 1976; Хасанов, 1987; Крысин, 1992; Алпатов, 2000; Алефиренко, 2005: 239–283 и др.).

**Смена кириллицы на латиницу:
три языка, две графики в четырех вариантах.
Полилингвографическая интерференция**

В общем языкознании, сопоставительной лингвистике, лингводидактике и методике проблема разновидностей речевой интерференции изучается с разных позиций: лингвистической, психологической, психолингвистической, с учетом влияния особенностей родного языка на овладение вторым языком (Поливанов, 1935, 1968; Карлинский, 1972, 1990), влияния и родного, и изучаемого языков (Джусупов, 1991: 147–175). Явление речевой интерференции – это нарушение (несоблюдение) норм языка, что формирует в сознании индивида и социума «извращенные», то есть неправильные звуковые, графические и понятийные символы, которые реализуются в речи. Их фонетизация на начальном этапе обучения характеризуется инофонными свойствами (Дерябина, Любимова, 2021).

В процессе преподавания русского языка в тюркоязычной аудитории, которая специализируется по профилю «Иностранная филология» (как правило, английская), возникают новые социолингвистические, лингводидактические и методические проблемы, которые необходимо учитывать и решать как языковую и учебную реальность в рамках полинаучной системы языкового образования. Объясняется это тем, что у данной аудитории основным языком будущей профессиональной деятельности является английский язык, которым они владеют лучше, чем русским. Это обстоятельство порождает интерференцию в русской речи тюркоязычных студентов, причиной которой являются не только особенности родного и русского языков, но и особенности английского языка – языка их будущей профессиональной деятельности.

Например, на русском языке: вместо *Бухара* пишут *Бухара/Букхара*; в середине предложения вместо *русский язык* пишут *Русский язык*, вместо *узбекский язык* – *Узбекский язык*; вместо *шахта*, *вахта* пишут *шакхта/шакhta*, *вакhta/вакhta*; вместе *хата*, *хитрый* пишут *кхата/кhата*, *кхитрый/кhитрый* и т. д.

В данном случае наблюдается влияние орфографии английского языка и новой латинизированной графики и орфографии узбекского языка, которые они переносят на написание слова и фрагментов текста на русском языке. Объясняется это, прежде всего, тем, что в алфавите английского языка монографов гораздо меньше, чем фонем, поэтому очень часто передача на письме фонемы в разных позициях слова обозначается диграфами (двухбуквенные сочетания) и полиграфами (многобуквенные сочетания). Так, в английском языке (согласно разным научным точкам зрения количество фонем колеблется от 41 до 46. В алфавите же 26 букв (монографов). Не хватает 20 букв. Из такого трудного лингвографического положения выходят за счет орфографии (а не за счет алфавита). Сложных графем (диграфов и полиграфов) – 118. Итого, в английском языке 144 графемы, которые передают на письме 46 фонем¹ (Джусупов, 2013: 24–25). Например: двухбуквенные (диграфы) – *sk* [k]; трехбуквенные (триграфы) – *оеи* [u:]; многобуквенные (полиграфы) – *augh* [ɔ:] и др. О трудностях английской орфографии и алфавита пишут и исследователи английского языка (Venezky, 1967).

В русском и тюркоязычных письмах, основанных на кириллице, сложных графем нет. Каждая фонема имеет графический маркер (одна фонема – одна буква), но есть редкие случаи, когда в правилах орфографии одна фонема на письме передается буквосочетаниями (как правило, двумя буквами на стыке морфем или слов). Например: рус.: счастье [ш':] учиться [ц'']; каз.: басшы [ш:] (руководитель); узб. милитсия (*militsiya*) [с:].

Переход некоторых тюркоязычных республик СНГ на латиницу (Азербайджан, Туркменистан, Узбекистан с Каракалпакстаном) способствует рождению новой речевой интерференции как в написании, так и в произношении слов русского языка, которая не наблюдалась при функционировании этих языков на основе кириллицы (о социальных, образовательных, психологических проблемах, появляющихся при смене типа графики в государстве, см.: Джусупов, 2013). Так, английское написание *Bukhara*, *pakhta* стало распространенным для обучающихся (*Bukhoro* – Бухоро, *pakhta* – пахта), то есть нередко на процесс появления интерференции в русской речи студентов тюркоязычной (узбекской) аудитории влияют уже единые нормы написания некоторой части английской и узбекской лексики.

Такое положение дел заставляет с несколько иных позиций смотреть на построение обучения русскому языку тюркоязычных студентов, для которых латиница стала национальным письмом, а английский язык (для опреде-

¹ Большой энциклопедический словарь. Языковедение / под ред. В.Н. Ярцевой. 2-е (репринтное) изд. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. С. 118.

ленной части обучающихся) является первым иностранным языком для изучения и языком будущей профессиональной деятельности.

В результате смены типа графики в сознании тюркоязычных учащихся школы и студентов вуза формируются и сформировались звукобуквенные психообразы тюркско-латинизированного характера, которые и являются одними из основных истоков лингвографической и звуковой интерференции в их письменной и устной русской речи. Перед учителем школы, преподавателем вуза, лингводидактом и методистом появилась новая проблема – формирования в сознании тюркоязычных учащихся с родным латинизированным письмом психообразов кириллического письма (о психообразах в сознании индивида и общества см.: Бодуэн де Куртенэ, 1963: 253–361). Такая проблема до 1991 г. не стояла. Тогда письменности всех тюркских народов бывшего СССР были основаны на кириллице. В то время существовала обратная проблема – формирования в сознании тюркоязычных учащихся школы и вуза латинизированных звукобуквенных психообразов при изучении иностранного языка. Итак, произошла смена типа графики, и в определенной степени происходят социолингвистические изменения в регионе. Такое положение дел диктует проведение новых сопоставительных работ, несколько иное лингводидактическое описание определенных аспектов теории русского языка для целей обучения в новописьменной тюркоязычной аудитории, а также создание несколько иной методики обучения русскому языку, когда в сознании обучающихся контактируют явления не двух языков (родного и русского), не одного типа письма (кириллицы), как это было до 1991 г., а трех языков (родного, русского, английского) и двух типов письма (латиницы и кириллицы в четырех вариантах).

Таким образом, в процессе изучения русского языка в сознании современного тюркоязычного ученика школы или студента вуза, национальное письмо которых основано на латинице, контактируют единицы и явления трех языков и графические символы двух график в четырех вариантах – родной латиницы, английской латиницы, неродной русской кириллицы и родной кириллицы, которая в Узбекистане и Каракалпакстане функционирует во многих социальных сферах: в СМИ, науке, официально-деловой сфере и т. д., а также в полностью латинизированной системе образования в узбекской школе, где тем не менее функционирует и кириллица, так как русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной для всех типов школ и вузов республики. При этом и английский, и русский языки являются «чужими»: английский язык – иностранный; русский язык – неродной. Степень насыщенности в объеме часов этих «чужих» (но изучаемых) языков на факультете английской филологии кардинально разная: английский язык – первый язык изучения, язык будущей профессиональной деятельности индивида – плотно и каждодневно по несколько часов преподается четыре года (система бакалавриата); русский язык на факультете английской филологии не является языком будущей профессиональной деятельности студентов и преподается один год (на первом курсе) в качестве обязательной общеобразовательной дисциплины в системе вузовского образования.

Интерференция в русской речи студентов тюркоязычной аудитории, появляющаяся под влиянием английского языка и латиницы в целом, раньше (до 1991 г.) наблюдалась у иностранных англоязычных студентов, изучающих русский язык на подготовительных отделениях вузов. Эти англоязычные студенты имели разную языковую подготовку: 1) студенты – генетические носители английского языка, для которых английский был языком номер один (первичная языковая личность); 2) студенты – негенетические носители английского языка, для которых английский был языком номер два (вторичная языковая личность). Их объединяло одно – все они овладевали русским языком посредством английского языка (прежде всего, на начальном этапе изучения).

В настоящее время такая интерференция (под влиянием особенностей английского языка) стала характерной и для тюркоязычных студентов вузов, изучающих русский язык, для которых родным языком является или узбекский, или казахский, или другой тюркский язык, а английский язык выступает языком будущей профессиональной деятельности, поэтому англоязычные психообразы звуков и их сочетаний, букв и их сочетаний, слов и словосочетаний и т. д. в их сознании сформированы как доминантные, привычные, хорошо знакомые, более известные, чем психообразы таких же языковых единиц явлений русского языка.

Речевая интерференция в новой социолингвистической звукобуквенной ситуации в определенной части тюркского мира СНГ (Узбекистан с Каракалпакстаном, Туркменистан, Азербайджан) сегодня имеет три истока: особенности родного языка, особенности русского языка, особенности английского языка. Это в целом в отношении контактирующих языков в сознании тюркофона, изучающего, кроме родного языка, русский и английский. В отношении функционирования типов алфавита и орфографии в жизни обучающегося тюркофона лингвографическая и звуковая речевая интерференции характеризуются четырьмя истоками (узбекская латиница, английская латиница, русская кириллица, узбекская кириллица).

Диграфы и полиграфы английского письма – породители интерференции в русской речи тюркофона

Итак, в новой социолингвистической ситуации, то есть в условиях преподавания русского языка как обязательной общеобразовательной дисциплины на факультете английской филологии, наблюдается полилингвальная и полиорфографическая интерференция, причины которой лежат не только в особенностях родного языка, но и в особенностях английского языка. Нередко особенности английского языка как истоки интерференции в русской речи обучающихся (трилингвов) доминируют.

Тюркоязычные студенты факультета английской филологии в русском предложении «Бухара – древний город», пишут слово *Бухара*, используя диграф kh (или kx), который в этом слове пишется, когда оно оформляется на английском языке (то есть по правилам английской орфографии). В итоге

студенты выдают такое написание этого слова и предложения в русской орфографии: *Бухара – древний город* (или *Бухара – древний город*). Таких слов, в которых студенты узбекской аудитории нередко допускают орфографические ошибки, немало. Например: *Хива* (*Кхива, Кхива*), *Харьков* (*Кхарьков, Кхарьков*), *халат* (*кхалат, кхалат*), *шахта* (*шакхта, шакхта*), *хата* (*кхата, кхата*) и т. д.

Подобная орфографическая интерференция наблюдается при написании на русском языке и узбекских слов, которые в целом не заимствованы русским языком, но известны русским и русскоязычным индивидам, проживающим в Узбекистане и в целом в республиках Средней Азии и в Казахстане. Например, слово *пахта* – хлопок (на казахском языке *мақта*). Определенная часть студентов слово *пахта* пишут с использованием диграфов <kh> или <кх>, то есть получается *pakhta*.

Это орфографическое правило латинизированного узбекского письма и английского письма автоматически переносится студентами на русское правописание данного слова как в изолированном виде, так и в составе словосочетания и предложения. Так, в предложении на русском языке, в котором используется слово *пахта* узбекского языка, студенты часто это слово орфографически оформляют с использованием диграфа <kh> (как это делается в английском и в родном, узбекском, языках). Например, в предложении *Пахтабайрами – всенародный праздник* его первая часть оформляется в виде *Пакхтабайрами...* или *Пакhta байрами...*

Налицо интерференционное влияние особенностей знаний, умений и навыков студентов по английскому языку и латинизированной узбекской орфографии на овладение русским языком. Поэтому объяснение, правильная постановка написания слов типа *Бухара, шахта, Хива, характер, пахта* и т. д. согласно правилам русской орфографии на факультете английской филологии должны опираться и на сопоставление правил орфографии, принципов построения алфавита русского и английского языков, а не только русского и родного языков.

В данном случае мы студентам объясняем, что в русской графике и орфографии, в отличие от английской графики и орфографии, почти не используются буквосочетания – диграфы и полиграфы для передачи на письме одной фонемы, что такое написание характерно английской орфографии, в которой очень много слов, где одна фонема на письме обозначается двумя, тремя и даже четырьмя буквами. Приводим примеры: а) из английского языка: *Chechen, Chicago, chorus*; б) из русского языка, когда эти же слова пишутся на кириллице без диграфов и полиграфов: *чеченец, Чикаго, хор*.

Даем задания:

1. Напишите данные слова английского языка, в которых есть диграфы и полиграфы, по правилам русской орфографии (без диграфов и полиграфов). Например: *chief – шеф, school – школа, borsch – борщ*.

2. Напишите данные слова, оформленные по правилам русской орфографии (то есть без диграфов и полиграфов), по правилам английской орфо-

графии. Подчеркните в них сочетания букв, передающих на письме одну фонему. Например: *вахта – vakhta, Шахта, Хива, Бухара, хата, хобот, хор.*

3а. Подберите 4–5 слов русского языка, в правописании которых нет диграфов и полиграфов, а при написании их по правилам английской орфографии диграфы и полиграфы присутствуют. Например: *Шекспир – Shakespeare, Чат, Чебышев, чек.*

3б. Напишите данные слова по правилам русской и английской орфографии. Объясните причины появления диграфов и полиграфов в английском написании и их отсутствие в русском написании. Например: *вахта – vakhta, Пихта, шахтер, скачка, хан, Коканд.*

4а. Подберите 5–6 слов узбекского языка, в правописании которых есть диграфы или полиграфы, но при написании их по правилам русской орфографии они отсутствуют, то есть вместо них пишутся монографы. Напишите их и по-узбекски, и по-русски. Сравните правописание.

4б. Объясните причины их присутствия в узбекском правописании и отсутствия в русском правописании. Например: *накхта – нахта, khalat – халат.*

Слова, в которых при написании на основе латиницы появляются диграфы и полиграфы (которых нет при написании на кириллице), студенты, как правило, на продвинутом этапе обучения русскому языку, произносят правильно, например *Бухара* (за редким исключением), но пишут *Букхара* (неправильно). Можно сказать, что орфографическая интерференция в данном случае не порождает звуковую интерференцию или мало (редко) порождает. Объясняется это тем, что и в родном, и в английском, и в русском языках данное слово (и другие подобные слова) произносится с одним звуком [x], а не со звукосочетанием [kx]. Налицо не интерференция, а фацилитация, когда особенности родного и изучаемого языков совпадают, что способствует быстрому и правильному освоению материала изучаемого языка.

Звуковая интерференция наблюдается при произношении узбекскими и таджикскими студентами второго и третьего слогов слова. Рассмотрим слово *Бухара*. И в узбекском, и в таджикском языках это слово на втором и третьем слогах пишется через <o> и произносится со звуком [o]: *Бухоро* [бухоро]. При произношении слова согласно правилам русской орфоэпии определенная часть узбекских и таджикских студентов вместо [бухара] произносят [бухоро]. В данном случае налицо явление синтагматической звуковой интерференции под влиянием особенностей родного языка.

Студенты казахской аудитории при произношении этого слова ошибок не допускают; и в казахском, и в русском языках это слово и другие подобные слова пишутся (<Бухара>) и произносятся ([бухара]) одинаково. В казахской аудитории налицо не интерференция, а фацилитация.

В казахском языке слово *Бухара* произносят и пишут и в виде *Бухар* (без финального (<a>; [a])). Такое написание и произношение присуще книжной речи. Два написания и два произношения этого слова в казахском языке функционируют как равнозначные фоноварианты: *Бухар* – высокое книжное, устаревшее; *Бухара* – нейтральное, в настоящее время доминирующее в употреблении. В сознании казаха эти фоноварианты слова (*Бухар, Бухара*)

сформированы как равнозначные психообразы, поэтому они не способствуют порождению звуковой или орфографической интерференции при написании и произношении этого слова по правилам русского языка.

Таким образом, одна и та же языковая единица (Бухара и др.) общая и для узбека, и для казаха, и для русского в процессе его русскоязычного освоения в сознании узбекского студента порождает звуковую интерференцию, а в сознании казахского не порождает. Объясняется это, как мы выше убедились, особенностями написания и произношения: в родном (узбекском) и русском языках и написание, и произношение не совпадают (разные); в казахском и русском языках – совпадают (одинаковые).

Чтобы студент-узбек овладел написанием и произношением слова на родном (Бухоро – Bukhoro), русском (Бухара) и английском (Bukhara) языках, нужно в его сознании сформировать три соответствующих графических и три звуковых психообраза. В сознании казаха для достижения этой обучающей цели достаточно будет сформировать два соответствующих графических психообраза (казахский-русский и английский) и два соответствующих звуковых психообраза (казахский-русский и английский).

Следует учесть, что родные психообразы слова (и в целом таких слов) в сознании узбекского (на латинице) и казахского (на кириллице) студентов уже сформированы. Нужно сформировать в их сознании графические и звуковые психообразы русскоязычного варианта таких слов (Бухара, Хива, характер, шахта и др.), преодолевая при этом в узбекской аудитории три источника речевой интерференции (родной, английский и русский: как графические, так и звуковые), а в казахской аудитории – один речевой источник интерференции (английский: только графический).

Таким образом, использование диграфов и полиграфов в английской орфографии, а также в современной узбекской латинице порождает двойную интерференцию в русской речи узбекских студентов, которая охватывает правописание и произношение. Орфографическая интерференция характеризуется тремя языковыми истоками и четырьмя графическими (узбекская латиница, английская латиница, узбекская кириллица, русская кириллица): 1) особенности родного (узбекского) языка, в котором используются диграфы и полиграфы в орфографическом оформлении (как в английской орфографии) определенной части слов; 2) особенности орфографии английского языка, в которой используется большое количество диграфов и полиграфов; 3) отсутствие в русском алфавите и орфографии диграфов и полиграфов для обозначения на письме одной фонемы (за редким исключением в орфографии некоторых слов).

***Использование прописной буквы в английской орфографии
как исток речевой (лингвографической) интерференции
в русской речи студента-тюркофона***

Интерференционное влияние английского правописания слов на процесс овладения русским языком студентами факультета английской филологии, окончивших школу на родном (узбекском) языке более полиаспектное,

чем это кажется на первый взгляд. Так, достаточно большое количество студентов часто используют прописные буквы при написании названий народов, языков на русском языке, которые и в родном языке пишутся со строчной буквы (если предложение не начинается с этого слова), а в английской орфографии – с прописной. Например: вместо *русский язык, казахский язык, узбекский язык* в середине предложения пишут *Узбекский язык, Русский язык, Казахский язык*. В данном случае истоком орфографической интерференции является особенность английского языка, в котором названия народов, языков пишутся с прописной буквы (*Russian, Kazakh, Uzbek* и т. д.).

Почему тюркоязычные (и не только тюркоязычные) студенты в русском написании таких слов допускают интерференцию, то есть орфографическую ошибку? Это обстоятельство можно объяснить двумя причинами:

1) на факультете английской филологии английский язык преподается каждый день по несколько часов по всем дисциплинам (фонетика, лексика, грамматика и т. д.). В результате такой каждодневной англоязычной учебной деятельности, в которой большое место занимает и письменная работа, в сознании обучающихся формируются доминантные англоязычные орфографические психообразы, переносящиеся на процесс орфографической работы и на русский язык, изучение которого на факультете английской филологии не является доминантным (1 семестр, в неделю 3 часа);

2) для тюркоязычных студентов факультета английской филологии, окончивших школу на родном языке, и английский, и русский – неродные языки, языки Европы, поэтому в сознании определенной части студентов рождается ложное умозаключение: раз оба языка неродные, но европейские, то и правила орфографии у них почти одинаковые, поэтому написание таких слов как *русский, узбек* и т. д. с прописной буквы будет правильным и по-английски, и по-русски. Кроме того, определенное давление оказывает факт наличия в английском и русском языках общих слов (*авто, журнал, компьютер, университет, интернационализм* и т. д.). Это способствует порождению ложного умозаключения в сознании тюркоязычных (прежде всего, узбекских) студентов, о котором было сказано выше, поэтому им кажется, что если они такие слова напишут и произнесут по правилам английского языка, то это будет и по-русски, то есть для них это как бы общие психообразы для двух языков (английского и русского).

Для преодоления орфографической интерференции в русской письменной речи студентов узбекской аудитории используется несколько видов заданий:

1. Объяснение разницы в употреблении прописных букв в английской и русской орфографии:

а) внимание обучающихся концентрируется на том, что в русском языке названия народов, языков, в отличие от английского языка, пишутся со строчной буквы. Например, рус.: *казах, узбек, русский*; англ.: *Kazakh, Uzbek, Russian*;

б) с прописной буквы в русском языке пишутся названия государств, городов, деревень и т. д. Например: *Россия, Нидерланды, Казахстан, Узбекистан, Франция, Москва, Ташкент*;

в) проводится аналогия с правописанием таких слов в русском и родном языках, в которых названия народов и языков пишутся со строчной буквы. В родном и в русском языках содержание данного орфографического правила идентичное. Например, каз.: *қазақ, өзбек, француз, неміс*; узб.: *қозоқ, ўзбек, француз, немис*; рус.: *казах, узбек, француз, немец*. При написании таких слов на русском языке нужно опираться не на английское их написание, а на русское, и сравнивать с написанием на родном языке, что поможет правильному усвоению орфографического правила и выходу из-под интерференционного влияния английской орфографии.

2. Письменные и устные задания:

а) объясните, почему такие слова, как *узбек, казах, немец* и т. д., обозначающие названия нации и языков, в английском правописании пишутся с прописной буквы, а в русском – со строчной;

б) подберите и напишите 5–6 слов, обозначающих названия народов и их языков на русском и английском языках. Соблюдайте правила русской и английской орфографии. Например: *русский язык – Russian, казах – Kazakh, узбек – Uzbek*;

в) напишите эти же слова по орфографическим правилам трех языков – русского, узбекского, английского. Скажите, в каких языках правила орфографии при написании таких слов одинаковые, а в каких разные. Например: *русский – рус – Russian; узбек – ўзбек – Uzbek*;

г) перепишите следующие предложения и объясните, почему в русском языке в одних предложениях слова, обозначающие народ и его язык, пишутся с прописной буквы, а в других – со строчной.

I. Русский язык – один из официальных языков ООН.

Мы изучаем русский язык в школе и в вузе.

II. Узбекский язык – тюркский язык карлуко-чигилийской группы.

В Республике Узбекистан узбекский язык является государственным языком страны.

III. Казахский язык – тюркский язык кыпчакской группы.

В Республике Казахстан казахский язык является государственным языком страны;

д) составьте по аналогии такие же предложения и запишите их. Соблюдайте написание слов со строчной и прописной буквы.

Более 20 % студентов узбекской аудитории на факультете английской филологии во всех шести предложениях названия языков написали с прописной буквы (как в английском языке). Таким образом, в этом случае интерференционное влияние правил английской орфографии и навыков их использования тюркоязычными (узбекскими) студентами факультета английской филологии при изучении русского языка налицо. В данном случае это влияние не закреплено в орфографических правилах (как это было в предыдущем случае), например латинизированного письма узбекского языка. Ошибки в написании слов на русском языке, обозначающих народ и его язык, с прописной или со строчной буквы в этом случае связаны с доминированием в

сознании студента орфографического психообраза таких слов с инициальной прописной буквы: Kazakh, Uzbek, English и т. д., что было сформировано в результате каждодневной учебной работы на материале английского языка. Правила правописания таких слов в русском языке и в современном узбекском латинизированном письме одинаковые, то есть на появление данной орфографической ошибки влияние особенностей орфографии родного (узбекского) языка отсутствует, присутствует влияние орфографии английского языка – языка будущей профессиональной деятельности студента.

Итак, явление новой лингвографической интерференции предполагает осуществление новонаправленного сопоставительного исследования особенностей контактирующих языков с учетом графических (алфавиты и орфографии) и орфоэпических свойств, которые должны быть лингводидактически инновационно представленными² (Шаклеин, 2008) для целей нейтрализации латинографических ошибок в русской письменной речи тюркоязычных студентов.

Заключение

Смена типа графики с кириллицы на латиницу порождает психологические, социолингвистические, лингвообразовательные и другие проблемы, которые охватывают не только непосредственный процесс внедрения новой графики в пределах отдельного государства, а также почти всего тюркоязычного региона Центральной Азии, но и процесс изучения других языков, письменности которых основаны на кириллице и *прежде всего русского языка как обязательной общеобразовательной дисциплины для изучения в школе и вузе*. В связи с тем, что одни тюркоязычные республики СНГ перешли на латинскую графику 28–29 лет назад (Узбекистан и Каракалпакстан, Туркменистан, Азербайджан), а другие сохранили кириллическую графику, в тюркоязычном мире СНГ, в отличие от тюркоязычного мира бывшего СССР, процесс обучения русскому языку характеризуется не монографическими, а биграфическими и полиграфическими истоками, а следовательно, и *новыми видами соответствующей латинизированной лингвографической речевой интерференции*.

Обучение русскому языку как неродному в лингвополиграфических условиях будет научно-методически обоснованным и эффективным при решении следующих задач: 1) лингвометодическое обоснование и создание специальной, динамической системы учебно-языковых заданий, направленной на преодоление латинизированной лингвографической и произносительной интерференции в русской речи тюркофона (образцы которой представлены в статье), ее введение в функционирующие учебные материалы (учебники, учебные пособия и т. д.) и реализация в учебном процессе; 2) создание лингвографических наглядных пособий и аудиоматериалов для использования

² *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 750 с. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

с целью преодоления латинизированной речевой интерференции; 3) на основе их внедрения в учебный процесс формирование в сознании обучающихся тюркофонов кириллографических нормативных фонемно-буквенных психообразов русской письменной и устной речи в сравнении с родной и английской.

