

«БЛАГОСЛОВЕННЫ ПЕРВЫЕ ШАГИ...»

Сборник работ молодых исследователей

Выпуск 16



Магнитогорск 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

«БЛАГОСЛОВЕННЫ ПЕРВЫЕ ШАГИ...»

Сборник работ молодых исследователей

Выпуск 16

Магнитогорск
2022

УДК 80(045)
ББК 80/84я431
Б 681

Рецензент:

*Доктор филологических наук, доцент Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета*

Н.В. Глухих

«Благословенны первые шаги...»: сб. работ молодых исследователей / Науч.-исслед. словарная лаборатория НИИ ист. антропологии и филологии ; каф. рус. яз., общ. языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г. И. Носова ; под ред. д-ра филол. наук, проф. С. Г. Шулежковой (гл.), канд. филол. наук А. А. Осиповой. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2022. – Вып. 16. – 185 с.

ISBN 978-5-9967-2596-0

16-й выпуск сборника «Благословенны первые шаги...» содержит 24 статьи студентов и магистров трёх российских университетов. Несомненный интерес у читателя вызовет каждый из четырёх тематических блоков. В первый из них вошли исследования, связанные с источниками формирования образных средств современного русского языка; во втором, самом объёмном, представлены методические проекты молодых филологов, которые в преподавание русского языка и литературы активно внедряют новейшие образовательные технологии; в третьем читатель обнаружит образцы тонкого историко-лингвистического анализа старославянских и древнерусских текстов; в четвёртом получит возможность познакомиться с правилами цифрового этикета и средствами эвфемизации любви в русской и китайской культурах. Сборник рассчитан на студентов, учителей-словесников, филологов и всех тех, кого интересует жизнь языка и его реакция на изменяющийся мир.

Макет А.А. Осиповой

УДК 80(045)
ББК 80/84я431

ISBN 978-5-9967-2596-0

© Коллектив авторов, 2022
© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ИСТОЧНИКИ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ РУССКОГО ЯЗЫКА.....5-41

Козлова А.В. (науч. рук.: Н.И. Коновалова). Лексические маркеры оппозиции «свой – чужой» в русских народных заговорах.....	5
Мурзина В.А. (науч. рук.: С.Г. Шулежкова). Факторы и пути формирования песенных сверхсловных неологизмов в условиях цифровой эпохи.....	12
Овсянникова В.В., Деревскова Е.Н. Эпитет как художественная реализация узуальной метафоры.....	21
Федина А.А. (науч. рук.: Е.Н. Деревскова). Языковые способы номинации эмоционального состояния радости.....	26
Шарипова С.А. (науч. рук.: Н.В. Позднякова). «В кудри мозга моего...»: окказиональная лексика А.Е. Кручёных.....	32

РАЗДЕЛ II. АВТОРСКИЕ МЕТОДИКИ МОЛОДЫХ ФИЛОЛОГОВ.....42-124

Арзамаскова Е.В., Позднякова Н.В. Интегрированный урок как один из методов реализации межпредметных связей.....	42
Атеева П.А. (науч. рук.: Л.Н. Чурилина). Обучающий подкастинг: принципы педагогической технологии.....	49
Ведерко Д.В. (науч. рук.: Л.Н. Чурилина). Коммуникативная компетентность в контексте наставничества: модель «студент – ученик».....	55
Гейдаров Г.З. (науч. рук.: Л.Д. Пономарёва). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному...61	61
Корякина О.В., Чурилина Л.Н. Смысловое чтение как технология: варианты реализации.....	66
Литвинович Д.А. (науч. рук.: Л.Д. Пономарёва). Речевое развитие обучающихся в процессе изучения творчества В. Маяковского: инновационный подход.....	73
Маклаков А.С. (науч. рук.: Л.Н. Чурилина). Филологический воркшоп как метапредметная технология.....	79
Мифтахова С.Е., Франчук О.В. Историко-лингвистическое комментирование в контексте изучения имени существительного в школе.....	86
Сорина Т.Г. (науч. рук.: Л.Н. Мишина). Об опыте использования социальных сетей на уроках русского языка в средней школе.....	93
Сулемова Е.А., Дорфман О.В. Метод «рассказов» как форма словарной работы в средней школе.....	101

Хасанова М.С. (науч. рук.: Л.Д.Пономарёва). Приёмы работы с художественным текстом на уроках литературы.....	108
Шляхтина В.С. (науч. рук.: О.Е. Чернова). Применение квест-технологии для изучения стилей речи в 8-м классе.....	116

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....125-167

Босова А.Ю., Шулежкова С.Г. Сверхсловные именованья матери Иисуса Христа в Синайском евхологии.....	125
Зейналова Г.А., Франчук О.В. Отражение представлений о еде в русской языковой картине мира.....	133
Кочетова Т.С., Франчук О.В. История формирования концептов «Комплимент» и «Похвала» в русской языковой картине мира.....	142
Мажауров А.А., Франчук О.В. Отражение представлений о болезни и способах врачевания в древнерусских текстах XV–XVII веков.....	150
Юновидова М.М., Шулежкова С.Г. Устойчивые словесные комплексы с компонентами <i>бл҃ждѣ</i> и <i>бл҃ждѣныи</i> в Синайском Евхологии.....	159

РАЗДЕЛ IV. ЛЮБОВЬ И ЭТИКЕТ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ

ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....168-185

Вытовтова М.Р., Денисова Э.С. Особенности цифрового этикета в русской и китайской лингвокультурах (на материале электронных писем).....	168
Коллер А.Е., Денисова Э.С. Средства эвфемизации любви в русской и китайской лингвокультурах (на материале публицистики и эксперимента).....	177

РАЗДЕЛ I ИСТОЧНИКИ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ РУССКОГО ЯЗЫКА

*А.В. Козлова, студентка
(науч. рук.: д-р филол. наук, проф. Н.И. Коновалова)
Уральский государственный
педагогический университет (Екатеринбург, Россия)*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РУССКИХ НАРОДНЫХ ЗАГОВОРАХ

Аннотация: В статье объектом анализа является один из феноменов русской лингвокультуры, репрезентирующих сферу ирреального. Особый интерес представляет изучение заговора как сакрального текста архаической (дохристианской) народной культуры. Предмет исследования – языковые средства выражения оппозиции «свой – чужой» в сфере субъектно-объектной организации заговора, во времени и пространстве, атрибутивной составляющей. Цель работы – выявление лексических единиц, маркирующих противоположные семантические поля оппозиции «свой – чужой». Результатом исследования стало выделение трёх тематических групп, определяющих семантику и символику основных для русской заговорной традиции атрибутов

Ключевые слова: заговоры, сакральный текст, лексика, оппозиция «свой – чужой».

Оппозиция «свой – чужой» является базовой семиотической оппозицией в русской лингвокультуре, которая «... соотносится с такими оппозициями, как хороший – плохой, праведный – греховный, чистый – нечистый, живой – мёртвый, человеческий – нечеловеческий (звериный, демонический), внутренний – внешний» [СД, т. 4, 1995: 581]. Сквозь призму данной оппозиции происходит осмысление границ мира, являющегося привычным, понятным для человека, и мира, полного неизвестности, другими словами, такого, который является опасным для человеческой природы. Для каждой из частей оппозиции существуют свои правила (касающиеся в равной степени как внешнего поведения, так и духовной сущности), исходя из которых определяется принадлежность человека к той или иной категории соответственно («свой» или «чужой»).

Отметим, что оппозиция «свой – чужой» наиболее ярко представлена на уровне субъектно-объектной организации сакрального текста. Она активно проявляется в цветовой, временной, пространственной стороне заговора. **Предметом** данного исследования являются лексические маркеры элементов хронотопа заговоров, их субъектно-объектной организации, а также атрибутов, дополняющих и интерпретирующих образы действующих лиц заговорного текста относительно их принадлежности к «своим» и «чужим». Для того чтобы определить способы их представления в тексте заговоров, использованы **методы** компонентного анализа, контекстуального анализа, статистического анализа (для выявления наиболее частотных в заговорной традиции лексических маркеров и продуктивности тематических групп к которым они относятся), метод моделирования лингвокультурного портрета исследуемого явления (с помощью этнолингвистического словаря «Славянские древности» нами реконструируется смысл и символика рассматриваемых атрибутов «своего» и «чужого», а также выявляются культурные коннотации, связанные с народными суевериями).

Отметим, что к «**своим**» относятся не только персонажи (здесь уместнее говорить о типичных «помощниках», имеющих человеческий облик: *Иисус Христос, Богородица, Ангелы-хранители* и проч. (подробнее об этом в: [Козлова 2021]), но и зооморфные (*серый заяц, змеи булатные когти*), и натуроморфные объекты, явления (*ветер (вихор), зоря – зореница, красно-солнышко* и проч. (подробнее об этом также в: [Козлова 2021])).

К «чужому» можно отнести неопределённое или пограничное пространство (*болото, мельница, баня, перекресток, порог*). Как «сакрально негарантированное» (см., например: [Агапкина 2005, Кайуа 2003, Коновалова 2000, Коновалова 2010] пространство выступает *поле* (чаще *чистое поле*; *эпитет «чистое» несёт в себе двойную семантику: с одной стороны, он [эпитет] свидетельствует о бесконечности, с другой, акцентирует семантику неизведанности, пустоты, незащищённости. К данной группе также относят *ниву, пашню и мельницу*. Это так называемая «*культурная периферия*», граница между «своим» и «чужим» пространством.

Большое значение в заговорах получает и так называемая сакральная география: такая сторона света, как запад, приобретает в тексте специфические коннотативные признаки: противоположный (востоку) сакральный смысл – это мир мёртвых, страна смерти,

субъект данного заговорного текста остается за пределами «своего» пространства. При оценке положения субъекта заговорного текста сквозь призму оппозиции «свой – чужой» особое внимание мы обращаем и на собственно временную сторону. Наибольший интерес вызывают временные интервалы или промежутки, которые являются для человека опасными: полночь, полдень, реже – сумерки. Нельзя не упомянуть также и о персонажах, которые не только имеют отклонения в поведении, во внешности, но и вызывают опасения у набожного человека, потому что преимущественно являются представителями потустороннего мира (например, *Чёрт*, *Чертуха*, *Батюшка Сатана* и проч.). К этой группе относятся и натуроморфные предметы (*берёза покаяная*), также не внушающие доверия говорящему из-за своей странной (непривычной) формы.

Чтобы выявить лексические маркеры оппозиции «свой – чужой», мы подробнее остановимся на атрибутивной стороне заговорного текста и определим, как с помощью атрибутики – элементов, которыми сопровождается описание действующего персонажа, – выявляется положение основных субъектов и объектов заговора относительно рассматриваемых нами категорий оппозиции.

1. *«Господи, благослови! На этом месте Богородица Христа родила, свечой крестила, меня спанюшки отвалила»* (на зачатие и лёгкие роды) [РЗиЗ 1998: 2].

Свеча как атрибут встречается в разных типах заговоров, поскольку является универсальным средством защиты от потусторонних сил, символизирует собой свет, человеческую жизнь в целом. Ср.: «Свеча – ритуальный предмет, атрибут семейных, календарных и окказиональных обрядов, праздников, религиозных практик, жертвоприношений, повседневных и магических действий» [СД 1995: 2428]. Интересен тот факт, что свеча репрезентирует несколько оппозиций: «светлый – тёмный» («свет – тьма»), «божественный – человеческий», «чистый – нечистый», «сакральный – мирской», «живой – мёртвый», ср.: [Осипова 2006: 364-380]. В данном случае нами рассматривается одна из частных оппозиций («живой – мёртвый») в контексте одной из категорий более широкой оппозиции «свой – чужой». Рассматриваемый нами предмет является ведущим символом жизни человека: «горящая свеча символизирует человеческую жизнь и человека вообще, угасание свечи синонимично смерти; эта символика особенно значима в семейных обрядах» [СД 1995: 2428].

Если интерпретировать смысл атрибута в контексте анализируемого заговора, то можно говорить не только об охранительной функции свечи (свеча как способ оградить молодую и непорочную душу ребенка от потусторонних сил), но и о её целительной силе (свеча помогает будущей матери справиться с тяжёлыми муками во время родов). Ср.: «В родинной обрядности свечу возжигали при начале потуг. При особенно трудных родах женщину поили водой, слитой с трёх свечей, горевших в церкви. После появления младенца на свет его не оставляли без горящей свечи до крестин (очистительной молитвы матери). Особенно следили, чтобы горели свечи в ночь прихода демонов судьбы (суджениц), в качестве оберега под подушку новорождённого клали огарок свечи» [СД 1995: 2428].

Таким образом, свеча как атрибут используется человеком для того, чтобы сохранить покой и благополучие в доме, уберечь себя и близких от опасного воздействия демонической силы. В контексте оппозиции «свой – чужой» тот, кто использует данный предмет не только во время различных церковных ритуалов, но и в быту, является представителем категории «свой», поскольку его образ сопровождается христианским символом: «использование в ритуалах свечи считается делом божеским, христианским, тех, кто этого не делает, сравнивают с демонами и именуют самодивами» [СД 1995: 2428].

2. *«Если пойдёшь на танцы, то три раза молитву прочитай: Чтобы ходилоя пуще, плясалося пуще, стану я, раба Божья (имя), благословясь, пойду, перекрестясь, из ворот в ворота. Эти ворота – в восточну сторону. В восточной стороне – Киянско море. В Киянском море — Латырь-камень...»* (на красоту) [РЗиЗ 1998: 116].

Данный элемент (выделен в тексте) встречается в разных типах заговоров (при подборе материала для анализа встречаем *Латырь-камень*, *булатный белый камень*, *серый камень*). Связано это с тем, что камень считается одним из первозданных предметов мира вообще: «Камень – один из первоэлементов мира (наряду с землёй, водой, огнём, воздухом); символ мёртвой природы» [СД 1995: 932]. Именно физические свойства определяют функциональные стороны: он прочен, неподвижен, твёрд, долгосрочен, что позволяет применять его в различного рода магии. Ср.: «В народной космологии камень трактуется как опора, основание, стержень, ось мира и уподобляется дереву мировому и горе (ср. в заговорах камень на море, Алатырь-камень, бел-горюч камень, синий камень

и т. п.) [СД 1995: 932]. Именно *Латырь-камень* (или Алатырь-камень) чаще всего встречается в заговорных текстах, более того, он описывается в тождестве с морем-окияном (океаном), дубом, змеей (или змеем), бурым (серым) зайцем и другими субъектами действия (чаще – Богородицей). Камень-это объект, который наделяется функциями, присущими лицам, имеющим человеческий облик. Данный атрибут активно упоминается в речи говорящего оттого, что способен помочь даже в самой житейской проблеме, например, в хозяйских и домоводческих заговорах к нему обращаются, «чтобы капуста уродилась твёрдой <...> чтобы пиво получилось хорошим» [СД 1995: 932]. Встречаются заговорные тексты, которые приписывают *Латырь-камню* целебную функцию (камень как средство излечения от болезней и недугов): «камню из-за его неподвижности приписывались свойства останавливать, прекращать болезнь или опасность...» [СД 1995: 935]. В этой связи нельзя не упомянуть и обращения говорящего к данному предмету с целью вернуть или приумножить красоту и молодость, обрести свою любовь, счастье, сохранить спокойствие и благополучие в семье, увеличить мужскую или женскую энергию. Но известны случаи, когда отмечается негативная направленность текстов заговоров с упоминанием камня как атрибута, ср.: «... камень как элемент мёртвой природы использовался во вредоносной магии: чтобы наслать болезнь на обитателей дома, им на порог подкладывали камень; в случае неудачного сватовства сваты могли вылить привезённую с собой горилку на камень, тогда девушка не сможет выйти замуж...» [СД 1995: 937]. Можно сделать вывод о том, что позиция субъекта в данном случае определяется прагматикой текста. *Латырь-камень* сам по себе является природным объектом, который верующие воспринимают как специфическое средство магии и чаще всего обращаются к нему с просьбами и желаниями, носящими положительный характер.

3. «...*На коло сидит чертуха, она космата, она волосата, она соплива, она ноздрива. Вот так же бы (такая-то) казалась рабу Божию – космата, волосата, соплива, ноздрива*» (на разлучение) [РЗиЗ 1998:164].

Данный заговорный текст отличается от рассматриваемых выше, поскольку здесь атрибутами служат не материальные объекты, на фоне которых располагаются «действующие лица», а внешние черты, сопровождающие некий «портрет» субъекта действия.

Специфична и загадочна для «своих» внешность тех, кто не принадлежит человеческому роду, несёт в себе сверхъестественное начало. У старообрядцев и верующих отклонения, присутствующие в образе живого создания, вызывают опасение. Описание, которое сопровождает наименование субъекта действия, даёт установку на то, что это существо иной природы, отличающееся от типичного представителя людского мира: «она космата, она волосата...». «*Чертуха*», облик которой существенно отличается от человеческого, отнесена нами в разряд «чужих». Предложенный вариант анализа сакрального текста традиционной народной культуры демонстрирует возможность «... обнаружения «внутренних», скрытых от непосредственного наблюдения условий, определяющих успешность речевой деятельности <субъекта коммуникативного акта>». Это процессы формирования ассоциаций, особенности воображения, связанные с обработкой, хранением и извлечением информации» [Гридина, Коновалова 2014: 128], что применительно к заговорам обеспечивает их «действенность» и является основой суггестии, веры без рациональной оценки происходящего.

4. «Спать ложусь – **крестом** крещусь, **крестом** и украшаюсь. **Крест** за мной, **крест** передо мной. Ангелы – в окошках, Спас – во дворях, Пресвятая Богородица – у меня во зголовах. Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Аминь» (на благополучие дома) [РЗиЗ 1998: 167].

Анализируя атрибутивную сторону заговорного текста, можно сказать, что данный предмет является наиболее часто употребляемым в речи говорящего: мы можем обнаружить его в родинных, детских, лечебных, домоводческих заговорах. Это обусловлено тем, что крест является культовым объектом обрядов, магических действий в целом. Ср.: «Крест – один из древнейших сакральных знаков в мировых мифопоэтических и религиозных системах; главный символ христианства (является также монограммой имени Христа); культовый предмет, имеющий сакральные и апотропейные функции» [СД 1995: 1135]. В рассматриваемом нами заговоре крест выступает как средство защиты от потусторонних сил. Использование его не только в обрядовой магии, но и в быту позволяет говорить о его многофункциональности: так, расположив абстрактные кресты вокруг себя, говорящий делает шаг к тому, чтобы сохранить своё спокойствие во время ночного сна, что очень актуально, т. к. именно тёмное время суток является благоприятным для активизации

различных существ демонической природы. Поскольку крест является поистине христианским предметом, можно говорить о том, что, используя данный атрибут в своей речи, в действиях, её сопровождающих, человек автоматически рассматривается как «свой»: «использование изображений креста в ритуальных целях, ношение нательного креста символизируют причастность к определённой конфессии...» (христианству, в нашем случае) [СД 1995: 1136].

Таким образом, атрибуты, рассмотренные в данной работе, подразделяются на три тематические группы: во-первых, это культовые предметы, на фоне которых происходит действие субъекта заговорного текста (можно отметить закономерность, связанную с ними: прежде чем говорящий упомянет конкретный атрибут в своей речи, он пространно опишет обстановку, в которой совершается таинство); во-вторых, это атрибуты, составляющие неотъемлемую часть церковных ритуалов (свеча, крест), особенность которых заключается в том, что они непосредственно связаны с человеческой жизнью, в буквальном смысле символизируют её; в-третьих, это внешние характеристики, которые тоже могут считаться атрибутивными, сущность которых в детальном описании внешности действующего субъекта заговора.

Литература

Агапкина, Т.А. Сюжетный состав восточнославянских заговоров (мотив мифологического центра) // Заговорный текст. Генезис и структура. Москва: Индрик, 2005. С. 247-291.

Гридина, Т.А., Коновалова, Н.И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 1. С. 128-134.

Кайуа, Р. Миф и человек. Человек и сакральное. Москва: ОГИ, 2003. 296 с.

Козлова, А.В. Сакральное и профанное в субъектно-объектной организации русских народных заговоров // *Linguistica juvenis*: ежегодный сб. науч. тр. молодых учёных / гл. ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2021. № 23. С. 57-67.

Коновалова, Н.И. Аспекты представления сакрального текста в лингвокультурологическом словаре // Вестник Омского университета. 2010. № 1 (55). С. 88-90.

Коновалова, Н.И. Демонологическая лексика как фрагмент концепта «сакральное» в русском языковом сознании // *Язык. Система. Личность*. 2000. С. 551-556.

Осипова, А.А. Смерть // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2006. С. 364-380.

РЗиЗ – Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций Московского государственного университета 1953–1993 гг. / под ред. В.П. Аникина. Москва: Изд-во МГУ, 1998. 384 с.

СД – Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. Москва: Изд-во Ин-та славяноведения РАН, 1995. 728 с.

В.А. Мурзина, студентка
(науч. рук.: д-р филол. наук, проф. **С.Г. Шулежкова**)
*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ФАКТОРЫ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕСЕННЫХ СВЕРХСЛОВНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования песенных крылатых выражений (КВ), а также факторы, влияющие на данный языковой процесс в условиях цифровой цивилизации. Автор на примере нескольких ранее не зафиксированных в словарях КВ определяет условия возникновения, причины популярности и сферы функционирования песенных сверхсловных неологизмов начала XXI столетия.

Ключевые слова: крылатые выражения, сверхсловные неологизмы, песенное искусство, цифровая эпоха, поп-культура.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что КВ русского языка, в особенности те, которые восходят к современному песенному искусству, исследованы недостаточно. Прежде всего, это связано с тем, что между лингвистами до сих пор не разрешён спор, касающийся языкового статуса КВ, а также до конца не выявлены факторы, влияющие на формирование фонда сверхсловных языковых единиц, восходящих к песенному искусству цифровой эпохи.

«Песенные крылатые выражения составляют 60% от общего состава крылатых единиц, восходящих к искусству» [Шулежкова 2001: 131]. Описание этих единиц является достаточно трудоемкой работой. Это связано с тем, что песенные КВ очень разнообразны по своему содержанию, структуре, происхождению, стилистической окраске и выполняемой функции. «Песня, – пожалуй, самый чуткий жанр искусства, мгновенно реагирующий на изменения в полити-

ческой и экономической жизни общества» [Шулежкова 2001: 132]. Именно в песне находят отражение крупнейшие события определённой эпохи.

Пути перехода цитаты из какого-либо произведения в КВ, которые были определены С.Г. Шулежковой, универсальны для русского языка. Мы можем проследить их и при формировании современных песенных КВ. Благодаря деятельности известных авторов, музыкантов, исполнителей многие песенные строки обретают популярность и используются носителями языка. На первом этапе перехода цитаты в крылатую она обычно используется с ремаркой, которая указывает на её источник. Затем, на втором этапе, будучи применима по отношению к ситуациям, далёким от исходной, цитата испытывает определенные семантические преобразования. Затем она уже может быть употреблена без ссылки, указывающей на источник. Несмотря на это, её оригинальность в речи подчеркивается с помощью интонации, а в письменной речи – графическими средствами. Последний шаг допускает образование у цитаты нового обобщённо-абстрактного значения, устойчивости компонентного состава и грамматической структуры. Зачастую в ходе этого процесса ненужный словесный груз сбрасывается, первичные авторские фразы подвергаются сокращению, целью которого является приспособления сверхсловной единицы к потенциалу памяти наибольших слоев общества. Однако, учитывая, что поп-музыка является достаточно молодым культурным явлением, связь большинства песенных цитат с их источниками еще не успела утратиться. Это связано в первую очередь с тем, что цифровые технологии во многом способствуют тому, чтобы музыкальные произведения и их авторы не теряли своей актуальности на протяжении долгих лет. Особенно это касается песенных цитат, возникших в 2000–2020-е гг. Следовательно, в настоящее время по отношению ко многим популярным песенным строкам мы можем говорить лишь о первых двух этапах перехода их в фонд КВ. Должно пройти достаточно времени, чтобы песенная цитата стала полноценной языковой единицей. Несмотря на это, носители русского языка отлично чувствуют и осознают изменения, которые происходят в национальной культуре. Они с удовольствием включают песенный пласт КВ в свою письменную и устную речь.

Существует большое количество факторов, влияющих на формирование песенных КВ в условиях цифровой цивилизации. Значимым обстоятельством при этом является воздействие СМИ и Интернета. Ни для кого не секрет, что в современном мире именно они являются главными распространителями песенных КВ. Они способствуют становлению их огромной популярности и многократному использованию в разговорной речи. Но для цифровой эпохи характерно не только стремительное приобретение широкой известности одних КВ, но и скорое устаревание других, ранее активно использовавшихся. Значительную роль в этом разноректорном процессе играют такие социальные сети, как TikTok, Instagram и YouTube, которые используются современными музыкантами, рэперами, певцами, блогерами для распространения и рекламы своих творческих продуктов. Основными адресатами современных поп-песен являются подростки и молодёжь, не достигшая шестнадцатилетнего возраста. Они проводят в интернет-пространстве большую часть своего свободного времени, что позволяет им быстро отслеживать и прослушивать без конца появляющийся музыкальный материал. Понравившиеся пользователям строки начинают цитироваться в различных условиях общения.

Большое влияние на судьбу песенной цитаты оказывает степень значимости самой личности исполнителя. Как правило, среди молодого населения наибольшую популярность обретают скандальные, эпатажные персоны, такие, как Моргенштерн, Инстасамка, Элджей и др. Харизматичным, экстравагантным, вызывающим у людей различные эмоции (не обязательно положительные) исполнителям намного легче завоевать внимание большой аудитории. Среди кумиров молодёжи отметим Клаву Коку, Даню Милохина, Мию Бойку, Niletto, JONY, Kizaru, Скриптонита и др. Не стоит забывать, что за ними стоит огромная продюсерская и творческая команда профессионалов. Важным фактором для формирования песенного КВ является также простота и примитивность структуры песенного текста. Зачастую многие современные музыканты накладывают примитивный, не несущий никакой смысловой нагрузки текст на яркий динамичный и запоминающийся бит и достигают своей цели: их музыкальные треки обретают популярность в короткие сроки, хотя нередко про них быстро и забывают. Музыкальная культура превращается в конвейер, где каждый хочет урвать определённую долю популярности.

Как правило, песенные КВ появляются из очень характерных для нашего времени произведений, которые находят отклик в душах молодых людей, ибо их авторы обращаются к опыту своих предшественников. Смысловое зерно песни авторы сознательно сосредотачивают на рефрене или припеве, «стягивая» к нему и мелодическую кульминацию. Если раньше рефрен традиционно располагался в конце куплета, то сейчас с рефрена начинают куплет либо внедряют его внутрь куплета [Шулежкова 2001: 142]. Многократно повторённая строка вокально-музыкального произведения быстро запоминается слушателем, и рефрен откладывается в его сознании. Позже носитель языка, сам того не замечая, начинает использовать данную строку в условиях общения. Примерами таких выражений являются КВ *Не надо стесняться* (бридж из песни «Стыщамен» Ивана Дорна, 2011 г.), *Кофе – мой друг* (первая строка припева из одноименной песни рок-группы «Нервы», 2011 г.).

КВ *Не надо стесняться* используется как призыв, просьба, совет раскрепоститься, адресованный зачастую скромным, застенчивым людям (разг.). КВ употребляется в бытовом общении. В текстах современной художественной и публицистической литературы это КВ выполняет заголовочную функцию или служит одним из средств речевой характеристики персонажей. Оно активно используется в современном русском языке, и подтверждение этому мы находим в поисковой системе Интернет. Вот несколько примеров его употребления на форумах: *Главный закон танцев: не надо стесняться!* – цитата из интервью Дениса Васина, создателя коллектива NEO¹ *«Главный закон танцев: не надо стесняться!»*; *Не надо стесняться*, или *Как стать более уверенным в себе* – заголовок статьи, опубликованной на сайте ЛАЙФХАКЕР²; *Не надо стесняться* – название стихотворения С. Кон, которое помещено на сайте «Стихи.ру»³; Обнаружено немало примеров употребления этого КВ в современных художественных текстах: *Привыкай. Этого не надо стесняться. «Не надо стесняться, не надо*

1 Тимофеева Л. Главный закон танцев: не надо стесняться! [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Muslo город» (г. Тула), 2016. URL: <https://myslo.ru/city/people/person/denis-vasin-horeograf-sozdatel-kollektiva-neo-glavniy-zakon-tantsev-ne-nado-stesnyatsya#comments> (дата обращения: 22.04.2022).

2 Верховцева М. Не надо стесняться или Как стать более уверенным в себе, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://lifehacker.ru/ne-nado-stesnyatsya/> (дата обращения 26.04.2022).

3 Кон С. Стихотворение «Не надо стесняться», 05.03.2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/2015/03/21/10824> (дата обращения 25.04.2022).

стесняться...», – настроение сразу испортилось¹; Не надо ничего выдумывать и не надо стесняться показывать мрачное и грязное. Это жизнь².

КВ *Кофе – мой друг* также популярно в молодёжной среде. Оно употребляется в качестве формулы признания в любви к какому-л. напитку (разг.); рекламного слогана, используемого владельцами точек общественного питания, где всегда можно выпить кофе; *шутл.-ирон.* фразы, которой присоединяющийся к компании стремится продемонстрировать свою общность с собравшимися. В текстах современной художественной литературы это КВ используется в роли заголовка или является средством речевой характеристики персонажей. Вот некоторые примеры употребления: «*Кофе мой друг или всё-таки враг?*» – название статьи К. Достанко, опубликованной на портале websmi.by³; «*Кофе – мой друг или враг?*» – рекламная заметка на сайте сервисного центра по ремонту кофеварок и кофемашин lux-coffee.ru⁴; *Не хотите выпить кофе со мной? – С удовольствием. Кофе – мой друг. Но я люблю заводить новых друзей⁵.*

Как показывает многолетний опыт наблюдений за появлением песенных КВ, самой выигрышной для превращения песенной строки в крылатую единицу является позиция рефрена, особенно если рефрен совпадает с зачином песни и с её заглавием. Именно это обеспечивает практически стопроцентный переход поэтической строки в фонд крылатых выражений. В роли примеров мы можем привести такие песенные строки, как *У меня на это пять причин* (рефрен песни И. Николаева «Пять причин», 2002 г.), *Цвет настроения синий* (строка из припева и название песни «Цвет настроения синий» Ф. Киркова, 2018 г.).

КВ *У меня на это пять причин* является разг. ирон. формулой, предваряющей перечень обстоятельств, объясняющих действия или поступки говорящего. Оно используется в бытовом общении, в поэтических текстах, выполняет заголовочную и рекламную функции:

1 Охотина А. А. Сначала была война. М.: ЛитРес. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/Pm52Va> (дата обращения 25.04.2022).

2 Завьялов А. Н. Театральные подмостки. М.: ЛитРес. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/ND5Mdx> (дата обращения 24.04.2022).

3 Достанко К. Кофе мой друг или всё-таки враг? 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.websmi.by/2020/07/kofe-moj-drug-ili-vsyo-taki-vrag/> (дата обращения 27.04.2022).

4 Кофе – мой друг или враг? 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://lux-coffee.ru/page_8.html (дата обращения 27.04.2022).

5 Черняева Н. Bad angel. Сборник рассказов: триллер. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/Pm52Vp> (дата обращения 28.04.2022).

Предпочла бы я других мужчин, / и у меня на это пять причин: / первая причина – это он, / вторая – в Королеву всё влюблен, / третья – очень старый для меня, четвёртая – не вынесет родня, / пятая причина, наконец, – не в моём он вкусе как певец¹; А у меня на это пять причин (подзаголовок в статье²); *И у меня на это пять причин: почему вам нужна бейсболка* (заголовок статьи опубликованной на сайте elle.ru³); *Как же это всё произошло? / До начальства всё-таки дошло, / Что я не работаю один / И у меня на это пять причин; Игорь Николаев пел в знаменитой песне: «Я не научился жить один, и у меня на это пять причин». У нас в аптеке не пять, а целых девять причин научиться задавать покупателю деликатные универсальные вопросы по любой его ситуации. Стихотворение «Пять причин. Пародия» А. Болдерая, опубликованное на сайте «Стихи.ру»⁴.*

КВ *Цвет настроения синий* используется 1) как шутл.-ирон. характеристика состояния алкогольного опьянения; 2) как оценка дурного или угнетённого настроения. Его употребляют в бытовом общении, в поэтических и прозаических текстах, где оно может выполнять заголовочную функцию либо служить средством речевой характеристики персонажей: *Цвет настроения – синий, / Ты мне сказал, со мной ты счастливый!* (строка из стихотворения «Цвет настроения» Л. Поповой⁵); *Какого цвета у тебя сегодня настроение? – Цвет настроения синий, – гундосо прошепелявила Марфа⁶; Сегодня у меня цвет настроения – синий. Слышали такую песню из далёкого прошлого?*⁷.

На формирование песенного КВ также влияет отражение в песенном тексте тем, актуальных для современников исполнителя.

1 Ускова А. Дельфин и русалки. // «Известия», 05.09.2003.

2 Тулякова А. «Сдерживающие факторы» [Электронный ресурс] // Бизнес-журнал, 2008. URL: <https://inlnk.ru/BpwLkQ> (дата обращения: 28.04.2022).

3 И у меня на это пять причин: почему вам нужна бейсболка. 27.04.2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elle.ru/moda/fashion-blog/i-u-menya-na-eto-pyat-prichin-rochemu-vam-nujna-beysbolka/> (дата обращения: 29.04.2022).

4 Болдерая А. Стихотворение «Пять причин. Пародия». 2019 [Электронный ресурс] URL: <https://stihi.ru/2019/08/11/12> (дата обращения: 30.04.2022).

5 Попова Л. Стихотворение «Цвет настроения» [Электронный ресурс] // Женская сила. Стихи и песни. М.: ЛитРес, 2021. URL: <https://inlnk.ru/XODM7z> (дата обращения 30.04.2022).

6 Агафонова Л. «Покрути калейдоскоп. Людей неинтересных в мире нет»: сборник стихов. М.: ЛитРес, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/jEl67k> (дата обращения 30.04.2022).

7 Бест С. «Злобная луна. Космическая фантастика»: художественный вымысел. М.: ЛитРес, 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/BpwLOQ> (дата обращения 28.04.2022).

К таковым относятся социальные, политические, экономические проблемы современной России. Их обычно затрагивают исполнители русского рока. Авторы рок-текстов поднимают вопросы несменяемости власти в России, положения политических заключённых, государственной пропаганды, стагнации в российской экономике, падения реальных доходов населения и др. В качестве примеров можно привести КВ *Россия для грустных* (строка из припева одноимённой песни панк-группы «Порнофильмы», 2017 г.). КВ *Россия для грустных* популярно среди молодёжи. Оно используется как формула оценки поведения и настроения российских граждан. Тот, кто употребляет данное выражение, противопоставляет поведение россиянина поведению человека западного мира. КВ используется в бытовом общении, в текстах современной художественной литературы, где может выполнять не только заголовочную, но и важную идейно-художественную функцию. Приведём несколько примеров из современных художественных текстов: *Да, в идеальном мире – возможно выполнение этого упражнения к чему-то бы и привело, но по факту – мы живём в России, а Россия для грустных*¹; *Россия – для грустных! Воистину так*²; *«Россия для грустных»* (название стихотворения Д. Купаева³).

Важным фактором в песенном творчестве является обращение к традиционным вечным темам разлуки, неразделённой любви, влюблённости и т. п. Примером может служить КВ *Я задыхаюсь от нежности* (строчка из песни Земфиры «Почему», 1999). Данное КВ используют, когда речь идёт о сильном любовном чувстве по отношению к другому человеку. Оно может звучать в устном общении, включаться в художественные тексты соответствующей тематики: *Я задыхаюсь от нежности к тебе и теряю последние силы вдали от тебя ... мне ничто не помогает*⁴; *Как там, у Земфиры? «Я задыхаюсь от нежности...» Так и здесь: от потрясения дама чуть не грохнулась*⁵; *Я задыхаюсь от нежности. И слишком люблю*

1 Миролюбов Г. «Что не так с Успехологией? Ступень I: Шокирующая правда о курсах и тренингах». М.: ЛитРес, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/oeK64K> (дата обращения 28.04.2022)

2 Розанов И. «Океан мерзостей»: мистика. М.: ЛитРес, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/G6yMOm> (дата обращения 28.04.2022).

3 Купаева Д. Стихотворение «Россия для грустных» // Несломленный феникс: сборник стихов. М.: ЛитРес, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/846ZOM> (дата обращения 28.04.2022).

4 Стар Т. Кома: детектив. Киев: Мультимедийное изд-во Стрельбицкого. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/jEl6oK> (дата обращения: 27.04.2022).

5 Верховский В. Я и Софи Лорен. М.: Эскмо, 2022 [Электронный ресурс]. URL:

творчество Земфиры. Она может описать любое из пережитых чувств «девочки с плеером» до безысходного «я искала тебя ночами тёмными»¹.

Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование песенных КВ, следует признать использование звуковых и визуальных образов в видеоклипах современных исполнителей. К началу XXI в. количество средств визуального представления музыки на телеэкране значительно выросло. Самыми распространёнными являются эстрадно-концертные, сценические, наглядные, мультимедийные изображения. Авторы современных видеоклипов и выступлений используют их во всей полноте. «В зависимости от характера музыки предполагается определённый метод съёмки, распределение цвета и света, что даёт возможность путём изобразительных средств реализовать сюжетно-постановочную идею музыкального клипа» [Голованова 2020: 176]. Чтобы усилить эффект от визуализации сюжета, используют известные всем наглядно-образные ряды: образы животных, яркие костюмы, необычные декорации, нетипичные локации и т. п. Взаимодействие красок и звуков, музыки и живописи оказывает сильное влияние на сознание слушателей. Чередование крупного и дальнего планов, переход из одной пространственно-временной плоскости в другую, ритм работы, соответствующий быстрой смене места действия, обращает внимание зрителя на композиционную картину действия видеоклипа, выраженного как в визуальном, так и в пластическом образе персонажей. «Художественное воплощение и стилевые особенности подчёркиваются пластикой, гримом, причёской, костюмом знаменитостей» [Голованова 2020: 177]. Музыкальные клипы оказывают мощное воздействие на слушателя, за счёт чего происходит быстрое запоминание песенных строк.

Итак, в условиях цифровой цивилизации существует немало факторов, способствующих ускоренному формированию песенных КВ-неологизмов. Каждый из талантливых исполнителей с помощью воспроизводящих электронных устройств способен поддерживать свою популярность на протяжении нескольких лет. Для того, чтобы песенная цитата стала полноценным КВ, должно пройти определённое время. Несмотря на это, носители русского языка

<https://clck.ru/reUDq> (дата обращения: 28.04.2022).

¹ Термер С. Небо Лондона. М.: ЛитРес, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/reUGj> (дата обращения: 27.04.2022).

отлично чувствуют и осознают изменения, которые происходят в национальной культуре. Они с удовольствием включают песенный пласт КВ в свою письменную и устную речь. Однако трудно предвидеть судьбу сверхсловных неологизмов, которые рождаются в недрах современного песенного искусства. Благодаря развитию Интернета песни легко доходят до многомиллионной аудитории, но при этом качество поэтического текста часто остаётся слабым. Строчки, ставшие популярными в мгновение ока и резонирующие на каждом шагу, так же быстро могут быть забыты, если за ними не стоит глубокая мысль. Зачастую современные хиты сменяются новыми песнями, которые затмевают славу своих «предшественников». На наш взгляд, выбранные нами единицы имеют шанс закрепиться в качестве КВ в современном русском языке, но проверить это может только само время.

Литература

Голованова, Е.А. Формирование музыкального контента в связи с сюжетной линией видеоклипов // Человек и культура. 2020. № 6. С. 175-183.

Левина, Л.А. Влияние текста популярной современной песни на формирование речевой культуры современной молодёжи [Электронный ресурс] // Научные статьи III Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке». Новокузнецкий район, 2017. URL: <https://school-science.ru/3/10/31721> (дата обращения: 10.10.2021).

Мурзина, В.А. Современное песенное искусство как источник сверхсловных неологизмов // Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее: сб. науч. ст. 4-й Всерос. науч. конф. Курск: Изд-во Юго-Западного гос. ун-та, 2021. С. 184-188.

Шулежкова, С.Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. Москва: Азбуковник, 2001. 288 с.

Шулежкова, С.Г., Михин, А.Н. Крылатые выражения-неологизмы, восходящие к песням и романсам конца XX – начала XXI в. // Филология и культура. № 1 (59). 2020. С. 132-141.