Перспективы настоящей работы будут реально осуществимыми при создании и внедрении в учебный процесс национально-ориентированного учебного пособия для нейтрализации латинографической интерференции в русской речи тюркофона. Учебное пособие должно строиться с учетом вышеизложенных задач, особенностей одновременного функционирования латиницы и кириллицы и их взаимодействия в сознании обучающегося.

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф.* Современные проблемы науки о языке. М. : Флинта : Наука, 2005. 413 с.
- Аллатов В.М.* 150 языков и политика. 1917–2000. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. М. : Крафт + ИВ РАН, 2000. 224 с.
- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Фонология // Избранные труды по языкознанию: в 2 т. Т. 1. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 253–361.
- Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М. : Прогресс, 1972. Вып. VI. С. 25–60.
- Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
- 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://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312>
- Джусупов М.* Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент : Фан, 1991. 240 с.
- Джусупов М.* Казахская графика : вчера, сегодня, завтра (кириллица или латиница...). М. : РУДН, 2013. 108 с.
- Карлинский А.Е.* Типология речевой интерференции // Зарубежное языкознание и литература. 1972. Вып. 11. С. 9–16.
- Карлинский А.Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата : Ғылым, 1990. 180 с.
- Крысин Л.П.* О перспективах социолингвистических исследований в русистике // Русистика. 1992. № 2. С. 90–106.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 2003. 216 с.
- Поливанов Е.Д.* Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент – Самарканд : Гос. изд-во УзССР, 1935. 90 с.
- Поливанов Е.Д.* Субъективный характер восприятия звуков языка // Статьи по общему языкознанию. М. : Наука, 1968. С. 236–253.
- Рахимов Г.Х.* Инглиз тили Ўзбекистонда : социолингвистик ва прагматик кўрсаткичлар. Ташкент : TAMADDUN, 2017. 268 с.
- Хасанов Б.* Казахско-русское двуязычие (социально-лингвистический аспект). Алма-Ата : Наука, 1987. 200 с.

- Хауген Э. Языковые контакты // Новое в лингвистике. М. : Прогресс, 1972. Вып. VI. С. 61–80.
- Шаклеин В.М. Русская лингводидактика : история и современность. М. : РУДН, 2008. 209 с.
- Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, метод. М. : Наука, 1976. 176 с.
- Venezky R.L. English orthography : its graphical structure and its relation to sound // Reading Research Quarterly. 1967. Vol. 2. No. 3. Pp. 75–105.

Сведения об авторе:

Джусупов Маханбет, доктор филологических наук, профессор, заслуженный профессор, почетный заведующий кафедрой русского языка, Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан, 100151, Ташкент, ул. Решетова, д. 5. Один из основоположников фонологии сингармонизма, положения которых активно используются в сопоставительной лингвистике и методике обучения русскому языку студентов тюркоязычной аудитории. *Сфера научных интересов:* фонетика и фонология русского и тюркских языков; стилистика русского и тюркских языков; основы ведения научного исследования; сравнительное языкознание; сопоставительная лингвистика; социолингвистика; лексикография; паремиология; контактирование русского и тюркских языков: билингвизм, интерференция; лингводидактика и методика. Автор 325 публикаций, в том числе 8 монографий, 8 учебников и 3 учебно-методических пособий. ORCID: 0000-0002-2934-2333. E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-312-329

Research article

The transition from Cyrillic into Latin alphabet and linguographic interference in the Russian speech of the Turkophone

Makhanbet Dzhusupov 

Uzbekistan State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan

✉ mah.dzhusupov@mail.ru

Abstract. The study deals with the actual problem of Latinized linguographic interference in the Russian written speech of Turkophones, which appeared after the transition from Cyrillic into Latin alphabet. The aim of the study is to create a bilingual and linguo-methodological basis for determining the Latinized linguographic interference in the Russian speech of Turkophone students in order to develop methodological recommendations for overcoming it. To achieve this goal, the specifics of the educational process of students-philologists studying the Russian language in the conditions of the parallel functioning of the Latin and Cyrillic alphabets in many social spheres of the Republic of Uzbekistan are revealed. Analysis of scientific literature, empirical methods of monitoring the communicative and speech activity of Turkic-speaking students learning the Russian language, pedagogical and psychological analysis of educational activities, as well as methods of comparative and linguostatistical analysis were used. In the course of the study, the peculiarities of the influ-

ence of the Uzbek and English Latin alphabets on Latinized linguographic interference in the Russian written speech of students are concretized. The theoretical significance of the article lies in identifying and substantiating the linguistic causes of linguographic interference in the Russian speech of Turkophone students and in the possibility of teaching the Russian language in a Turkophone audience, taking into account the linguistic contrasting features of Russian and Uzbek Cyrillic, Uzbek and English Latin. The practical significance of the work lies in the possibility of creating a dynamic system of educational and language tasks for Turkophone philologists studying the Russian language based on the results of a comparative linguo-didactic description of Cyrillic and Latinized linguography. The prospects of the research lie in creating a nationally-oriented teaching aid for neutralizing linguographic interference in the Russian speech of Turkophones in the conditions of the simultaneous functioning of Cyrillic and Latin alphabets in the educational process.

Keywords: Turkic-speaking audience, language contacts, Russian language, polylingualism, Cyrillic, Latin, spelling, linguographic interference

Article history: received 15.10.2021; accepted 18.03.2022.

For citation: Dzhusupov, M. (2022). The transition from Cyrillic into Latin alphabet and linguographic interference in the Russian speech of the Turkophone. *Russian Language Studies*, 20(3), 312–329. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-312-329>

References

- Alefrenko, N.F. (2005). *Modern problems of language sciences*. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Alpatov, V.M. (2000). *150 languages and politics. 1917–2000. Sociolinguistic problems of the USSR and the post-Soviet space*. Moscow: Kraft + IV RAN Publ. (In Russ.)
- Baudouin de Courtenay, I.A. (1963). Phonology. *Selected Works on Linguistics* (vol. 1, pp. 253–361). (In Russ.)
- 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. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312>
- Dzhusupov, M. (1991). *Sound systems of the Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Learning pronunciation*. Tashkent: Fan Publ. (In Russ.)
- Dzhusupov, M. (2013). *Kazakh graphics: Yesterday, today, tomorrow (Cyrillic or Latin...)*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Haugen, Je. (1972). Language contacts. *Novoe v Lingvistike*, (VI), 61–80. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Karlinskij, A.E. (1972). Typology of speech interference. *Zarubezhnoe Jazykoznanie i Literatura*, (11), 9–16. (In Russ.)
- Karlinskij, A.E. (1990). *Fundamentals of the theory of interaction of languages*. Almaty: Gylym Publ. (In Russ.)
- Khasanov, B. (1987). *The Kazakh-Russian bilingualism (socio-linguistic aspect)*. Almaty: Nauka Publ. (In Russ.)
- Krysin, L.P. (1992). About the prospects of sociolinguistic research in Russian studies. *Rusistika*, (2), 90–106. (In Russ.)
- Leontiev, A.A. (2003). *Language, speech, speech activity*. Moscow: Editorial URSS. (In Russ.)
- Polivanov, E.D. (1935). *The experience of particular methodology of teaching the Russian language to Uzbeks*. Tashkent, Samarkand: Gos. izd-vo UzSSR Publ. (In Russ.)

- Polivanov, E.D. (1968). The subjective nature of the perception of the sounds of language. *Articles on Linguistics* (pp. 236–253). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Rahimov, G.H. (2017). *The English language in Uzbekistan: Sociolinguistic and pragmatic aspects*. Tashkent: TAMADDUN Publ. (In Uzb.)
- Shaklein, V.M. (2008). *Russian linguodidactics: History and modernity*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Shvejcer, A.D. (1976). *Modern sociolinguistics. Theory, problems, method*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Vajnrakh, U. (1972). Uniqueness and ambiguity. *Novoe v Lingvistike*, (VI), 25–60. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Venezky, R.L. (1967). English orthography: Its graphical structure and its relation to sound. *Reading Research Quarterly*, 2(3), 75–105.
- Vereshhagin, E.M. (1969). *Psychological and methodological characteristics of bilingualism*. Moscow: Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)

Bio note:

Makhanbet Dzhusupov, Doctor of Philology, Professor, Honored Professor, Honorary Head of the Department of the Russian language, Uzbek State University of World Languages, 5 Reshetova St, Tashkent, 100151, Uzbekistan. One of the founders of the phonology of syngarmonism, which is actively used in comparative linguistics and methods of teaching Russian to Turkic-speaking students. *Research interests*: phonetics and phonology of the Russian and Turkic languages; stylistics of the Russian and Turkic languages; fundamentals of scientific research; comparative linguistics; sociolinguistics; lexicography; paremiology; Russian and Turkic languages contacts: bilingualism, interference; linguodidactics and methodology. The author of 325 publications, including 8 monographs, 8 textbooks and 3 manuals. ORCID: 0000-0002-2934-2333. E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru



ЭТНОМЕТОДИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ETHNOMETHODICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-330-343

Научная статья

Коммуникативная сфера общественного питания в языковом сознании китайских студентов: этнокультурные барьеры и помехи

Г.М. Васильева¹, М.А. Чепинская¹, Ц. Ван²

¹Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

²Университет Дяньцзы в Ханчжоу, Ханчжоу, Китай

✉ marinachepinskaya@gmail.com

Аннотация. Выявляются, классифицируются и методически интерпретируются коммуникативные барьеры и помехи, возникающие у китайских студентов в сфере общественного питания, представляющей собой принципиально важную культурно маркированную область социально-бытовой коммуникации. Актуальность исследования обусловлена значимостью и сложностью данной сферы для сознания иностранных студентов, сталкивающихся со значительными коммуникативными барьерами и помехами, требующими методической интерпретации и учета в содержании обучения русскому языку как иностранному. Цели работы состоят в выявлении и методически ориентированной интерпретации коммуникативных барьеров и помех, возникающих у китайских студентов в бытовой коммуникации (на материале сферы общественного питания), и установлении их корреляций с явлениями лексической асимметрии. Основными методами стали математическая обработка полученных данных, анкетирование, компонентный анализ лексики и сопоставление. Материалом послужили результаты анкетирования, направленного на выявление барьеров и помех, возникающих у китайских студентов в сфере общественного питания. Определено, что барьеры и помехи, связанные с коммуникацией в сфере общественного питания, испытывают более 75 % студентов. Количественная и содержательная обработка материалов анкетирования продемонстрировала, что барьеры и помехи проявляются в трех основных аспектах: этнографическом, этнопсихологическом и этнолингвистическом. Методически ориентированная интерпретация коммуникативных барьеров и помех основана на их корреляции с фактами языка. Интегративный подход к слову, предполагающий учет его языкового и внеязыкового содержания, позволил определить, в каких компонентах его структуры транслируются этнографические, этнопсихологические и этнолингвистические различия русской и китайской лингвокультур, создающие коммуникативные помехи, ввиду чего в процессе обучения русскому языку необходимо учитывать понятийные, собственно-лексические, семантические, коннотативные, фоновые и контекстные лакуны. Учет асимметричных явлений в содержании обучения лексике позволит снизить уро-

© Васильева Г.М., Чепинская М.А., Ван Ц., 2022



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

вень этнографических, этнопсихологических и этнолингвистических барьеров и помех, возникающих у китайских студентов в сфере общественного питания. Перспективы исследования связаны с созданием учебного словаря «Гастрономический код культуры в лексике языка», ориентированного на китайских студентов, изучающих русский язык.

Ключевые слова: сфера общественного питания, коммуникативные барьеры, коммуникативные помехи, русский язык, асимметричные явления, лакуны, интегративный подход, слово

История статьи: поступила в редакцию 25.01.2022; принята к печати 04.04.2022.

Для цитирования: Васильева Г.М., Чепинская М.А., Ван Ц. Коммуникативная сфера общественного питания в языковом сознании китайских студентов: этнокультурные барьеры и помех // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 330–343. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-330-343>

Введение

Как известно, изучение иностранного языка в рамках лингвокультурологического подхода сопровождается освоением культуры и картины мира его носителей, при этом вторичная картина мира нередко воспринимается как нечто чужое, незнакомое, непривычное и, как следствие, неправильное. Такое восприятие иной культуры создает различного рода сбои (барьеры и помехи) в межкультурном общении, которые в самом широком обобщении определяются как «явления, нарушающие процесс коммуникации»¹. Большинство исследователей употребляют эти понятия как взаимозаменяемые, однако О.А. Леонтович обращает внимание на то, что «барьеры препятствуют осуществлению коммуникации», а помехи – «снижают ее качество», подчеркивая, что «между ними нет непроходимой границы»². Сталкиваясь со сложностью четкого разграничения этих близких понятий, исследователи в качестве обобщающих используют либо более широкий термин «помехи», либо комбинированное обозначение «барьеры и помехи». Проблемой описания феномена коммуникативных барьеров и помех и созданием их типологии занимались многие исследователи³ (Сорокин и др., 1988; Гудков, 2003; Садохин, 2008 и др.). Однако при этом предметом исследования становились общие типологии барьеров и помех, не скоординированные с конкретной сферой их проявления и национальной аудиторией, у которой они возникают. В данной работе планируется выявление, описание и интерпретация коммуникативных барьеров и помех, возникающих в сфере общественного питания у китайских студентов, изучающих русский язык и проживающих в России.

Актуальность выявления барьеров и помех, возникающих в сфере общественного питания, обусловлена как принципиальной значимостью и культурной специфичностью данной области коммуникации для иностранных студентов, живущих в России, так и потребностью в их устранении при обу-

¹ Леонтович О.А. Россия и США : введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие. Волгоград : Перемена, 2003. С. 273.

² Там же.

³ Там же.

чении русскому языку китайских студентов. Сфера общественного питания, включенная в культуру повседневности народа, «находится в непосредственной связи с национальной гастрономической культурой»⁴, которая рассматривалась многими исследователями. Так, особенностям русской кухни и гастрономической культуры посвящены работы известных исследователей (Похлебкин, 2002; Лутовинова, 2005 и др.). Китайская кухня и гастрономическая культура также становилась предметом описания в ряде работ (Тун Син, 2004; Li et al., 2004; Линь, 2010; Yen et al., 2018; Browning et al., 2019).

В методике обучения русскому языку как иностранному исследовались различные аспекты лексического материала, связанного с данной сферой: лексико-семантические группы наименований заведений общественного питания (Чепинская, 2020), лексические единицы, отражающие несовпадения в сфере национальной кухни (Ван, 2006), а также в традициях застолья и национального чаепития (Ма, 2002; Цзоу, 2007 и др.) и др. Однако несовпадения, относящиеся к сфере общественного питания, включающей не только традиции национальной кухни и гастрономической культуры, но и организацию общественного питания (типы заведений общественного питания, ассортимент подаваемых в них блюд, нормы поведения и обслуживания, порядок подачи блюд, традиции сервировки стола и др.), которые могут создать коммуникативные помехи для китайских студентов, до сих пор не становились предметом направленного методически ориентированного исследования.

Поскольку барьеры и помехи, являющиеся препятствием для взаимопонимания в процессе общения, «нуждаются в интерпретации, комментарии» (Сорокин и др., 1988: 4), то данное исследование, ориентированное на китайских студентов, изучающих русский язык, предполагает методическую интерпретацию корреляции коммуникативных барьеров и помех с изучаемым языковым материалом, аккумулирующим лингвокультурную асимметричность.

Для описания и интерпретации асимметричных явлений в лексике нередко используется понятие «лакуна». Проблемой лакунарности и созданием типологии лакун занимались многие российские и зарубежные исследователи⁵ (Hockett, 1954; Степанов, 1965; Hale, 1975; Муравьев, 1980; Сорокин и др., 1988; Глазачева, 2003; Стернин и др., 2003; Верещагин, Костомаров, 2005; Махонина, Стернина, 2005; Хорошавина и др., 2013; и др.). Разработанные типологии асимметричных явлений имеют общий характер и не раскрывают специфичность культурно обусловленных несовпадений, проявляющихся в сфере общественного питания и находящих отражение в языке.

Таким образом, **цель исследования** – выявление и методически ориентированная интерпретация коммуникативных барьеров и помех, возника-

⁴ Капкан М.В. Культура повседневности : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2016. С. 87.

⁵ Быкова Г.В., Глазачева Н.Л., Лу Ч. Межкультурная коммуникация : Россия – Китай: словарь лакун / под ред. И.А. Стернина. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2011. 208 с.; Муравьев В.Л. Проблемы возникновения этнографических лакун : пособие по курсу типологии русского и французского языков. Владимир : ВГПИ, 1980. 106 с.

ющих у китайских студентов в сфере бытовой коммуникации (на материале сферы общественного питания), и установление их корреляций с явлениями лексической асимметрии.

Методы и материалы

На первом этапе исследования с помощью метода анкетирования осуществлялось выявление барьеров и помех, препятствующих их успешной коммуникации в сфере общественного питания.

В первоначальном опросе приняло участие 962 студента из высших учебных заведений Китая: студенты, обучающиеся по специальности «Русский язык» в Шаньдунском университете (Shandong University, SDU); студенты из российско-китайских совместных институтов: Северо-Китайского университета водных ресурсов и электроэнергии (North China University of Water Resources and Electric Power), Педагогического университета Цзянсу (Jiangsu Normal University), Технологического университета Чжунюань (Zhongyuan University Of Technology), а также китайские студенты, которые на момент проведения опроса обучались в РГПУ имени А.И. Герцена и в Университете ИТМО в Санкт-Петербурге.

Из 962 студентов только 348 человек были в России и могли столкнуться с реальными помехами в сфере общественного питания, поэтому только их ответы были включены в программу обработки материалов анкетирования.

Программа анкетирования включала следующие этапы: 1) на основании анализа исследований и справочных изданий были выделены шесть составляющих сферы общественного питания, в которых потенциально могут возникнуть затруднения у китайских студентов; 2) в опросник было включено 39 вопросов, разделенных на шесть тематических групп, соответственно выделенным направлениям; 3) каждая тематическая группа вопросов имела двухуровневую структуру:

а) ориентирующие вопросы, позволяющие студентам осознать и определить характер конкретных затруднений, возникающих в той или иной области сферы общественного питания;

б) обобщающие вопросы, требующие однозначного ответа «Да», «Нет», «Затрудняюсь ответить».

Приведем примеры вопросов, включенных в анкету.

1. Вопросы, выявляющие характер и значительность помех, связанных с организацией общественного питания в России:

а) Чем отличается столовая от ресторана? Понятно ли вам, что такое ресторан «шведский стол»? Можно ли поесть в театре во время антракта и в каком месте принято это делать? В каком заведении можно быстро перекусить, не снимая верхнюю одежду? и др.;

б) Возникали ли у вас затруднения и неудачи при выборе конкретного места общественного питания в России, связанные с незнанием их характера и назначения?

2. Вопросы, направленные на выявление уровня понимания студентами названий мест общественного питания по их внутренней форме:

а) Что можно съесть или выпить в местах общественного питания, которые называются «Блинная», «Сладкоежка», «Пирожковая», «Пельменная»,

«Пышечная», «Кафе-мороженое», «Рюмочная», «Чайная», «Колобок», «Крошка-картошка»? и др.

б) Возникали ли у вас затруднения с пониманием ассортимента блюд, предлагаемых заведениями общественного питания, исходя из их названий?

3. Вопросы, направленные на выявление уровня понимания названий заведений общественного питания по их отнесенности к различным национальным кухням:

а) Как вы думаете, кухня какой страны предлагается в ресторанах под названием «Чайхана», «Токио Сити», «Тбилиси», «Баку», «Сулико», «Пекинская опера», «МакДональдс» и др.?

б) Возникали ли у вас затруднения с пониманием связи названия заведения общественного питания с конкретной национальной кухней?

4. Вопросы, выявляющие характер и значительность помех, связанных с русской гастрономической традицией (на фоне китайской):

а) Похожа ли русская кухня на китайскую? В чем основные отличия? Отличается ли китайская кухня в России и в Китае? Какие блюда русской национальной кухни вам нравятся/не нравятся?

б) Возникали ли у вас затруднения, неудачи, разочарования, связанные с русской гастрономической традицией?

5. Вопросы, позволяющие выявить степень и характер затруднений студентов, связанных с традициями поведения в местах общественного питания в России:

а) Отличается ли поведение русских и китайцев в ресторане? Принято ли в предприятиях общественного питания давать чаевые? Если да, то где и сколько? Чем отличается обстановка, интерьер, сервировка стола, содержание меню в ресторанах России и Китая?

б) Возникали ли у вас затруднения, связанные с традициями поведения в заведениях общественного питания в России? Испытывали ли вы дискомфорт при их посещениях?

6. Вопросы, ориентированные на выявление оценочного отношения китайских студентов к организации общественного питания и гастрономической культуре в России:

а) Вам нравится обслуживание в русских местах общественного питания? Вас устраивает размер блюда в русском ресторане или кафе? Нравится ли вам еда в университетской столовой? По какой причине Вы можете отказаться зайти в то или иное место общественного питания? Какие продукты составляют особую ценность для русских людей?

б) Возникали ли у вас затруднения, связанные с различной оценкой гастрономических традиций, правил поведения и т. п. в заведениях общественного питания в России?

Первая (ориентирующая) группа вопросов (а) не подвергалась количественной обработке и носила уточняющий и конкретизирующий характер. При обработке второй, обобщающей группы вопросов (б) использовался метод математической обработки данных с опорой на следующие показатели, принятые для удобства автоматической обработки результатов: ответ «Да» – 2 балла; ответ «Нет» – 1 балл, ответ «Затрудняюсь ответить» – 0 баллов (табл. 1, 2).

На следующем этапе исследования, направленном на выявление асимметричных явлений в лексике, коррелирующих с коммуникативными барьерами и помехами, использовался сопоставительный метод, а также метод компонентного анализа лексики.

Результаты

Результаты проведенного анкетирования представлены в табл. 1 и 2.

Первая группа вопросов выявила наименьшее количество помех у китайских студентов. С основными видами заведений общественного питания знакомы 83,9 % респондентов (292 человека). Только 13,8 % (48 человек), имеют трудности с дифференциацией предприятий общественного питания. Затруднились ответить на вопрос 2,3 % (8 человек) (табл. 1).

Вторая группа вопросов обнаружила помехи у 54,6 % (190 человек) участников анкетирования. Основные помехи были обусловлены непониманием наименований заведений, связанных с русской национальной традицией и фольклорными текстами, например «Колобок», «Рюмочная» и др. Не испытали подобных затруднений 45,4 % опрошенных (158 студентов) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования в процентном соотношении

Номер обобщающего вопроса	Вариант ответа		
	Да, %	Нет, %	Затрудняюсь ответить, %
1	13,8	83,9	2,3
2	54,6	45,4	–
3	75	18,7	6,3
4	35,7	60	4,3
5	63,6	33,3	3,1
6	68,4	29,8	1,8

Таблица 2

Результаты анкетирования в бальной системе

Номер обобщающего вопроса	Вариант ответа			ИТОГО
	Да (2 балла)	Нет (1 балл)	Затрудняюсь ответить (0 баллов)	
1	96	292	0	388
2	380	158	–	538
3	522	65	0	587
4	248	209	0	457
5	442	116	0	558
6	476	104	0	580

Ответы на вопросы, входящие в третью группу, обнаружили, что у китайских студентов практически не возникло помех при понимании связи названий заведений общественного питания с мировыми национальными кухнями («Токио Сити», «Пекинская опера», «МакДональдс», «Венеция» и др.), однако значительные затруднения были выявлены при «встрече» с национальными кухнями стран, входящих ранее в состав СССР («Чайхана», «Тбилиси», «Баку», «Сулико», «Узбечка на речке» и др.). На возникшие помехи

указали ответы 75 % опрошенных (261 человек), в то время как 6,3 % (22 человека) не смогли ответить на данный вопрос (табл.1).

Особенности гастрономической традиции и сервировки стола создали помехи у 35,7 % китайских студентов (124 человека) (табл.1). Так, например, при достаточно близком знакомстве с русской кулинарной традицией к русской национальной кухне студентами были отнесены следующие блюда: шашлык, плов, самса, шаверма, йогурт, салат «Цезарь», пицца и др. Показательны и комментарии китайских студентов о том, что «размер порции в хорошем русском ресторане подходит только для женщин, но недостаточен для мужчин»; что «блюда красиво оформлены, но порции маленькие, меньше, чем в Китае». Закономерно и указание на использование в местах общественного питания непривычных для китайских студентов приборов и др.

Значительные коммуникативные помехи (у 63,6 % опрошенных – 221 человек) вызвали различия в традициях поведения в заведениях общественного питания в России (табл. 1). Например, китайские студенты охарактеризовали поведение русских людей в ресторане как «тихое, сдержанное на фоне оживленных, открытых, шумных, ярко и празднично декорированных китайских ресторанов».

Оценочное отношение китайских студентов к русской кулинарной традиции и организации общественного питания проявилось как в позитивных оценках русской кухни (например: вкусная, полезная, разнообразная), так и в оценках сниженного характера (например: пресная, жирная, слишком калорийная, содержащая слишком много сладкого). Сниженные оценки стали причиной того, что ряд китайских студентов (68,4 %, или 238 человек) (табл. 1) ответили, что предпочитают питаться в России в китайских ресторанах: «Я ем только китайскую еду, потому что не привык к русской кухне», «Я обычно выбираю китайские рестораны и бары» и др. При этом многие отметили, что китайская кухня в России и в Китае существенно отличается: особенно большая разница заметна в недорогих китайских ресторанах, в которых «вкус еды сильно скорректирован в соответствии со вкусами русских потребителей»; «блюда не такие острые»; «на их вкус влияют ингредиенты, отличающиеся от используемых в Китае».

Обсуждение

Обобщая ответы, данные студентами, можно сделать вывод о том, что барьеры и помехи, возникающие в сфере общественного питания, проявляются в трех основных аспектах: *этнографическом, этнопсихологическом и этнолингвистическом*.

О помехах этнографического характера большей частью свидетельствуют ответы студентов на 1–4-ю группы вопросов, включенных в анкетирование.

Этнографические барьеры и помехи большей частью обусловлены:

– *географическими и климатическими различиями*, создавшими приоритет тех или иных продуктов в гастрономической сфере (пшеница и рожь – в России; рис – в Китае; молочные продукты – в России; овощи и рыба – в Китае и др.);

– *национальными кулинарными традициями* (отсутствие в китайской кухне в отличие от российской большого количества десертов и кондитерских изделий (употребление сахара, шоколада, кондитерских изделий традиционно сведено к минимуму, так как считается вредным для здоровья); незначительное употребление в пищу молочных продуктов; доминирование быстрого способа приготовления мясных, рыбных и овощных блюд (выпечка и запекание в числе способов приготовления пищи почти не используются); использование большого количества приправ в китайских блюдах, которые могут изменить вкус пищи до неузнаваемости; присутствие в китайской кухне большого количества специфических угощений, которые готовят по поводу многочисленных праздников (например, на праздник нахождения солнца в зените готовят «цзунцзы» – треугольные пирожки из клейкого риса с разнообразными начинками, обернутые тростниковыми листьями);

– *традициями сервировки стола* (в Китае блюда часто ставят на один общий стол с крутящейся столешницей в центре; индивидуально подают только пиалы с рисом, остальные блюда каждый пробует из общей тарелки, вращая центральную часть стола; в соответствии с традициями использования столовых приборов, в Китае принято использование палочек для еды из дерева, бамбука или пластика – ингредиенты в блюде нарезаются так, чтобы было удобно пользоваться этими приборами; в российских заведениях общественного питания размер порции непривычно мал для представителей Китая, где порция настолько велика, что традиционно за трапезой собирается несколько человек, чтобы иметь возможность попробовать различные блюда); количестве блюд на столе в Китае также имеет специфику; каждый прием пищи включает 3–4 основных блюда, для каждого гостя прибавляется одно блюдо);

– *очередностью подачи блюд* (все блюда основной трапезы обычно выносятся одновременно; «рис подается в начале обеда, но если в семье гость, то в конце трапезы; на праздничном приеме может быть до 12–13 перемен блюд, суп обычно подается в самом конце» (Тун Син, 2004);

– *временем приема пищи* (время приема пищи в Китае наступает несколько раньше, чем в России: обед в 11:30–12:30, ужин в 17:30–18:30; после обеда принято отдыхать до 14:00, а пребывать в гостях после 21:00 считается неудобным для Китая, это позднее время).

Этнопсихологические барьеры и помехи, связанные с поведенческими и ментальными особенностями представителей русской и китайской культур, нашли отражение в ответах студентов на 5-ю и 6-ю группы вопросов, включенных в анкетирование.

К ним можно отнести:

– *особенности поведения* в заведениях общественного питания (китайцы едят шумно, непрерывно разговаривают и смеются);

– *особое отношение к целебным свойствам пищи* в китайской культуре (Li et al., 2004), *всеядность* (что исторически обусловлено частым голоданием и нехваткой продовольствия (Browning et al., 2019); китайцы, по собственному признанию, «едят все, что съедобно» (Линь, 2010: 304);

– *интернациональный характер* русской кухни и определенная «закрытость» и устойчивость китайской кулинарной традиции, мало изменявшейся в течение многих столетий;

– *устойчивое предпочтение собственной национальной* кухни другим гастрономическим культурам даже при нахождении в другой стране (Yen et al., 2018) и осознании того факта, что, например, китайская кухня в России отличается от китайской кухни на родине;

– *различия во вкусовых предпочтениях* при сочетании различных продуктов, приправ, текстур и ароматов (в Китае можно попробовать сладкий помидор или сладкую колбасу, лапшу и пельмени едят с уксусом/перцем и пр.): «благодаря принципу смешивания возникает бесчисленное множество комбинаций вкуса» (Линь, 2010: 308).

Этнографические и этнопсихологические барьеры и помехи, возникающие у китайских студентов в сфере общественного питания, коррелируют с фактами языка, проявляясь прежде всего на лексическом уровне, создавая помехи *этнолингвистического характера*, которые должны быть учтены в содержании обучения русскому языку китайских студентов.

При интегративном подходе к слову, предполагающему учет его языкового и внеязыкового содержания, можно определить, в каких его содержательных компонентах транслируются этнографические и этнопсихологические различия русской и китайской культур, создающие коммуникативные помехи. Ввиду способности слова, рассматриваемого с учетом всех его содержательных компонентов (языковых и внеязыковых), отражать в своем содержании специфику национальных культур, в корпусе лексических средств, относящихся к сфере общественного питания, необходимо учитывать следующие виды лакун: *понятийные* (абсолютные, безэквивалентная лексика), предполагающие отсутствие понятий и явлений в одном из сопоставляемых языков; *собственно-лексические* (отсутствие лексических единиц, называющих универсальные для сопоставляемых языков понятия); *семантические* (различия в семантических объемах корреспондирующих слов); *коннотативные* (несовпадение ассоциативного и оценочного потенциала слов); *фоновые* (несовпадение знаний о денотатах корреспондирующих слов); *контекстные* (несовпадения в контекстной реализации коррелирующих единиц).

К *понятийным* (абсолютным, безэквивалентным), предполагающим отсутствие понятий и явлений в одном из сопоставляемых языков, относятся многочисленные наименования блюд русской кухни, отсутствующие в китайской кулинарной традиции. Так, например, в словаре «Межкультурная коммуникация: Россия – Китай (словарь лакун)» к таким наименованиям относятся понятия *борщ*, *блин*, *рассольник*, *запеканка*, *сивуха*⁶, в других исследованиях к ним добавляются *квас*, *окрошка*, *свекольник*, *щи*, *сырок* и др. (Васильева, Некора, 2012: 208). К этой же группе лакун можно отнести понятия *столовая ложка*, *десертная ложка*, *чайная ложка* и др., отсутствующие в китайской культуре.

⁶ Быкова Г.В., Глазачева Н.Л., Лу Ч. Межкультурная коммуникация... С. 141.

К **собственно-лексическим** (отсутствие лексических единиц, соответствующих универсальному для сопоставляемых языков понятию) лакунам можно отнести лексему *суп*, которая имеет соответствие в китайском языке, однако наименование *первое* (или *первое блюдо*) для этого понятия в китайском языке отсутствует. Данная лексическая лакуна обусловлена несовпадением порядка подачи блюд в русской и китайской культурах: например, наименование *первые блюда* в русском языке подразумевает супы, а в китайской культуре супы подаются в конце обеда. Данная лексическая лакуна может стать помехой в понимании содержания меню в русских заведениях общественного питания. Другим примером этого типа лакун, может служить лексема *дыня*, так как русскому слову в китайском языке соответствует несколько лексических единиц, называющих различные виды дыни.

Примером **семантических лакун** (различия в семантических объемах корреспондирующих слов) может служить лексема, имеющая понятийное и лексическое соответствие в китайском языке – *ча*. Однако лексема *чай* в русском языке имеет 4 значения (растение, высушенные листья, напиток, чаепитие), а в китайском значительно больше (растение, высушенные листья, напиток, подарок невесте при помолвке, чайное масло, чайный цветок, темно-бурый цвет и др.). Показательно, что «значение *чаепитие* в китайском языке обозначается самостоятельной единицей, то есть русское „чай – чаепитие“ является для китайских студентов семантической лакуной» (Цзоу, 2007). Семантические лакуны можно наблюдать при сопоставлении наименований различных кушаний, получивших в русском языке переносные значения, с китайскими соответствиями, не имеющими переносных значений (например, *кисель* в значении *бесхарактерный, нерешительный человек, пышка – полная женщина невысокого роста* и др.).

Примером **коннотативных лакун** (несовпадение ассоциативного и оценочного потенциала слов) может служить лексема *хлеб*, которая является не только лексической лакуной для китайских студентов, поскольку в китайском языке у данной лексемы отсутствует значение *пища вообще*, но и ценностной. Как известно, для русских людей хлеб является категорией нравственной, выходящей из ряда обычных продуктов питания и превращающей его в символ жизни вообще. Ввиду этого ценностно-оценочное содержание лексемы и ее ассоциативный потенциал (например: *жизнь, блокада, самое главное, всему голова, нельзя выбрасывать* и др.) составляют коннотативную, закодированную лакуну для китайских студентов.

Фоновые лакуны (несовпадение знаний о денотатах корреспондирующих слов) представляют собой самый распространенный тип лакун, отражающих культурные различия в сфере общественного питания. Сюда причисляются все знания, относящиеся к этнографическим и этнопсихологическим различиям культур, нередко отсутствующие у студентов, что продемонстрировали их ответы на вопросы, включенные в анкетирование. Это, например, знания о том, что чай в значении *чаепитие* (ср. *пригласить кого-нибудь на чай*) имеет особую традицию, отличную от китайской чайной церемонии. Чай – это задушевная беседа, это сердечное единение «согретых чаем душ». К фоновой информации о хлебе относятся и знания о 125 бло-

кадных граммах хлеба в Ленинграде, остающихся незаживающей раной в душе россиян. К **контекстным лакунам** (несовпадения в контекстной реализации коррелирующих единиц) относятся словосочетания, отражающие национальную традицию употребления какого-либо блюда, отличную от китайской (например, *чай с вареньем, чай с лимоном, суп со сметаной, купить/принести что-либо к чаю* и мн. др.). Сюда же можно отнести идиомы, отражающие особенности отношения к еде и традициям поведения за столом, характерные для русской культуры «Когда я ем, я глух и нем», «Кашу маслом не испортишь», «Хлеб всему голова» и мн. др., а также многочисленные прецедентные тексты, включающие тему еды и отношения к ней.

Заключение

Коммуникативные барьеры и помехи, возникающие в сфере общественного питания, сигнализируют о наличии лакун трех уровней (этнографического, этнопсихологического и этнолингвистического характера), то есть имеют интегративный характер, поскольку аккумулируют различия, относящиеся к сфере этнографии, этнопсихологии и этнолингвистики, ввиду чего не всегда поддаются четкой дифференциации. Включение асимметричных явлений, выделяемых на всех уровнях содержания слова, в процесс обучения лексике китайских студентов позволит снизить уровень коммуникативных барьеров и помех, возникающих у китайских студентов в сфере общественного питания. При этом необходимо учитывать, что помимо собственно-лингвистической информации, заключенной на понятийном, собственно-лексическом и семантическом уровнях содержания слова, большое значение имеет его коннотативное содержание, передающее отношение русских людей к еде, застолью, поведению за столом, а также фоновые знания об истории и традициях национальной кухни, о гастрономической культуре, правилах сервировки стола, порядке подачи блюд, видах заведений общественного питания, культурных связях России с другими национальными традициями. Перспективы данного исследования связаны с созданием учебного словаря «Гастрономический код культуры в лексике языка», который продолжит серию словарей «Вербальные коды культуры в лексике языка», ориентированных на китайских студентов и посвященных различным кодам культуры, находящим отражение в лексике языка.

Список литературы

- Ван Ц. Национально-культурная специфика лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ (на материале русского и китайского языков) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с.
- Васильева Г.М., Некора Н.Е. Особенности национальных культур в зеркале языка. СПб. : СПГУВК, 2012. 220 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров Е.Г. Язык и культура. М. : Индрик, 2005. 1040 с.
- Глазачева Н.Л. Еще раз о типологии межъязыковых лакун (на материале китайского и русского языков) // Лакуны в языке и речи : сборник научных трудов / под ред. Ю.А. Сорокина, Г.В. Быковой. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2003. С. 28–32.
- Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 288 с.

- Линь Ю. Китайцы : моя страна и мой народ / пер. с китайского и предисл. Н.А. Спешнева. М. : Восточная литература, 2010. 335 с.
- Лутовинова И.С. Слово о пище русской. СПб. : Авалон : Азбука-классика, 2005. 288 с.
- Ма Я. Застольный ритуал и концепт «застолье» в китайской и русской лингвокультурах) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002. 23 с.
- Махонина А.А., Стернина М.А. Опыт типологии межъязыковых лакун // Лакуны в языке и речи : сборник научных трудов / под ред. Ю.А. Сорокина, Г.В. Быковой. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2005. С. 45–55.
- Похлебкин В.В. Из истории русской кулинарной культуры. М. : Центрполиграф, 2002. 540 с.
- Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры. 2008. № 2. С. 26–32.
- Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю., Крюков А.Н., Залевская А.А., Белов А.И., Василевич А.П., Андрушкевич О.В., Неверов С.В., Жельвис В.И., Рагожникова Т.М., Маслова В.А., Шмелева Т.В., Воловик А.В., Филиппова Д.А., Калимова Г.А., Чирикба В.А., Кулешиова О.Д., Уфимцева Н.В. Этнопсихоллингвистика. М. : Наука, 1988. 192 с.
- Степанов Ю.С. Французская стилистика. М. : Высшая школа, 1965. 356 с.
- Стернин И.А., Попова З.Д., Стернина М.А. Лакуны и концепты // Лакуны в языке и речи : сборник научных трудов / под ред. Ю.А. Сорокина, Г.В. Быковой. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2003. С. 205–223.
- Тун Син. Китайская книга мудрости / сост. Ч. Уайндридж ; пер. с англ. И. Павловой. М. : Астрель, 2004. 368 с.
- Хорошавина А.Г., Сулейманова А.А., Биккинина Л.А. К вопросу о классификации лакун в современном русском и китайском переводеведении // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 110–114.
- Цзоу С. Лингвокультурная специфика концепта «чай» и ее учет в обучении русскому языку китайских студентов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 12 с.
- Чепинская М.А. Объем и структура лексико-семантической группы наименований предприятий общественного питания, выступающей в качестве предмета обучения русскому языку иностранных студентов // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 11. С. 142–147.
- Browning C.J., Qiu Z., Yang H., Zhang T., Thomas S.A. Food, eating, and happy aging : The perceptions of older Chinese people // *Frontiers in Public Health*. 2019. Vol. 7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00073>
- Hale K. Gaps in grammar and culture // *Linguistics and Antropology* / ed. by M. Kinkade, K. Hale, O. Werner. Lisse : The Peter de Ridder Press, 1975. Pp. 295–315.
- Hockett C.F. Chinese versus English : an exploration of the Whorfian thesis // *Language in culture* / ed. by H. Hoijer. Chicago : University of Chicago Press, 1954. Pp. 106–123.
- Li L.-T., Yin L.-J., Saito M. Function of traditional foods and food culture in China // *Japan Agricultural Research Quarterly*. 2004. Vol. 38. Issue 4. Pp. 213–220. <https://doi.org/10.6090/jarq.38.213>
- Yen D., Cappellini B., Wang C.L., Nguyen B. Food consumption when travelling abroad : Young Chinese sojourners' food consumption in the UK // *Appetite*. 2018. Vol. 121. Pp. 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.11.097>

Сведения об авторах:

Васильева Галина Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации, филологический факультет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Россия, 199053, Санкт-Петербург, 1-я линия Васильевского острова, д. 52. *Сфера научных интересов:* лексико-

кология, учебная лексикография, лингвокультурология, методика обучения русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация. Автор более 170 научных работ. ORCID: 0000-0003-2356-9489. E-mail: galinav44@mail.ru

Чепинская Марина Александровна, аспирант кафедры межкультурной коммуникации, филологический факультет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Россия, 199053, Санкт-Петербург, 1-я линия Васильевского острова, д. 52. Преподаватель английского языка в Санкт-Петербургском колледже туризма и предпринимательства. *Сфера научных интересов*: переводоведение, сопоставительная лингвистика, китайский язык и культура, межкультурная коммуникация, лексикология. E-mail: marinachepinskaya@gmail.com

Ван Цзянь, кандидат технических наук, заместитель директора совместного института Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО) и Университета Дяньцзы в Ханчжоу, Китай, 310018, Чжэцзян, Ханчжоу, профессор (исследователь) в Университете ИТМО, член комиссии Министерства образования КНР по экспертизе материалов заявок совместных институтов. *Сфера научных интересов*: межкультурная коммуникация, русский язык и культура, теория систем, государственное управление. Автор более 50 научных работ. ORCID: 0000-0002-4593-5809. E-mail: wangjian@hdu.edu.cn

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-330-343

Research article

Public food service communication field in the Chinese students' linguistic consciousness: ethnocultural barriers and obstacles

Galina M. Vasilieva¹, Marina A. Chepinskaya¹, Jian Wang²

¹*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia*

²*Hangzhou Dianzi University, Hangzhou, China*

 marinachepinskaya@gmail.com

Abstract. The authors identify, classify and methodologically interpret communicative barriers and interferences arising for Chinese students in the sphere of catering, which is a fundamentally important culturally marked area of social and everyday communication. The relevance of this study is due to the significance and complexity of this social everyday sphere for the consciousness of foreign students, who face significant communicative barriers and obstacles that require methodological interpretation and consideration in the content of teaching Russian as a foreign language. The aims of this work are to identify and methodologically interpret communicative barriers of Chinese students in everyday communication (on the material of catering sphere), and to establish their correlations with the phenomena of lexical asymmetry. The main methods used in the research: mathematical processing of the obtained data, questionnaires, component analysis of vocabulary and comparison. The research material includes the results of the questionnaire aimed at identifying the barriers and obstacles encountered by Chinese students in the field of catering. It was determined that barriers and interference related to catering communication occurred for more than 75% of the students. Quantitative and meaningful processing of the questionnaire materials demonstrated that barriers and interference appeared in three main aspects: ethnographic, ethno-psychological, and ethnolinguistic. Methodologically oriented interpretation of communica-

tive barriers is based on their correlation with the facts of the language. The integrative approach to the word taking into account its linguistic and extra-linguistic content determined which components of its structure translate ethnographic, ethnopsychological and ethnolinguistic differences of Russian and Chinese linguistic cultures that create communicative barriers. That is why the process of Russian language teaching considers conceptual, proper-lexical, semantic, connotative, background and contextual lacunas. Considering asymmetrical phenomena in the content of vocabulary teaching allows reducing the level of ethnographic, ethnopsychological and ethnolinguistic barriers and hindrances that arise for Chinese students in the sphere of catering. The prospects of the research include creation of the training dictionary “Gastronomic Culture Code in Language Vocabulary,” aimed at the Chinese students studying Russian.

Keywords: public food service field, communicative barriers, communicative obstacles, Russian language, asymmetric phenomena, lacunas, integrative approach, word

Article history: received 25.01.2022; accepted 04.04.2022.

For citation: Vasilieva, G.M., Chepinskaya, M.A., & Wang, J. (2022). Public food service communication field in the Chinese students’ linguistic consciousness: Ethnocultural barriers and obstacles. *Russian Language Studies*, 20(3), 330–343. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-330-343>



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359

Научная статья

**Педагогический дискурс билингва –
будущего учителя русского языка**

Б. Мирчевска-Бошева¹ , Н.В. Медведева²  

¹ *Университет имени Св. Кирилла и Мефодия в Скопье, Скопье, Северная Македония*
² *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

 basha_n@mail.ru

Аннотация. Изучение русскоязычного педагогического дискурса билингвальной личности занимает особое место в науке, потому что обосновано этнокультурным сознанием, когнитивными процессами, спецификой речевой деятельности и коммуникативного поведения. Актуальность исследования определяется необходимостью анализа педагогического дискурса билингвального бакалавра коми-пермяка в процессе подготовки к профессии учителя русского языка. Цель – построение модели коммуникативно-речевого акта билингва в условиях разных учебных сред: монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, разноязычной в полиэтнических классах. Материалом исследования стали научные источники по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму; учебники и учебные пособия по обучению русскому языку как родному, неродному, иностранному; труды по сопоставлению коми-пермяцкого и русского языков. В качестве методов исследования использовались включенное наблюдение за процессом учебного общения, анализ русскоязычного педагогического дискурса билингвальной личности бакалавра коми-пермяка, моделирование коммуникативно-речевых актов. Доказано, что педагогический дискурс билингвального учителя русского языка имеет специфику, отражающую процессы этноязыкового сознания, проявляющуюся в когнитивной, речевой, лингвометодической деятельности, коммуникативном поведении. Коммуникативно-речевые акты не являются совершенными и должны контролироваться билингвальным сознанием учителя и варьироваться в зависимости от состава аудитории. Исследование педагогического дискурса как со стороны билингвальной личности педагога, так и со стороны учащихся дает основания для эффективной подготовки будущего учителя в вузе. Результаты дискурсивного анализа представлены моделями коммуникативно-речевых актов, ориентированными на разную учебную среду и адресата, что позволит в перспективе создать лингвометодическую базу для

© Мирчевска-Бошева Б., Медведева Н.В., 2022



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

будущего билингвального учителя русского языка, который должен быть готов обучать русскоязычных монолингвов, билингвов коми-пермяков, инофонов с разными родными языками.

Ключевые слова: русский язык, билингвальный учитель, педагогический дискурс, монолингвальный, билингвальный, полиэтническая учебная среда

История статьи: поступила в редакцию 05.10.2021; принята к печати 25.02.2022.

Для цитирования: Мирчевска-Бошева Б., Медведева Н.В. Педагогический дискурс билингва – будущего учителя русского языка // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 344–359. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359>

Введение

В современной науке активно обсуждаются и развиваются представления о дискурсе. В языкознании разработка новых дискурсивных парадигм связана с исследованиями Н.Д. Арутюновой, В.З. Демьянкова, В.И. Карасика, А.А. Кибрика, В.И. Подлесской, Е.А. Красиной, Е.С. Кубряковой, М.Ю. Олешкова, П. Серио, В.Е. Чернявской и др.¹ (Арутюнова, 1990; Демьянков, 2007; Карасик, 2002; Кибрик, 2003; Кибрик, Подлесская, 2006; Красина, 2016; Кубрякова, 2000; Серио, 1999). Они опираются на основные аспекты интерпретации дискурса, которые не являются обособленными, а находятся в состоянии взаимообусловленности и взаимопроникновения. Н.К. Данилова выделяет два основных типа исследований: «когнитивно-дискурсивные» и «коммуникативно-дискурсивные» (Данилова, 2001: 46), первые трактуют дискурс с позиции интенций и пропозициональных установок в общении, а вторые – с позиции способов выражения первых.

Статья Н.Д. Арутюновой в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дает обобщенную дефиницию понятию «дискурс», образно и точно трактуя его как «речь, погруженную в жизнь». По словам автора, «дискурс оказывается обращенным к коммуникативному взаимодействию и к прагматической ситуации» (Арутюнова, 1990: 137–138).

В.Е. Чернявская² разделяет феномены «дискурс» и «текст», она пишет, что «дискурс в одном из его возможных пониманий обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания/текста в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом. В этом смысле дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры текста». Эта мысль поддержана исследованиями зарубежной науки как работами по лингвистике текста, так и по лингвистике дискурса (Heinemann, Heinemann, 2002; Spitzmiiller, Warnke, 2011).

¹ Олешков М.Ю. Педагогический дискурс : учебное пособие. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. 310 с.; Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2013. 208 с.

² Чернявская В.Е. Лингвистика текста...

Ситуативная интерпретация дискурса с учетом контекста составляет прагмалингвистический фокус его исследования. Об этом пишет В.И. Карасик: «Контекст как признак дискурса акцентирует внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду (локуции и иллокуции), а отсюда – на ситуации общения. Ситуативная интерпретация дискурса – это учет социально, психологически и культурно значимых условий и обстоятельств общения, то есть поле прагмалингвистического исследования» (Карасик, 2002: 286).

Проблемы педагогического дискурса разрабатываются в области лингводидактики и лингвометодики, однако таких работ недостаточно³ (Антонова, 2007; Грушевская, 2018; Дейкина, 2019; Ежова, 2006) и др.), спорные вопросы продолжают широко обсуждаться применительно к разным областям обучения, в том числе и билингвального.