В.В. Овсянникова, магистрант
Е.Н. Деревскова, канд. филол. наук, доц.
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

ЭПИТЕТ КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ УЗУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ

Аннотация. Узуальная метафора как тип переноса именованного становится основой для формирования средств художественной выразительности. В связи с этим часто возникают трудности в разграничении метафорического переноса (как единицы языковой системы) и изобразительных средств (как единицы текста). В центре внимания авторов метафорический перенос как основа для создания такого изобразительного средства, как эпитет. Новизна и научная ценность исследования обеспечиваются квалифицированным лингвокультурологическим анализом эпитетов в творчестве детского писателя В.П. Крапивина.

Ключевые слова: тип переноса наименования узуальная метафора, тропическая система, атрибутивные отношения, эпитет.

М.М. Бахтин, отмечая, что творческое словесное целое – это сложная и многоплановая система отношений, особо подчёркивал: «за каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует всё повторённое и воспроизведённое и повторимое и воспроизводимое, всё, что может быть дано вне данного текста (данность). Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нём, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории» [Бахтин 1986: [http](http://)]. В этой мысли М.М. Бахтина отражена идея о том, что любой анализ создания *художественного* должен начинаться прежде всего с *узуального* – исследования языковой системы. Данная идея приобретает особую актуальность в связи с рассмотрением метафоры как типа переноса именованного (в этом случае мы находимся на системном уровне языка) и тех её возможностей, которые реализуются при создании в художественном тексте системы изобразительных средств. Актуальность поставленной проблемы обнаруживается при попытке идентификации таких тропов, как художественная метафора, эпитет, сравнение, в основе

которых лежит узуальная метафора. Предметом настоящей статьи станет исследование такого тропеического средства, как эпитет, при создании которого в тексте используются слова в переносном – метафорическом – значении.

Метафора относится к тем объектам научных исследований, природа которых даёт постоянный импульс для разработок в различных областях знания. Она вызывает интерес и у лингвистов, и у литературоведов, а также у психологов, философов, социологов, политологов, культурологов, потому что, используя «небольшой по объёму словарный состав, можно создать бесконечные метафорические смысловые значения, осложнённые тончайшими нюансами человеческой мысли и чувства» [Дебердеева 2008: 23]. Как отмечают учёные, на восприятие мира человеком значительное влияние оказывает «встроенный в сознание концептуальный каркас, включающий как невербальные, так и вербализованные концептуальные модели. Мир в сознании “процеживается” через сетку этих моделей и соответствующим образом трансформируется, категоризируется, интерпретируется. Для лингвиста, естественно, представляют интерес в первую очередь вербализованные компоненты данной сетки» [Борухов 1991: 109]. Такие вербализованные компоненты порождают различного рода метафорические модели, которые становятся возможными благодаря уподоблению одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств и действий, характеризующих эти явления: «С формальной точки зрения, метафорический перенос заключается в употреблении слова (словосочетания, предложения), предназначенного для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, для наименования или характеристики других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков [Дебердеева 2008: 24]. Этот перенос на основании тождества (существующий в системе языка) образов порождает несколько разных тропов. Если сопоставить дефиниции таких тропов, как *метафора*, *сравнение*, *аллегория*, *олицетворение*, представленные в «Словаре литературоведческих терминов», то можно обнаружить, что одним из семантических компонентов в определении становится сема ‘тождество’, или ‘уподобление’, или ‘метафора’: метафора – «вид тропа: переносное знание слова, основанное на *уподоблении* одного

предмета или явления другому; скрытое *сравнение*»; сравнение – «вид тропа: *уподобление* соотносимых явлений»; аллегория «ближе всего связана с *метафорой* и часто рассматривается, как развитая, распространённая метафора, или как ряд метафорических образов, объединённых в замкнутое целое, в единый сложный образ»; олицетворение «Разновидность метафоры» [Белокурова 2006: http]. Для эпитета Словарь такой прямой отсылки к метафоре не даёт: «вид тропа: образное определение, подчёркивающее какое-либо свойство предмета или явления, обладающее особой художественной выразительностью». Значимым в этом определении становится сема ‘образный’ («Представляющий что-л. посредством образов; содержащий в себе образ» – здесь и далее все семантические компоненты выделены на основе анализа словарных статей, представленных в «Словаре русского языка: в 4 т.» [МАС: http]), что, на наш взгляд, относит эпитет к тропу, основанному на метафорическом типе переноса именования.

Н.В. Жданович отмечает, что для работ последних десятилетий характерен интерес к эпитету не как к орнаментальному средству, а как к одному из способов концептуализации мира в сознании человека, отражающему и объективные, очевидные связи реалий, и субъективные, ассоциативно-образные [Жданович 2007]. Так, учёный ссылается на работу Н.Г. Сидяченко: «Если метафора – это способ мышления о мире, то эпитет – это категория иной, “немного уже”, но подчинённой общим мыслительным процессам сферы – сферы художественного познания» [Сидяченко 1991: 11-12].

Анализируя историю отношения к эпитету в лингвистике, Н.В. Жданович утверждает, что в результате сложилось два понимания эпитета: «узкое, согласно которому система эпитетов представляет собой совокупность традиционных, канонизированных определений, и *широкое*, в соответствии с которым круг эпитетов не ограничивался» [Жданович 2007: 80].

Исходя из широкого понимания эпитета, мы, во-первых, ограничим эпитетные сочетания характером атрибутивных отношений. Во-вторых, не каждое определение будем относить к числу эпитетов: «Логическое определение выполняет классифицирующую функцию и, соответственно, сужает понятие (*кленовый* лист, а не *дубовый*, *осиновый* или какой-либо ещё, *красное* пятно, а не *масляное* и т. п.) – поэтическое определение создает образ предмета,

подчёркивает эмоционально-оценочное отношение к нему, выполняя характеризующую функцию» [Жданович 2007: 80].

Анализ образов, положенных в основу метафорического переноса при создании эпитетов, будет проведён на материале текстов В.П. Крапивина, который является одним из великих детских писателей XX–XXI вв. Классификация текстовых фрагментов, имеющих в нашей картотеке, позволила выявить те образы, в основе которых лежит сходство со:

1) зрительным представлением («Без видения человеку трудно что-либо представить» [Гатинская 2004: 312]). Метафорическую модель можно описать как «цвет X – подобен цвету Y»: *пшеничные ресницы, апельсиновая шерсть, гранатовый гребень, тёмно-ореховые ноги, табачные глаза*, например: «Алька порозовел, опустил пшеничные ресницы» [«Голубятня на жёлтой поляне»]; «И вообразил сидящую рядом, у ноги, лису – большую, зубастую, с густой апельсиновой шерстью» [«Крик петуха»]; «Стоит Юрочка на мостике, ботинком притоптывает <...> и щурит табачные глаза не по-хорошему...» [«Засада на скрипача»];

2) звуковым представлением. Метафорическая модель «качество X – подобно звуку Y»: *металлическая нотка, металлический голос* – в этом случае смысл слова коррелирует со значением “2. || *перен.* Звонкий и резкий, напоминающий звук от удара по металлу (о голосе, смехе)”, например: «Снять, – металлическим голосом приказал директор» [«Крик петуха»]. Звуковое сходство становится основанием и при образовании эпитетов: *шелестящий* голос, *шумная* популярность: «В шелестящем голосе опять скользнуло самодовольство» [«Голубятня на жёлтой поляне»], «Стихи обрели шумную популярность» [«Крик петуха»];

3) основанием для метафорического переноса становится температурное сходство: «качество X – подобна температуре Y»: *холодное* отчаяние, *холодное* бешенство, *озябшие* звёзды, *тёплая* ласковость: «Максим врал с холодным отчаянием человека, над которым висит смертельная опасность [«Болтик»]; «...вверху через круглое отверстие заглядывают озябшие звёзды, а холод не попадает...» [«Сказки Севки Глущенко»]; «Когда он доверчиво и как-то чуть испуганно берёт Яра за рукав, к горлу подкатывает тёплая ласковость» [«Голубятня на жёлтой поляне»];

4) основанием для метафорического переноса становится

вкусовое сходство: «качество Х – подобно вкусу У»: *сладкая* тоска, *горькое* подпитие: «Знакомое до сладкой тоски лето с высокой травой, тополиным пухом, солнцем и чистой голубизной над низкими крышами» [«Голубятня на жёлтой поляне»]; «“Ох, Стасик, не дай тебе Бог услышать, как за спиной задвигается тюремный засов...” – сказал однажды Юлий Генрихович в горьком подпитии...” [«Белый шарик матроса Вильсона»];

5) эпитеты создаются на основе метафорического переноса, при котором качество предмета уподобляется поведению человека. В основе эпитета лежит метафорическая модель «качество Х подобно тому, как ведёт себя У»: *шаловливая* походка (“1. Склонный к шалостям (в 1 знач.), любящий пошалить – 3. Легкомысленно-игривый” – МАС: <http://>); *предательский* тупик (“1. Свойственный предателю – 2. Такой, который таит в себе неожиданную опасность, может подвести; коварный” – МАС: <http://>): «Дальше он гнал перепуганного пацанёнка по плиточной дороге между двух заросших подпорных стен, и дорога эта привела в предательский тупик» [«Крик петуха»]; *нерешительный* свет (основу сходства даёт прямое значение: «Такой, которому не свойственна решительность, твёрдость, исполненный колебаний» – метафорическое значение, реализованное в контексте, в словаре не представлено): «Видны были только нижние края узких окон, в которые шёл всё тот же нерешительный полусвет» [«Крик петуха»].

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Идентификация эпитета возможна на основании двух признаков: во-первых, анализа лексической семантики слова – метафорический тип переноса наименования становится основой создания эпитета, а во-вторых, грамматической сущности тропа, которая заключается в атрибутивной функции.

2. В основе метафорического переноса лежат различные образы, а сама метафорическая модель зафиксирована толковым словарём. Однако в текстовых фрагментах мы наблюдали и такие метафоры, при которых основание метафоры в словаре представлено, а самого метафорического значения лексикографическое издание не отмечает. В этом случае автор использует возможности языковой системы, создавая индивидуально-авторский эпитет.

Литература

Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках [Электронный ресурс] // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html#1> (дата обращения: 12.06.2022).

Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург: Паритет, 2006. 314 с. URL: https://gufo.me/dict/literary_terms (дата обращения: 10.06.2022).

Борухов, Б.Л. «Зеркальная» метафора в истории культуры // Логический анализ языка. Культурные концепты Москва: Наука, 1991 С. 109-117.

Гатинская, Н.В. Типы языковой метафоры в русском языке // Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного: сб. / РАН; Ин-т языкознания; сост. и отв. ред. Н.Д. Арутюнова. Москва: Индрик, 2004. С. 312-320.

Дебердеева, Е.Е. Метафора в контексте лингвистических исследований // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2008. № 1. С. 23-27.

Жданович, Н.В. Проблема сущности эпитета в русской лингвистике // Весці БДПУ. 2007. № 4. Серія 1. С. 79-83.

МАС: Словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. Москва: Рус. яз., 1985–1988. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (дата обращения: 12.06.2022).

Сидяченко, Н.Г. Функционально-стилистическая, семантическая и формальная структура эпитета: дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 03. Киев, 1991. 178 с.

А.А. Федина, студентка
(науч. рук.: канд. филол. наук, доц. Е.Н. Деревскова)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РАДОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу текстовых смыслов слов, номинирующих эмоциональное состояние персонажа. В качестве лингвистического материала выбраны дневниковые записи, характеризующиеся откровенностью передачи событийного ряда, испытываемых эмоций. Предметом рассмотрения стали языковые средства, вербализующие положительное эмоциональное состояние радости.

Ключевые слова: текст, лексическая семантика, эмотиология, номинация эмоций, классификация, парадигматика, синтагматика.

В последние десятилетия наблюдается большой интерес к эмоциональной стороне человека у представителей научного сообщества. Основное свойство языка – это его способность стать средством выражения эмоций. Пристальное внимание к проблеме языковых способов выражения эмоций, возросшее в последнее время, нашло отклик в многочисленных исследованиях, а направление в лингвистике, где рассматривается классификация эмоций и возможность их выражения, обозначается термином «лингвистика эмоций».

Эмоции играют огромную роль в человеческой жизни. Способы выражения эмоций бывают разными: жесты, мимика, интонация. В тексте же единственной возможностью передать эмоциональное состояние субъекта является язык. В настоящее время лингвистика эмоций, или так называемая эмотиология, устоялась и стремительно движется вперёд. Являясь самостоятельным направлением науки о языке, она ставит перед собой задачу изучить закономерности вербальной репрезентации эмоций. Язык может номинировать, описывать эмоции и указывать на эмоциональное состояние индивида [Шаховский 2012: 19]. Обозначение (номинация) эмоций языком, их выражение в языке тесно связаны с классификацией эмоций. Одной из основных, признанных всеми, является классификация эмоций с точки зрения знака. С этих позиций выделяют эмоции положительные и эмоции отрицательные.

Представляется перспективным изучение лексики эмоций на материале такого текста, как дневник. В дневнике автор и персонаж выступают как один субъект. Это связано с особенностью дневниковых записей. Он пишется обычно для себя и не рассчитан на публичное восприятие, что сообщает ему особую подлинность и достоверность. Как внелитературный жанр дневник отличают предельная искренность, откровенность высказывания. В качестве лингвистического материала нами выбраны дневниковые записи художницы конца XIX в. М.К. Башкирцевой.

В центре нашего внимания оказались языковые средства, вербализующие положительное эмоциональное состояние радости. Радость – одно из главных, доминирующих состояний, которое испытывает персонаж на фоне огромной гаммы чувств.

Значение лексемы *радость* в 4-хтомном Словаре русского языка (далее – МАС) представлено как: «весёлое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения» [МАС: <http>]. Сема ‘душевный подъём’ актуализирована и в текстовом слове: «*Радуюсь* при мысли, что Антонелли придет в Ниццу, а меня не застанет», «Я *рада* этому даже больше, чем щенкам, родившимся у Пинчо» [Башкирцева 1991: <http>].

Чувство радости в тексте выражается деривационно связанными лексемами. Это и глаголы: *радоваться*, *обрадовать*, *обрадоваться*; и прилагательные *рада* и *радостная*: «Я *обрадовалась*, когда его увидела, потому что ничто на свете не заставит его прийти туда, где ему не нравится бывать», «Ложусь спать *радостная*, как дурочка, да ведь это мне обошлось всего в двадцать франков» [Башкирцева 1991: <http>]. Также данная эмоция передаётся автором «Дневника» через фразеологизмы, одним из компонентов которых является глагол *радоваться* или существительное *радость*: *сердце радуется* или *дух захватывает от радости*: «И потом, здесь чувствуешь себя так легко, все так вежливы, манеры у всех русских проникнуты такой сердечностью, такой добротой, такой искренностью, что *сердце радуется*»; «У меня *дух захватывало от радости!*» [Там же].

Парадигматически связанными с обозначенными лексемами и фразеологизмами становятся лексемы, называющие состояние веселья. Словарь синонимов русского языка определяет синонимию слов *радовать* и *веселить*, отмечая, что слово *веселить* «обычно указывает на более сильную степень [выделено нами – А.Ф., Е.Д.] приятного, радостного чувства» [Словарь синонимов русского языка 2002: 329]. Эмоция веселья представлена в тексте словом категории состояния *весело*: «Сегодня мне хорошо, мне *весело*»; «Все собираются нас послушать, и мне *весело*, потому что я изображаю из себя Пополя на трибуне...», а также глаголами *веселиться* и прилагательным *весёлый*, например: «Я хороша собой, счастлива и *весела*»; «Когда всё вокруг красиво, удобно, богато, я добрая, *весёлая* и благодушная»; «Я пою, смеюсь, шучу, и чем мне тяжелее, тем больше я *веселюсь*» [Башкирцева 1991: <http>]. Семантический словарь Н.Ю. Шведовой трактует понятие «веселье» как: «Беззаботно-радостное настроение» [Русский семантический словарь 2003], в тексте это внутреннее состояние персонажа передаёт выражение *на душе веселье*: «И от этого *на душе такое веселье*, такая свобода, такая гордость!» [Башкирцева 1991: <http>].

Словарь синонимов русского языка Н. Абрамова логически сближает лексемы *веселье* и *восторг*, акцентируя внимание на сильном выражении чувства. Согласно Толковому словарю Т.Ф. Ефремовой, в структуре лексического значения лексемы *восторг* появляется сема 'сильный': «Необычайно радостное состояние, сильный [выделено нами – А.Ф., Е.Д.] подъем радостных чувств» [Ефремова 2000: [http](http://)]. В «Дневнике» данная эмоция выражается фразой *я в восторге*: «Я в восторге, если обо мне так думают»; «Ах, я в восторге, что наконец вернулась»; «Но я была в восторге от всего, что он сказал: для бедной девицы, от которой ему не приходится ждать никакой выгоды, это очень много».

Чувство восхищения непосредственно связано с восторгом, почти тождественно ему. В подтверждение данному тезису приведём фрагмент словарной статьи, представленной в МАС: «Восхищение. Высшее удовлетворение, восторг» [МАС: [http](http://)].

В тексте эмоция восхищения названа глаголом *восхищать* (в различных грамматических формах *восхищаться* и *восхищённый*) и устойчивым выражением *прийти в восхищение*: «А я пришла в восхищение, потому что рисовать для меня – значит двигаться к одной из намеченных целей»; «Знаменитые холсты, на которые я раньше глядела только по обязанности, теперь притягивают и *восхищают меня*», «Вернулась с улицы *восхищённая*, да – *восхищённая*, а кто насмехается над так называемым натурализмом, те не знают, что это такое» [Башкирцева 1991: [http](http://)]. Лексема *млеть* также является показателем восторженного состояния персонажа. «И я *млею*, представляя себе солнце, древние мраморы в зелени, руины, статуи, церкви». МАС определяет глагол *млеть* как «Изнемогать в неге, испытывая восторг, наслаждение под влиянием сильного чувства» [МАС: [http](http://)], а Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой так характеризует значение слова *млеть*: «Переживать состояние восторга, наслаждения под влиянием сильного чувства» [Ефремова 2000: [http](http://)].

Логически сближенным именованием чувства восхищения и восторга является синтагматическое сочетание *быть в упоении* и фразеологизм *дух захватывало*: «Я была в упоении, лицо у меня покраснелось так, что от него, казалось, веяло жаром, как от ноздрей моей лошади. У меня *дух захватывало* от радости!» [Башкирцева 1991: [http](http://)]. Стоит отметить, что данная эмоция связана с состоянием радости, что подтверждается анализом лексического значения:

«Упоение – состояние восторга, восхищения, экстаза». Упоение и экстаз, согласно словарю, тождественны: «Экстаз – высшая степень воодушевления, восторга, иногда переходящая в иступление» [БТСРЯ 2008: 1518]. Исходя из анализа лексикографических данных, мы можем сделать вывод, что состояние упоения – это наивысшее проявление восторга.

В структуре лексического значения слова *забавлять* и синонимичного ему *потешаться* содержится сема ‘развлекать, заниматься чем-л. весёлым’: «Меня даже *забавляет*, что я, оказываюсь, приговорена к смерти – или близка к этому», «Решительно, я сама над собой *потешаюсь!*» [Башкирцева 1991: [http](#)].

Высшую степень проявления чувства характеризует синтагматически связанное признаковое слово – *полный восторг*: «Думаю о моих святых жёнах, *в полном восторге* от того, как мне видится картина, и ужасно боюсь, как бы кто-нибудь не сделал это до меня...». Для более точной передачи эмоции восторга М. Башкирцева использует прилагательное *восторженный*: «Какая я была *восторженная!*» [Башкирцева 1991: [http](#)]. Помимо глагола *быть*, синтагматически связанным с лексемой *восторг* оказывается глагол *ощущать*: «Глядя на всё это, *ощущаешь восторг* и боль» [Там же]. Физическое выражение состояния веселья номинировано в глаголах *смеяться*, *хохотать*: «Этьен охал и тревожился, а я *хохотала* над ним, над нашей дикой скачкой, над ветром, который трепал мне волосы и обжигал щёки»; «Мне хочется *смеяться*» [Там же].

При языковом выражении эмоции радости важным становится анализ синтагматических связей слов. Высшее проявление радостного состояния обозначается наречием меры и степени *очень*, прилагательным *огромный* и синтагматически связанным выражением *не было предела*, которые указывают на то, что в данный момент эмоция испытывается персонажем сильнее, чем в другие: «А когда Робер-Флёри меня расхвалил, я призналась ему, что *очень рада*, что он мне всё это сказал, потому что сама я совершенно недовольна собой, совсем пала духом, отчаялась, – он страшно удивился»; «Эти слова, вырвавшиеся у него из глубины сердца, наполовину робкие, наполовину дерзкие и правдивые, как сама правда, *доставили мне огромную радость*»; «Если бы я ему поверила, *радости моей не было бы предела*, но я всё-таки сомневаюсь, хотя на вид он такой правдивый, милый, даже простодушный» [Башкирцева 1991: [http](#)].