Педагогический дискурс вслед за В.И. Карасиком будет рассматриваться нами как вид институционального (статусно-ориентированного) (Карасик, 2002). Т.В. Ежова дает понятию следующее толкование: «Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования, отражающая стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов...» (Ежова, 2006: 54). К этой формулировке необходимо добавить, что когда речь идет об обучении конкретной учебной дисциплине, то неотъемлемой частью дискурса учителя вслед за целями и предметной составляющей является методика обучения. Для учителя русского языка лингвометодическое оснащение учебного занятия чрезвычайно важно, потому что он дает свою интерпретацию языкового знания и выбирает способы формирования практических умений и навыков русского языка. Как пишут А.А. и Е.М. Казанцевы в работе «Роль фактора адресата в педагогическом дискурсе», «традиционная педагогическая практика показывает, что учитель в процессе общения в наибольшей степени фокусирует свое внимание на том, что он говорит, каким образом излагает материал и насколько он понятен с его (учителя) точки зрения. Основная цель учителя – донести информацию, которая необходима для достижения воспитательных и образовательных задач урока» (Казанцева, Казанцева, 2020: 107). Однако этого явно недостаточно, когда дискурс учителя характеризуется спецификой межкультурного и межязыкового взаимодействия. В методической перспективе рассматриваются вопросы гармоничного сочетания разных подходов, принципов, методов, приемов, то есть не просто их многообразия, а «полифонии» в обучении (Дейкина, 2019: 162). В аспекте лингвометодики обращение к этой теме определяется необходимостью добавить к имеющимся научным разработкам результаты теоретических и эмпирических исследований педагогического русскоязычного дискурса билингвального бакалавра в процессе подготовки его к профессии учителя русского языка.

³ Десяева Н.Д. Педагогическая риторика : учебник. М. : Юрайт, 2016. 248 с.

Цель исследования – построение модели коммуникативно-речевого акта билингва в условиях разных учебных сред: монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, разноязычной в полиэтнических классах.

Методы и материалы

Для разработки темы исследования применялись следующие методы: анализ научных источников по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму, методике обучения русскому языку, включенное наблюдение за процессом подготовки учителя русского языка билингвального бакалавра коми-пермяка на занятиях лингвометодического цикла, анализ его педагогического дискурса, моделирование коммуникативно-речевых актов русскоязычного дискурса в условиях разных учебных сред. Материалом исследования стали научные источники по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму, методике обучения русскому языку, учебники и учебные пособия по русскому языку, труды по сопоставлению коми-пермяцкого и русского языков.

Результаты

Результаты изучения русскоязычного педагогического дискурса билингвального бакалавра коми-пермяка следующие:

1) стереотипные представления о способах педагогической деятельности и элементы культуры, закрепленные в этнонациональной ментальности и этнолингвокультуре, отражены в прагматике русскоязычного дискурса билингва;

2) анализ дискурса в моно/би/поликультурной учебной среде на вербальном и невербальном уровнях фиксирует присутствие общелингвистического и национально-детерминированного компонентов в когнитивно-коммуникативной сфере билингвальной личности, что должно быть учтено в содержательном, когнитивно-коммуникативном, поведенческом и лингвометодическом аспектах подготовки будущего учителя русского языка;

3) результат деятельности билингвального учителя позитивен лишь в том случае, если один и тот же стереотип учебного взаимодействия и коммуникативного поведения одинаково актуализируется в сознании всех коммуникантов (учителя и учащихся) и совпадает для них в представлениях об этой коммуникативной ситуации;

4) разработка траекторий подготовки будущих билингвальных учителей русского языка невозможна без учета разноплановых, прежде всего этнокультурных и этноязыковых, характеристик языковой личности самого педагога, учебной среды и адресата;

5) отбор и гармоничное сочетание подходов, принципов, методов, приемов необходимы при формировании лингвометодической системы подготовки билингвального учителя русского языка;

6) моделирование системы лингвометодической подготовки билингвального учителя требует учета как особенностей этнонациональной студенческой группы, так и отдельной билингвальной личности в ней;

7) формирование умений выбора и дифференциации методического инструментария билингвальному учителю коми-пермяку необходимо при обучении русскому языку в зависимости от состава учащихся: русскоязычных монолингвов, двуязычных билингвов коми-пермяков, разноязычных инофонов;

8) контроль коммуникативного поведения будущей билингвальной учитель русского языка должен осуществлять сообразно условиям обучения и состава адресата.

Обсуждение

Прежде чем анализировать педагогический дискурс будущего билингвального учителя русского языка, необходимо дать понятие «билингвальная личность».

Языковая личность, по формулировке В.И. Карасика, «представляет собой срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным, активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением – осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, с другой стороны» (Карасик, 2002: 106). Она характеризуется совокупностью коммуникативно значимых характеристик, определяющих ее неразрывную связь с этно- и социокультурными типами и индивидуально-личностными особенностями субъекта. В конкретных условиях педагогического дискурса языковая личность проявляет себя как коммуникативная и определяется аспектами: *ценностным* – демонстрирует нормы поведения, закреплённые в языке, *познавательным (когнитивным)* – репрезентирует представления и образы языкового сознания, которые являются, как пишет В.И. Карасик «...лингвистически релевантной для языковой личности единицей знания и представляют фрагмент жизненного опыта» (Карасик, 2002: 50), *поведенческим* – то есть конкретным проявлением поведенческих реакций в речевых действиях, имеющих мотивы, цели, стратегии и способы их вербальной и невербальной реализации» (Карасик, 2002: 106–108). Ю.Е. Прохоров определяет *коммуникативное поведение* как общение носителей одной культуры, «взятое в национально-культурном аспекте, то есть «слепок с национальной психологии»...; оно обладает культурной специфичностью» (Прохоров, 2008: 45).

Нам близка научная позиция современных психолингвистических исследований (Бахтикиреева, 2014; Бахтикиреева, Синячкин, 2016; Хухуни, Валуйцева, 2015 и др.) в том, что назрела проблема переосмысления научных результатов исследований и принятых в них номинаций билингвальной личности, например таких, как «русскоязычное население» об этнически нерусских субъектах. Необходимо установить дефиниции, обозначающие «лица, чья этнокультурная/этноязыковая составляющая носит неоднозначный характер – массы, зачастую определяемой после распада единой культурно-исторической общности (СССР) как „русскоязычное население“» (Хухуни, Валуйцева, 2015: 157). Возникают трудности с именованьем лиц коренных этносов, представители которых «нередко владеют русским практически на уровне родного, но относятся к нему именно как к хорошо зна-

комому, но не своему языку» (Хухуни, Валуйцева, 2015: 157–158). Постсоветская реальность определяет другие траектории научного знания: изучение *этнически нерусской, но русскоязычной языковой личности* представляется наиболее объемным, сложным, учитывающим факторы этнокультурного и этноязыкового характера не только группы, но и отдельной личности. Как этнокультурное, так и эпистемологическое «многообразие социальных групп и отдельных представителей этих микросоциумов требует выработки адекватного методологического инструментария. Способ языкового мышления, порождающий особые отношения между языками и культурами, в частности нерусских русскоязычных, ждет различных решений с позиций разных дисциплин» (Бахтикирева, Синячкин, 2016: 59), в том числе и со стороны лингвометодики.

Терминосочетания *«инонационально-русский билингвизм»*, *«инонационально-русский билингв»*, предложенные У.М. Бахтикиревой (Бахтикирева, 2014: 44–55) являются более точными в номинации этнически нерусской, но русскоговорящей личности представителя коренных этносов Российской Федерации: понятия трактуются более корректно с позиции межъязыковых и межкультурных взаимодействий и определяют, что речь идет о нерусском, но билингвальном и русскоязычном субъекте. Таким образом, под будущим учителем русского языка – билингвом в настоящем исследовании понимается *инонационально-русская* билингвальная личность бакалавра коми-пермяка, получающего квалификацию учителя родного и русского языков по программе двухпрофильного бакалавриата «Родной язык и литература. Русский язык» на филологическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Характеризуя педагогический дискурс билингвальной личности учителя, необходимо опираться на его системообразующие признаки, выделенные В.И. Карасиком: участники (учитель и ученик), хронотоп (время, закрепленное за учебным процессом: урок, учебное занятие, лекция, место: школа, класс, учебная аудитория), цель (обучение и воспитание), ценности (становление мировоззрения, формирование члена общества, получение знаний как базовой ценности для дальнейшего развития личности учащегося и т. д.), стратегии (объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая), жанры (выделяются на основании признаков дискурса, сложившихся форм педагогического общения), прецедентные тексты (школьные учебники, хрестоматии, учебные пособия и т. д.) (Карасик, 2002: 314–333).

В современных условиях пандемии коронавируса педагогический дискурс претерпевает изменения: *участники (учитель и ученик)* находятся в опосредованном электронными системами синхронном (в одно время взаимодействуют на занятиях с помощью видеосервисов) или асинхронном (изучают материал без учителя в удобное время по видеозаписи занятия) контакте; *хронотоп* характеризуется опосредованностью смешанных контактных/дистантных форматов; *стратегии и тактики* воздействия учителя на учащихся, эффективные для живого общения, практически неприменимы для дистанционного формата; *жанры* педагогического дискурса, разрабо-

танные в трудах М.Ю. Олешкова⁴, Н.А. Антоновой (Антонова, 2007), Н.А. Ипполитовой⁵ и др., затруднены для дистанционной педагогической коммуникации.

В психолого-педагогических науках, российских и зарубежных, в настоящее время наблюдается всплеск исследований, связанных с трансформацией образования ввиду перевода его на электронные платформы (Андреева, 2020; Стрельчук, 2019; Bryan, Volchenkova, 2016; Staker, Horn, 2012 и др.). Особенно острой является проблема определения и применения методического инструментария к дистанционным форматам обучения. Исследователи отмечают серьезные минусы, препятствующие качественному обучению в режиме онлайн. Электронные форматы в целом статичны, ограничены, не позволяют применять весь спектр лингвометодических способов и средств, в полной мере активизировать познавательную активность учащихся.

В обучении русскому языку билингвальных учащихся необходим постоянный анализ контекста педагогического дискурса, который определяется со стороны учителя ориентацией на адресата, учетом специфики обучающей среды, реализацией целей, формированием ценностей, применением речевых тактик, стратегий коммуникативного поведения, реализуемых жанрами обучающего общения. По справедливому утверждению Е.С. Кубряковой, «...конкретный тип дискурса создает своего идеального адресата (в отличие от просто „воспринимающего“ данный дискурс). Не менее важно, однако, что дискурс (как особый тип речевого потока) предполагает некоего идеального отправителя речевого произведения (в том смысле, что он ярко отражает социальный статус подобного говорящего и не столько его собственные субъективные намерения, сколько некие усредненные и как бы становящиеся „общепризнанными“, „своего“ класса)» (Кубрякова, 2000: 10).

«Новый словарь методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина дает дефиницию понятию «учебная среда»: «условия, в которых протекает обучение. Для изучающих иностранные языки, в том числе и русский как иностранный, большое значение имеет то, где протекает учебный процесс, – в родной или иноязычной языковой среде. Изучение языков в среде носителей языка рассматривается в качестве благоприятного фактора для овладения языком и формирования социокультурной компетенции. К числу трудностей обучения вне родной языковой среды следует отнести сложность протекания процессов адаптации, связанных с приспособлением обучающихся к новым условиям обучения...»⁶

Условия учебной среды в современной ситуации обучения русскому языку как родному/неродному/иностранному предъявляют дополнительные лингвометодические требования к подготовке билингвального учителя русского языка в педагогическом вузе: этнокультурная и этноязыковая принад-

⁴ Олешков М.Ю. Педагогический дискурс...

⁵ Педагогическая риторика : учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М. : Изд-во Великолукская городская типография, 2001. 387 с.

⁶ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. С. 332.

лежность адресата может быть разная, а значит, бакалавр-билингв коми-пермяк должен быть готов к обучению русскому языку в условиях разных учебных сред.

Успешность профессионального педагогического дискурса определяется комплексом факторов: адресантом – учителем, воспринимающим адресатом (индивидуальным и коллективным) – учащим/учащимися, а также контекстом обучения, в котором учитель – инонационально-русский билингв осуществляет дискурс на неродном русском языке, его адресат в современных условиях образования характеризуется неоднородностью состава с позиции этнокультурного фактора, высказывания и тексты обучающего характера учитель-билингв порождает на русском языке, формирование учебного занятия (урока, зачета и др.) ему необходимо осуществлять на основе разных методик обучения русскому языку (как родного, неродного, иностранного) в зависимости от состава учебной аудитории.

Педагогический дискурс билингвальной личности в условиях вузовского обучения мы будем именовать *профессионализирующим* и анализировать его с позиции прагмалингвистических характеристик. Под *профессионализирующим педагогическим дискурсом будущего учителя русского языка* нами понимается моделирование и апробация разных видов уроков в аудиторных условиях вуза и в образовательных учреждениях в процессе производственных педагогических практик. Профессионализирующий русскоязычный педагогический дискурс будущего билингвального учителя русского языка характеризуется следующими факторами: *целями и задачами педагогического общения, учетом состава и особенностей учебной аудитории (монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, полиэтнической), билингвальным каналом речевой коммуникации учителя, взаимовлиянием родного и русского языков в процессе порождения высказываний/текстов, контролем коммуникативного поведения и коррекцией возможных интерферентных проявлений с позиции норм русского языка и русской речи; осмысленным выбором и применением коммуникативных стратегий, речевых тактик, ориентированных на состав и особенности учащихся (монолингвов, билингвов, инофононов); реализацией речевых жанров в обучающей речи, отбором эффективного методического инструментария для обучения русскому языку в условиях разных учебных сред.*

Педагогический дискурс в аспекте прагмалингвистики представляет собой взаимодействие субъектов в ситуации педагогического общения на основе последовательности речевых актов. Л.А. Введенская, П.П. Червинский в работе «Теория и практика русской речи» определяют модель коммуникативно-речевого акта, отражающую процесс вербального взаимодействия субъекта и адресата, которые, как правило, меняются ролями. Кроме участников, для анализа дискурсивного взаимодействия необходим еще предмет речи, по поводу которого происходит обмен информацией. «Необходимо знание языка, ...или коммуникативного кода, той системы, которая обеспечивает возможность перевода смыслов, значений, передаваемой информации в знаки» (Введенская, Червинский, 1997: 41), само высказывание (текст) – это «...та коммуникативная единица, которая содержит в себе все то, что

исходит от говорящего (S), по поводу того, о чем он говорит (D), для своего адресата (A) при помощи языка (L), известного им обоим» (Введенская, Червинский, 1997: 41). Данная модель взята за основу создания моделей коммуникативно-речевого акта профессионализирующего педагогического дискурса будущего билингвального учителя, обучающего школьников русскому языку в условиях разных учебных сред (рис. 1–3).

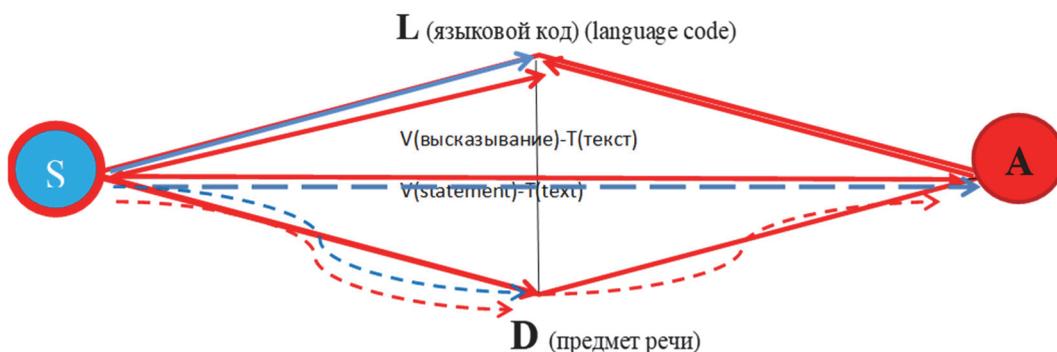


Рис. 1. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инонационально-русского билингва в условиях монолингвальной русскоязычной учебной среды: S – субъект учебной коммуникации – учитель инонационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – ученик русскоязычный монолингв; SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации; → – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 1. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of monolingual Russian-speaking educational environment: S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – a Russian-speaking monolingual student; SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – the subject of teaching speech – transmitted knowledge, formed skills and knowledge-based skills; L – the language code of the subject and the addressee in educational communication; → – the lines of Russian in teaching/learning communication; → – native (ethnic) lines in Russian-language discourse

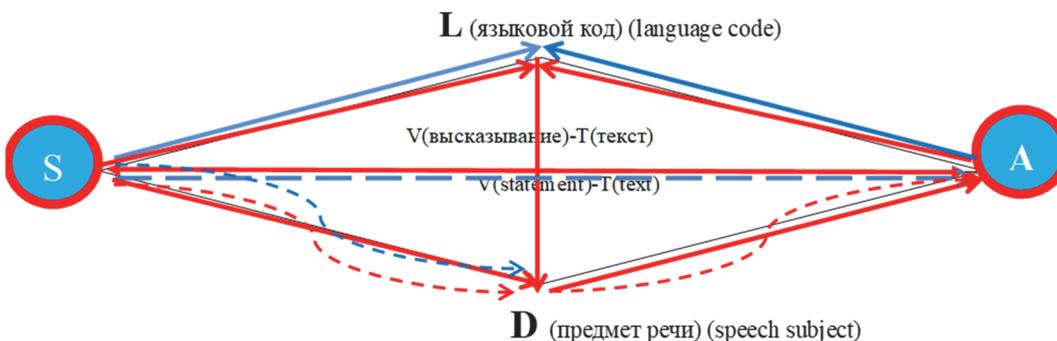


Рис. 2. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инонационально-русского билингва в условиях билингвальной инонационально-русской учебной среды: S – субъект учебной коммуникации – учитель инонационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – ученик инонационально-русский билингв; SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания системы русского языка, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации; → – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 2. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of bilingual national Russian educational environment: S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – student of foreign-Russian bilingual; SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – subject of teaching speech – transmitted knowledge of the Russian language system, formed skills and knowledge-based skills; L – the language code of the subject and the addressee in educational communication; → – lines of Russian in teaching/learning communication; → – lines of native (ethnic) in Russian-language discourse

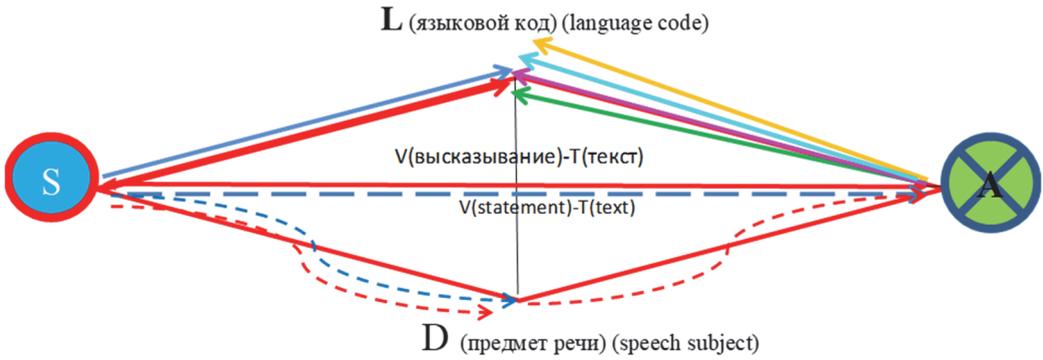


Рис. 3. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инонационально-русского билингва в условиях полиэтнической учебной среды:

S – субъект учебной коммуникации – учитель инонационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – учащиеся инофоны (с разными родными этническими языками); SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания системы русского языка, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации;

→ → → → – линии родных (разных этнических языков) в русскоязычном дискурсе;

→ – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 3. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of polyethnic educational environment:

S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – students of foreign languages (with different native ethnic languages); SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – the subject of teaching speech – transmitted knowledge of the Russian language system, formed skills and skills based on knowledge; L – the language code of the subject and the

addressee in educational communication; → – lines of Russian in teaching/learning communication;

→ → → → – lines of native (different ethnic languages) in Russian-language discourse;

→ – lines of native (ethnic) in Russian-language discourse

Высказывание/текст (V, T) находится в центре коммуникативно-речевого акта профессионализирующего русскоязычного дискурса билингвального учителя (S) и учебного дискурса ученика – русскоязычного монолингва (A), он является реализатором содержания учебного предмета «Русский язык» (D) на основе использования языкового кода – русского языка (L). Предмет обучающей речи должен быть передан/объяснен учащимся – русскоязычным монолингвам – без искажений, однако они возникают в процессе обработки информации. Обучающая речь билингвального учителя характеризуется спецификой, связанной с этнонациональной ментальностью и этнокоммуникативной культурой, обучение сопровождается иными акцентами при объяснении языковых явлений русского языка, иной логикой научения выстраиванию мыслительных операций, применению алгоритмов, схем рассуждения в учебной деятельности.

В центре коммуникативно-речевого акта находятся субъект (S), учитель русского языка – инонационально-русский билингв, адресат (A), ученик – инонационально-русский билингв, они представители одного этноса и носители родного этнического и второго русского языков. Учебная среда характеризуется этнической и языковой однородностью: это двуязычие, представленное бикодовым каналом связи (L) носителей родного коми-пермяцкого и неродного русского языков. Профессионализирующий русскоязычный дискурс билингвального учителя в обучении учащегося-билингва характеризуется с позиции русскоязычных порождаемых им высказываний (V) в обуча-

ющей коммуникации, которые обрабатываются учителем, воспринимаются и усваиваются учащимися на основе одинаковых когнитивных процессов речемыслительной деятельности; дискурс характеризуется использованием учебных текстов (Т) как объектов изучения и обучения на русском языке, они лингвистически и методически обрабатываются билингвальным учителем в ракурсе его стереотипов-представлений, связанных с собственным жизненным/учебным опытом. Предмет речи (D) – языковые и речевые явления русской лингвистики могут быть поданы частично деформированными под влиянием межъязыковой интерференции, методическая обработка языкового явления происходит в соответствии со стереотипами этноязыкового сознания, что влияет на качество усвоения учащимися знаний, формирование на их основе практических умений и навыков. В дискурсах учителя и ученика нет противоречий внутриязыкового, но есть помехи и барьеры межъязыкового характера в связи процессами взаимодействия родного и русского языков. Они проявляются в логических и языковых/речевых нарушениях при объяснении учебного материала, в неоптимальном отборе и использовании методов и приемов обучения.

Коммуникативно-речевой акт, соответствующий третьей модели, включает участников учебной коммуникации: учителя русского языка – инационально-русского билингва (S) и коллективного адресата – учащихся-инофонов с разными родными этническими языками (A). В этой ситуации обучение происходит в условиях полиэтнической учебной среды, в которой билингвальный учитель русского языка обладает бикодовым каналом, а коллективный адресат поликодностью канала связи (L), для учителя русский язык является неродным (вторым) языком, для учащихся-инофонов он является иностранным языком. Профессиональный русскоязычный дискурс учителя характеризуется передачей предметного содержания русского языка (D) на основе межъязыкового взаимодействия русского и родного языков, поэтому предмет речи может частично искажаться. С позиции русскоязычных порождаемых им высказываний (V), которые обрабатываются и воспринимаются учащимися-инофонами на основе разных ментальностей, в обучении билингвальный учитель отбирает тексты (Т) и их лингвометодическое оснащение в соответствии со своими стереотипами-представлениями на основе собственного жизненного/учебного опыта.

Заключение

В завершающей части исследования необходимо резюмировать следующее. Ориентирами, значимыми для подготовки будущего билингвального учителя, являются:

- формирование контроля собственной речемыслительной деятельности, осуществляемой в условиях конкурентного взаимодействия родного и русского языков;
- адресность обучения – настроенность на адресат и его специфику;
- анализ учебной среды;
- осознание необходимости варьирования методики обучения в зависимости от состава адресата;

- применение методических средств с учетом характеристик учебного взаимодействия в условиях контактной или дистантной работы;
- формирование умений отбора лингвометодического оснащения в обучении русскому языку с учетом разных учебных сред: монолингвальной/билингвальной/полиэтнической.

Результаты дискурсивного анализа позволят в перспективе создать лингвометодическую базу для подготовки будущего билингвального учителя русского языка, который должен быть готов обучать русскоязычных монолингвов, билингвов коми-пермяков, инофонов с разными родными языками.