Физическим выражением переживаемого состояния становятся лексемы *дрожать, плакать, смеяться, раскраснеться*.

Таким образом, исследование эмотивов-номинативов состояния радости позволяет выделить несколько способов номинации: лексемы (глагол *радоваться* и его дериваты *весёлый, восхищение, восторг, млет, упоение*), фразеологизмы или устойчивые сочетания слов (*сердце радуется, дух захватывает*). Также эмоция радости имеет внешнее проявление, которое выражается лексемами *смеяться, хохотать, раскраснеться, дрожать*. Синтагматические связи актуализируют силу испытываемой эмоции.

Литература

Башкирцева, М.К. Дневник Марии Башкирцевой: избр. страницы [Электронный ресурс] / сост., подгот. текста, прим. и вступ. ст. А.Е. Басманова. Москва: Молодая гвардия, 1991. 318 с. URL: https://mir-knig.com/read_180429-1 (дата обращения: 22.06.2022).

БТСРЯ: Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт; Москва: Рипол классик, 2008. 1534 с.

Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. [Электронный ресурс]. Москва: Русский язык, 2000. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 22.06.2022).

МАС: Словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / АН СССР; Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. Москва: Рус. яз., 1985–1988. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (дата обращения: 22.06.2022).

Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН; Ин-т рус. яз.; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 2003. 720 с.

Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / РАН; Ин-т лингвистич. исслед.; под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: АСТ, 2003. 1536 с.

Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд-е 4-е. Москва: ЛИБРОКОМ, 2012. 208 с.

*С.А. Шарипова, студентка
(науч. рук.: канд. филол. наук Н.В. Позднякова)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

«В КУДРИ МОЗГА МОЕГО...»: ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА А.Е. КРУЧЁНЫХ

Аннотация. Статья посвящена авторским неологизмам современного русского языка. Предметом исследования стали особенности функционирования окказионализмов в текстах футуриста А. Кручёных. Автор подробно описывает характерные для поэта приёмы создания новых слов и специфику их семантики. Некоторые из них отражают общие тенденции неологизации образных средств русского языка.

Ключевые слова: А.Е. Кручёных, футуризм, окказионализм, авторский неологизм.

А.Е. Кручёных – яркий представитель футуризма, неоднозначно оцениваемый российской критикой. Большая часть его идей кажется не только новаторской и эксцентричной, но и во многом непонятной для большинства читателей, писателей и критиков. И именно это делает его творчество интересным для детального рассмотрения.

Окказионализмы в творчестве А.Е. Кручёных занимают не просто центральное, а главенствующее место, на их основании строится особый язык литературного творчества автора, его уникальный способ познания мира. Каждое поэтическое произведение А.Е. Кручёных – кладёшь окказионализмов. Но какие из окказионализмов стали характерными для автора, какую функцию они выполняют? Чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим окказиональную лексику поэта, основываясь на классификации, предложенной Н.Г. Бабенко [Бабенко 2007].

I. *Фонетические окказионализмы.* Фонетические окказионализмы возникают в результате введения в авторский текст различных звуковых комплексов, которые связаны с определённой семантикой. Фонетические приёмы – «использование звуков для создания определённого акустического эффекта и добавления высказыванию выразительности» [Белокурова 2005: 14].

Благодаря уникальным сочетаниям согласных и гласных звуков, ударений возникает мир, наполненный образами и действиями. Этим активно пользуется А.Е. Кручёных, создавая свои уникальные творческие окказионализмы, экспериментируя со звуками. Рассмотрим лишь продуктивные фонетические приёмы, позволяющие автору создавать окказионализмы.

1. *Аллитерация* – повтор согласного звука в начале последующих слов или в начале ударных слогов. Аллитерация используется часто для передачи эмоционального состояния автора, отношения его к предмету. Ее по праву можно считать одним из наиболее продуктивных фонетических приемов. Это связано с особой ролью согласных звуков, которые несут большую семантическую нагрузку в устной и письменной речи.

А.Е. Кручёных¹ часто обращается к аллитерации. Например, аллитерация:

- [ч]: ...*куют хвачи чёрные мечи / собираются брыкачи* (1912)
- [т]: *рат та тат* (1913)
- [х]: *Хляк влюбился в хохотку Фитюш!* (1922)
- [к]: *Кузькиной подскокой / качусь по тротуару* (1917)
- [ж]: *жужжит жироскоп* (1919)

Представленные примеры свидетельствуют о том, что данный фонетический прием действительно можно считать продуктивным. Он встречается во многих стихотворениях футуриста. Это доказательство значимости и конкретной литературной ценности приёма аллитерации для поэта. Так для чего же А.Е. Кручёных прибегает именно к аллитерации? Для ответа на этот вопрос мы обратимся к анализу стихотворения «Горло»:

*рахам
мах-раха
мойла хар
рахам мхе
матиха
трухан-лум
мул
хал* (1923)

¹ Здесь и далее цитируется по изданию: Кручёных А.Е. Сборник стихотворений и поэм. Москва: Новатор, 2008. 206 с. В круглых скобках указан год создания произведения.

Данное произведение, несмотря на свой небольшой размер, является законченным и, следовательно, имеет смысловую и композиционную завершенность, что даёт нам основания для проведения анализа. После прочтения мы делаем вывод о существовании аллитерации на [р], [м], [х], [т]. Употребление именно этих звуков несёт в себе конкретное значение.

Звуки [м], [р] звонкие, а звуки [х], [т] глухие. Их употребление в равномерном соотношении с нисходящей интонацией (последовательное чередование звуков по схеме: звонкий-глухой-звонкий) позволяет создать имитацию речи. Кроме того, это очень напоминает нам арабский язык, немного резкий по своему звучанию благодаря наличию в нём коротких звуков [р], [м], [х], [т].

2. Не менее продуктивным фонетическим приёмом, использованным поэтом, можно считать ассонанс. *Ассонанс* – «повтор гласных, часто используется в односложных словах» [Белокурова 2005: 54].

Проследим данный приём в творчестве А.Е. Кручёных:

- ассонанс [ы]: *хыр дыр чулы* (1913); *Сырамы / ны – дыр / нос длины / рюч / хыры / инты* (1918)
- [о]: *ХО БО РО / ВО РО МО / КО БО РО* (1920)
- [ы, у]: *хырр быр рута! / фута* (1913)
- [о, у]: *Чуть чуть дохну – и гибнут кволые селенья* (1919); *его ттррзза чусь дчуз во – хо вох! / то – во – рок / но ишу раду / ен шу...* (1919)
- [а, у]: *Сладки цла / гуня слада усов саве* (1919)
- [ы, а]: *глыба / ахыба / банхын / тар – лы – чык* (1920)
- [е, и]: *Меки хеци хецинес / радомес / Ксеркс!* (1920)

Представленный фонетический приём также выполняет довольно конкретную задачу. Гласные позволяют разбавить пространство текста, делают его менее «громоздким» для понимания. Также этот приём помогает создать определённый ритм стихотворения и рифму.

3. Ономатопея – излюбленный приём А.Е. Кручёных, позволяющий создавать новые слова.

Ономатопея – звукоподражание, возникшее на основе фонетического уподобления неречевым звукокомплексам. Чаще всего ономатопоэтической является лексика, прямо связанная с существами или предметами – прямыми источниками звука: например, глаголы типа «квакать», «мяукать», «кукарекать», «тархатеть» и про-

изводные от них существительные. Ономатопозитическая лексика различается в разных языках [Белокурова 2005: 125].

Стоит отметить, что примеры ономатопеи в творчестве поэта А.Е. Кручёных не всегда являются типичными, так как автор зачастую придумывал собственные термины для определения тех или иных звуков. А значение самих слов-звукоподражаний можно определить только благодаря контексту.

Попробуем «расшифровать» авторские звукоподражания А.Е. Кручёных:

- подражание звукам работы молотка: *рат та тат / черных кружев / молоток* (1912)

- подражание звукам работы механического устройства: – *Зок – Зок!* – / *Машине Зингера / Стрекошет темя* (1912)

- подражание звукам птичьих голосов: *И юрких птиц оркестр / По стеклам неба / Как шалугун / Трезвоном: / – Ц-цах! / Синь – винь / Цим – бам, цим – бам, цим – бам!* (1913)

- подражание звукам лопающихся пузырей: *С ним мир пускает / Смертельный спазмы / Пузыри / (Бульк:) пульс... бульз... бульзыри...* (1913)

- подражание звукам ударов: *Дред / Обрядык / Дрададак!!! / ах! зью – зью! / зум / дбр жрл!.. жрт!.. банч! банч!! / фазузузу / зумб!.. бой! бойма!! / вр! драх!.. / дыбах! д!* (1913)

- подражание звукам колокольного звона: *Трезвоном: / – Ц-цах! / Синь – винь / Цим – бам, цим – бам, цим – бам!* (1913)

Чтобы определить роль ономатопеи в творчестве А.Е. Кручёных, рассмотрим следующие строки:

Щамай

Всех запорошил:

Зыз лыз!

Мизиз-з-з-з – зз!!

Шыга Цуав!

...Ицив... (1922)

В представленном отрывке мы наблюдаем пример ономатопеи. Это слова *зыз лыз, мизиз-з-з-з-зз, ицив*. Подобные фонетические окказионализмы содержат семантику, необходимую для обозначения определенных природных явлений. В данном случае автор

рисует в нашем воображении завывание ветра, ледяную бурю, разбушевавшуюся стихию, которая способна убить всё живое. Читатель смог представить себе эту картину только при помощи использованных автором окказионализмов, раскрытых в рамках контекста.

Следует отметить, что главная особенность оноματοпеи в творчестве Кручёных заключается в том, что он подражает звукам, которые, по нашему мнению, издают не живые существа, не природа, а предметы быта, окружающие человека.

4. Ещё один фонетический приём, который встречается в творчестве А.Е. Кручёных, однако немного реже, – рифма. Он применяет рифму в своих сюжетных поэмах для передачи красоты звуков.

Рифма – созвучие в окончании двух или нескольких слов. В отличие от аллитерации и ассонанса (которые могут возникать в любом месте текста), рифма определяется позиционно (в конце стиха). Различают два рода рифмы: мужскую (ударение на последнем слоге) и женскую (ударение на предпоследнем слоге) [Белокурова 2005: 157].

В творчестве А.Е. Кручёных присутствуют мужская, женская и смешанные варианты рифм. Значительную роль в определении рифмы играет ударение, его помогает определить ассоциативная взаимосвязь окказионализма и его речевого аналога (*мясопуста* – *капуста*; *согиллой* – *могилой*; *смехири* – *снегири* и др.). Подобный фонетический метод позволяет поэту решить сразу несколько важных задач. В качестве примера приведём стихотворение «Песня шамана»:

Котеро

Перо

Бясо

Муро

Коро

Поро

Ндоро

Ро (1914)

Использование рифмы позволяет автору передать красоту слова, его мелодичное и лаконичное звучание. Рифма позволяет придать языку мелодичность, лёгкость произношения и восприятия текста. По этой причине, несмотря на отсутствие логического семантического ядра в тексте, мы можем насладиться красотой слова в представленном сочетании звуков.

Таким образом, фонетические приёмы – наиболее продуктивный способ создания индивидуальных слов в творчестве А.Е. Кручёных. Это во многом связано с его любовью изображать природные явления и серьёзные внутренние терзания. Благодаря разнообразию приёмов, применяемых при написании стихотворений, пространство его творческих миров наполняется образами, движениями, действиями и событиями, делая это пространство живым и уникальным, что, собственно, и составляет основу «зауми».

II. *Лексические окказионализмы* создаются в большинстве случаев комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней [Белокурова 2005: 99]. Для создания данного типа слов автор использует принципы словообразования, сочетая уже существующие в языке морфемы и аффиксы. Наиболее продуктивными в творчестве А.Е. Кручёных являются такие способы словообразования, как:

а) префиксальный: *запамятью, помудрые, заатлантический, приуготовлен*;

б) суффиксальный: *любияшня, плеток, велючьему, луснутого (семечка), беляжьего, горнее, горьше, косукий*;

в) префиксально-суффиксальный: *залегчается, перебиями, бесфасонница, надзвездье, перебия, стосковалась*;

г) сложение: *зеленогубый, ядопой, зуботычины, пустодупельный, верхнесветский, стозубость, грозноуста, золотопесочный, острокожный, восьмиствол, лесопалки*.

Употребление лексических окказионализмов необходимо для создания лаконичного, но необычного образа. Автор взывает к нашему чувственному восприятию образов. Он предлагает сочетать сразу несколько образов, создавая совершенно новые события и явления для придания тексту определённой нестандартной фактуры.

Классифицировать окказионализмы, построенные на языке зауми по способу образования практически невозможно, так как смысл многих из них остаётся неопределённым. По этой причине мы не можем выделить семантику слова, его основу и аффиксы.

III. *Грамматические окказионализмы* – «образования, в которых, с точки зрения узуса, в конфликте находятся лексическая семантика и грамматическая форма» [Белокурова 2005: 36], т. е. дан-

ные авторские неологизмы характеризуется нестандартным употреблением грамматических форм или частей речи.

Невозможное, с точки зрения норм построения речи, становится возможным благодаря творческому подходу к расширению лексического значения слова. Таким образом автор вкладывает в слово конкретное уникальное значение, которое раскрывается только в определённом контексте.

Можно выделить некоторые слова из стихотворений А.Е. Кручёных в качестве примеров морфологических окказионализмов, не забывая, что это условное деление, т.к. многие из них можно отнести и к другим подтипам нашей классификации. При включении в группу грамматических окказионализмов мы положили главное условие – понятность семантики слова: *изнутри, молнии, кавалерствами, бриллиантовые, зуботичинами, пустодупельной, сиренниц, от солнцев, видвы, укладая, искариоты, никуды, прыгом, переписака, птичьевга, пустырьда, горящий, залегчается, повивальный*.

Чтобы определить место и роль грамматических окказионализмов в творчестве А.Е. Кручёных, обратимся к произведению «Безма... бзама...»:

*беспромазно попадаю на безвестно верст в цель
понижаю курс на мыловаренные ласки
добываю мировой прострел
и ни один мой торговый дом не прогорел! (1919)*

Примерами грамматических окказионализмов можно признать такие слова, как «беспромазно» и «безвестно». Данные лексемы построены на ассоциативной связи с уже существующими словами, что даёт возможность читателю представить всю картину повествования без особых затруднений. Их употребление необходимо для расстановки акцентов на определённых моментах описания.

IV. *Семантические окказионализмы* создаются поэтом для передачи авторского отношения к описываемым явлениям или событиям, т. к. зачастую несут определённую эмоциональную нагрузку. В них произошло существенное преобразование семантики исходной узуальной лексемы, употребленной в рамках художественного текста. Например:

*Я начертал светлые пути улиц
я знал что несомненность
ни в чем так не уныла как в запуске*

умчавшегося взад дня (1913)

Окказионализм *взад* употребляется автором для передачи эмоциональной оценки событиям. Таким образом поэт передает своё сожаление и осознание беспомощности по отношению к прошедшему времени, потраченному напрасно. Именно поэтому день не просто *проживается* или *проходит*, а *мчится взад*, так как человек, поддавшийся влиянию «иглы в три улицы», как бы регрессирует, его отбрасывает назад, без возможности обращения к светлому будущему.

Разновидностью семантических окказионализмов, на наш взгляд, можно признать *сочетания*, которые представляют собой «стечение лексем, сочетаемость которых в узусе невозможна, поскольку противоречит закону семантического согласования вследствие отсутствия общих сем в их лексических значениях» [Белокурова 2005: 261]. Однако из-за семантических сдвигов, которые обусловлены контекстом, у А.Е. Кручёных это согласование появляется, и разные лексемы начинают сочетаться друг с другом по стандартным (в некоторых случаях нестандартным) правилам русского языка.

Творчество А.Е. Кручёных наполнено окказиональными сочетаниями. Это для него один из любимых приёмов передачи авторской мысли. Приведём наиболее характерные запоминающиеся примеры: *водомерт голубой крыло головы; по полю оглохших камней; в кровельном цилиндре; фуфайки смех; голодные зубы волочат дым; хрюкает конь; в кудри мозга моего; каменные щепки воблы; около чугунных нахмуренных ног, ограбление фильдеперсовых транспортов*.

Чтобы понять, для чего необходимо обращение поэта к окказиональным сочетаниям, обратимся к стихотворению «В позоре бессмыслия...»:

*В позоре бессмыслия
жизнь мудреца
дороги голове лысой
цветы поросят* (1913).

В данном стихотворении мы можем наблюдать сразу несколько примеров окказиональных сочетаний: *позор бессмыслия, дороги голове, цветы поросят*. Самым ярким из них можно считать *цветы поросят*, части которых не связаны между собой единым семантическим ядром или повествовательной нитью. Однако такое выражение придает тексту поэтичность и звучность. Это помогает пере-

дать мелодичность повествования, создать типичный поэтический образ: необычный, не присущий обычной разговорной речи.

В качестве примера, в котором появляется согласование и семантическая значимость только благодаря контексту, приведём строчки:

По велючьему хотенью

Ты остаешься бессрочно жить...(1920)

Мы понимаем, что *по велючьему хотенью* – отсылка к фольклорной сказочной формуле «по щучьему хотенью».

пошел в паровую любильню,

Где туго нахло накрахмаленным воротничком

Растянули меня на железном кружиле

и стали возить голым ничком (1919)

В рамках контекста мы понимаем, что «*паровая любильня*» – это баня. Лексемы, сочетаясь друг с другом в контексте, дают нам возможность понять, о чем идет речь.

V. *Графические окказионализмы* – это результат ещё одного приёма, с их помощью автор расставляет смысловые акценты. Они необходимы для воссоздания задуманных автором интонаций при голосовом воспроизведении стихотворений. Поэт прибегает к использованию разнообразных графических окказионализмов:

- отсутствие знаков препинания, что распространяется практически на каждое произведение автора. Это помогает воспринимать стихотворение как единое, неделимое смысловое полотно. Примером может стать стихотворение «Тропический лес»:

пробуждается и встаёт

в белых клубах негр

смотрит на круглый живот

пробует острый верх

водомер голубой крыло головы

зубы сверкают среди барвинков

лежа на копьях листвы

кто-то играет на скрипке (1913)

Знаки препинания отсутствуют, в том числе точка в конце. Подобное может свидетельствовать о смысловой незавершенности текста, намек на возможное продолжение действий или описанных событий.

РАЗДЕЛ II

АВТОРСКИЕ МЕТОДИКИ МОЛОДЫХ ФИЛОЛОГОВ

Е.В. Арзамаскова, магистрант

Н.В. Позднякова, канд. филол. наук

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Аннотация. Автор сравнивает результаты осуществления межпредметных связей при реализации госстандартов 2010 и 2021 гг. и предлагает использовать интегрированный урок как один из путей оптимизации межпредметных связей. Исследованием подтверждается гипотеза о том, что интегрированный урок является эффективным средством достижения высоких результатов в освоении обучающимися знаний, связывающих разные учебные дисциплины.

Ключевые слова: ФГОС, метапредметность, интегрированное обучение, межпредметные связи.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) среднего (полного) общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Стандарт включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы;

- к структуре основной образовательной программы, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Они учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также значимость данной ступени общего образования для продолжения обучения в образовательных учреждениях профессионального образования, профессиональной деятельности и успешной социализации.

Новый ФГОС, как и прежде, требует системно-деятельностного подхода. Он конкретно определяет требования к личностным и метапредметным образовательным результатам. Если в старом стандарте эти результаты были просто перечислены, то в новом они описаны по группам.

Требования к метапредметным результатам обучения	ФГОС ООО (2010)	ФГОС ООО (2021)
	метапредметные, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории	Детализированы требования к результатам освоения ООП. – освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные); – способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике; – готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории; – овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории. Познавательные универсальные учебные действия: – базовые логические; – базовые исследовательские; – работа с информацией; – коммуникативные универсальные учебные действия; – общение; – совместная деятельность; – регулятивные универсальные учебные действия; – самоорганизация; – самоконтроль; – эмоциональный интеллект; – принятие себя и других.