Список литературы

- Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20.
- Антонова Н.А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 24 с.
- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
- Бахтиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании / Лингвистика XXI века : сборник научных статей : к 65-летию юбилею проф. В.А. Масловой. М. : Флинта : Наука, 2014. С. 44–55.
- Бахтиреева У.М., Синячкин В.П. От изучения содержания языкового сознания народа до изучения индивидуальных особенностей отдельной языковой личности // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 56–63.
- Введенская Л.А., Червинский П.П. Теория и практика русской речи. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.
- Грушевская Е.С. Адресант и адресат в педагогическом дискурсе : концепция взаимодействия // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2 : Филология и искусствоведение. 2018. № 1 (212). С. 55–59.
- Данилова Н.К. «Знаки субъекта» в дискурсе. Самара : СамГУ, 2001. 225 с.
- Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография. М. : МПГУ, 2019. 212 с.
- Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Вопросы филологии. 2007. № S1. С. 86–95.
- Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 2–1 (52). С. 52–56.
- Казанцева А.А., Казанцева Е.М. Роль фактора адресата в педагогическом дискурсе // Педагогический дискурс : качество речи учителя : материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 г. / под ред. Л.Г. Викуловой. М. : Языки народов мира, 2020. С. 105–109.
- Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
- Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.

- Кибрик А.А., Подлеская В.И.* Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего // Когнитивные исследования: сборник научных трудов / отв. ред. В.Д. Соловьев. М., 2006. С. 138–158.
- Красина Е.А.* Дискурс, высказывание и речевой акт // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 91–103.
- Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты. М. : ИНИОН РАН, 2000. С. 5–13.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
- Серио П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла : французская школа анализа дискурса / пер. с фр. и португ. М. : Прогресс, 1999. С. 14–53.
- Стрельчук Е.Н.* Педагогический инструментарий : сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 10–19.
- Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И.* Диалог или борьба культур? (О некоторых аспектах межкультурного общения) // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 153–159.
- Bryan A., Volchenkova K.N.* Blended learning : definition, models, implications for higher education // Вестник ЮУрГУ. Серия : Образование. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 24–30. <http://doi.org/10.14529/ped160204>
- Heinemann M., Heinemann W.* Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen : Niemeyer, 2002.
- Spitzmüller J., Warnke I.* Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2011.
- Staker H., Horn M.B.* Classifying K-12 blended learning. Mountain View : Innosight Institute, 2012. URL : <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blendedlearning> (accessed : 29.10.2021).

Сведения об авторах:

Мирчевска-Бошева Биляна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славистики, Университет имени Св. Кирилла и Мефодия в Скопье, Северная Македония, 1000, Скопье, б-р Гоце Делчев, д. 9А. *Сфера научных интересов:* лингвистика, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 80 научных публикаций, в том числе 3 учебных и методических пособий. ORCID: 0000-0001-9146-8538. E-mail: biljana.mirchevska@gmail.com

Медведева Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24. *Сфера научных интересов:* инонационально-русский билингвизм, билингвальное образование, дискурс-анализ, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, исследования билингвальной языковой личности, речевое развитие учителя-билингва, лингвометодика обучения родному/неродному/иностранному русскому языку в вузе и школе. Автор более 80 научных публикаций, в том числе 12 учебных и методических пособий. ORCID: 0000-0002-0152-2922. E-mail: basha_n@mail.ru

Pedagogical discourse of a bilingual – future teacher of the Russian language

Bilyana Mirchevska-Bosheva¹ , Natalia V. Medvedeva²  

¹*Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Skopje, North Macedonia*

²*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

 basha_n@mail.ru

Abstract. Learning of the Russian pedagogical discourse of a bilingual person plays a great role in science, because this discourse is based on ethno-cultural/bilingual consciousness, cognitive processes, speech activity and communicative behavior peculiarities. The relevance of the study is determined by the need to analyze pedagogical discourse of a bilingual Komi-Permyak bachelor in the process of training for the profession of a Russian language teacher. The aim of the research is to build a model of communicative-verbal act of a bilingual in different educational environments: monolingual (Russian-speaking), bilingual (Komi-Permyak-Russian), multilingual in multi-ethnic classes. Research materials include scientific sources on cognitive science, psycholinguistics, discourse studies, bilingualism; textbooks and manuals on teaching Russian as a native/non-native tongue/foreign language; scientific works on comparison of Komi-Permyak and Russian languages. The research methods are the following: involved observation of the process of educational communication, analysis of the Russian-language pedagogical discourse of a Komi-Permyak bachelor bilingual personality, communicative speech acts modeling. The study proved that the pedagogical discourse of a bilingual teacher of the Russian language specifically reflects the processes of ethno-linguistic consciousness, manifested in cognitive, speech, linguistic and methodological activity, and communicative behavior. Communicative acts are not perfect and should be controlled by the bilingual consciousness of the teacher and vary depending on the certain audience. Pedagogical discourse research both from the side of the teacher bilingual personality and of students provides grounds for effective training of a future teacher at the university. The results of discursive analysis are presented by models of communicative speech acts based on different learning environments and addressees, that allow to create linguistic and methodological base for a future bilingual teacher of the Russian language, who will be ready to teach Russian-speaking monolinguals, bilingual Komi-Permyaks, students with different native languages.

Keywords: Russian language, bilingual teacher, pedagogical discourse, monolingual, bilingual, multi-ethnic learning environment

Article history: received 05.10.2021; accepted 25.02.2022.

For citation: Mirchevska-Bosheva, B., & Medvedeva, N.V. (2022). Pedagogical discourse of a bilingual – future teacher of the Russian language. *Russian Language Studies*, 20(3), 344–359. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359>

References

Andreeva, N.V. (2020). Pedagogy of effective blended learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 8–20. (In Russ.)

- Antonova, N.A. (2007). *Pedagogical discourse: Speech behavior of the teacher at the lesson* (Candidate dissertation, Saratov). (In Russ.)
- Bakhtikireeva, U.M. (2014). Theory of bilingualism in Russian linguistics. *Linguistics of the XXI century: collection of scientific articles: to the 65th anniversary of prof. V.A. Maslova* (pp. 44–55). Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Bakhtikireeva, U.M., & Sinyachkin, V.P. (2016). From the study of the content of the linguistic consciousness of the people to the study of the individual characteristics of an individual linguistic personality. *Journal of Psycholinguistics*, (2), 56–63. (In Russ.)
- Bryan, A., & Volchenkova, K.N. (2016). Blended learning: Definition, models, implications for higher education. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, (2), 24–30. <http://doi.org/10.14529/ped160204>
- Danilova, N.K. (2001). *'Subject signs' in discourse*. Samara: SamSU Publ. (In Russ.)
- Deikina, A.D. (2019). *Axiological method of teaching the Russian language*. Moscow: MPGU Publ. (In Russ.)
- Demyankov, V.Z. (2007). Text and discourse as terms and as words of everyday language. *Journal of Philology*, (S1), 86–95. (In Russ.)
- Desyaeva, N.D. (2016). *Pedagogical rhetoric*. Moscow: URAIT Publ. (In Russ.)
- Ezhova, T.V. (2006). To the problem of studying of pedagogical discourse. *Vestnik of the Orenburg State University*, (2), 52–56. (In Russ.)
- Grushevskaya, E.S. (2018). The sender and the addressee in a pedagogical discourse: A concept of interaction. *The Bulletin of the Adyge State University. Series: Philology and the Arts*, (1), 55–59. (In Russ.)
- Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Karasik, V.I. (2002). *Language circle: Personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Kazantseva, A.A., & Kazantseva, E.M. (2020). The role of the addressee factor in pedagogical discourse. *Pedagogical Discourse : Teacher's Speech Quality: Proceedings of the II All-Russian Conference* (pp. 105–109). Moscow: Yazyki Narodov Mira Publ. (In Russ.)
- Khukhuni, G.T., & Valuitseva, I.I. (2015). The dialogue or the conflict of cultures? (Some aspects of cross-cultural communication). *Journal of Psycholinguistics*, (2), 153–159. (In Russ.)
- Kibrik, A.A. (2003). *Discourse analysis in a cognitive perspective* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kibrik, A.A., & Podlesskaya, V.I. (2006). The problem of segmentation of oral discourse and the cognitive system of the speaker. In V.D. Solovov (Ed.), *Cognitive Research: Collection of Scientific Papers* (pp. 138–158). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Krasina, E.A. (2016). Discourse, statement and speech act. *Russian Journal of Linguistics*, 20(4), 91–103. (In Russ.)
- Kubryakova, E.S. (2000). On the concepts of discourse and discursive analysis in modern linguistics (review). *Discourse, speech, speech activity: Functional and structural aspects: A collection of reviews* (pp. 5–13). Moscow: INION RAS Publ. (In Russ.)
- Prokhorov, Yu.E. (2008). *National sociocultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching Russian to foreigners*. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)

- Serio, P. (1999). How texts are read in France. *Meaning Quadrature: French School of Discourse Analysis* (pp. 14–53). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Spitzmiiller, J., & Warnke, I. (2011). *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Staker, H., & Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View: Innosight Institute. Available October 29, 2021, from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blendedlearning>
- Strelchuk, E.N. (2019). Pedagogical tools: Essence, use and role of the concept in Russian and foreign pedagogy. *Perspectives of Science and Education*, (1), 10–19. (In Russ.)
- Vvedenskaya, L.A., & Chervinskii, P.P. (1997). *Theory and practice of Russian speech*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Bilyana Mirchevska-Bosheva, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Slavic Studies, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, 9A Goce Delchev Blvd, Skopje, 1000, North Macedonia. *Research interests*: linguistics, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language. The author of more than 80 scientific publications, including 3 manuals. ORCID: 0000-0001-9146-8538. E-mail: biljana.mirchevska@gmail.com

Natalia V. Medvedeva, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Linguistics, Russian and Komi-Permian Languages and Methods of Teaching Languages, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24 Sibirskaya St, Perm, 614990, Russia. *Research interests*: foreign-Russian bilingualism, bilingual education, discourse analysis, cognitive linguistics, intercultural communication, bilingual linguistic personality, speech development of a bilingual teacher, linguometrics of teaching native/non-native/foreign Russian at university and school. The author of more than 80 scientific publications, including 12 manuals. ORCID: 0000-0002-0152-2922. E-mail: basha_n@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376

Научная статья

Культура речи в цифровую эпоху: модель интеграции открытого онлайн-курса в образовательное пространство

О.В. Филиппова  , О.Л. Арискина 

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарева, Саранск, Россия*

 filippovaov@mail.ru

Аннотация. Развитие цифровой среды вуза выступает важным условием реализации востребованного сегодня онлайн-обучения. Переход на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса обострил проблему доступности электронных образовательных ресурсов и оптимизации современных технологий обучения. Целью исследования стало научно-методическое обоснование практики применения авторского массового открытого онлайн-курса «Культура профессиональной речи» как вида онлайн-обучения и дистанционной поддержки в коммуникативно-речевой подготовке студентов филологического факультета. Для реализации поставленной цели выявлена специфика учебного процесса студентов-филологов бакалавриата в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарева, обучающихся в период с 2019 по 2021 г. с использованием массового открытого онлайн-курса как электронного образовательного ресурса. Применялись теоретические (анализ научной литературы) и эмпирические (наблюдение за процессом использования онлайн-курса как электронного ресурса, способного создать условия для реализации технологии перевернутого класса, смешанного обучения, анкетирование студентов, анализ полученных данных) методы. Теоретическое значение исследования заключается в обосновании интеграции массового открытого онлайн-курса по культуре профессиональной речи для оптимизации коммуникативно-речевой подготовки студентов-филологов. Практическое значение состоит в разработке доступного электронного образовательного ресурса, способного обеспечить практико-ориентированную коммуникативно-речевую подготовку студентов. Разработаны способы реализации данного курса в условиях смешанного обучения, дистанционного обучения. Основные результаты исследования показали преимущества и недостатки массового открытого онлайн-курса как мультимедийного ресурса технологии перевернутого класса, смешанного обучения, а также дальнейшие перспективы его совершенствования.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, массовый открытый онлайн-курс, онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, перевернутый класс

История статьи: поступила в редакцию 17.11.2021; принята к печати 18.02.2022.

Для цитирования: *Филиппова О.В., Арискина О.Л.* Культура речи в цифровую эпоху: модель интеграции открытого онлайн-курса в образовательное пространство // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 360–376. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376>

© Филиппова О.В., Арискина О.Л., 2022



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

Введение

Digital-педагогика как неотъемлемая часть современного образования, развивающегося в сторону интернационализации, предполагает использование цифровых технологий, ресурсов сети Интернет для создания открытой и доступной образовательной среды, способной обеспечить разнообразие форм дистанционного обучения.

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева наряду с другими вузами в рамках реализации проекта 2016–2021 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» активно включился в процесс цифровизации образовательных услуг. Электронная информационно-образовательная среда вуза, к которой относятся и массовые открытые онлайн-курсы, создает условия студентам, независимо от их местоположения, для реализации права на открытое, доступное образование, обеспечивая гибкий подход к процессу формирования профессионально значимых компетенций будущих специалистов. Однако пандемия коронавируса, ускорившая развитие технологий дистанционного обучения, обострила противоречия между задачами и ресурсными возможностями образовательных систем и компетенциями субъектов образовательного процесса, использующими эти возможности.

Актуальность исследования определяется возросшими потребностями современной системы образования в методическом осмыслении существующей практики создания и применения разнообразных онлайн-ресурсов и форм дистанционного обучения.

Технологии дистанционного образования, особенности взаимодействия в дистанционном формате начали изучать и описывать с момента их внедрения в учебный процесс¹ (Higgins, Johns, 1984; Щенников, 2002; Розина, 2006; De Vary, 2008; Clark, Mayer, 2011; Dhirendra, 2015; Носкова и др., 2018 и др.). В связи с высоким уровнем востребованности, открытые онлайн-курсы и вопросы, связанные с их моделированием, классификацией и интеграцией в учебный процесс, активно обсуждаются в последнее десятилетие (Sandin, 2013; Бадарч и др., 2014; Evans, Myrick, 2015; Гречушкина, 2018; Лебедева, 2015; Михеева, 2016; Troncarelli, Villarini, 2017 и др.). Как показывает анализ работ в области компьютерной лингводидактики, открытые онлайн-курсы, направленные на языковую подготовку, изучение русского языка в разных аспектах, обладают дополнительными ресурсами для формирования коммуникативной компетенции студента, особенно в условиях дистанционного обучения (Азимов, 2014; Баранова и др., 2020; Берарди, 2021; Зябкина, Лясович, 2021; Moroz et al., 2019 и др.). Однако на сегодняшний день остаются актуальными вопросы, связанные с конкретными методиками применения в реальных условиях обучения разным аспектам языка открытых онлайн-курсов, встраивания их в учебный процесс.

Поскольку все, что связано с онлайн-обучением, – это тот «педагогический феномен, в отношении которого теория не поспевает за практикой» (Гре-

¹ Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / под ред. Е.С. Полат. М. : Академия, 2004. 416 с.

чушкина, 2018: 132), очень важно современному преподавателю-русисту изучать дидактические возможности и эффективные алгоритмы моделирования разных видов онлайн-курсов и целесообразно использовать потенциал обучающих ресурсов электронной среды для развития коммуникативно-речевых умений студента.

В статье описывается опыт применения массового открытого онлайн-курса «Культура профессиональной речи» в процессе формирования предусмотренной ФГОС третьего поколения коммуникативной компетенции студентов филологического факультета в рамках дисциплин «Культура речи», «Теория и практика речевой культуры».

Цель исследования – научно-методическое обоснование практики применения авторского массового открытого онлайн-курса «Культура профессиональной речи» как вида онлайн-обучения и дистанционной поддержки в коммуникативно-речевой подготовке студентов филологического факультета.

Методы и материалы

Материалом исследования выступил массовый открытый онлайн-курс «Культура профессиональной речи», созданный преподавателями кафедры РКИ Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева О.В. Филипповой и М.В. Шмановой. Курс размещен на Единой региональной образовательной онлайн-платформе вузов Республики Мордовия «Огарев-University», а также на портале «Образование на русском» Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. Информация о курсе представлена в реестре «одного окна» ГИС СЦОС.

Содержание курса отражает нормативно-стилистический и коммуникативно-жанровый аспекты русского языка и распределено по модулям: «Лексика русского языка и ее употребление в профессиональной речи» (лексические ошибки), «Грамматические нормы русского языка», «Научный стиль», «Разговорный стиль. Роль разговорных элементов в беседе врача с пациентом», «Публицистический стиль», «Официально-деловой стиль». Содержание отбиралось с учетом программных требований таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Культура делового общения», направленных на формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста. Каждый модуль содержит блок видеолекций (5–6 видеолекций длительностью от 6 до 11 минут плюс тексты лекций) и блок контроля знаний, включающий рекомендуемую литературу, практические задания, тест к модулю. Курс завершается итоговым тестированием.

Массовый открытый онлайн-курс в течение трех лет, с 2018 по 2021 г., использовался в учебном процессе Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. Так, в 2018 г. обучение, завершившееся итоговым тестированием с онлайн-прокторингом, прошел 251 студент. Результаты тестирования были зачтены при выставлении итоговых оценок по дисциплинам «Культура делового общения» и «Русский язык и культура речи» на нефилологических специальностях.

В 2019 г. курс был использован при обучении иностранных студентов-филологов 2-го курса (23 человека) в рамках дисциплины «Культура речи»

как дистанционная поддержка аудиторного курса и инструмент в реализации модели перевернутого класса.

В 2021 г. (в условиях перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса) он использовался как асинхронный онлайн-курс в сочетании с синхронным онлайн-обучением. Студенты 3-го курса филологического факультета (25 человек) в рамках дисциплины «Теория и практика речевой культуры» и студенты 1-го курса факультета иностранных языков в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» (76 человек) пользовались курсом для изучения теории и подготовки к практическим занятиям.

Для достижения поставленной цели применялись теоретические (анализ научной литературы) и эмпирические (наблюдение за процессом использования открытого онлайн-курса как электронного ресурса, способного создать условия для реализации технологии перевернутого класса, смешанного обучения, анкетирование студентов, анализ полученных данных) методы.

Анкетирование включало следующие вопросы:

1. Были ли у вас трудности с подключением к онлайн-курсу? (Да, нет, иногда.)

2. Чем были вызваны трудности?

3. Вы подключались с мобильного устройства или пользовались компьютерными классами?

4. Какую поддержку оказал вам онлайн-курс «Культура профессиональной речи» в усвоении программного материала?

5. Какие модули запомнились и почему?

6. Может ли онлайн-курс полностью заменить аудиторные занятия?

В анкетировании приняли участие 48 студентов филологического факультета, прошедших обучение с применением данного электронного ресурса, среди них 25 носителей русского языка и 23 иностранца.

Результаты

Результаты анкетирования показали, что в целом студенты положительно оценили практику использования открытого онлайн-курса и те возможности, которые предоставил им этот электронный ресурс.

На вопрос, были ли трудности с подключением к ресурсу, 100 % носителей языка ответили отрицательно, 58 % из опрошенных иностранных студентов ответили, что иногда трудности возникали из-за качества интернет-связи.

Результаты анализа ответов студентов на второй вопрос анкеты представлены на рис. 1.

Анализ ответов на вопрос анкеты о поддержке, которую оказал открытый онлайн-курс в усвоении дисциплины, указал на тот спектр преимуществ, которые увидели студенты, прошедшие обучение с его использованием. Возможность быстрого доступа к учебным материалам отметили 71 % студентов, 63 % положительно оценили оснащенность курса мультимедийными материалами, 58 % отметили возможность получать новую актуальную информацию; 44 % – возможность не только получать информацию, но и выполнять практические задания, проверять знания с помощью тестов, 43 % по-

ложительно оценили возможность индивидуального графика работы, 18 % отметили возможность выбора формата получения информации (видеолекции или тексты лекции). Полученные данные представлены на рис. 2.

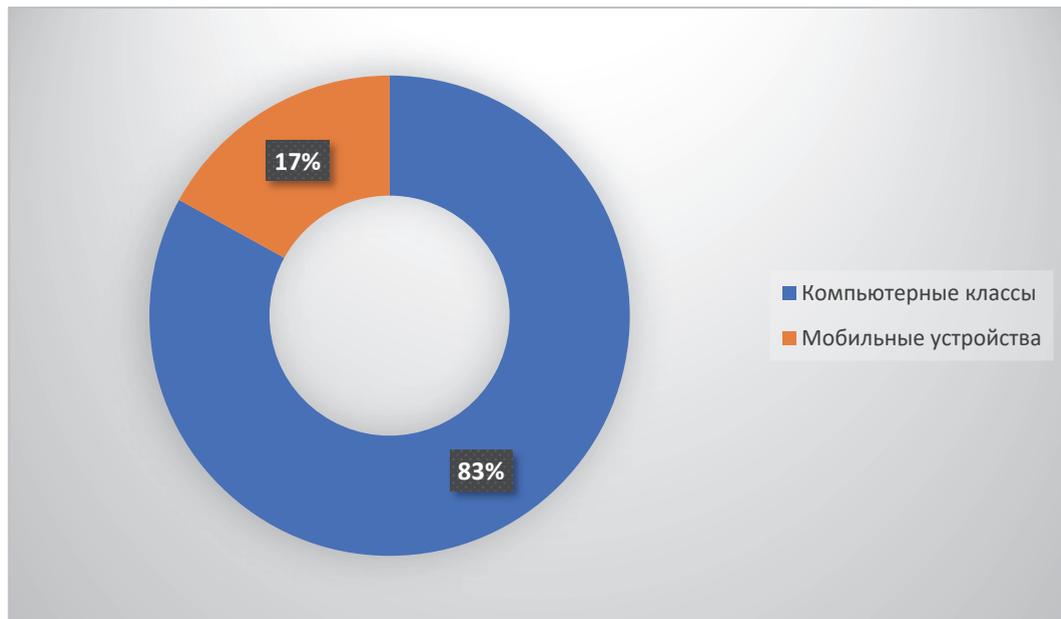


Рис. 1. Способы подключения к онлайн-курсу

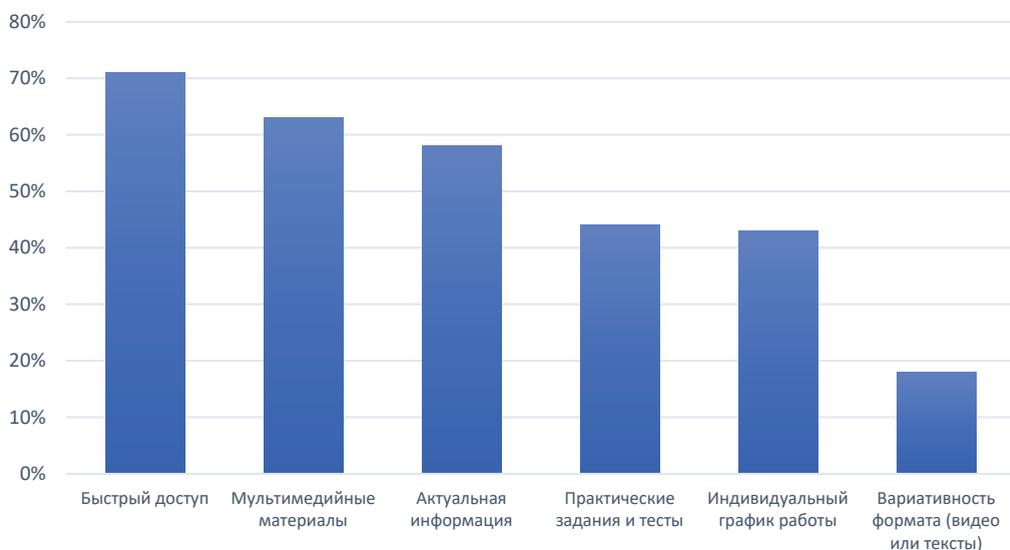


Рис. 2. Поддержка онлайн-курса в усвоении дисциплины

Вопрос о том, какие модули запомнились и почему, мы включили в анкету не с целью ранжирования модулей по качеству, а чтобы убедиться в наличии остаточных знаний, так как с момента окончания курса у некоторых студентов прошло более восьми месяцев. В большинстве анкет при указании нескольких модулей отмечалась одна причина, например «данные модули содержали не только яркие и запоминающие иллюстрации, но и были важны для будущей профессиональной деятельности», «помогли разобрать-

ся в том, как правильно построить речь в той или иной ситуации, какие ошибки можно допустить и как их избежать».

По данным анализа, 50 % носителей языка и 55 % иностранных студентов отметили модуль «Разговорный стиль. Роль разговорных элементов в беседе врача с пациентом», в числе причин указывались «занимательность изложения», «новизна материала», «популярность изложения», «так как материал актуальный» и т. п. Модуль «Публицистический стиль» 43 % носителей языка и 55 % иностранных студентов отметили как «информативный», «интересный», «с видеороликами в качестве примеров».

Модуль «Лексика русского языка и ее употребление в профессиональной речи (лексические ошибки)» отметили одинаковое количество студентов в каждой группе (39 % иностранных студентов и 38 % носителей языка), так как «лексические ошибки наиболее распространены».

Модуль «Грамматические нормы русского языка» отметили 31 % носителей языка и 55 % иностранных студентов, так как «представленный материал наиболее интересный», «тема играет большую роль для практики»,

Модули «Научный стиль» и «Официально-деловой стиль» отметили приблизительно четверть студентов в каждой группе. Данные анализа представлены на рис. 3.



Рис. 3. Распределение выбора студентами запомнившихся модулей онлайн-курса

На вопрос, может ли данный онлайн-курс заменить аудиторные занятия полностью, более половины – 56 % носителей языка и 83 % иностранных студентов – ответили отрицательно, поскольку «не будет живого общения с преподавателем и другими студентами», «не будет возможности сразу задавать вопросы и получать ответы», «некому будет напоминать, что надо пройти тесты», «будет мало практики».

По результатам итогового тестирования средний балл в группе русскоязычных студентов составил 85 баллов, в группе иностранных студентов – 67 баллов.

Результаты исследования эффективности использования массового открытого онлайн-курса по культуре профессиональной речи в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарева демонстрируют его обу-

чающие возможности как дистанционной поддержки учебного процесса и инструмента технологии смешанного обучения. Интеграция открытого онлайн-курса в образовательный процесс способствует быстрому доступу к учебному материалу для теоретической подготовки, повышению интереса, развитию навыков самоконтроля, создает условия для овладения программным материалом в дистанционном формате.

В настоящее время использование открытого онлайн-курса продолжается, как и поиск новых подходов к проектированию онлайн-курсов подобного типа и их интеграции в учебный процесс.

Обсуждение

Взятый курс на интернационализацию и связанный с этим процесс глобализации высшего образования, характерный для большинства развитых стран, неизбежно подводит под общий знаменатель индикаторы измерения эффективности образовательных систем. По словам Д. Найт, цели, функция и предоставление образовательных услуг при этом приобретают международное, межкультурное и глобальное измерение (Knight, 2003: 2).

На сегодняшний день в число критериев оценки эффективности образовательной системы вуза наряду с наличием иностранных студентов, обучающихся на платной основе, участием преподавателей и студентов в международном процессе обмена знаниями входит также наличие развитой электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Образовательный контент в виде электронных образовательных ресурсов, электронного учебного курса, «предоставление курсов в форме MOOC, которые позволяют очень большому количеству учащихся обучаться в любое время и в любом месте бесплатно» (Troncarelli, Villarini, 2017: 10), владение преподавателями ИКТ-технологиями становится важным индикатором включения вуза в интернационализацию как тренд современного открытого образовательного процесса.

Высшие учебные заведения Российской Федерации также заинтересованы занять достойное место в открытом образовательном процессе, неслучайно в число приоритетных проектов страны на 2016–2021 гг. вошел проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», целью которого стали реализация концепции непрерывного образования и повышение доступности образования «за счет развития российского цифрового образовательного пространства»².

Онлайн-обучение как обучение с активным использованием цифровой среды активно интегрируется в сегодняшнюю систему образования, в некоторых случаях заменяя очную форму взаимодействия преподавателя и студента, в некоторых – дополняя ее и создавая разнообразные смешанные форматы. Обладая мультимедийностью, гибкостью, оно, несомненно, создает новые возможности для достижения образовательных целей и в то же время содержит определенные трудности, преодоление которых требует от препода-

² Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 г. № 9). URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (дата обращения : 01.11.2021).

давателя и студента дополнительных компетенций. Так, по данным исследований, российские преподаватели по сравнению с европейскими меньше разрабатывают и применяют разнообразные цифровые контенты, что объясняется недостаточным осознанием «необходимости обеспечить студентам разнообразие образовательных возможностей в электронной среде» (Носкова и др., 2018: 33). Полная замена реального общения виртуальным также нежелательна, так как без этого невозможны «передача личностного знания, эмоционального опыта, пережитых смыслов» (Пэн, Рулиене, 2020: 164). Таким образом, владение компетенциями в области цифрового обучения и умение интегрировать разнообразные форматы учебного взаимодействия становится важной составляющей профессиограммы современного преподавателя. Для преподавателя-русиста эти компетенции особенно значимы, поскольку ему важно уметь применять инструменты такого обучения для организации продуктивного речевого взаимодействия, развития языковой личности обучаемого.

Анализ литературы показывает, что понятия «онлайн-обучение»/«электронное обучение» и «дистанционное обучение» часто отождествляются, и на то есть причины. Онлайн-обучение и дистанционное обучение сближает информационно-коммуникационная составляющая этого процесса. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится определение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения (ЭО), при этом дистанционное обучение не раскрывается. При общей информационно-коммуникационной составляющей, в определении ДОТ подчеркивается опосредованный (на расстоянии) характер взаимодействия обучающихся и педагогических работников³.

Согласно определениям ученых⁴ (Азимов, 2014 и др.), справедливо настаивающих на разграничении понятий «дистанционные образовательные технологии» и «дистанционное обучение», последнее представляет собой форму обучения со всеми присущими компонентами учебного процесса, то есть целями, содержанием, организационными формами и т. д., а не только технологии. Основу обучения составляет взаимодействие учителя и учащегося и/или учащихся между собой, которое реализуется «специфичными средствами информационно-коммуникационных и интернет-технологий» (Азимов, 2014: 65), элементами которых являются ««компьютер, снабженный программным обеспечением, и средства телекоммуникаций с размещенной на них информацией», «или других интерактивных технологий»⁵.

Разделяя позицию ученых относительно дистанционного обучения, мы рассматриваем онлайн-обучение (e-learning: online learning, online education, computer assisted learning и т. п.) как вид электронного обучения и (шире)

³ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL : <http://base.garant.ru/70291362/#friends#ixzz3qq5FE2Mj> (дата обращения : 11.09.2021).

⁴ Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения...

⁵ Белова Н.В., Рублева Е.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб. : Златоуст, 2017. С. 29–30; Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения... С. 15.

дистанционного обучения, целенаправленный педагогический процесс, осуществляемый с помощью информационно-коммуникационных технологий. Онлайн-обучение позволяет реализовывать дистанционное обучение при помощи сети, создавая при этом уникальные возможности для преподавателя в моделировании учебного контента и организации обучения и контроля, для студента – в доступе к учебному контенту, формах работы с ним в аспекте развития универсальных и профессиональных компетенций, организации самоконтроля и т. д.

Онлайн-курс и онлайн-обучение также следует охарактеризовать как связанные понятия. Но онлайн-курс можно описывать и как электронный ресурс, представленный на интернет-платформе вуза, позволяющий реализовывать онлайн-обучение, дистанционное обучение, и как сам процесс применения электронного ресурса. В последнем случае под онлайн-курсом следует иметь в виду образовательный процесс, функционирующую педагогическую систему, основанную на принципах структурированности учебного материала, интерактивности, гибкости, доступности и т. п.

Анализ литературы, посвященной проблемам разработки и применения онлайн-курсов (Бадарч и др., 2014; Evans, Myrick, 2015; Гречушкина, 2018; Лебедева, 2015; Михеева, 2016; Sandin, 2013; Troncarelli, Villarini, 2017 и др.) свидетельствует о повышенном интересе к вопросу классификационного описания существующего разнообразия онлайн-курсов, разграничения онлайн-курсов и массовых открытых онлайн курсов (МООК). При этом ученые обращают внимание на необходимость дальнейшего исследования не только в области типологии массовых открытых онлайн-курсов, но и моделей интеграции этих курсов в учебный процесс, эффекта их применения в решении конкретных задач обучения.

Разделяя интерес коллег к данным проблемам, отметим, что в нашем понимании МООК выступает разновидностью онлайн-курса как курса с интерактивным участием и открытым доступом, что делает его эффективной формой реализации дистанционных образовательных технологий. Что касается вопроса о применении его в конкретных педагогических условиях, в этом случае перспективным и значимым является наблюдение за разнообразными моделями интеграции онлайн-курса такого типа. Несмотря на то что огромное количество вузов и преподавателей вовлечено в процесс моделирования онлайн-курсов разных типов и МООК активно внедряются в учебный процесс, дискуссии об их использовании только обостряются. Исследователи все чаще высказываются о необходимости дальнейшей разработки технологий смешанного обучения, перевернутого обучения, в котором электронный ресурс может играть важную роль (Артюхина и др., 2016; Bergmann, Sams, 2013; Велединская, Дорофеева, 2014; Васильева и др., 2019; Калачинская, 2017 и др.). На наш взгляд, потенциал данного ресурса в организации смешанного обучения еще ждет дальнейшего изучения. Согласимся с утверждением ряда ученых, считающих смешанное обучение радикальным типом инноваций в образовании, поскольку достижение результатов «требует сбалансированного, продуманного и творческого подхода к построению содержания и структуры обучения» (Васильева и др., 2019: 24).

Разработку описываемого массового открытого онлайн-курса «Культура профессиональной речи» авторы начали в 2015 г., опираясь на опыт преподавания русского языка и культуры речи, культуры делового общения студентам разных направлений подготовки, в том числе и иностранным студентам, большинство которых обучалось на медицинских специальностях. Как выяснилось, студенты часто испытывают трудности в восприятии аудиторных поточных лекций, хотели бы иметь возможность повторного доступа к материалам, чтобы работать в индивидуальном режиме, нуждаются в аудиовизуальных иллюстративных примерах. Все это было учтено при моделировании массового открытого онлайн-курса, который представляет собой онлайн-курс по типу работы – асинхронный, по типу построения – трансформирующийся, по типу познавательной активности – информационный.

Видеолекции моделировались с учетом принципов мультимедийного представления обучающего контента, сформулированных в когнитивной теории мультимедийного обучения американского педагога и психолога Р. Мейера (Clark, Mayer, 2011), а также с учетом требований к речевому поведению преподавателя в формате видеолекций, что в совокупности коррелирует с характеристиками активно обсуждаемой в современной дидактике технологии эдьютейнмента.

Эдьютейнмент (от англ. education – образование, entertainment – развлечение) понимается как технология, позволяющая сочетать обучение с развлечением, что призвано формировать первичный интерес к предмету на основе стойкого интереса к самому процессу обучения, поскольку этот процесс сопряжен с удовольствием. Поскольку проблема мотивации при асинхронном обучении остается одной из острых, технология эдьютейнмента как способствующая поддержанию мотивации, обладает преимуществами и нуждается в дальнейшей разработке применительно к онлайн-обучению.

Способами реализации технологии эдьютейнмента выступают цифровизация контента, игровые приемы, непринужденная обстановка обучения, обеспечиваемая возможностью просмотра видеолекции студентом в любое время и в любом месте. Благодаря мультимедийности в видеолекции становится возможным избежать перегрузки одного канала подачи информации и обеспечить эффективность восприятия за счет оптимального сочетания аудиальной, визуальной и текстовой информации. По данным Е.Ю. Кармаловой и А.А. Ханкеевой, исследующих предпочтения целевой аудитории в аспекте эдьютейнмента, комбинация визуальной, текстовой и аудиальной информации как способ получения сведений предпочитают свыше 81 % опрошенных, публичные неформальные лекции – 41 % опрошенных (Кармалова, Ханкеева, 2016). Владение преподавателем риторическим мастерством (артистизм, приемы диалогизации, индивидуальный стиль и др.) отвечает игровым приемам как способу воплощения эдьютейнмента.

Таким образом, сконструированная с учетом отмеченных требований видеолекция воплощает лучшее в эдьютейнменте, который представляет собой, по образному выражению Шэрон де Вари, «эффективный баланс» между информацией, мультимедийными продуктами, психологическими приемами и современными технологиями (De Vary, 2008: 36).

Видеолекции описываемого открытого онлайн-курса включают не только презентационный материал в виде таблиц, схем, но и аутентичный аудиовизуальный контент, иллюстрирующий рассматриваемые языковые и композиционные особенности речевых жанров, этические и коммуникативные нормы речевого поведения и т. п. Видеотеку составили не только кинофрагменты, но и видеозаписи речевых событий, получивших освещение в медиапространстве университета, например видеоролик о встрече представителей стройотрядовского движения с ректором, образцы видеорекламы, торжественная речь на выпускном собрании и т.п. В качестве иллюстрации представляем скриншоты визуальных и аудиовизуальных материалов разработанного онлайн-курса (рис. 4–9).

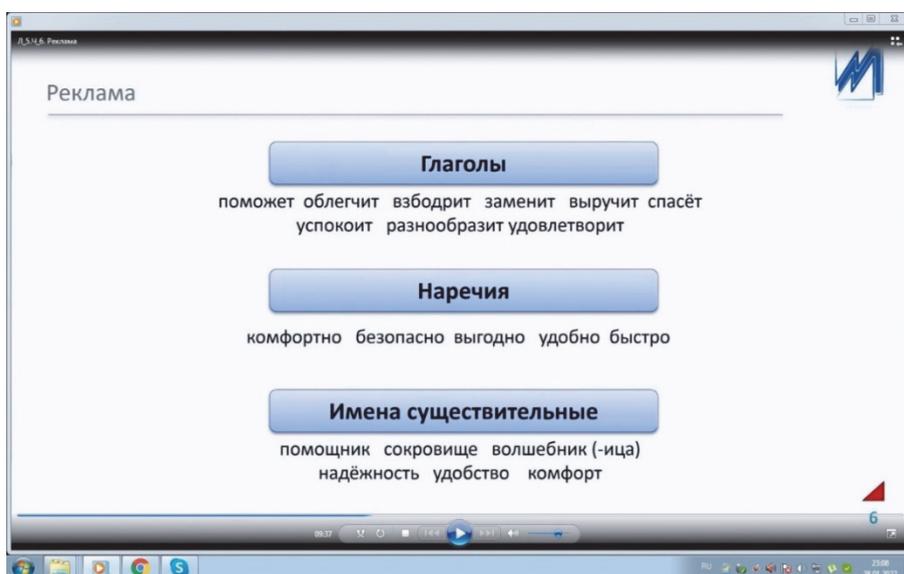


Рис. 4. Табличная иллюстрация языковых средств, используемых для создания текста рекламы, модуль «Публицистический стиль»

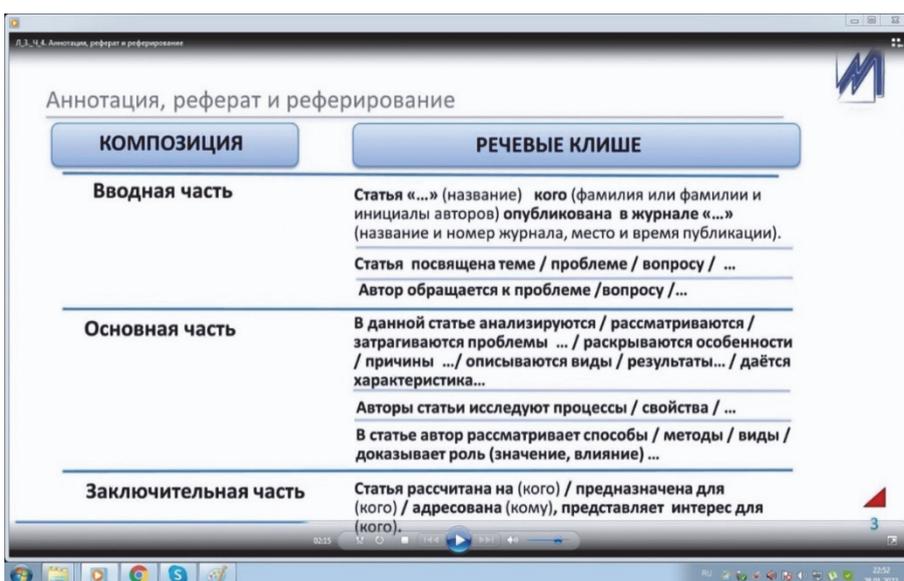


Рис. 5. Схема реферата как вторичного текста научного стиля, модуль «Научный стиль»



Рис. 6. Пример дизайна видео с преподавателем

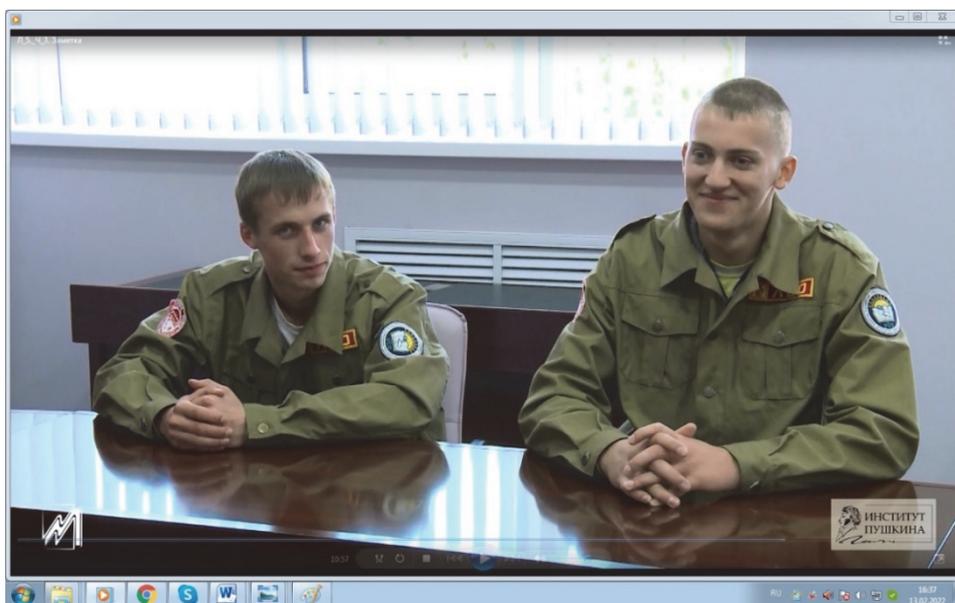


Рис. 7. Видеоролик о встрече студентов-стройотрядовцев с ректором (медиаотека МГУ имени Н.П. Огарева), модуль «Публицистический стиль»

Студенты имели возможность подключаться к курсу через личные кабинеты, самостоятельно изучать материал, рекомендованный преподавателем, просматривать видеолекции в удобном для себя режиме, проверять степень усвоения материала при помощи тестов. На основе данных тестирования преподаватель мог получить информацию об успеваемости студента. Это давало возможность на аудиторных занятиях больше внимания уделять практике, кроме того, мы могли и на практическом занятии воспользоваться видеоконтентом при необходимости.

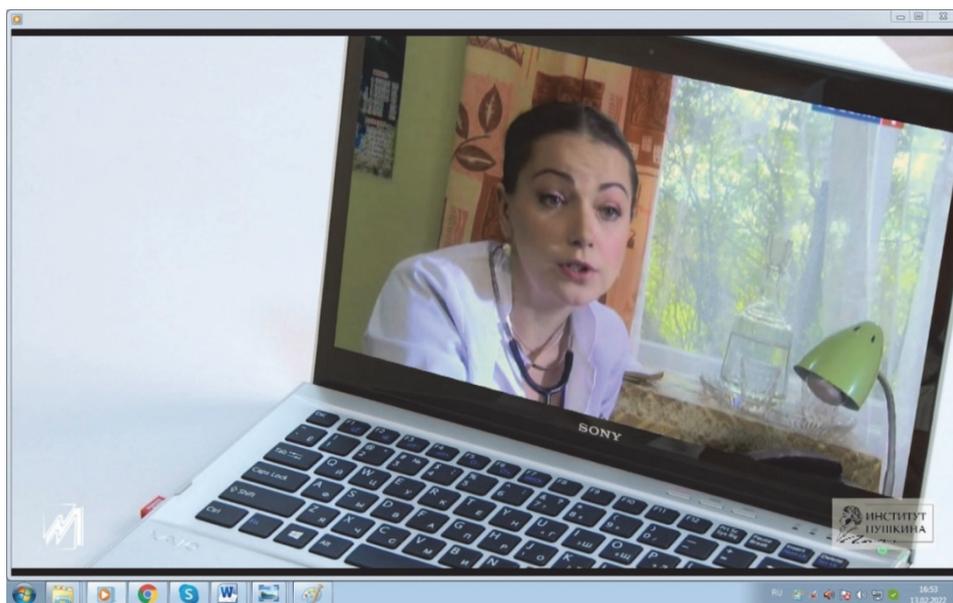


Рис. 8. Демонстрация видеофрагмента из к/ф «Земский доктор» (реж. М. Малич), модуль «Разговорный стиль. Роль разговорных элементов в беседе врача с пациентом»

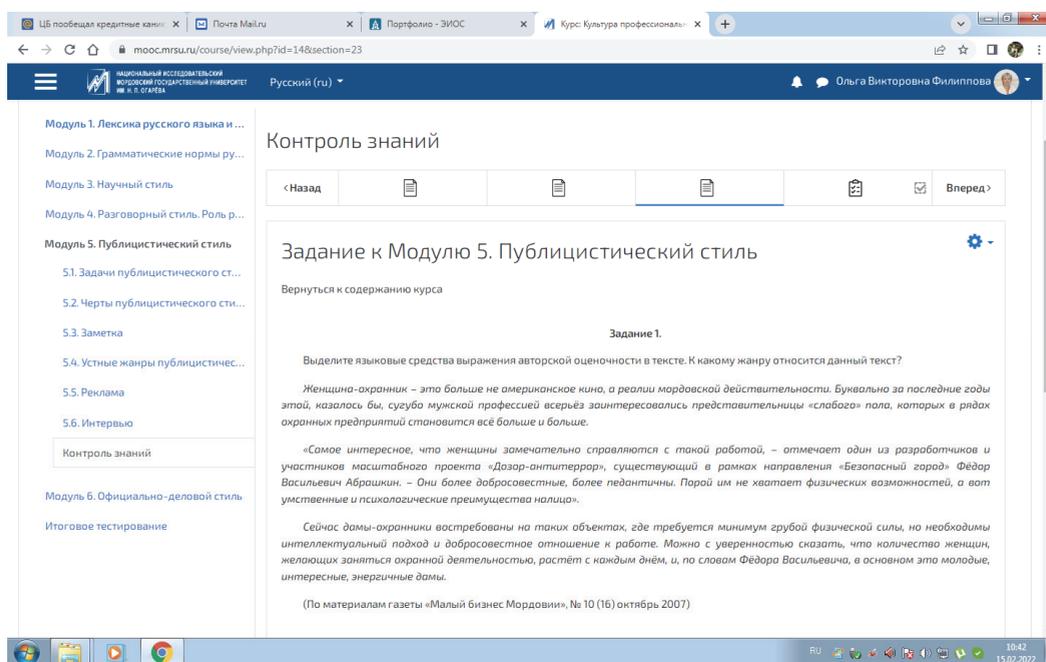


Рис. 9. Страница блока «Контроль знаний», модуль «Публицистический стиль»

Одной из проблем, возникших в связи с резким переходом на онлайн-обучение в 2020 г., с которой столкнулись все без исключения преподаватели, была проблема дозировки заданий для самостоятельной работы. Многие студенты университета часто сетовали на большой объем заданий, который на них обрушился. Студенты, которых обучали мы, используя ресурсы описываемого онлайн-курса и технологию перевернутого класса, на перегрузку не жаловались.

Как известно, технология перевернутого класса представляет собой образовательную модель, при которой преподаватель предоставляет студентам теоретический материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии (в том числе синхронном онлайн-занятии), к которому обучающиеся уже подготовлены, проходит практическое закрепление материала и дальнейшее формирование предметных умений. Видеолекции онлайн-курса выступали формой предоставления преподавателем теоретического материала для домашнего изучения. Просматривая видеолекции в индивидуальном режиме, студенты получали новые теоретические сведения по разделам дисциплины самостоятельно. Поскольку время видеолекций строго дозировано и оптимизирован формат восприятия с учетом сочетания визуальной, текстовой и аудиальной информации, это позволяло снижать и упорядочивать учебную нагрузку, отводимую на самостоятельную работу.

Таким образом, курс помог организовать самостоятельную работу студентов, обеспечить их единым контентом, что значительно облегчило организацию практики в синхронном онлайн-режиме. Средний балл, полученный студентами филологического факультета, обучающимися в период пандемии, в результате итогового тестирования, составил 22,5 (из 30). Средний балл по итогам текущего и итогового контроля – 85. Средний балл, полученный студентами факультета иностранных языков в результате итогового тестирования, составил 24,3 (из 30). Средний балл по итогам текущего и итогового контроля – 77.

Заключение

В современных условиях дистанционное образование как продукт информационно-коммуникационных технологий стало реальностью. Число студентов, получающих образование дистанционно, в онлайн-режиме, в формате смешанного обучения, только увеличивается. В такой ситуации преподавателю важно обеспечить доступ студентов к качественному цифровому образовательному ресурсу. Обладая доступностью, мультимедийной привлекательностью, открытый онлайн-курс способствует быстрому доступу к учебному контенту, повышению интереса, развитию навыков самоконтроля, создает возможности для разных форматов обучения и индивидуальных траекторий овладения содержанием изучаемых дисциплин. Однако конечный результат применения его в образовательном процессе зависит от деятельности преподавателя, его умения дозировать и варьировать учебную деятельность студента, управлять ею, использовать потенциал электронного ресурса для достижения предметных целей образования. Особенно это важно при обучении студентов дисциплинам, нацеленным на совершенствование речевой культуры, так как доля речевой активности в них в отличие от теоретических курсов должна быть значительно выше, что требует от преподавателя при планировании учебной работы студентов оптимальной комбинации всех видов речевой деятельности. Таким образом, потенциал открытых онлайн-курсов в развитии профессионально значимой коммуникативной компетенции студентов требует дальнейшего исследования в соответствии с методическими подходами к обучению языку и речи и с учетом возможностей, которые предо-

ставляют информационно-коммуникационные технологии для развития коммуникативно-речевых умений.