В работу с информацией включается смысловое чтение, хотя в ФГОС ООО (2010) оно было вынесено в отдельное универсальное учебное действие. Смысловое чтение используется для извлечения, обобщения и систематизации информации из одного или нескольких источников с учётом поставленных целей. Расширяется мотивация: использовать различные виды аудирования и чтения для оценки текста с точки зрения достоверности и применимости содержащейся в нём информации и усвоения необходимой информации с целью решения учебных задач. Также большое внимание уделяется совместной деятельности, так как существует ряд вопросов и задач, которые нельзя решить без работы в команде. Выделяется эмоцио-

нальный интеллект и принятие себя и других. Уделяется внимание эмоциям (способность управлять своими и эмоциями других людей; выявлять и анализировать те или иные причины проявления тех или иных эмоций (своих и чужих)).

В действующих ФГОС метапредметные результаты описаны обобщённо. В новых Стандартах каждое универсальное учебное действие содержит критерии сформированности.

Учебный процесс и основная его форма – урок – в современной образовательной среде строятся как интегрированная система, состоящая из многих компонентов, важнейшим качеством которой является целостность.

Интегрированное обучение создаёт новую среду для учителей и обучающихся и является эффективной моделью обучения. Для этого необходимы различные формы преподавания и обучения, которые успешно влияют на восприятие учащимися психологии и воздействия учебного материала. Интеграция становится совместной и интерактивной школой для всех участников (учителей, учеников, родителей и администрации).

Интегративность – это современный принцип обучения, который влияет на выбор и структуру учебного материала по ряду предметов (укрепление системных знаний учащихся), активизирует методы обучения, ориентирует на использование интегрированных форм организации обучения и обеспечивает единство образовательного процесса.

Цель межпредметной интеграции (МПИ) – научить обучающихся видеть мир целостным и свободно ориентироваться в нём. Результаты обучения могут быть достигнуты в процессе интеграции предметов в школьном образовании, что достигается за счёт межпредметных связей:

- МПИ способствует интеллектуальному развитию обучающихся, то есть позволяет расширить, углубить филологические знания школьников, способствует формированию познавательного интереса, развитию речи, эффективности учебно-воспитательного процесса, помогает создавать у обучающегося целостное представление о мире и человеке;

- МПИ оказывает положительное влияние на физическое и психическое здоровье детей, обеспечивая комфортное состояние обучающихся на уроке;

– МПИ способствует расширению объёма знаний без увеличения времени, которое отводится для их усвоения;

– МПИ повышает мотивацию в учёбе, а, следовательно, повышает эффективность и результативность обучения [Лошкарёва 1972: 48-56].

Методы и приёмы обучения:

– словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с учебником, хрестоматией);

– наглядные (демонстрация наглядных пособий; использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ); просмотр видеороликов, видеопрезентаций, видеоэкскурсий, фрагментов телепрограмм и телефильмов);

– практические (творческие задания, комплексные задания, самостоятельные работы с самопроверкой и взаимопроверкой, создание проблемных ситуаций, создание проектов).

Используемые при этом средства обучения:

– традиционными остаются печатные средства (учебники, учебные пособия, рабочие тетради, хрестоматии, книги, энциклопедии, словари, справочники) и наглядные (настенные плакаты, карты, схемы, настенные иллюстрации, магнитная доска);

– дидактический материал, также являющийся традиционным и необходимым и в условиях ФГОС (карточки-задания, индивидуальные карточки самоконтроля);

– современные аудиовизуальные средства (технические средства обучения (ТСО): мультимедийный проектор, компьютер, экран, интерактивная доска для просмотра презентаций и видеоматериалов).

Ниже представлены формы и технологии обучения, благодаря которым реализуется данный педагогический опыт.

1. Интеграция материала, предусматривающая эпизодическое, фрагментарное включение материала других предметов в рамках одного урока. Интеграция материала является основной формой деятельности учителя-словесника.

Далее будут приведены примеры других форм обучения. Они не являются базовыми и не выполняются учителями на регулярной основе, но при этом представляют собой комплексное включение материала из других дисциплин, с помощью которого также достигается межпредметная интеграция.

2. Интегрированный урок как особый тип урока, который сочетает в себе преподавание нескольких дисциплин при изучении какого-либо понятия, темы или явления. На таком уроке обычно есть ведущий предмет (например, русский язык или литература) и вспомогательные предметы (история, живопись, музыка, кино как вид искусства), которые помогают углубить, расширить и прояснить материал главного предмета [Зверев, Максимова 1981: 85].

3. Проектная деятельность – целенаправленная деятельность обучающихся для решения поисковых, исследовательских, практических задач. Проектная деятельность реализуется как на уроках русского языка, так и на уроках литературы.

4. Внеклассная (внеурочная) деятельность – деятельность учащихся класса (классного коллектива), осуществляемая вне уроков, занятий под руководством и/или совместно с педагогом, родителями, воспитателем.

В учебном процессе интегративные связи являются важнейшим фактором активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые качественно изменяют все её компоненты.

Интегративные связи используются для повышения творческого потенциала обучающихся посредством обучения способами познавательной деятельности. Это позволяет ученикам решать новые для них проблемы на основе общих закономерностей, характерных для целых классов явлений. Такое обобщение знаний и способов действий повышает вовлечённость обучающихся и делает процесс обучения более успешным за счёт повышения мотивации.

Обучающиеся становятся более заинтересованными в процессах собственного мышления и их операционных аспектах. Их учебная деятельность начинает носить исследовательский характер и достигает более значимых результатов, чем при традиционном обучении. У учеников формируется потребность в познавательной деятельности.

Постановка учебных и познавательных задач перед обучающимися при установлении интегративных связей может значительно повысить эффективность обучения. Задания разрабатываются таким образом, что требуют применения знаний из других областей наук. Для этого необходима активная умственная деятельность, которая напрягает память, мышление, эмоциональность и волевые процессы, развивает воображение и язык.

Интегративные связи являются важнейшим фактором оптимизации учебного процесса, повышения эффективности обучения и устранения перегрузок учителей и обучающихся.

Новый ФГОС требует ориентации на достижение не только предметных результатов, но, прежде всего, на формирование личности обучающихся, на овладение ими универсальными способами учебной деятельности. Для достижения результатов педагог должен реализовывать новые требования, предъявляемые ФГОСом, прорабатывая современный урок. Одним из таких уроков является интегрированный урок, который повышает эффективность обучения, познавательную активность, развивает универсальные учебные действия (УУД).

Интеграция предметов в современной школе – реальная потребность времени, она необходима всем тем, кто заинтересован в формировании всесторонне развитой личности, а также всем, кто занимается вопросами базового педагогического образования.

Реализация интеграции между предметами возможна лишь при благополучном здоровом климате в коллективе учителей, их плодотворном сотрудничестве на основе взаимопонимания, уважения друг к другу и веры в творческие способности каждого учителя и каждого ученика.

Литература

Зверев, И.Д., Максимова, В.Н. Межпредметные связи в современной школе. Москва: Педагогика, 1981. 160 с.

Лошкарёва, Н.А. О понятии и видах межпредметных связей // Педагогика. Москва: Изд-во МГПИ, 1972. № 6. С. 48-56.

ФГОС ООО [Электронный ресурс]. URL: http://s_bistr.isk.edu54.ru/ (дата обращения: 10.02.2022).

ФГОС Основное общее образование – ФГОС. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 23.02.2022).

*П.А. Атеева, магистрант
(науч. рук.: д-р филол. наук, проф. Л.Н. Чурилина)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ОБУЧАЮЩИЙ ПОДКАСТИНГ: ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Автор статьи рассматривает перспективы использования подкастинга как специфической формы работы с информацией с целью повышения профессиональных компетенций студентов-журналистов. В этом контексте предлагается система принципов, следование которым позволяет организовать производство обучающего подкаста в рамках реализации проектной педагогической технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, обучающий проект, подкастинг, профессиональные компетенции.

Развитие средств коммуникации и появление новых форматов медиа не могут не оказывать значимого влияния на образовательный процесс, не менять формы работы, традиционно используемые при подготовке журналистов и – шире – специалистов в области коммуникационных технологий. Современные форматы медиа вошли в практику преподавания вузов одновременно в двух ипостасях: как предмет изучения и как средство обучения, нацеленное на формирование профессиональных компетенций. Потенциальная двуаспектность позволяет рассматривать студенческие медиа как базу одновременно для теоретической и практической подготовки обучающихся.

Логичным шагом в реализации означенных задач является создание студенческих медиа – институтской или университетской платформы по производству и обработке информации, другими словами, медиaprостранства, аналогичного уже существующим корпоративным или производственным медиaprостранствам. Университетские образовательные платформы генерируют среду, в которую, в качестве её элементов, входят электронные учебники, электронные УМК, компьютерные программы контроля знаний, интерактивные формы обсуждения актуальных учебных проблем. Быстрое развитие информационных технологий и информатизация

образования ставят перед нами вопрос о замене традиционных методов обучения новыми, более соответствующими времени.

Одним из инструментов решения вопроса может стать подкаст. Термин «подкастинг» («podcasting» – англ.) возник в первое десятилетие XXI в. как слияние неологизма *iPod* и термина «broadcasting» (форма передачи информации, при которой каждый пакет данных достигает всех участников информационной сети одновременно, широковещение), сегодня он закрепился как наименование процесса создания аудио- и видеофайлов. Конечный продукт подкастинга представляет собой распространяемый в сети Интернет своеобразный аналог радио- или телепрограммы, которая может быть прослушана или просмотрена в удобное для конечного потребителя время.

Результаты многочисленных экспериментов позволяют психологам признавать подкастинг достаточно перспективной педагогической технологией, поскольку после проведения лекции слушатели в состоянии вспомнить 10 % от услышанного, 35 % от всего увиденного, но могут воспроизвести 65 % содержания презентации, если она проходила в виде устного рассказа, подкреплённого визуальными образами [Бабанский 2019: <http://>].

Использование подкастинга в качестве педагогической технологии позволяет упростить процесс обучения студентов, избавляя преподавателя от рутинной работы, например, объяснения термина, записывания формул на доске и т.д. Кроме того, визуальное представление информации позволяет студентам более детально вникнуть в содержание лекции и способствует развитию наглядно-образного мышления.

Важно упомянуть, что подкасты не способны полностью заменить традиционные формы обучения, но являются дополнением к ним. Невозможно полностью рассмотреть какую-либо тему в коротком подкасте. Он нужен лишь для того, чтобы дать студенту общее представление о теме, или, напротив, остановиться на частных вопросах. Мультимедиа-технологии дают возможность студентам организовать самостоятельную работу с учебным материалом и решить, как и в какой очередности их изучать. Таким образом, студенты становятся активными участниками образовательного процесса.

Однако следует отметить, что обучение с помощью подкастов не обеспечивает обратную связь преподавателя и обучающихся.

Подкасты не позволяют заменить личного общения с педагогом, они только расширяют его возможности [Хохлушина 2010: [http](#)].

В процессе аналитических исследований, проводимых в учебных заведениях различных типов, было выявлено три основных подхода к обучению: поверхностное, глубокое, формальное [Шелопаева 2021: [http](#)]. Использование мультимедиа в образовании способствует развитию *глубокого* подхода к осмыслению информации обучаемыми. При глубоком подходе мотивы обучающихся носят внутренний характер (интересы). Мотивация данного типа обоснована внутренним осознанием студентом, что поставленная задача важна для него. Глубокий подход заключается в личной заинтересованности в получении знаний [Тюлю, Старшинов 2022: [http](#)]. Это означает, что учащиеся связывают получаемую информацию с важным именно для них контекстом.

Мультимедиа позволяют организовать дистанционную и заочную формы обучения. Такое обучение позволяет студенту построить индивидуальное расписание учебных занятий, что является особенно важным для тех, кто совмещает учёбу с работой, и для лиц с ограниченными возможностями передвижения [Алёшина 2014: 38]. К достоинствам данной формы обучения можно отнести то, что студент не просто заучивает конспект, а учится искать нужную информацию самостоятельно, находить ответы на поставленные вопросы, практиковаться, т.е. образование становится интерактивным.

Мы полагаем, что создание обучающих подкастов может играть особую роль в подготовке журналистов. Профессиональное образование будущих журналистов нуждается в развитии, расширении исследовательской и творческой видов деятельности. Интерактивная медиа-образовательная среда даёт студентам возможность формировать собственные образовательные траектории, расширить коммуникационное пространство, сформировать профессиональные компетенции.

Обучающий (не путать с образовательным) подкастинг занимает особую нишу, поскольку в нём ценно как создание продукта, то есть самого подкаста, так и процесс, в который вовлечены студенты. В этом контексте создание учебного подкаста следует рассматривать как реализацию проектной образовательной технологии. При этом речь может идти как об индивидуальном проекте, так и о групповой работе.

Целью обучающего проекта будет создание учебного подкаста как проектного продукта, при этом сопутствующая работа позволит решить целый комплекс педагогических задач по формированию необходимых навыков: от работы с источниками информации до формирования коммуникативных компетенций, навыков работы с программным обеспечением для монтажа аудиофайлов или видео, а также маркетинг в сети Интернет и стратегическое таргетирование.

В настоящее время ещё не существует в достаточном объёме необходимой подкастной базы для погружения в журналистскую профессию. Её создание и распространение является принципиально новой идеей и требует детальной проработки и реализации.

Определим общую структуру подкастов. Поскольку они носят обучающий характер, то при рассмотрении каждой темы необходимо наличие следующих элементов:

- общее определение темы (разъяснение назначения темы, области применения полученных знаний);
- определение основных понятий темы; схематическое представление данных для структуризации передаваемых знаний;
- графические элементы (рисунки, анимация);
- озвучивание ролика для внесения дополнений и пояснения некоторых понятий;
- демонстрация примеров программных средств.

Данная структура позволит создать эффективный обучающий материал, способный существенно дополнить традиционные источники информации.

Выделим дидактические принципы, которым должна соответствовать технология подкастинга в сфере высшего образования.

Принцип системности – содержание подкаста, помимо конкретных дидактических целей, должно раскрывать способы оценки результатов обучения, организации восприятия учебного материала.

Принцип линейной преемственности – последующий элемент учебного материала должен быть со всей очевидностью связан с предыдущим, в этом случае в сознании воспринимающего субъекта возникают устойчивые логические и ассоциативные связи.

Принцип индивидуального восприятия предусматривает учёт индивидуальных особенностей восприятия и усвоения материала.

Принцип индивидуальной доступности обязывает создать такие условия обучения, в ходе которых у студентов появляется возможность исходя из своих желаний, потребностей или возможностей усваивать учебный материал в удобное для них время вне зависимости от возможности личного присутствия в учебной аудитории.

Принцип мотивации и стимуляции реализуется за счёт предоставления студентам доступа к большому объёму дидактического материала на современных носителях или в сетевом доступе.

Принцип интерактивности предполагает вовлечение в учебный процесс самих его адресатов. Этот принцип может быть реализован за счёт индивидуального или совместного создания интерактивной образовательной платформы, чата, сообщества, группы в социальной сети.

Принцип наглядности и эстетичности представления информации предполагает работу не только с визуальной составляющей информации и её соответствие канонам дизайна в сфере СМИ. В первую очередь, «наглядность», на наш взгляд, предполагает активное использование иконографии, то есть упрощённое графическое или схематическое представление информации, которая также может быть подана в виде нарратива (таблицы, схемы, диаграммы, графики). Во-вторых, мы предлагаем активное использование специфических сетевых форм привлечения внимания целевой аудитории.

Принцип сознательности и активности усвоения знаний предусматривает ясное понимание изучаемого учебного материала студентами. Обучающиеся должны чётко представлять цели и задачи обучения, иметь сведения об организации учебной деятельности и основных этапах её осуществления. Этот принцип может реализовываться за счёт применения в обучении проблемного метода.

Принцип хронометрического соответствия предполагает стремление к экономии времени. Один из возможных способов реализации этого принципа – предварительная запись обучающего эталонного (по ряду показателей) подкаста, в котором чётко обозначены главные моменты, требующие обсуждения и усвоения. Такой подкаст может быть прослушан на занятии в аудитории или размещён на сервере для предварительного ознакомления.

Следование перечисленным принципам позволяет организовать проектную деятельность студентов, целью которой является формирование профессиональных навыков будущих журналистов и одновременно создание специального медиапространства, которое может быть использовано широким кругом потенциальных потребителей.

Литература

Алёшина, И.В. Паблик Рилейшнз для менеджеров: учебник. Москва: Экмос, 2004. 256 с.

Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannnye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,0;fs,1/ (дата обращения: 16.05.2022).

Тюлю, Г.М., Старшинов, В.Н. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе ВУЗа [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016. № 2. С. 172-175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-kakuslovie-integratsii-nauchno-issledovatel'skoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-v-obrazovatel'nom-prot'sesse> (дата обращения: 16.02.2022).

Хохлушина, Е.В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 4. С. 123-125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasting-v-obucheniididakticheskie-svoystva-i-funkt> (дата обращения: 18.01.2022).

Шелопалева, А.М. Сравнительный анализ вещания традиционных средств радиовещания и современных онлайн-платформ [Электронный ресурс] // Социология. 2021. № 1. С. 56-59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'nyy-analiz-veschaniya-traditsionnyhsredstv-radioveschaniya-i-sovremennyh-onlayn-platform> (дата обращения: 20.01.2022).

*Д.В. Ведерко, магистрант
(науч. рук.: д-р филол. наук, проф. Л.Н. Чурилина)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НАСТАВНИЧЕСТВА: МОДЕЛЬ «СТУДЕНТ – УЧЕНИК»

Аннотация. Автор рассматривает возможность интеграции школьных и студенческих СМИ в рамках модели наставничества «студент – ученик» как средство развития коммуникативной компетентности обучающихся. Такие медиапространства могут стать инструментом формирования базовых навыков в контексте предпрофессионального и профессионального образования, в первую очередь, для педагогических вузов, студентов-журналистов, а также средних образовательных учреждений с классами гуманитарного профиля.

Ключевые слова: образование, педагогика сотрудничества, медиасреда, профессиональные компетенции, наставничество.

Реализация моделей наставничества открывает возможности для поиска новых путей сотрудничества между образовательными организациями. Мы предлагаем рассмотреть вариант реализации модели «студент – ученик» на основе совместной деятельности обучающихся высшей и средней школ. Инструментальной и методологической базой такого взаимодействия может стать единая медиасреда, в которую вовлечены обучающиеся средних образовательных учреждений и студенты. Следует отметить, что, по данным социологических опросов и сетевого мониторинга, молодые люди в возрасте до 24 лет являются самыми активными пользователями сети Интернет в России [Лисицина 2021: <http>], т. е. школьники и студенты уже находятся в едином медиапространстве, и задача учреждений образования заключается в том, чтобы использовать этот контекст для реализации моделей наставничества.

Как отмечают специалисты, школьные и студенческие СМИ в современной образовательной среде являются важным инструментом социализации детей и подростков, формируют идентичность сообщества учителей и школьников [Вартанова: <http>]. С одной стороны, такие ученические СМИ позволяют реализовать

личностный потенциал обучающихся, с другой – являются элементом контроля со стороны администрации образовательного учреждения, позволяя не только управлять общественным мнением, но и быть инструментом сбора первичных социологических сведений об обучающихся, их настроениях и т. п.

В качестве материальной базы для реализации модели наставничества «студент – ученик» мы предлагаем использовать школьные и студенческие медиа: газеты и журналы (как в физических, так и в онлайн-версиях), медиастудии, блоги, ТВ-студии. Сотрудничество обучающихся высшей и средних школ представляется нам потенциально продуктивным полем деятельности, поскольку, помимо предпрофессиональной и профессиональной подготовки, позволяет содействовать развитию коммуникативной компетентности и, шире, функциональной грамотности обучающихся.

Коммуникация в информационном обществе обретает почти субстантивные качества: она метод и цель, средство производства и товар, основа формирования новых социальных связей. Следовательно, уровень коммуникативной компетентности индивида является критерием и обязательным условием социальной, профессиональной, культурной и политической реализации субъекта. Формирование коммуникативной компетентности как существенного компонента функциональной грамотности обучающихся является одной из приоритетных задач учреждений образования всех уровней.

Мы полагаем, что коммуникативная компетентность имплицитно присутствует в трёх базовых компетенциях: социальной, мотивационной и профессиональной. Следовательно, она представляет собой своего рода метакомпетенцию, связывающую указанные группы в симбиотическое единство. Онтологическим основанием указанной конвергенции является естественный язык как носитель информации, основа понятийной структуры, коммуникационных взаимодействий и языковых игр.