Перспективы исследования состоят в дальнейшем поиске эффективных форматов представления как обучающего, так и контролирующего мультимедийного учебного контента, разработке оптимальных моделей интеграции открытых онлайн-курсов в образовательную коммуникативно ориентированную практику, определении разумного баланса между репродуктивными и продуктивными видами речевой деятельности, асинхронным и синхронным видами учебной коммуникации, которые составляют основу разнообразных форм смешанного обучения.

Список литературы

- Азимов Э.Г.* Использование MOOK (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования. Языки и специальность. 2014. № 4. С. 124–129.
- Артюхина А.И., Великанова О.Ф., Третьяк С.В., Чумаков В.И., Великанов В.В., Иванова Н.В.* Интерактивные методы обучения в развитии ситуационной готовности специалиста // The Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2016. № 1–2. С. 48–50.
- Бадарч Д., Токарева Н.Г., Цветкова М.С.* MOOK : реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.
- Баранова И.И., Виноградова М.В., Доценко М.Ю.* Особенности дистанционного обучения русскому языку иностранных учащихся в современных условиях российского вуза // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 204–219.
- Берарди С.* Моделирование онлайн-курса по русскому языку как иностранному в период эпидемии COVID-19 // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 7–20. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>
- Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В.* Смешанное обучение : модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–31. <https://doi.org/10.17223/16095944/73/3>
- Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю.* Смешанное обучение : секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
- Гречушкина Н.В.* Онлайн-курс : определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
- Зябкина Л.С., Лясович С.М.* Онлайн-обучение в российской и белорусской практике преподавания РКИ // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2021. № 15. С. 16–25.
- Калачинская Е.В.* Образовательная технология «Перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 78–84.
- Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А.* Эдьютейнмент : понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). С. 64–71.
- Лебедева М.Б.* Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 105–108.
- Михеева О.П.* Современная систематика массовых онлайн-курсов на основе одномерных таксономических схем // Электронное обучение в непрерывном образовании : сборник научных статей. Ульяновск : УлГТУ, 2016. № 1 (3). С. 292–300.

- Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога : сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 25–45. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045>
- Пэн Л., Рулиене Л.Н. Влияние пандемии-2020 на развитие образовательного менеджмента в университетах // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 4 (60). С. 161–167.
- Розина И.Н. Компьютерно-опосредованная коммуникация : конструирование и адаптация в образовании // Образовательные технологии и общество. 2006. № 9 (2). С. 277–286.
- Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М. : Наука, 2002. 527 с.
- Bergmann J., Sams A. Flip your classroom : reach every student in every class every day. Eugene : International Society for Technology in Education, 2012. 122 p.
- Clark R.C., Mayer R.E. E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. 4th edition. San Francisco : Wiley, 2011. 502 p.
- De Vary Sh. Educational gaming. Interactive edutainment. Distance learning // For Educators, Trainers and Leaders. 2008. Vol. 5. Issue 3. Pp. 35–44.
- Dhirendra K. Pros and cons of online education // White Papers. NCSU Industry Expansion Solutions. 2015. URL : <https://www.ies.ncsu.edu/resources/white-papers/pros-and-cons-of-online-education/> (accessed : 11.10.2021).
- Evans S., Myrick, J.G. How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses // Distance Education. 2015. Vol. 36. Issue 3. Pp. 295–311. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081736>
- Higgins J., Johns T. Computers in language learning. London – Glasgow : Collins ELT, 1984. 192 p.
- Knight J. Updated definition of internationalization // International Higher Education. 2003. No. 33. Pp. 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Moroz Y., Gordienko T., Hrabrova V., Medvedeva O. Distance learning in Russia in the context of learning foreign languages // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8. No. 22. Pp. 280–285.
- Sandin K. Integrating MOOCs into traditional higher education : The emerging era of “MOOC 3.0” // Change : Journal of Higher Education. 2013. Vol. 45. No. 6. Pp. 34–39. <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.842103>
- Troncarelli D., Villarini A. Internationalization of higher education and the use of MOOCs to improve second language proficiency : the MOVE-ME project // Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations / ed. by Q. Kan, S. Vax. Dublin : Research-publishing.net, 2017. Pp. 5–14.

Сведения об авторах:

Филиппова Ольга Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Россия, 430005, Саранск, ул. Большевикская, д. 68. Заслуженный работник высшей школы Республики Мордовия, член Российской ассоциации преподавателей, исследователей и учителей риторики. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, риторика, культура речи, научно-учебная коммуникация, онлайн-обучение. Автор 200 публикаций. ORCID: 0000-0002-9829-4451. E-mail: filippovaov@mail.ru

Арискина Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Россия, 430005, Саранск, ул. Больше-

вистская, д. 68. Руководитель студенческого научного общества «Антрополилингвистика». *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, антрополилингвистика, языковая личность, русский язык как иностранный, онлайн-обучение. Автор 100 публикаций. ORCID: 0000-0001-5716-8881. E-mail: ariskina@list.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376

Research article

Speech culture in the digital age: a model of integrating an open online course into the educational space

Olga V. Filippova  , Olga L. Ariskina 

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

 filippovaov@mail.ru

Abstract. The development of the digital environment of the university is an important condition for implementing online learning which is in demand today. The transition to online education during the coronavirus pandemic has exacerbated the problem of accessibility of electronic educational resources and optimization of modern learning technologies. The purpose of the study was the scientific and methodological substantiation of using the authors' mass open online course "Culture of Professional Speech" as a type of online learning and distance support in the communicative training of students of the Faculty of Philology. To achieve this goal, the authors reveal the specifics of the educational process of bachelor philologist at National Research Ogarev Mordovia State University, studying from 2019 to 2021, using massive open online course as an accessible educational resource. Theoretical (analysis of scientific literature) and empirical (observation of the process of using an online course as an electronic resource that can create conditions for implementing the flipped classroom technology, blended learning, questioning, analysis of the data obtained) methods were used. The theoretical significance of the research is to substantiate the possibility of massive open online course on professional speech culture to optimize the linguistic and communicative training of philology students. The practical significance of this work consists in developing an accessible electronic educational resource capable of providing practice-oriented communicative training of students. The ways of implementing this course with the technology of blended learning have been developed. The main results of the study showed the advantages and disadvantages of massive open online courses as a multimedia resource of flipped class technology, blended learning as well as further prospects for its improvement.

Keywords: Russian language, speech culture, massive open online course, online learning, distance learning, blended learning, flipped class

Article history: received 17.11.2021; accepted 18.02.2022.

For citation: Filippova, O.V., & Ariskina, O.L. (2022). Speech culture in the digital age: A model of integrating an open online course into the educational space. *Russian Language Studies*, 20(3), 360–376. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-360-376>



DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392

Научная статья

Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному

М.Н. Кожевникова¹✉, Е.А. Хамраева¹ , В.В. Кыгина² 

¹Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

²Университет Куала-Лумпура, Куала-Лумпур, Малайзия

✉ kozhevnmariya@yandex.ru

Аннотация. Необходимость разработки новых методов и средств в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) обусловлена не только развитием дистанционных образовательных технологий, но и формированием нового учебно-познавательного типа личности в условиях замены естественной среды обучения на цифровую (виртуальную). Недостаток методических инструментов, которые могли бы компенсировать отсутствие естественной языковой и социокультурной среды при дистанционном обучении РКИ, мешает полноценному формированию коммуникативных навыков учащихся. Целью исследования стали разработка и реализация модели виртуальной социокультурной среды для иностранцев, изучающих русский язык в условиях ограниченного доступа к естественной среде. Материалом послужил цифровой лингвострановедческий и лингвокультуроведческий контент, разработанный с учетом культурологического подхода в педагогике и лингвистике, а также выводов, сделанных на основе педагогического опыта обучения РКИ в дистанционном формате. Применялись теоретические (анализа, сопоставления, экстраполяции), диагностические (педагогического наблюдения, экспертной оценки, устного опроса) и преобразующие (педагогического проектирования, внедрения результатов исследования в учебный процесс) методы. Результаты позволили определить общедидактические и методические требования, предъявляемые к виртуальной социокультурной среде, и разработать на их основе интерактивный календарь «Путешествие в Россию», который соответствует учебно-познавательному типу «цифрового» поколения учащихся и позволяет реализовать функции социокультурной среды при обучении РКИ в удаленном формате: способствует формированию социокультурной компетенции, созданию позитивного отношения к России и ее жителям, повышению мотивации к изучению русского языка. В заключении представлены преимущества виртуальной социокультурной среды, которые позволяют эффективно использовать ее в процессе обучения РКИ.

Ключевые слова: виртуальная социокультурная среда, лингвострановедение, лингвокультуроведение, цифровой контент, интерактивный календарь, русский язык как иностранный

История статьи: поступила в редакцию 14.12.2021; принята к печати 18.04.2022.

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Формирование социокультурной среды при обучении



русскому языку как иностранному на основе моделирования цифрового лингвострановедческого контента» (проект № 121121600326-7).

Для цитирования: *Кожневникова М.Н., Хамраева Е.А., Кытина В.В.* Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 3. С. 377–392. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392>

Введение

Методика обучения русскому языку как иностранному трансформируется в условиях общей цифровизации образования, сохраняя в качестве базовых принципы коммуникативности, взаимосвязи в изучении языка и культуры, практической направленности. В ситуации массового перехода на дистанционные формы обучения возникла проблема отсутствия аутентичной языковой и социокультурной среды, которая при традиционном очном обучении играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции: развивает фонетические навыки, способствует усвоению речевых образцов носителей языка в естественных ситуациях общения, формирует социокультурную компетенцию, создает позитивный эмоциональный фон. Невозможность задействовать функции аутентичной среды в дистанционном формате снизила эффективность традиционных методов и средств обучения РКИ. Возникла необходимость сформулировать требования к виртуальной языковой и социокультурной среде, которые позволят использовать ее в учебных целях, и разработать соответствующий этим требованиям цифровой контент.

В методике РКИ вопросы об использовании информационно-коммуникационных технологий поднимались задолго до массового перехода на дистанционный формат обучения такими учеными, как Э.Г. Азимов, О.И. Руденко-Моргун, Л.А. Дунаева, А.Н. Богомолов и др. Были подробно изучены методы использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному и технология разработки электронных учебных материалов¹, принципы создания электронного учебника по РКИ и электронных материалов для контроля (Руденко-Моргун, 2009), трансформация лингводидактических принципов в информационной среде, изменение подходов к обучению языку будущей специальности (Дунаева, 2006); формирование информационно-коммуникационных компетенций преподавателя РКИ². Важным направлением в исследованиях стало изучение возможностей электронной обучающей среды (Богомолов, 2008) и обоснование нового типа взаимодействия между средой, средствами обучения и педагогом (Гарцов, 2009). Параллельно ученые-психологи изучали влияние киберпространства на познавательную и эмоциональную сферу учащихся (Voiskunsky, Smyslova, 2003; Керделлан, Грезийон, 2006); педагоги и социологи –

¹ *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2012. 312 с.

² *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика : учебное пособие. М. : Флинта, 2005. 216 с.

вопросы социализации молодежи и формирования личности в условиях информационной среды (Чистяков, 2006; Плешаков, 2011; Хамраева, Гусев, 2020), а ученые-филологи – проблемы формирования коммуникативных компетенций в условиях цифровой среды (Горожанов, 2013; Кашук, 2014; Пашковская, 2010, 2021).

Процесс цифровой трансформации образования, под которым понимают «интенсивное развитие и внедрение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс»³ отразился на методике обучения иностранным языкам. Вводятся понятия «киберчтение, киберписьмо, кибераудирование, киберговорение» (Кашук, 2014: 191–192), изучаются особенности нарратива в информационной среде (McLellan, 1994); определяется роль интегративных методов в онлайн-обучении иностранным языкам (Doiz et al., 2014) и трансформация роли текста в электронном медиапространстве (Askehave, Nielsen, 2005).

В меньшей степени изучена проблема влияния виртуальной среды на формирование социокультурной компетенции иностранных обучающихся, хотя отсутствие естественной языковой и социокультурной среды признается исследователями одним из главных препятствий для качественного обучения РКИ в удаленном формате (Стрельчук, 2021: 105). Необходимость решения данной проблемы определила актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – разработка и реализация модели виртуальной социокультурной среды для иностранцев, изучающих русский язык, на основе цифрового лингвострановедческого и лингвокультуроведческого контента.

Методы и материалы

Материалом для исследования послужил цифровой лингводидактический контент, включающий различные интерактивные материалы по культуре и страноведению России, разработанный с учетом ведущих принципов методики обучения РКИ, а также выявленных характеристик «цифрового» поколения обучающихся.

В качестве теоретических методов применялись анализ и обобщение научных трудов по вопросам цифровизации образования, влияния среды на формирование коммуникативной компетенции, а также экстраполяция характеристик естественной социокультурной среды на условия обучения в удаленном формате. Диагностика существующих учебных материалов по лингвострановедению и лингвокультуроведению (электронных и печатных) проводилась с помощью экспертной оценки и позволила сформулировать основные требования к форме и содержанию моделируемой среды. Другим важным критерием для отбора материала стали сведения об учебно-познавательном типе, формируемом в условиях виртуальной среды, выявленные в ходе педагогического опыта наблюдения за иностранными обучающимися в процессе дистанционного обучения. В качестве преобразующих методов были использованы метод педагогического проектирования и опытно-экспериментального обучения.

³ Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / сост. Н.В. Ломовцева, К.М. За- речнева, О.В. Ушакова, С.Ю. Ярина. Екатеринбург : РГППУ : Ажур, 2021. 84 с.

Опытно-экспериментальное обучение проходило на базе Центра русского языка Московского педагогического государственного университета в 2021 г. В нем приняло участие более 200 иностранных обучающихся из стран Азии (КНР, Вьетнама, Монголии), Ближнего Востока (Сирии, Афганистана, Израиля), Европы (Франции, Болгарии, Греции, Сербии, Италии, Венгрии). Уровень владения русским языком в разных группах варьировался от А1 до В1. После проведения занятий с использованием интерактивного календаря преподавателями в группах был выполнен нестандартизированный опрос (личное обсуждение по уточняющим вопросам, из которых вопросы 1–6 были закрытыми, вопрос 7 открытым):

1. Удобно ли использовать календарь?
2. Будет ли изучение календаря полезным для жизни в России?
3. Были ли вам интересны темы календаря?
4. Вы встретили много непонятной лексики?
5. Вы встретили много трудной грамматики?
6. Ваш русский язык стал лучше после изучения календаря?
7. Какие темы вы хотели бы добавить?

Результаты

Результаты ответов на закрытые вопросы (рис. 1), показали, что иностранные учащиеся высоко оценили удобство использования календаря (интерфейс), информативность и практическую ориентированность контента, отметили его соответствие уровню владения русским языком и положительную роль в развитии коммуникативных навыков.

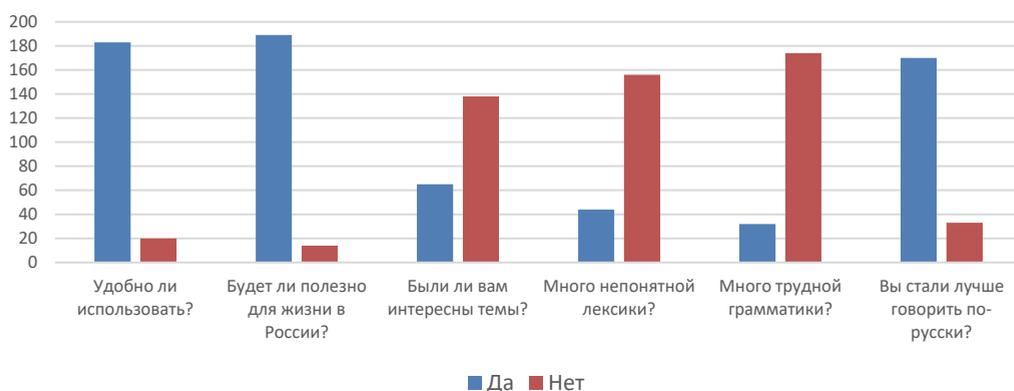


Рис. 1. Результаты ответов на закрытые вопросы

Отвечая на открытый вопрос об интересующих обучающихся лингвострановедческих темах, опрашиваемые могли назвать несколько тем (в дальнейшем ответы были сгруппированы нами в блоки, представленные на рис. 2). Результаты показали, что российская культура интересует иностранных учащихся не столько в историческом аспекте, сколько в современном социальном аспекте: отношения между людьми, отношения между человеком и государством, работа и учеба, увлечения, досуг.

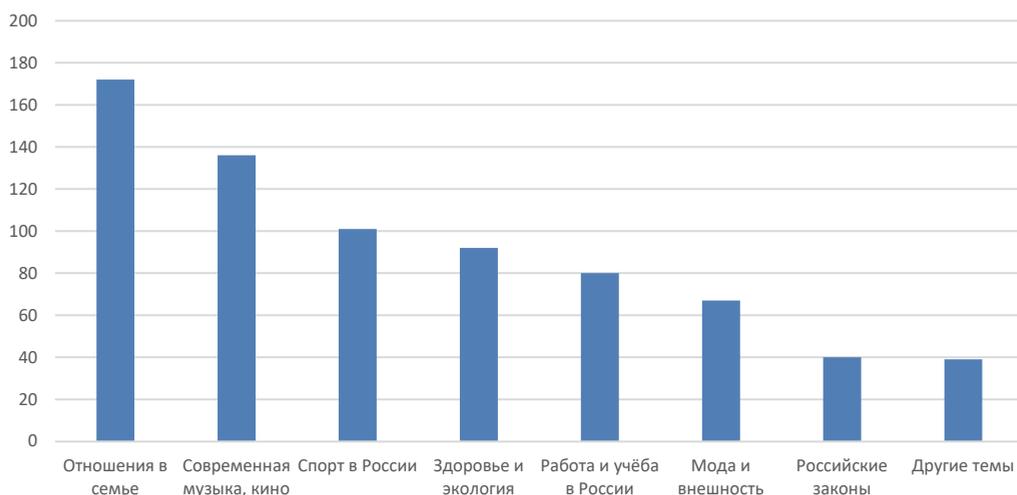


Рис. 2. Результаты ответов на открытый вопрос (о лингвострановедческих интересах иностранных учащихся)

В результате исследования:

- определены основные требования к виртуальной социокультурной среде при обучении РКИ в дистанционном формате: системность, интерактивность, интегративный характер, гетерогенность, гибкость и управляемость, процессуальность, содержательная и эмоциональная насыщенность;

- выявлены характеристики учебно-познавательного типа «цифрового» поколения иностранных обучающихся (информационная адаптированность, проактивность, мультизадачность, наднациональный характер мышления, культурная толерантность, полисенсорность восприятия и др.);

- исходя из выявленных требований к среде и характеристик учащихся разработана модель виртуальной социокультурной среды для занятий по РКИ в форме интерактивного календаря с лингвострановедческим и лингвокультуроведческим контентом;

- сделаны выводы об эффективности использования интерактивного календаря «Путешествие в Россию» в качестве средства формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся, благодаря содержательной насыщенности, высокому уровню наглядности и эмоциональной вовлеченности, понятному интерфейсу, динамичности и интерактивности учебных материалов, удобному формату, соответствию интересам обучающихся и их уровню языковой подготовки;

- установлены направления лингвострановедческих интересов зарубежной молодежи (акцент на социальные, а не исторические аспекты современной российской культуры).

Обсуждение

Большинство иностранцев, изучающих сегодня русский язык, представляют поколение миллениалов, родившееся на рубеже XX и XXI вв. и выросшее в условиях массового распространения интернета и электронных средств коммуникации. М. Томас, изучавший влияние цифровой среды на

обучение и социализацию молодежи (Thomas, 2011: 18), говорит о них, как о «цифровых» или «сетевых жителях» (digital natives, net-natives), для которых виртуальная среда является более комфортной, чем реальная, и формирует новые способы познания и мировидения.

Почему киберпространство (цифровая среда) привлекает молодежь настолько, что становится основным средством коммуникации, познания, профессиональной деятельности, развлечения, удовлетворения личностных потребностей (физиологических, экзистенциальных, престижных, духовных и т. д.)? По мнению специалистов, главная причина заключается в том, что пока в обычном мире происходит постоянное увеличение стрессогенных факторов, в виртуальном мире появляется возможность избежать их, по-новому самоидентифицироваться, повысить свой социальный статус и реализовать свои устремления, даже если достигаемые результаты «носят характер квазисоциализации» (Плешаков, 2011: 31–33).

Современный учащийся в виртуальной среде стремится не только получить новые знания, но и реализовать потребность в самопрезентации и позиционировании, найти комфортное место среди единомышленников в социальных группах, выстраивать коммуникации с широким кругом людей. В когнитивном типе обучающихся-миллениалов можно выделить положительные характеристики (высокий уровень информационной грамотности, проактивность, умение справляться с мультизадачностью, наднациональный характер мышления, культурная толерантность), нейтральные характеристики (полисенсорность, стремление вовлечь максимально возможное число каналов восприятия) и характеристики, негативно влияющие на процесс обучения (невысокий уровень учебной мотивации, «клиповость» мышления, эффект «зэппинга»). С психологической точки зрения миллениалов отличает расположенность к здоровому образу жизни, достаточно высокая степень удовлетворенности жизнью, открытость по отношению к новому опыту и новым технологиям, но при этом страх перед вступлением во взрослую жизнь (Радаев, 2018: 21).

В то же время большинство преподавателей РКИ можно отнести к «цифровым мигрантам» (digital immigrants), которые пока только осваивают новую для себя территорию цифрового пространства. Традиционные цели, содержание и методы учебного процесса вступают в противоречие, во-первых, с новым типом учебно-познавательной деятельности, а во-вторых, с условиями цифровой среды, в которую все больше перемещается учебный процесс.

Обобщая исследования ученых, изучавших влияние среды на формирование новых личностных качеств учащихся (Мануйлов, 2000; Рубцов, Ивошина, 2002), образовательную среду на уроке русского языка как иностранного можно определить, во-первых, как особую форму межкультурного, социального и педагогического взаимодействия, обладающую специфическими коммуникативными и культурными характеристиками; во-вторых, как систему условий, направленных на формирование лингвистических и экстралингвистических компетенций иностранного учащегося.

Обучение русскому языку, как и образование в целом, не способно в полной мере достичь своих целей без вовлечения человека в систему социально-культурного просвещения (Ариарский, 2000: 41). Перед нами стоит сложная

задача – в новых условиях не только обучить русскому языку как средству коммуникации, но и вовлечь иностранных учащихся «цифрового» поколения в систему смыслов русской культуры. Какими средствами мы будем этого добиваться? Привычная нам остенсивная форма культурной деятельности, которая подразумевает демонстрацию эталонных образцов культуры (Конев, 2006), уходит в прошлое. На первый план выходит интеракционная форма передачи культурного опыта – через различные способы коммуникации⁴, в том числе в удаленном, цифровом формате.

В зависимости от вовлеченности иностранного учащегося выделяют несколько уровней взаимодействия со средой: взаимовосприятие (знание чужой культуры), взаимопонимание (признание культуры) и взаимосоединение (деятельностное участие в культуре) (Милославская, 2001), которые прямо соотносятся с тремя компонентами социокультурной компетенции: знать – уметь – владеть. Следовательно, мы можем говорить о полноценном присвоении новых культурных смыслов только в процессе их «проживания» личностью⁵ в новой среде, тогда как традиционные лингвострановедческие методы и средства в основном нацелены на формирование «знаниевой» части социокультурной компетенции.

Конечно, формирование социокультурной компетенции никогда не было ограничено аудиторными занятиями и включает внеаудиторную работу (экскурсии, праздники, культурные мероприятия и т. д.), которая позволяет иностранцам взаимодействовать с материальными и духовными феноменами русской культуры в естественной среде при непосредственном общении с носителями языка. Как известно, атрибутами естественной коммуникации являются достоверный видеоряд, достоверный аудиоряд, естественный ситуативный ряд, который отражает реальное поведение носителей языка (их речевые намерения, речевую стратегию). Но главное, о чем говорят исследователи, это высокая насыщенность естественной среды фоновыми знаниями и та особая «стихия языка», которая сама по себе, без участия преподавателя, играет роль лингводидактического инструмента (Орехова, Труханова, 2019).

Оказавшись в ситуации, когда доступ к естественной социокультурной среде невозможен или ограничен (например, при дистанционном обучении), мы сталкиваемся с необходимостью создавать с помощью специальных технологий (педагогических, лингводидактических, информационно-коммуникационных) искусственную среду, под которой мы понимаем организованную совокупность педагогических условий, влияний и возможностей, способствующих формированию и развитию социальных, личностных и коммуникативных компетенций иностранного обучающегося.

Взяв за основу идеи Ю.С. Песоцкого о высокотехнологической образовательной среде (Песоцкий, 2003: 18), мы выделили основные отличия виртуальной среды от естественной: отсутствие привязки к реальному про-

⁴ Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие. М. : Академия, 2008. С. 19.