В отношении коммуникативной компетентности Ю.М. Жуков также использует термин «метакомпетенция», подчёркивая её ключевую роль в формировании социальных, культурных и профессиональных навыков личности, тех навыков, которые должны быть целью и итогом образовательного процесса [Жуков,

Журавлёв, Павлова 2008: 10]. Таким образом, сформированная коммуникативная компетентность не только максимально сокращает дистанцию «интенция – результат», но и существенно повышает шансы на достижение желаемого результата и минимизирует сопутствующие риски.

Успешно реализованная коммуникативная компетентность есть функционирующая языковая компетентность, включающая в себя не только владение нормированным языком и его стилями, но и знакомство с невербальными коммуникативными инструментами. На наш взгляд, чтобы сформировать необходимые навыки, следует моделировать и провоцировать ситуации, в которых обучающиеся будут вынуждены, во-первых, ощущать свою недостаточную языковую компетенцию, во-вторых, испытывать потребность в приобретении недостающих навыков, и, в-третьих, активизировать свою деятельность по ликвидации коммуникативных лакун.

При этом речь идёт не о формальной структуре навыков, а о сформированном на основе индивидуальных потребностей конкретной личности их наборе. Таким образом, выбор специфических компетенций, удовлетворяющих потребностям индивида, становится не только образовательным выбором, но и актом экзистенциальным.

Как отмечает Г.З. Гончаров, социальная компетентность является личностным качеством, в котором снято противоречие между мировоззрением и субъектно-объектным взаимодействием с действительностью [Гончаров 2004: 7]. Со своей стороны мы хотели бы подчеркнуть, что и локализация противоречий, и реализация механизма их снятия невозможны без функционирующей коммуникативной компетенции как проявленной во вне компетенции языковой.

Реализация модели наставничества «студент – ученик» может осуществляться в рамках школьно-студенческой медиастудии по производству информационного контента: социальной рекламы, обучающих фильмов, образовательных программ, видеокурсов и т.п. В контексте высокого интереса к средствам и формам дистанционного образования созданный в рамках медиастудии продукт может иметь коммерческий потенциал [Колесникова 2021: <http>]. Нас в первую очередь интересует педагогическая перспектива реализации данного проекта в контексте одной из моделей наставничества.

Механизм реализации данной образовательной концепции предельно прозрачен. Из обучающихся среднего образовательного учреждения формируется группа журналистов, в задачи которых входят поиск и анализ информации, работа с текстом, создание видеоконтента и размещение готового продукта в сети. Тьюторами-наставниками группы становятся студенты (предполагается привлечение студентов, обучающихся по педагогическим специальностям филологического профиля или студентов факультетов / отделений журналистики), которые ставят перед обучающимися средних образовательных учреждений цели, формулируют технические задания, осуществляют общий контроль за ходом работы и оценку итогового продукта.

Рольевые модели, которые могут способствовать формированию языковой и, как следствие, коммуникативной компетенции, на наш взгляд, должны включать в себя такие функции, как: «автор», «читатель/слушатель», «редактор», «комментатор», «интерпретатор», «собеседник», «соавтор», «цензор», «оратор», «модератор» и т. п. Умение работать с текстами в разных ситуативных контекстах, пользовательская «насмотренность» позволит не компоновать тексты-клише на основе хрестоматийных образцов, но порождать гибкие и синтетические их формы, в полной мере соответствующие конкретным речевым ситуациям.

Успешная реализация проекта как ресурсной площадки наставничества возможна при соблюдении ряда условий. Так как работа по производству и последующей обработке и размещению медиаконтента осуществляется посредством технических средств, необходимо материально-техническое оснащение: помещение со звукоизоляцией, фото- и видеокамеры, микрофоны, диктофоны, осветительные приборы, компьютеры, профессиональное программное обеспечение для обработки фотографий и монтажа видеоматериала. Оборудование должно позволять производить необходимый контент в современных аудио- и видеоформатах, а также размещать произведённый продукт в сети Интернет.

Вторым условием успешной работы ресурсной площадки следует считать обеспечение образовательного учреждения специалистами, имеющими опыт работы в медиаиндустрии, то есть журналистов, фотографов, звуко- и видеооператоров, монтажёров. Метапредметный характер деятельности учебного медиацентра

предполагает также участие представителей IT-специальностей, а именно: программистов, веб-дизайнеров, веб-маркетологов. Для учреждения среднего образования этот компонент может представлять собой серьёзную проблему, однако интеграция усилий в рамках модели наставничества «студент – ученик» позволяет привлечь образовательный потенциал вуза, что существенно упрощает ситуацию.

Третьим условием создания и успешного функционирования учебного медиацентра является наличие мотивированных обучающихся, желающих сформировать новые компетенции в рамках проектной деятельности в системе дополнительного образования или предпрофессиональной и / или профессиональной подготовки. Мы полагаем целесообразным рассматривать участие обучающихся средних школ в возрасте 14-18 лет, так как большинство из них к этому возрасту сформировали представления о своём средне-профессиональном, профессиональном или высшем образовании и последующей профессиональной деятельности.

Весь объём работы, которая выполняется обучающимися в рамках нашего проекта, можно разделить на несколько этапов:

- поиск информации – работа с источниками, респондентами, событиями;

- обработка информации: имеется в виду создание на основе собранных сведений текстов различных стилей (публицистика, научно-популярные и художественные тексты) и жанров (репортаж, информационный выпуск, интервью и т. п.);

- изготовление медиапродукта – аудио- и видеопродукции.

Продуктом проекта по реализации модели наставничества «студент – ученик» являются аудио- и видеоматериалы: репортажи, очерки, интервью, новости, обучающие программы, социальная реклама. Все указанные типы медиапродукта в той или иной степени базируются на тексте, на нарративе. Продукт нашего проекта состоит из двух компонентов: во-первых, это оригинальный звучащий текст; во-вторых, аудио и / или видеоформаты. Следовательно, без развития речевых компетенций как составляющей коммуникативной компетенции реализация проекта не представляется возможной.

Работая над созданием текста для видеоролика или репортажа, общаясь с респондентами в ходе опросов или выступая в роли интервьюера, обучающиеся находятся в ситуации

применения современного нормативного языка, в первую очередь, публицистического. Как отмечают специалисты, журналистика генерирует собственную знаковую систему. Она возникает как надстройка на базе основной коммуникационной системы – языка естественного и формирует специфическую коммуникационную среду. При этом, в отличие от других профессиональных знаковых систем, язык журналистики прозрачен, то есть понятен и доступен большинству носителей естественного языка. Е.И. Пронин предлагает использовать понятие «элементарные выразительные средства» журналистики для того, чтобы обозначить трёхкомпонентную систему, которая складывается как единство фактов, образов и норматива [Пронин 1980: 43].

Таким образом, формирование речевых навыков, умение оценивать и анализировать речевую ситуацию, использовать необходимые средства для реализации успешного речевого акта – составляющие компоненты коммуникативной компетентности, развитие которых является главной целью предлагаемой нами формы реализации модели наставничества «студент – ученик». Следует отметить, что бенефициарами в данном случае являются как обучающиеся средних образовательных учреждений, так и студенты, выполняющие функции тьюторов-наставников.

Литература

Вартанова, Е. Школьная журналистика развита хорошо [Электронный ресурс]. URL <http://www.gipp.ru/viewer.php?id=37248> (дата обращения: 20.02.2022).

Гончаров, Г.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука: известия уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 2. С. 3-18.

Жуков, Ю.М., Журавлёв, А.В., Павлова, Е.Н. Технологии командообразования: учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2008. 319 с.

Колесникова, К. В 2021 году рынок онлайн-образования продолжит взрывной рост [Электронный ресурс] // Российская газета, 12.01.2021. URL: <https://rg.ru/2021/01/12/v-2021-godu-rynok-onlajn-obrazovaniia-v-rossii-prodolzhit-vzryvnoj-rost.html> (дата обращения: 12.06.2022).

Лисицина, С. Доля пользователей Интернета в России среди молодёжи приблизилась к 100% [Электронный ресурс]. URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426 (дата обращения: 15.06.2022).

Пронин, Е.И. Выразительные средства журналистики. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 92 с.

*Г.З. Гейдаров, магистрант
(науч. рук.: д-р пед. наук, проф. Л.Д. Пономарёва)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация. В статье раскрывается сущность коммуникативной компетенции, которую необходимо формировать на уроках русского языка в школе. Компонентами коммуникативной компетенции являются речевая, языковая и социокультурная компетенции, которые прописаны в предметном стандарте по русскому языку. Автор описывает методы формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетентностный подход, деятельностный подход, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция, формирование компетенций.

Овладение методикой преподавания русского языка как неродного становится важным условием и составной частью подготовки студентов российских педагогических вузов к их будущей профессиональной деятельности.

Актуальность данной проблемы объясняется в первую очередь тем, что Россия – открытая страна, где усилился приток мигрантов. В этих условиях образование оказывается средством, которое способно помочь нашим новым соотечественникам органично войти в многонациональное российское общество.

Русский язык является официальным языком РФ и изучается во всех общеобразовательных заведениях. Владение русским языком позволяет выпускнику общеобразовательной школы быть успешным и активным гражданином Российской Федерации.

Термин «русский язык как неродной» многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России, с другой – учебный предмет как в национальной, так и в российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного

имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет:

1) система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;

2) общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося;

3) идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

В современном школьном образовании доминирующим является компетентностный подход, который заключается не в объёме знаний, а в способности обучающихся принимать решения и действовать в ситуациях неопределённости [Смородинова 2010]. Данный подход включает в себя такие понятия, как «компетенция» и «компетентность».

Согласно А.В. Хуторскому, «компетенция – это некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика; содержательный компонент в виде знаний, умений, навыков, а компетентность – способность человека к практической деятельности, личностное качество» [Хуторской 2007: 13].

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» имеет свою историю, оно зародилось в недрах коммуникативно-ориентированной методики. Термин «коммуникативная компетенция» (от лат. *competere* – «быть способным к чему-либо») был использован Н. Хомским и первоначально обозначал языковую компетенцию, складывающуюся из способности индивида:

а) понимать/образовывать неограниченное число предложений, построенных по их структурным схемам;

б) обнаруживать формальное сходство/различие близких по своему содержанию высказываний.

Большое количество существующих в отечественной науке определений иноязычной коммуникативной компетенции свиде-

тельствует, с одной стороны, об интересе учёных к данной проблеме, а с другой стороны, о неконкретности, расплывчивости, нестабильности категориального аппарата наук, где это понятие является основополагающим.

Термин «иноязычная коммуникативная компетенция» трактовался по-разному. Так, некоторые западные исследователи считали, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность обучающихся адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях, умение организовывать речевое общение с учётом социокультурных норм и коммуникативной целесообразности высказывания.

В отечественную лингвистику термин «коммуникативная компетенция» был введён М.Н. Вятютневым. Под ним он подразумевал «способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы» [Вятютнев 1977: 38]. Со временем определение «коммуникативная компетенция» дополнилось рядом деталей.

В научно-методической литературе представлены различные точки зрения относительно дефиниции «коммуникативная компетенция». Так, И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [Зимняя 2004]. Согласно К.С. Седову, коммуникативная компетенция представляет собой умение осуществлять эффективную речевую деятельность и речевое поведение, соответствующие нормам социального взаимодействия [Седов 2004: 155]. Н.Б. Ишханян понимает иноязычную коммуникативную компетенцию как умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого поведения в зависимости от целей и содержания общения, а также организовывать это общение с учётом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок, т.е. владение стратегией и тактикой общения [Ишханян 1996: 42].

Существует множество мнений относительно компонентного состава коммуникативной компетенции. Л. Бахман рассматривал в составе коммуникативной компетенции семь субкомпетенций: дискурсная, языковая, речемыслительная, прагматическая, разговорная, стратегическая и социолингвистическая [Bachman 1990: 89]. В.В. Сафонова включает в состав коммуникативной компетенции

языковой, речевой и социокультурный субкомпоненты [Сафонова 1996: 98].

Изучение русского языка в школе направлено на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая представляет собой совокупность языковой, речевой и социокультурной компетенций.

В школьной практике обучения русскому языку традиционно большое место до сих пор отведено сочинениям и изложениям, которые являются формами контроля, определяющими уровень активного владения языком. Такое положение дел обосновано тем, что в школьной практике часто используются сочинения на литературную тему, требующие от ученика чтения классической литературы. Безусловно, чтение классической литературы развивает мышление, воображение, обогащает речь учащихся. В настоящее время в школьную практику активно внедряется написание эссе, в котором преобладают аргументация и отстаивание своей мысли и позиции. На наш взгляд, применение только такой формы работы является недостаточным для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Сформировать коммуникативную компетенцию учащихся – значит научить их самостоятельно структурировать свою мысль не только письменно, но и устно, быть коммуникабельным, владеть социокультурными знаниями, заниматься саморазвитием.

В связи с этим требования к преподаванию дисциплины «Русский язык» в школе включают формирование не только языковой, но и речевой, а также социокультурной компетенций школьников.

Опыт показывает, что среди основных причин возникновения проблем в овладении коммуникативными компетенциями современного школьника выделяются следующие:

- анализ современных учебников русского языка показывает, что они до сих пор не могут в достаточном объёме обеспечить формирование навыков речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- век цифровизации, распространение сети Интернет в современной жизни влияет на то, что наши дети больше общаются уже виртуально, в социальных сетях, меньше начинают думать и оценивать окружающую действительность самостоятельно.

Речь детей обедняется ещё и в связи с тем, что пропадает потребность говорить более выразительно и красиво. Речь – это пре-

жде всего общение, т. е. понимание людьми друг друга, диалог. Но современная методика в основном развивает монологическую речь, а умение слушать и слышать собеседника не формируется. Также снижение уровня читательской культуры негативно отражается на процессе овладения коммуникативной компетенцией.

Основными подходами к обучению, способствующими формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка, является коммуникативный, компетентностный и деятельностный подходы.

Формирование коммуникативной компетенции представляет собой достаточно сложный процесс, требующий от учителя способности учесть индивидуальные особенности каждого отдельного ученика. Кроме того, очень важно прививать у школьников любовь к культуре страны изучаемого языка. Среди форм и методов, способствующих формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка, безусловно, огромную роль играют проектная методика, ролевые игры, мозговой штурм, групповые и парные формы работы. Инновационной формой организации работы по формированию коммуникативной компетенции является речетворческий урок [Пономарёва, Губчевская 2020а, 2020б: <http>]. Известно, что интерактивные технологии обучения на занятиях русского языка и чтения способствуют развитию творческой активности школьников, стимулируют интерес и позволяют закрепить пройденный теоретический материал. Конечным результатом усвоения содержания обучения признается формирование коммуникативной компетенции – способности решать средствами изучаемого языка актуальные для личности учащегося и общества задачи общения в различных сферах: бытовой, учебной, производственной, культурной.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетенции, которая представляет собой совокупность языковой, речевой и социокультурной компетенций, очень важно создавать условия речевого общения для учащихся на уроках русского языка, т. е. ситуации общения. Обучение школьников общению на русском языке является одним из главных условий формирования у них коммуникативной компетенции.

Литература

Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38-45.

Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

Ишханян, Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранным языкам (английский язык в неязыковом педагогическом вузе): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 242 с.

Пономарёва, Л.Д., Губчевская, Е.А. Речетворческая составляющая современного урока русского языка // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2020а. Т. 11. № 2. С. 94-97.

Пономарёва, Л.Д., Губчевская, Е.А. Речетворческий урок как инновационная форма организации языкового образования обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2020б. Т. 8. № 5. С. 71.

Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва: Лабиринт, 2004. 256 с.

Смородинова, М.В. Роль компетентностного подхода в системе школьного образования // Молодой учёный. 2010. № 12. С. 110-112.

Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. Москва: Высшая школа, 2007. С. 12-21.

Bachman, L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 с.

О.В. Корякина, магистрант

Л.Н. Чурилина, д-р филол. наук, проф.

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ: ВАРИАНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена технологии смыслового чтения, необходимость внедрения которой в процесс обучения детерминирована требованиями ФГОС ООО. Внимание авторов сосредоточено на выявлении набора методов, используемых в процессе формирования необходимых

для понимания вербального текста навыков. Определён потенциал традиционных и новых методов, используемых в практике преподавания филологических дисциплин в школе.

Ключевые слова: педагогическая технология, метод обучения, методический приём, смысловое чтение, читательская компетенция, читательская грамотность.

Одним из наиболее характерных признаков современного социального пространства признаются всё возрастающие потоки информации. Информация обретает разнообразные формы, однако её обработкой занимаются всё те же, генетические данные человеку системы восприятия – аудиальная, визуальная, тактильная и пр. В предлагаемых исследователями аналитических обзорах мы часто сталкиваемся с утверждением, что современный человек при отборе информации отдаёт предпочтение визуальному ряду, а книга, ставшая основой цивилизации, сдаёт свои позиции. Мы не берёмся спорить с этим утверждением, однако нельзя отрицать и того факта, что основные, необходимые человеку, знания по-прежнему закодированы с помощью языковых знаков. А из этого следует, что обучение чтению, в новой терминологии – формирование читательской компетенции, остаётся актуальной проблемой образовательной системы.

Подготовленный Министерством просвещения РФ новый образовательный стандарт (ФГОС ООО) в качестве приоритетной задачи предлагает рассматривать формирование читательской грамотности. Условием решения этой задачи является традиционная для школы работа с устным и с письменным текстом, как на уровне обучения его восприятию, так и на уровне формирования навыков продуцирования.

Относительно новым в предлагаемом подходе является подчеркнутая ориентация на личность обучающегося – особенности его мировосприятия, его интересов, уровня сформированности базовых умений и навыков. «Личностный» аспект, доминирующий в новом ФГОС, в значительной мере влияет и на цели, которые ставятся перед чтением, – оно должно стать осмысленным, или смысловым.

Смысловое, или продуктивное, чтение – это такое чтение, которое нацелено на извлечение из текста информации (смысла) и её

дальнейшую обработку (осмысление). Своеобразной альтернативой смысловому чтению является чтение техническое, при котором основное внимание уделяется скорости (темп, количество знаков в минуту) и правильности (ср. используемый в практике обучения термин «техника чтения»).

Смысловое чтение как технология предполагает возможность постепенного усложнения задачи – «от простого к сложному», что предусматривает вариативность используемых методов.

В методической литературе выделяют несколько видов смыслового чтения: просмотровое (цель – поиск конкретной информации), ознакомительное (цель – выделение в текстовой информации главной мысли), изучающее (разграничение главного и второстепенного, сопровождающееся интерпретацией текста), рефлексирующее, или вдумчивое чтение (цель – соотнесение воспринимаемой в тексте информации с уже имеющейся системой знаний и мнений). В идеале человек должен овладеть каждым видом смыслового чтения, поскольку уровни обработки информации, заключённой в тексте, находятся в прямой зависимости от цели, с которой субъект к тексту обращается.

При значимости навыка смыслового чтения как такового особого внимания требует использование метода при обучении чтению текста художественного.

Работа с художественным текстом на уроке литературы не столько «учит читать» (технически эту задачу, как правило, решают уже в начальной школе), но понимать – понимать смыслы, заложенные автором текста, и себя. Чтение художественного текста – это диалог, предполагающий вопросы, задаваемые читателем себе и автору, и ответы, которые формулируются в этом виртуальном диалоге [Аверинцев 1969]. Ситуация «художественного» диалога весьма специфична: его субъекты разделены во времени и в пространстве, при этом они объективно являются представителями разных возрастных групп, разных социальных слоёв и пр. Функции учителя как модератора диалога «ученик – текст – автор» практически невозможно перечислить, как невозможно переоценить его ответственность и за происходящее, и за результат.

Роль смыслового чтения возрастает по мере того, как читатели растут личностно – интеллектуально, духовно, эмоционально; меняется система личностных оценок, обретается опыт переживаний

и размышлений. Меняется и сам процесс чтения. Отмечая его сложность, учёные предлагают различать два аспекта смыслового чтения – семантический и технический (заметим, что в рамках этой оппозиции термин «технический» наполняется иным содержанием, не совпадающим с «техникой чтения»).

Технический аспект (в психолингвистических работах обозначаемый термином «восприятие») предполагает анализ оптического / акустического сигнала. Результатом «механической» обработки речевого сигнала становится осознание – это человеческая речь; на знакомом / незнакомом языке; мужская / женская и под. По сути, на этом уровне распознаётся форма языкового знака, которая затем соотносится с его содержанием [Венцов, Касевич 2003].

Семантический аспект (в психолингвистических работах обозначаемый термином «интерпретация») предполагает предвидение, «угадывание» смыслов, предвосхищение дальнейшего развития речевого потока. Текст воспринимается уже не на уровне распознавания слов (или их частей), а на уровне целых фраз как закодированных мыслей.

По мнению А.А. Леонтьева, смысловое чтение подчиняется общим законам восприятия, что позволяет членить сам процесс на два этапа: первичное восприятие графических образов слов и узнавание сформированных образов, извлечение информации из смысла слов [Леонтьев 2004: 535].

У опытных читателей семантический аспект преобладает над техническим, а у «начинающих» доминирует именно технический. Сочетание аспектов – искусство чтения, которому необходимо учиться и учить.

В обучении смысловому чтению необходимы максимальная дифференциация и персонализация, поскольку понимание смысла – процесс сугубо индивидуальный и творческий. Для того чтобы успешно усвоить текст, учащиеся должны овладеть набором приёмов, то есть стратегий обработки информации в тексте. Выбор стратегий – дело личное, но для того, чтобы сделать выбор, ученики должны иметь в своём опыте репертуар стратегий [Буслаев 2010: 360]. Использование специфических стратегий сделает чтение более интерактивным и свяжет чтение с другими видами речевой деятельности – говорением и письмом.

В работах Н.Н. Сметанниковой выделяются шесть специфических стратегий смыслового чтения, из которых наиболее важными в организации работы по обучению нам представляются три:

- стратегии предтекстовой деятельности (целеполагание, актуализация предшествующих знаний, постановка задач, работа с новой лексикой и др.);

- стратегии текстовой деятельности (размышления в процессе чтения, рефлексия);

- стратегии послетекстовой деятельности (интерпретация, формулирование собственной позиции на основе осмысления/оценки прочитанного текста) [Сметанникова 2013].

В обучении стратегиям смыслового чтения предлагается использовать специфические приёмы. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

В реализации стратегии предтекстовой деятельности наиболее популярным в практике обучения является приём антиципации («предвкушение», «предвосхищение») [Мосунова 2016]. Этот приём способствует формированию установки на чтение; его содержание составляют вопросы и задания, предполагающие опору на имеющийся читательский опыт (Знаком ли вам автор текста? Какие его произведения вы уже читали? Подумайте над названием текста. Как вы думаете, о чём он? и под.).

Помимо предваряющих вопросов, необходимо обратить внимание на работу со словарём. Суть процесса чтения составляет «переход от текста к словарю и, далее, к языковой характеристике текста, в конечном счёте – к его пониманию» [Венцов, Касевич 2003: 135]. В восприятии текста определяющую роль играет объём словаря читателя («эмпирический тезаурус читателя», по И.Р. Гальперину), поскольку знание слов обеспечивает процедуры идентификации воспринимаемых элементов с уже известными читателю словарными единицами.

Навык прогнозирования, на развитие которого направлен приём антиципации, в значительной степени облегчит работу с текстом на этапе его интерпретации.

В реализации стратегии текстовой деятельности при работе над смысловым чтением к наиболее часто используемым относятся определённые приёмы: чтение «про себя» с вопросами, чтение с остановками, чтение «с заметками» и под. Выбор приёма зависит

от особенностей предложенного для работы текста и от уровня сформированности навыка чтения.

Объединяющим эти методические приёмы является использование вопросов-ответных комплексов: чтение сопровождается системой заранее подготовленных учителем вопросов, имеющих целью сфокусировать внимание читателей на значимых в смысловом отношении элементах текста. Вопросы либо предлагаются заранее (чтение «про себя» с вопросами), либо прерывают чтение (чтение с остановками), либо формулируются самим читающими в процессе продвижения по тексту (чтение с «заметками»).

Продуктивной окажется и работа с использованием метода ключевого слова: в упрощённом варианте реализации метода обучающимся предлагается в процессе чтения выделять (подчёркивать, выписывать) наиболее важные, с их точки зрения, слова с последующим обоснованием своего выбора. В случае использования в работе этого метода учитель получает возможность управлять процессом формирования так называемого перцептивного, или «текущего», словаря. Значимость «текущего» словаря, под которым понимается подсловарь, формируемый в рамках данного коммуникативного акта [Венцов, Касевич 2003: 136], доказана многочисленными психолингвистическими и лингвистическими экспериментами: слова в тексте образуют собственную систему, в рамках которой актуализируют специфические, т. е. не обязательно совпадающие с системой языка, смыслы. Только в случае осознания специфичности словаря текста возможна интерпретация текстового смысла и авторского замысла.

Основная нагрузка при смысловом чтении ложится на послетекстовую деятельность. Типичными на этом этапе являются «диалогические» методы:

- «концептуальные» беседы о тексте: обсуждение прочитанного в группе; формулирование собственной позиции; гипотезы о замысле автора текста; дискуссии по поводу авторской точки зрения; выявление основных идей текста и под.;

- «понять писателя»: разговор о личности писателя, о его жизненной позиции (с опорой на имеющиеся знания и материал учебника, дополнительные источники информации);

- «заголовки и иллюстрации»: обсуждение значений заголовков (вариант методики «ключевого слова»); анализ иллюстраций, их

оценка с позиций соответствия собственным впечатлениям от текста и авторскому замыслу.

Популярным в практике преподавания становится метод «кластеров». Его суть заключается в использовании для организации материала графических способов (рисунок, график, таблица, схема). Предполагаемая в этом варианте визуализация смысла ориентирована на современного школьника, имеющего опыт работы с визуальным рядом, а потому она может способствовать лучшему пониманию вербального текста, во всяком случае – на завершающем этапе чтения.

В методической литературе, посвящённой чтению как таковому и осмысленному чтению, рассматриваются различные варианты методов и методик, эффективность которых зависит от учителя. Не вызывает сомнений необходимость такой работы. Текст нуждается в интерпретаторе: литература без читателя мертва. Первоочередная задача образования на современном этапе – вернуть русской литературе читателя. В противном случае нет будущего ни у литературы, ни у потенциального читателя, так и не реализовавшего свой потенциал.

Литература

Аверинцев, С. Похвальное слово филологии // Юность. 1969. № 1. С. 98-102.

Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка. Москва: Либроком, 2010. 360 с.

Венцов, А.В., Касевич, В.Б. Проблемы восприятия речи. Изд-е 2-е. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.

Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва: МПСИ, 2004. 535 с.

Мосунова, Л.А. Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности подростка. Москва: ВЦХТ, 2016. 736 с.

Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения: пособие для учителя. Москва: Баллас, 2013. 126 с.

*Д.А. Литвинович, магистрант
(науч. рук.: д-р пед. наук, проф. Л.Д. Пономарёва)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема речевого развития обучающихся посредством использования инновационных технологий в преподавании литературы. Автор предлагает разработанную им систему кейс-заданий при изучении творчества В. Маяковского в общеобразовательной школе, учитывающую особенности юношеского возраста.

Ключевые слова: кейс-технология, возрастные особенности, В. Маяковский, речевое развитие, обучающийся.

В современной системе образования перед учителем литературы стоит непростая задача: крайне важно мотивировать обучающихся с клиповым мышлением читать классическую литературу, показывая её богатый мир и актуальность для интеллектуального и нравственного развития подрастающего поколения в XXI в.

XXI столетие отмечено, с одной стороны, великими научными и техническими достижениями, с другой стороны, понижением уровня художественного и интеллектуального вкуса. Произошли существенные изменения в жизни общества и в обучающемся как субъекте учебного процесса. В связи с этим появилось новые требования, предъявляемые к учителю. Времена, когда литература была одним из главных источников информации, фантазии и впечатлений, ушли в прошлое. Теперь для того, чтобы расширить границы нового мира, используются и другие способы.

Возникают закономерные вопросы: как учителю мотивировать обучающегося к прочтению классической литературы, как увлечь проблемой, затронутой в художественном произведении?

Названные вопросы являются актуальными, поскольку литература – один из главных гуманитарных предметов, который способствует разноплановому развитию обучающегося, формированию универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Актуальность представленного исследования обусловлена тем, что в процессе изучения художественных произведений для достижения высоких результатов необходим поиск инновационных образовательных технологий, которые способствуют повышению качества знаний, заинтересованности предметом, а также установлению доверительных взаимоотношений между учителем и обучающимися.

Новизну работы определяет уникальное кейс-задание по творчеству В. Маяковского.

Одной из актуальных проблем современного образования является речевое развитие школьников, предполагающее формирование их речевых способностей, связанных с восприятием и продуцированием художественных текстов [Пономарёва, Чурилина 2019]. Следовательно, задача учителя-словесника заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся умение владеть всеми видами речевой деятельности [Причепелюк 2010: <http://>].

Непосредственно на уроке литературы в процессе анализа художественного произведения речь обучающихся развивается в следующих направлениях:

- 1) пополнение словарного запаса изобразительно-выразительными средствами, а также литературоведческими терминами;

- 2) способность формулировать связанные высказывания и тезисы разных жанров и видов.

Задача учителя литературы заключается в том, чтобы при прочтении художественного произведения школьники вступали в диалог с автором. Они будут увлечены чтением и его обсуждением только тогда, когда увидят, что в произведении писатель или поэт ставит вопросы, которые волнуют лично обучающегося.

Урок выступает основной формой организации учебного процесса. Поэтому уровень его организации и проведения зависит от качества подготовки обучающегося и преподавателя к данному уроку. Высокий уровень проведения урока определяется разнообразным количеством методов, средств и приёмов, отвечающих дидактическим задачам урока. При этом во многом результативность зависит от владения учителем инновационными технологиями и возможностями использования их на учебных занятиях.

В настоящей работе рассматривается организация проблемного обучения на уроках литературы в старших классах посредством кейс-технологии.

Кейс-технология представляет собой средство активного обучения на основе реальных ситуаций, когда обучающиеся заняты поиском пути решения сформированной проблемы с помощью кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий. То есть существует проблема, которую необходимо решить обучающимся посредством проведения исследования, предполагающего анализ информации [Селевко 1998].

Художественная литература в рамках школьной программы позволяет анализировать глубокий внутренний мир персонажей, их духовные искания, скрытые нравственные и философские смыслы. Всё это не может иметь однозначную оценку. Внешние и внутренние ситуации, в которых существуют герои, подразумевают разнообразные трактовки одного и того же явления или поступка, что является основой для создания кейса. Кейс-технология позволяет учителю сформировать у обучающихся мотивацию к учебной деятельности.

Кейс-задания способствуют речевому развитию обучающихся, поскольку на уроке предполагается использование как монологической, так и диалогической форм общения. Формирование данного речевого навыка необходимо потому, что современному обществу нужны люди, которые умеют отстаивать свои взгляды, владеть словом, вести дискуссию [Белоногина 2021: <http>].

Для продуктивного использования кейс-заданий крайне важно учитывать возрастные особенности обучающихся. Владение знаниями об их психофизиологических особенностях помогает учителю определиться с методами и приёмами, способами подачи теоретического и практического материала, которые будут эффективны в том или ином классе.

В данном исследовании нас интересует старший школьный возраст (15-17 лет). Школьники юношеского возраста требуют доказательств и обоснования тех идей, которые учитель предлагает на уроках. У старшеклассников возникает особый интерес к остроумным высказываниям, красивым афоризмам, к дискуссионному материалу, т. е. у них формируется критическое и систематическое мышление. Они гораздо лучше понимают

социально-исторические и естественнонаучные вопросы, способны размышлять и рассуждать на заданные темы [Кагермазова: [http](#)].

Довольно высокий уровень обобщения и абстрагирования процессов мышления даёт возможность обучающимся 10-11 классов оперировать понятиями, использовать различные мыслительные операции, анализировать, аргументировать, выделять главную мысль, делать глубокие выводы и обобщения [Гнездилов, Курдюмов, Кокорева 2013: [http](#)].

В качестве примера реализации кейс-технологии предлагаем кейс-задание по творчеству В. Маяковского в старших классах.

Кейс-задание: Какова оценка В. Маяковского критиками, современниками и потомками?

Перед занятием обучающиеся знакомятся с информационным материалом:

- 1) автобиографией «Я сам» В. Маяковского;
- 2) статьёй литературного критика Г. Адамовича «Судьба Маяковского»;
- 3) стихотворениями о В. Маяковском (М. Цветаевой – «Выстрел – в самую душу», «В сапогах, подкованных железом», «Маяковскому»; А. Ахматовой – «Маяковский в 1913»; Б. Пастернака – «Маяковскому», «Смерть поэта»; Б. Слуцкого – «Ботинки Маяковского»; А. Вознесенского – «Разговор с эпитафией»; Е. Евтушенко – «Нежность», «Мать Маяковского»; В. Каменского – «Маяковский»);
- 4) фрагментами из статей о В. Маяковском (Б. Пастернака, М. Цветаевой, Ю. Тынянова, Р. Якобсона, Г. Шенгели, Л. Брик, О. Брик);
- 5) отрывками из 8-серийного художественного фильма режиссера Д. Томашпольского «Маяковский. Два дня» 2013 г. о жизни поэта.

Кейс-задание

«Какова оценка В. Маяковского критиками, современниками и потомками?»

1. Подготовить конспект статьи Г. Адамовича «Судьба Маяковского» по плану:

- а) как сложилась литературная судьба поэта? Как назвал Сталин В. Маяковского после его смерти?
- б) с чем связано величие В. Маяковского?
- в) что отталкивает/не отталкивает в творчестве В. Маяковского?

г) в чём заключается талант В. Маяковского?

2. Написать рецензию на сериал «Маяковский. Два дня», придерживаясь плана:

а) интригующий заголовок;

б) «цепляющее» вступление (информация о сериале и собственное мнение в виде тезиса);

в) основная часть: определение цели сериала, краткое описание сюжета, не раскрывая ключевые события; анализ, личные впечатления (совпали ли ваши ожидания с представленным В. Маяковским? Подходит ли актёр на данную роль?);

г) убедительное заключение.

3. Как поэты Серебряного века и 60-х гг. XX столетия отзываются о В. Маяковском? На что обращают внимание? Какие ключевые слова используются? На основе прочитанных поэтических текстов составить словесный портрет В. Маяковского.

4. Изучите фрагменты из статей критиков и современников о В. Маяковском. С чьим мнением согласны, с каким нет? Свой ответ обоснуйте.

После выполнения кейс-заданий проводится дискуссия, которая завершит изучение творчества В. Маяковского и позволит ответить на поставленный в начале занятия вопрос.

В настоящем исследовании субъектом обучения является учащийся старшей школы (10-11 классы). Преподаватель, учитывая особенности этого возраста (совершенствование самосознания и сформированность интеллектуальных возможностей), может продуктивно использовать на уроках литературы кейс-задания. Юношескому возрасту посилено оперировать понятиями, анализировать, аргументировать, выделять основную мысль поэтического или прозаического текста, делать глубокие выводы и обобщения.

В процессе диалога обучающийся формулирует логически и аргументированно свои мысли, отстаивая собственную точку зрения, т. е. происходит овладение устной речью. Школьник учится слушать и понимать чужие высказывания. Следовательно, кейс-задания направлены на речевое развитие, а также на формирование аналитических, творческих и рефлексивных навыков.

Таким образом, низкий уровень поэтической грамотности обучающихся можно повысить посредством использования на уроках литературы кейс-заданий. В процессе изучения творчества

В. Маяковского с использованием кейс-технологии задействуются все виды речевой деятельности обучающихся: слушание (преподаватель читает стихотворение; комментирует задание; даёт устный теоретический материал), говорение (ответы учеников на проблемные вопросы), чтение (учащиеся сами выразительно читают поэтические произведения/рецензии), письмо (письменный анализ стихотворения, ответы на поставленные вопросы).

Литература

Белоногина, Д.А. Кейс-метод как один из инновационных методов активизации познавательной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Учёные заметки ТОГУ. 2021. № 1. С. 174-179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45633665> (дата обращения: 07.05.2022).

Гнездилов, Г.В., Курдюмов, А.Б., Кокорева, Е.А. Возрастная психология и психология развития [Электронный ресурс] // Издательство Современного гуманитарного университета, 2013. 204 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23915105> (дата обращения: 09.05.2022).

Кагермазова, Л.Ц. Возрастная психология (психология развития) [Электронный ресурс]. URL: https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf (дата обращения: 09.05.2022).

Пономарёва, Л.Д., Чурилина, Л.Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365-379.

Причепелюк, В.И. Развитие речи на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury> (дата обращения: 09.05.2022).

Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

*А.С. Маклаков, магистрант
(науч. рук.: д-р филол. наук, проф. Л.Н. Чурилина)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВОРКШОП КАК МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. В статье рассматривается образовательный потенциал новейшей педагогической технологии. Автор анализирует особенности воркшопа как метапредметной технологии, определяет принципы использования филологического воркшопа в организации внеурочной работы по литературе в основной школе. Утверждается, что опора на информационные технологии позволяет мотивировать обучающихся к работе с художественным текстом, служит развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: читательская грамотность, педагогическая технология, филологический воркшоп, лонгрид.

В «Концепции преподавания русского языка и литературы», утверждённой распоряжением Правительства РФ от 09.04.2016 г., отмечены основные проблемы филологического образования: тенденция к снижению у обучающихся мотивации к чтению и, как следствие, отсутствие заинтересованности в чтении хрестоматийных (программных) произведений русской и мировой классики [Концепция 2015: 15]. В числе причин сложившейся ситуации называется неумение современного школьника работать с традиционным, линейно разворачивающимся книжным текстом большого объёма [Концепция 2015: 3], предпочтение отдаётся гипертекстовому формату, предполагающему сопровождение вербального текста аудио-, видео- и графическим материалом, т.е. более наглядному способу трансляции информации. В связи с этим перед учительским сообществом ставится задача совершенствовать «методики и приёмы формирования интереса» к чтению, в том числе с учётом развития современных информационных технологий [Концепция 2015: 5].

В ряду новейших образовательных технологий, проходящих сегодня этап экспериментальной проверки, находится воркшоп (англ. *workshop* – «мастерская»). Эта технология первоначально

разрабатывалась при подготовке программистов, инженеров, дизайнеров; её отличительной чертой является безусловное доминирование практической деятельности за счёт уменьшения доли теоретического обучения [Фопель 2010]. Технология воркшопа отчасти близка актуальному сегодня проектному методу. Принципиальное отличие мы видим в жёстких временных ограничениях и в усилении доли самостоятельной работы обучающихся – учителю отводится роль модератора (т. е. сопровождающего процесс) и эксперта. Цель воркшопа, как и проекта, разработка готового продукта.

Специфика филологического воркшопа определяется именно продуктом: в этом качестве могут рассматриваться, например, опорный конспект, таблица, газета, реферат, конференция, сочинение, статья и др. (традиционные результаты читательской деятельности); буктрейлер, лонгрид, критический очерк, видеоролик, театральная инсценировка (нетрадиционные результаты читательской деятельности).

Проводимое нами исследование имело целью проектирование и апробацию внеурочного занятия по литературе с использованием инновационной метапредметной технологии – филологического воркшопа. Содержание статьи составит описание принципов, положенных в основу методической разработки.

Реализация технологии филологического воркшопа во внеурочной деятельности предполагает следование некоторым базовым правилам.

Учебная тема должна быть пройдена полностью на уроках по предмету «Литература», т. е. ученики должны иметь базовые знания о произведении: знать сюжетную канву, героев; иметь представление об основной мысли, идее, авторской позиции, идиостилистических особенностях. Выбор текста для филологического воркшопа зависит от того, сколько часов отведено на его изучение в календарно-тематическом планировании (рекомендуется, чтобы это было несколько часов, т. е. несколько занятий).

Выбранное произведение должно давать возможность интегрирования разных областей знания, возможность установления межпредметных связей. Обычно на уроках литературы легко устанавливаются межпредметные связи с историей – на уровне постижения конкретных исторических фактов, биографии автора,

истории создания художественного произведения; с русским языком – на уровне изучения лексической структуры текста, особенностей авторского стиля.

Форма внеурочной работы с использованием филологического воркшопа предполагает проведение одного или нескольких занятий, в процессе которых акцент делается на практико-ориентированном обучении, активном взаимодействии обучающихся друг с другом и на обмене информацией.

Поскольку цель воркшопа – разработка итогового продукта, то учитель должен предлагать ребятам использовать разные формы проектных решений при изучении художественного произведения.

В качестве итогового продукта разработанного нами внеурочного занятия по литературе для 8-го класса мы выбрали мультимедийный лонгрид (от англ. *long* – «длинный», *read* – «читать», «длинный текст» или «продолжительное чтение»).