⁵ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие. Ростов н/Д. : Учитель, 1999. С. 23.

странству и времени (асинхронность) и связанная с этим необходимостью определенным образом воссоздать реальный хронотоп; преднамеренность создания (моделируемость); потенциальность как совокупность заложенных возможностей; системность построения для поддержания разнообразия и многоуровневости; динамичность (возможность оперативно вносить изменения в контент); технологичность (необходимость использования специальных технических устройств). Экстраполировав эти характеристики на процесс обучения РКИ в дистанционном формате, мы сформулировали основные требования к виртуальной социокультурной среде:

- системность (подчиненность всех компонентов среды лингвистическим и экстралингвистическим целям обучения);
- информативность (возможность включить любой необходимый объем информации);
- интерактивность (наличие обратной связи);
- автоматизированность (осуществление учебной деятельности с помощью специальных программ);
- интегральный характер (формирование разных составляющих коммуникативной компетентности – языковой, речевой, иллокутивной, социокультурной – с помощью разных видов речевой деятельности);
- гетерогенность (комбинирование разнообразных методических инструментов);
- гибкость и управляемость (возможность оперативно дополнять или заменять отдельные элементы);
- процессуальность (воссоздание условий реального хронотопа);
- содержательная и эмоциональная насыщенность.

Наиболее сложным был вопрос о наполнении виртуальной социокультурной среды содержанием (для описания электронных средств передачи информации используется термин «контент»). В отличие от требований к языковым и речевым компетенциям, четко прописанных для каждого из уровней владения РКИ, содержание социокультурной компетенции не является строго определенным. Перечень сведений, которые мы традиционно включаем в курс страноведения (описание избранных фактов из истории, географии, культуры России), зачастую зависит от предпочтений авторов программы и выделенных аудиторных часов.

Стремясь реализовать лингвистические и экстралингвистические цели РКИ с учетом восприятия процесса обучения современной молодежью, мы решили создать не очередное учебное пособие по страноведению России или лингвострановедческий словарь в цифровом формате, а новый по форме и содержанию дидактический инструмент, который органично впишется в цифровую образовательную среду.

Интерактивный календарь «Путешествие в Россию»⁶ (рис. 3) представляет собой модель виртуальной социокультурной среды, предназначенную для обучения РКИ в дистанционном формате, но также может использовать-

⁶ Доступ к календарю обеспечивается по ссылке <https://drive.google.com/file/d/18-hVkApoQ85oVLV2lvsTwGmxziNzJgO/view?usp=drivesdk>

ся при очном обучении (например, за рубежом, чтобы компенсировать отсутствие языковой и социокультурной среды) в качестве дополнительного средства обучения и социокультурной адаптации иностранных граждан.

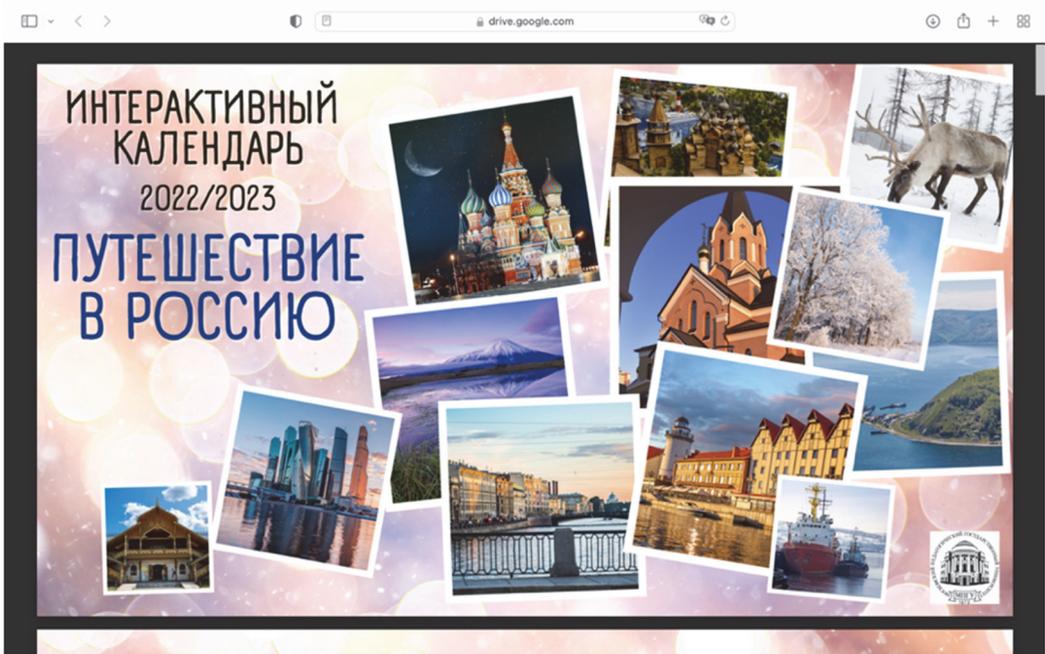


Рис. 3. Скриншот календаря «Путешествие в Россию»

«Путешествие в Россию» имеет ряд важных отличий как от традиционных (печатных), так и от цифровых средств обучения, которые используются при формировании социокультурной компетенции иностранных учащихся. Преподавателям РКИ хорошо известен интерактивный лингвострановедческий словарь «Россия» (в открытом доступе на сайте Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина)⁷, который представляет собой системное, методически обоснованное, прекрасно выполненное описание фактов русской культуры, истории, географии и т. д.

Первое, что отличает «Путешествие в Россию», это форма представления. Красочный, ярко оформленный календарь с выделенными датами выглядит не как учебник, а как обычное приложение в смартфоне, где мы отмечаем важные для нас события (рис. 4).

Во-вторых, все материалы создавались преподавателями РКИ специально для данной учебной платформы – они снимали видео в реальных условиях – на улицах, в магазине, на станциях метро (аудиоматериалы словаря «Россия» представляют собой фрагменты из фильмов и песен, запись преподавателя в студии). Поэтому иностранцы имеют возможность услышать грамотную, стилистически верную аутентичную речь носителей языка, привязанную к реальной бытовой ситуации.

⁷ Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». URL : <https://www.pushkin.institute/resources/> (дата обращения : 27.02.2022).

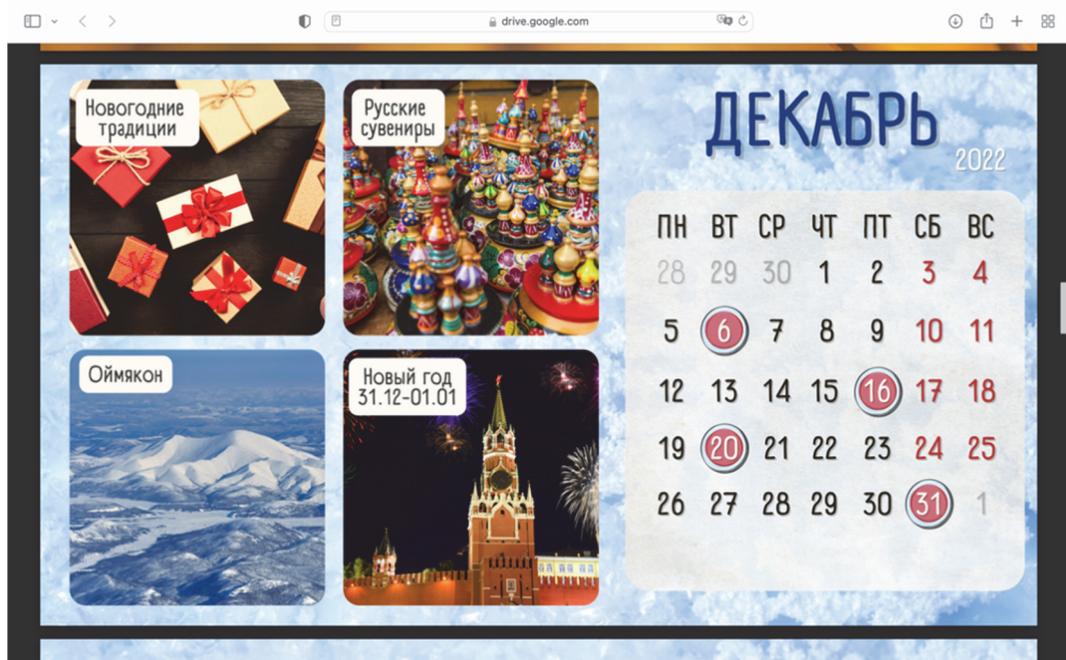


Рис. 4. Скриншот календаря «Путешествие в Россию», декабрь

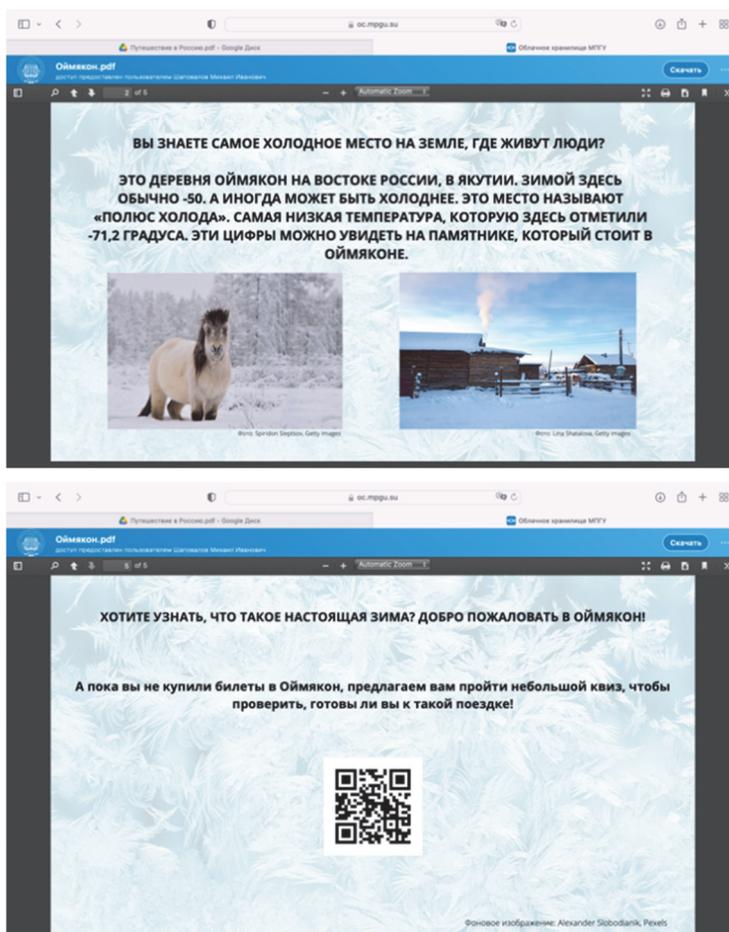


Рис. 5. Скриншот темы «Оймякон», QR-код для прохождения квиза

В-третьих, при отборе лингвострановедческого контента мы руководствовались принципом посильности и достаточности, избегая длинных и сложных объяснений, понимая, что современный учащийся не готов тратить время на изучение длинных текстов и видео, но при этом хочет узнать что-то новое о стране изучаемого языка в доступной и занимательной форме. Большинство тем календаря понятно учащимся, владеющим русским языком на базовом уровне, некоторые темы – уже на элементарном. Если сравнивать с традиционными печатными пособиями по русской культуре, то ближе всего по уровню сложности и принципу подачи материала нам представляется пособие по чтению и страноведению «О России и русских» (Мальшев, Мальшева, 2015), тогда как книга для чтения «Из истории русской культуры»⁸, рекомендованная для изучения на подготовительных факультетах, напротив, рассчитана на более высокий уровень владения.

В-четвертых, следуя принципу соизучения языка и культуры, было решено привязать даты календаря не просто к тексту или видео на соответствующую тему, а к полноценному уроку, включающему и работу с лексикой, и задания на развитие всех видов речевой деятельности, и средства контроля. Особой популярностью в ходе экспериментального обучения пользовались интерактивные квизы (рис. 5).

Наконец, следует обратить внимание на выбор лексического материала. Анализ учебной литературы по страноведению России показал, что зачастую авторы используют излишне много специфической лексики, которая, безусловно, отражает многообразие и глубину русской культуры, но при этом усложняет усвоение материала. Например, в недавно изданном, прекрасно иллюстрированном и насыщенном коммуникативными заданиями пособии «О России по-русски»⁹ подробно перечисляются названия музыкальных инструментов, жанры классической музыки, определения литературных жанров – то есть то, что скорее необходимо при изучении языка будущей специальности. Авторы календаря «Путешествие в Россию» стремились избегать специальной терминологии, фольклорной лексики, диалектизмов и историзмов, придерживаясь лексического минимума базового уровня и нейтрального стиля в изложении материала.

Сформулированные требования к виртуальной социокультурной среде реализуются с помощью различных технологий. Привязка к реальному пространству и времени осуществляется за счет формы интерактивного календаря. За воссоздание естественного видео- и аудиоряда отвечают виртуальные экскурсии, интервью с носителями языка, видеосюжеты, формат дискуссионного клуба. Естественный ситуативный ряд представлен различными ситуациями общения – в транспорте, на выставке, в магазине, в цирке – которые интегрированы в рассказы о современной культуре. Насыщенность фоновыми знаниями создается за счет продуманного отбора лингвострановедческой и лингвокультуроведческой информации. Гетерогенный характер среды обес-

⁸ Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Из истории русской культуры : учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 112 с.

⁹ Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В., Толмачева О.В. О России по-русски : учебное пособие для иностранных студентов. М. : Русский язык. Курсы, 2020. 248 с.

печивается задействованием всех видов речевой деятельности. Связный характер среды формируется при помощи системы ссылок, которые позволяют перемещаться внутри текстов, создавая смысловую связь между разными ресурсами. Процессуальный характер обеспечивается использованием всех видов наглядности, создающих яркий, запоминающийся визуальный ряд. Обращение к личному опыту обучающихся и актуальным для них темам, включение юмора, использование игровых технологий обеспечивают эмоциональную насыщенность контента. Возможности цифровой среды позволяют сделать задания интерактивными, обеспечивая автоматическую проверку правильности выполнения.

Календарь включает 10 месяцев учебного года (с сентября по июнь), его даты привязаны к культурно значимым феноменам российской действительности – достопримечательностям, праздникам, культурным фактам или событиям. О географии России рассказывают темы «Москва – столица России», «Прогулка по центру Москвы», «Путешествие в Калининград» (рис. 6), «Оймякон – полюс холода», «Мыс Дежнева», «Путешествие в Псков», «Санкт-Петербург (Белые ночи)». О русских традициях иностранцы узнают благодаря темам «Русский сувенир», «Палехская роспись», «Хохломская роспись», «Русская живопись». Кроме традиционных праздников, таких как Новый год, Рождество и Крещение, Масленица и Пасха, Международный женский день, День Победы, в календаре представлены День народного единства, День российской науки, День славянской письменности и культуры, Старый новый год, Международный день родного языка, День русского языка, День космонавтики. А еще иностранцы могут погулять по ВДНХ, посмотреть представление в Московском цирке, узнать об особенностях образования в России, о том, зачем нужно изучать русский язык и о многом другом.

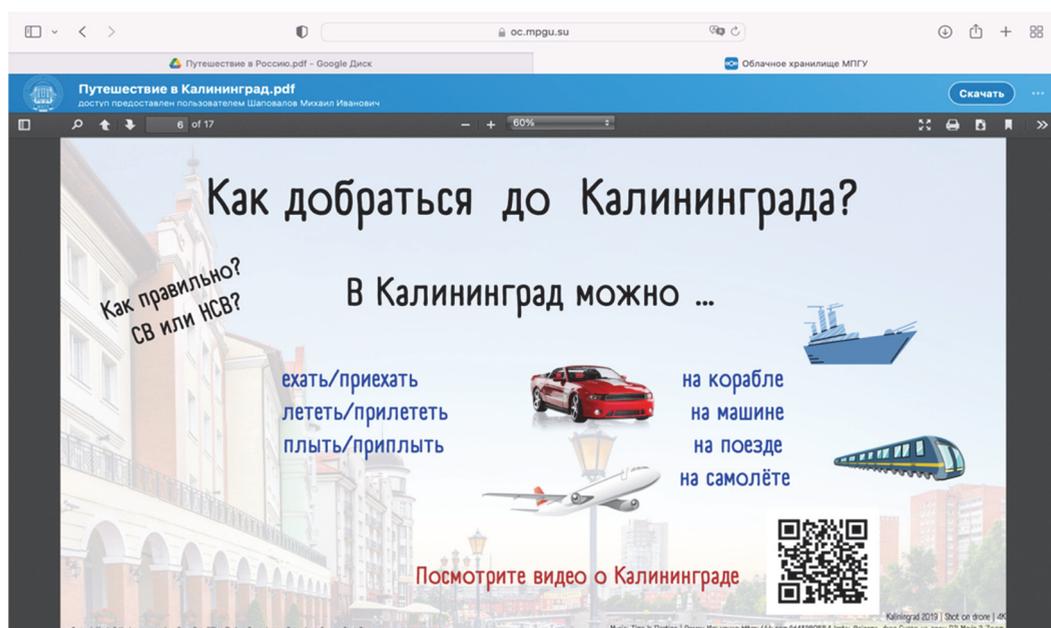


Рис. 6. Скриншот фрагмента темы «Путешествие в Калининград»

Учебный материал представлен в нескольких электронных форматах: видеофайл, аудиофайл, урок-презентация, онлайн-тест, онлайн-викторина. Как правило, внутри одной тематической единицы контента присутствуют разные электронные форматы, а переход на видео- и аудиоматериалы происходит с помощью QR-кода или с помощью навигации внутри разделов на сайте.

Заключение

Смоделированная средствами лингвострановедческого и лингвокультуроведческого контента виртуальная социокультурная среда обладает рядом преимуществ при обучении русскому языку как иностранному учащихся, относящихся к «цифровому» поколению. Использование контента, воспроизводящего с помощью цифровых средств естественный ситуативный ряд, позволяет активизировать различные каналы восприятия обучающихся, задействовать эмоциональный аспект, повысить учебную мотивацию, учитывать интересы современной молодежи, формировать у иностранных обучающихся устойчивое позитивное отношение к России.

Разработанный цифровой контент является инновационным авторским продуктом в области методики обучения РКИ как по содержанию, так и по форме представления лингвострановедческого и лингвокультурологического материала.

Использование интерактивного календаря «Путешествие в Россию» способствует повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному, продвижению российских духовных и культурных ценностей, укреплению позиций России в мировом культурном и образовательном пространстве.

В качестве дальнейшей перспективы исследования мы видим выявление актуальных прецедентных феноменов современной российской культуры для их добавления в интерактивный календарь.

Список литературы

- Ариарский М.А.* Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики : дис. ... д-ра культ. наук. СПб., 2000. 496 с.
- Богомолов А.Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. М. : МАКС Пресс, 2008. 320 с.
- Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика : среда – средства обучения – педагог : монография. М. : РУДН, 2009. 255 с.
- Горожанов А.И.* Электронные браузерные учебники и учебные пособия по иностранному языку : особенности и преимущества // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2013. № 679. С. 79–83.
- Дунаева Л.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению : монография. М. : Макс-Пресс, 2006. 296 с.
- Кацук С.М.* Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 427 с.

- Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора : как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 272 с.
- Конев В.А.* Категории культуры // Мир русского слова. 2006. № 4. С. 14–21.
- Мальшев Г.Г., Мальшева Н.Г.* О России и русских. СПб. : Златоуст, 2015. 128 с.
- Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
- Милославская С.К.* Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования // Мир русского слова. 2001. № 4. С. 12–15.
- Орехова И.А., Труханова Д.С.* Методический потенциал виртуальной языковой среды // Русское слово в многоязычном мире : материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб. : МАПРЯЛ, 2019. С. 1200–1205.
- Пашковская С.С.* Дистанционное обучение русскому языку как иностранному (ожидание и реальность) // Вестник Пензенского государственного университета. 2021. № 3 (35). С. 3–9.
- Пашковская С.С.* Дифференцирующая модель обучения русскому произношению : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 620 с.
- Песоцкий Ю.С.* Развитие высокотехнологической образовательной среды учебных заведений на основе учебной техники : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 42 с.
- Плешаков В.А.* Теория киберсоциализации человека : монография. М. : МПГУ : Homo Cyberus, 2011. 400 с.
- Радаев В.В.* Миллениалы на фоне предшествующих поколений : эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>
- Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2002. 272 с.
- Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 306 с.
- Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Хамраева Е.А., Гусев А.В.* Лингводидактические условия создания речевой среды в семье и школе как способ сохранения родного языка // Мир русского слова. 2020. № 4. С. 105–110. <https://doi.org/10.24411/18111629202014105>
- Чистяков А.В.* Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций : социокультурный анализ : дис. ... д-ра соц. наук. Ростов н/Д., 2006. 278 с.
- Askehave I., Nielsen A.E.* Digital genres : a challenge to traditional genre theory // *Information Technology & People*. 2005. Vol. 18. Issue 2. Pp. 120–141. <https://doi.org/10.1108/09593840510601504>
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M.* CLIL and motivation : the effect of individual and contextual variables // *The Language Learning Journal*. 2014. Vol. 42. No. 2. Pp. 209–224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- McLellan H.* Virtual reality and multiple intelligences : potentials for higher education // *Journal of Computing in Higher Education*. 1994. No. 5 (2). Pp. 33–66. <https://doi.org/10.1007/BF02948570>
- Thomas M.* Deconstructing digital natives : young people, technology and the new literacies. Taylor and Francis, 2011. 232 p.

Voiskunsky A.E., Smyslova O.V. Flow-based model of computer-hackers' motivation // Cyberpsychology, Behavior & Networking. 2003. Vol. 6. No. 3. Pp. 171–180. <https://doi.org/10.1089/109493103321640365>

Сведения об авторах:

Кожевникова Мария Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Московский педагогический государственный университет, Россия, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: национально ориентированный подход в обучении иностранных граждан, социокультурная адаптация иностранных граждан в российских вузах. Автор более 70 научных публикаций. E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Московский педагогический государственный университет, Россия, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1. *Сфера научных интересов*: билингвальное обучение, лингводидактическое тестирование. Автор более 150 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-8551-5462. E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

Кытина Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка как иностранного, Университет Куала-Лумпура, Малайзия, 50250, Куала-Лумпур, ул. Султана Исмаила, д. 1016. *Сфера научных интересов*: преподавание русского языка как иностранного в ограниченной языковой среде, инновационные методы и подходы в обучении иностранному языку, двуязычие, мультикультурализм, дистанционное обучение. Автор более 30 научных публикаций. ORCID: 0000-0003-4660-4726. E-mail: kytinavictoria@unikl.edu.my

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392

Research article

Online-trip to Russia: creating a virtual sociocultural environment for teaching Russian as a foreign language

Maria N. Kozhevnikova¹✉, Elizaveta A. Khamraeva¹, Victoria V. Kytina²

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

²University of Kuala Lumpur, Kuala Lumpur, Malaysia

✉ kozhevnmariya@yandex.ru

Abstract. The necessity to develop new methods and measures in teaching Russian as a foreign language is caused not only by the growth of distant educational technologies, but also by new cognitive style generation formed in the circumstances of changing the natural surrounding into the virtual (the cyberworld) one. The lack of methodic instruments for compensating the language and sociocultural environment in distant teaching of Russian as a foreign language interferes the forming of students' communicative skills. The aim of the research is therefore to develop and realize the sociocultural surrounding model for the foreigners learning Russian in conditions of restricted natural surroundings. The material of the research contained the digital culture and country study content created in line with culturological approach in pedagogy and linguistics and in accordance with distant Russian

language teaching experience. The research was held with the help of theoretical (analysis, comparison, extrapolation), diagnostic (pedagogical observation, expert value, oral survey) and reconfiguring (pedagogical modelling, integration of the research results into the learning process) methods. The results of the research consist in working out the didactic and methodic demands for modelling a virtual sociocultural surrounding; creating on this base an interactive calendar “Trip to Russia” that corresponds with the cognitive type of the “digital” generation and allows to perform the functions of the sociocultural surrounding in distant learning of Russian as a foreign language: it promotes the development of sociocultural competence, positive attitude to Russia and Russians, increases motivation for learning Russian. In conclusion the authors present the opportunities of the virtual sociocultural surrounding to use it efficiently in studying Russian as a foreign language.

Keywords: virtual sociocultural surrounding, country studies, cultural studies, digital content, interactive calendar, Russian as a foreign language

Article history: received 14.12.2021; accepted 18.04.2022.

Acknowledgments: The research was carried out within the framework of the Ministry of Education state assignment “Modelling the Socio-Cultural Environment in Teaching Russian as a Foreign Language on the Basis of Digital Linguocultural Content” (project No. 121121600326-7).

For citation: Kozhevnikova, M.N., Khamraeva, E.A., & Kytina V.V. (2022). Online-trip to Russia: Creating a virtual sociocultural environment for teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 20(3), 377–392. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392>