Лонгрид – это история, рассказанная при помощи нескольких мультимедийных средств. Он свёрстан «таким образом, что, с одной стороны, каждая мультимедийная составляющая дополняет и развивает общий рассказ, с другой – недоступность или невозможность воспроизведения одного из элементов не искажает общий смысл» [Лукина 2010: 269]. Лонгрид относится к разновидности «текстов новой природы», в которых знаково-символическая форма представления информации превалирует над собственно текстовой (линейной) [Казакова 2016: 103]. С точки зрения структуры и формы воплощения, лонгрид – это креолизованный текст, поэтому он обязательно должен включать в себя разные средства визуализации, т. е. мультимедийные вставки, которые являются своеобразным инструментом выразительности и интерпретации в руках того, кто рассказывает: ленты времени, гиперссылки на кинофильмы, карты, врезки цифр, цитаты, подборки интересных фактов, интерактивные фото (gif-изображения), инфографика, аудио, видео, подкасты и т. д. В современном мире с такими (несплошными) текстами ученики сталкиваются довольно часто, а значит, и процесс чтения текста такого формата пробуждает у них эмоциональную вовлечённость. Создавая лонгрид, ребята учатся наполнять электронные публикации разнообразным содержимым – к текстовой вставке подбирать соответствующие визуальные ряды (инфографику, фото, аудио, видео), которые позволяют «погрузить» читателя в историю.

Адаптируя лонгрид к филологическому обучению, отметим, что в процессе его создания мы организуем мыслительную и творческую деятельность учащихся по созданию собственных (вторичных) текстов на основе прочитанного – в процессе интерпретации открываем, углубляем смысл первичного текста. В связи с этим определим важные критерии создания лонгрида.

Во-первых, цель создания лонгрида – вовсе не пересказ текста и тем более не воспроизведение предлагаемой авторами учебника авторской идеи. Перед учителем и его воспитанниками стоит задача гораздо более интересная – выбрать такую проблемную, «интригующую» тему прочитанного текста, которая может подразумевать полярные точки зрения, даёт поводы для дискуссии. Иными словами, выбрать такую тему, которая не отсылает читателей к уже известной и принятой точке зрения, а помогает соотнести текст с собственным жизненным и читательским опытом. Это одно из важнейших условий формирования читательской грамотности школьников.

Во-вторых, мультимедийный лонгрид должен быть максимально информативен и отражать информацию, которая касается исключительно избранной проблемы. При этом лонгрид должен быть хорошо структурированным, т. е. связи и переходы между частями лонгрида и мультимедийными вставками должны быть хорошо продуманы. Тогда лонгрид напоминает красивую киноленту, состоящую из плавно сменяющих друг друга кадров и вовлекающую её читателей по мере чтения в постижение художественного произведения.

В-третьих, отбор мультимедийных элементов для лонгрида (фото, гиперссылок, цитат, аудио, видео, инфографики, иных текстовых вставок) должен осуществляться строго в соответствии со смыслом, заложенным в художественном произведении.

В-четвёртых, мы исходим из того, что лонгрид – это самостоятельный текст, созданный творческой командой учеников, но с элементами интерпретации исходного текста.

По нашему убеждению, следование обозначенным требованиям позволяет отличать лонгрид от традиционных способов изложения учениками собственного читательского опыта – через темы сочинений, литературных эссе, очерков, реферативных обзоров и т. д.

В качестве литературного материала для апробации технологии филологического воркшопа нами был использован исторический роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка». На наш взгляд, этот текст даёт богатые возможности для историко-культурного комментирования. В нём изображается отдалённая от нашего времени эпоха, важные исторические события, реальные исторические деятели. В реалиях екатерининской эпохи на примере главных героев восьмиклассники познают важные нравственные проблемы позднего творчества А.С. Пушкина – сложные взаимоотношения народа и власти (восставшее крестьянское движение под руководством Емельяна Пугачёва и действующая власть в лице императрицы Екатерины II); личный выбор героев, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах (Иван Кузьмич, Пётр Гринёв, Маша Миронова, Швабрин); долг и милосердие (Пугачёв и Гринёв, Маша Миронова и императрица Екатерина II); семейные отношения и ценности (семья Мироновых, Гринёвы).

Тема предлагаемого филологического воркшопа – «Пётр Гринёв сквозь призму юношеских и взрослых поступков (по мотивам произведения А.С. Пушкина “Капитанская дочка” (1836 г.))» – связана с духовной эволюцией одного из главных героев пушкинского романа. В начале произведения Пётр Гринёв предстаёт перед нами юношей неполных семнадцати лет. Анализ его поступков, обсуждение процесса духовной эволюции героя под влиянием жизненных испытаний, этапов становления его характера может вызвать у школьников неподдельный интерес, ведь они сами являются подростками.

Кроме того, предложенная тема развивается в тексте поэтапно, что даёт ребятам возможность обнаружить свой вариант её «распаковывания»: они наблюдают за героем в начале пути (поступки П. Гринёва в симбирском трактире, отношение к верному слуге Савельичу, поведение при случайной встрече с незнакомцем в момент сильной пурги); в середине романа (знакомство с комендантом крепости Иваном Кузьмичом Мироновым, его женой Василисой Егоровной, поручиком Швабриным; в момент осады Белогорской крепости; в момент «второго знакомства» с Емельяном Пугачёвым); наконец, в финале (в момент возвращения в захваченную крепость, в момент воссоединения с Машей Мироновой, по окончании военной кампании). По мере анализа поступков героя ученики делают

выводы о том, чем и в чём юный герой повести А.С. Пушкина может быть близок современному подростку? Какие качества характера он проявлял, попадая в сложные жизненные обстоятельства? Как формировался его характер?

Тема филологического воркшопа сформулирована так, что может стать для школьника-подростка поводом для размышления и дискуссии.

Тип занятия: социальное творчество (лонгрид по художественному произведению может быть опубликован в сети Интернет).

Цели внеурочного занятия: раскрытие образа главного героя романа, пути личностного становления героя и истоков формирования характера (образовательная цель); формирование навыка работы в команде (развивающая цель); развитие умения сотрудничать с педагогом и сверстниками в процессе поисковой деятельности (воспитательная цель).

Работа с текстом проходит в несколько этапов. Остановимся на предшествующем подведению итогов – подготовке к созданию лонгрида.

Внедрение интерактивного компонента (лонгрида) относится к вариативной части: команды учащихся сами выбирают интересный для себя способ наполнения лонгрида контентом. Учитель может предложить несколько творческих стратегий:

- из просмотренных дома разных экранизаций романа сделать нарезку из скриншотов самых интересных моментов, связанных с Петром Гринёвым; при этом уместно познакомиться с информацией о том, кто из актёров играет пушкинского героя;

- записать интервью со школьным психологом; поводом для разговора могут стать особенности характера и поведения подростка – как научиться поступать сознательно, по-взрослому. Ребята могут приготовить 4-5 вопросов, связанных с поступками, которые совершает человек в этом возрасте, обсудить с психологом поступки П. Гринёва;

- составить воображаемый диалог между двумя героями: представь, что П. Гринев – твой современник или приятель; подумай, какие моменты из его жизни ты бы хотел обсудить с ним (например, можно было избежать дуэль со Швабриным?);

– создать интерактивную карту передвижения Петра Гринёва с помощью цифрового сервиса <https://www.tripline.net/>: необходимо найти и отметить на карте места, где побывал герой, сопроводить отмеченные точки необходимым комментарием (карту можно экспортировать в виде ссылки или фотографии, затем разместить её на лонгриде).

Завершающий этап работы над лонгридом – монтаж, где задачей творческих групп станет совмещение подготовленных материалов в единые сюжетные единицы (топы лонгридовской истории). Заключительным видом деятельности должна быть презентация итоговых продуктов – лонгридов – другим командам, а затем экспорт продуктов на сайт Tilda Publishing.

В процессе апробирования технологии филологического воркшопа мы обнаружили высокий уровень заинтересованности обучающихся на разных этапах занятия. Избранная технология ориентирует учащихся на «присвоение» знаний, на формирование и выражение личного отношения к прочитанному тексту. Что касается собственно лонгрида, нам эта форма показалась заслуживающей внимания.

Литература

Казакова, Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102-109.

Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. Москва: ООО «Русское слово – учебник», 2015. 112 с.

Лукина, М.М. Интернет СМИ: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: Аспект Пресс, 2010. С. 269-327.

Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / пер. с нем. Москва: Генезис, 2010. 360 с.

*С.Е. Мифтахова, студентка
О.В. Франчук, канд. филол. наук, доц.
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей использования историко-лингвистического комментария при изучении имени существительного на уроках русского языка. Объектом исследования выступает историко-лингвистическое комментирование как методический приём, предметом – историческое комментирование фактов современного русского языка при изучении имени существительного в школе. Работа содержит методические рекомендации для учителей по использованию историко-лингвистического комментария.

Ключевые слова: историко-лингвистический комментарий, принцип историзма, программа обучения, морфологическая система, имя существительное.

Уместность и необходимость использования исторических данных на уроках русского языка признаётся многими лингвистами и педагогами. Анализ учебных программ и действующих учебников по русскому языку для современной школы показал, что в ней комментирование фактов русского языка с точки зрения истории его формирования применяется достаточно редко. При этом основная часть приводимых сведений из истории языка касается либо формирования его фонетического строя, либо освещает вопросы этимологии отдельных слов и выражений.

Вопросы исторической фонетики, исторической грамматики русского языка подробнейшим образом представлены в отечественной научной литературе [Горшкова, Хабургаев 1981; Иванов, Потиха 1985; Борковский, Кузнецов 2006; Захарова, Старикова 2010; Шулержкова 2010; Колесов 2010; Сабитова 2013]. Однако современному учителю достаточно сложно найти учебные пособия и методические разработки по использованию исторических сведений на уроках русского языка или по подготовке школьников к олимпиадам по русскому языку (особенно по разделам, по-

свящённым истории языка). Задания и упражнения с элементами историко-лингвистического комментирования содержатся в пособиях Л.А. Глинкиной [Глинкина, Чередниченко 1999], С.И. Львов-вой [Львова 2013], Д.А. Пелихова [Пелихов 2014], О.В. Франчук [Франчук 2022].

Морфологическая система современного русского языка складывалась в результате продолжительного исторического развития. Именно поэтому многие лингвистические факты могут быть объяснены и понятны только с позиций исторических изменений словоформ древнерусского, старославянского и праславянского языков.

Современная система форм имени существительного и характерные для него грамматические категории являются результатом преобразований, происходивших в праславянский и древнерусский период развития языка.

Самой устойчивой категорией в истории русских существительных была **категория рода**. Как и в современном русском языке, в древних славянских языках существительные принадлежали мужскому, женскому или среднему роду. Однако на протяжении веков отдельные существительные поменяли родовую принадлежность. В первую очередь это касается наименований детёнышей животных, которые в древности относились к среднему роду и обладали тематическим суффиксом *ent, но позднее были переосмыслены как существительные мужского рода с суффиксом -онок-.

Учитель может рассказать школьникам, что в древнерусском языке существительные **гүсь, лѣвѣдь, пѣрстень** принадлежали к женскому роду, а слова **степень, гъртань, печать**, наоборот, были существительными мужского рода.

На наш взгляд, упражнения с подобными примерами преобразований в категории рода имён существительных должны отсылать обучающихся к знакомым с детства текстам художественных произведений, для того чтобы дети сами смогли сделать выводы об изменениях в системе склонения тех или иных слов.

Упражнения: 1) назовите сказку А.С. Пушкина, в которой существительное *лебедь* женского рода? Какие факты позволили Вам сделать такой вывод? Из данной сказки выпишите 20 существительных, оканчивающихся на **ь**, но относящихся к разным родам. Ответы расположите в два столбика (мужской

род – женский род); 2) определите, какой из вариантов является правильным: в «*Песни о вещем Олеге*» или в «*Песне о вещем Олеге*»?; 3) определите род существительных *топорщице* и *пожарище*. Влияет ли морфемная структура данных существительных на их родовую принадлежность?; 4) к приведённым ниже существительным мужского рода подберите соответствующие слова женского рода и укажите, как выражено различие между мужским и женским родом (лексически или грамматически): *брат, москвич, сын, воробей, гусь, писатель, мужчина, сокол, петух, ласточка, кенгуру, выпускник, доктор, мальчик, портной, волк, фламинго*; 5) задание на развитие внимания. Определите на слух, какое из существительных относится к общему роду. Хлопните в ладоши, если услышите такое слово. Учитель произносит слова, ученики внимательно слушают. *Сирота, профессор, бедняжка, маляр, ябеда, моряк, бродяга, калекa, самоучка, грамота, ханжа, водитель*; 6) давайте поиграем в «Абракадабру». Определите, в каком случае перед нами существительные, а в каком – вымышленные слова. Обозначьте род, число, падеж реально существующих слов. *Старец, ечратс, буква, кыбу, рабыни, бырани, словеса, асеволс, Бог, жеоб, трицератопс, ыркевс*.

Категория числа в древних славянских языках выражалась иначе, нежели в современном русском языке. В качестве исторического комментария педагог может рассказать обучающимся, что если современные существительные имеют противопоставление в формах единственного и множественного числа или употребляются только в единственном / множественном числе, то в древнерусском языке существовали ещё и формы двойственного числа. Они использовались для обозначения двух (парных) предметов и явлений, а с утратой данной категории были переосмыслены как формы множественного числа или превратились в застывшие образования. Некоторые современные формы множественного числа имён существительных по происхождению являются формами двойственного числа [Иванов, Потиха 1985: 64]. Подробный исторический комментарий с изучением остатков форм двойственного числа потребует при выполнении следующих упражнений.

Упражнения: 1) почему мы говорим: *два часа́*, но *нет ни часа́ времени*; *два шага́*, но *с первого ша́га*; *два рядá*, но *с третьего рядá*? Определите число, падеж у данных слов и приведите

соответствующие формы единственного числа существительных; 2) проанализируйте формы множественного числа двух групп существительных: *плечи, колени, дети, ноги; рога, бока, глаза, берега*. Как Вы думаете, почему слова первой и второй групп имеют разные окончания?

Несмотря на то что изменения затронули разные грамматические категории имени существительного, история существительного – это, прежде всего, **история становления системы склонения**. Поэтому учителю следует включить в урок исторические справки, которые помогут ученикам понять сущность древнерусских склонений.

Как известно, из праславянского языка древнерусский язык унаследовал принцип распределения существительных по типам склонения на основе тематической детерминанты (тематического суффикса). В современном русском языке следы древнего тематического гласного основы можно наблюдать у современных разносклоняемых существительных и в наименованиях животных. В эпоху появления первых письменных памятников тематический гласный в большинстве существительных практически не прослеживался. Тем не менее древнерусский язык сохранял архаичную развёрнутую систему склонения, а существительные сходной морфемной структуры и родовой принадлежности в одинаковых падежах имели разные окончания. В древнерусский период развития языка происходит унификация типов склонения имён существительных и оформляются три продуктивных типа склонения, которые сохранились до наших дней. В основу нового распределения был положен принцип родовой дифференциации существительных и сходства их морфемной структуры.

Учителю важно показать ученикам особенность взаимодействия разных типов склонения, возникших в результате перехода слов из непродуктивных типов склонения в продуктивные, объяснить наличие нескольких вариантов окончаний одних и тех же падежных форм в современной системе словоизменения существительных. Например, в родительном падеже современного 2-го склонения возможны окончания *-а* и *-у* (*от страха*, но *из дому*), в предложном падеже единственного числа возможны формы *в прошлом году* и *о жарком лете*. Исторический комментарий необходим для объяснения вариантов окончаний множественного чис-

ла в родительном падеже у слов 2-го склонения (*столов, стульев, ножей, сапог*). К трудным вопросам современного словоизменения существительных 1-го и 2-го склонения в школьном курсе русского языка относится и склонение слов на *-ия, -ий, -ие*, система окончаний которых не полностью совпадает с обычными для этих склонений парадигмами.

Упражнения: 1) укажите, какие из приведённых ниже слов имеют одинаковые окончания: *домов, столов, коров, ковров, голов, основ; степей, ножей, батарей, шей* (И.п. *шея*), *ушей, юношей*; 2) какие окончания являются общими для всех имён существительных независимо от типа склонения?; 3) образуйте форму родительного падежа множественного числа существительных *апельсин, баржа, блюдце, ботинок, монгол, килограмм, носок, чулок, партизан, помидор, простыня, просьба, солдат*. Как Вы думаете, почему у существительных разные окончания в формах одного и того же падежа?

Знание истории русского языка позволяет понять, почему в парадигме отдельных слов продуктивных типов склонения наблюдаются некоторые отклонения. Данный исторический материал будет особенно актуален для подготовки школьников к олимпиадам по русскому языку.

Упражнения: 1) прокомментируйте наличие в современном русском литературном языке данных вариантных форм. Приведите подобные примеры, объясните их. *В отпуске – в отпуску, в доме – в дому, мешок гороху – цена гороха, с разбега – с разбегу, народа – народу; инструкторы – инструктора, госпитали – госпиталя; граммов – грамм, аваров – авар, барж – баржей, свеч – свечей, предгорий – предгорьев, полотенце – полотенцев, граблей – грабель; ставень – ставня, коленка – коленко; покрыть толью – толем;* 2) укажите в выделенных словах окончания. Определите, какие из них являются основными, а какие вариантными в современном русском языке. Как можно объяснить сосуществование данных форм? *Трудиться разумом, упражняясь в чтении, размышлении, разыскании истины и разум управлять будет вашей волею и страстями. Каких только не повидаешь наций! Рассчитывал из этих денег купить себе восьмушку чая, фунт сахара. Здесь же этих самых акулов страсть. Ты поверг меня в пучину – не выдержал экзамену, подлец! А у нас все трюма чистые. В аэропорту монгольской столицы состоялась тёплая встреча делегации. Его фамилия была, как го-*

ворится, на хорошем **слуху** и на заметном **виду**; 3) в русском языке встречаются две формы множественного числа от существительного *опёнок*: *опёнки* и *опята*. Какая из этих форм является исторически правильной? Чем можно объяснить возникновение иной, исторической неправильной формы?; 4) переведите на современный язык предложение: **Люди берегли эти особые слова**. Определите склонение существительного слова. Сохранилась ли данная форма в современном русском языке? Приведите примеры.

При изучении истории формирования современной системы склонения имён существительных особого внимания заслуживают **формы звательного падежа**, утраченного в современном русском языке. Исторические сведения о существовании особой формы обращения, на наш взгляд, уместно было бы приводить на уроках русского языка в 5-м классе при изучении темы «Обращение». Школьникам можно предложить задания следующего типа: В древнерусском языке у существительных была особая звательная форма. Найдите в примерах эту форму, учитывая, что термин «звательная» образован от глагола *звать*. *Чего тебе надобно, старче?* («Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина); *Отче наш, живущий на небесах!* (Православная молитва); *Братия и дружино! Луце ж бы потяту быти, нежели полонену быти* («Слово о полку Игореве»).

Для обучающихся в 9-11 классах можно предложить такие варианты заданий: 1) в каком падеже стоят выделенные слова в начале православной молитвы: «**Богородице Дево, радуйся...**»?; 2) к каким архаичным формам восходят современные междометия *Боже мой!* *Господи помилуй!*; 3) можем ли мы считать особой формой звательного падежа обращения в следующих примерах: *Ой, Вань, гляди, какие клоуны!* (В.С. Высоцкий); *Мамо, а ты ж мені казала* (Украинская песня); 4) напишите эссе на тему «Нужен ли современному русскому языку особый падеж обращений – звательный?».

Категория одушевлённости претерпела существенные изменения в процессе складывания современной системы склонения имён существительных. Учителю необходимо рассказать, что в древнерусском языке данная категория отсутствовала, поэтому при непостоянном порядке слов возникали проблемы с разграничением объекта и субъекта действия.

Упражнения: 1) к какой форме существительного восходит выделенное наречие в сочетаниях *выйти замуж, выдать замуж*

с точки зрения его образования в истории языка? Какой формой заменилась данная форма существительного в истории языка и в чём причина такой замены?; 2) в каком падеже употреблено выделенное слово в «Сказке о Золотом Петушке» А.С. Пушкина: *Медлить нечего: «Скорее! Люди, на́ конь! Эй, живее!»*. С чем связано существование в языке такой формы? Какое наречие в современном русском языке происходит из сходной застывшей формы существительного с предлогом?; 3) почему не проявляется категория одушевлённости в следующих устойчивых сочетаниях, хотя речь идёт о живых существах: *пойти в солдаты, выйти в люди, взять в жёны, отправиться в гости?*; 4) попробуем пофантазировать и представить, что неодушевлённый предмет стал одушевлённым. Придумайте и запишите рассказ на одну из тем: *На что жалуется коромысло? Один день из жизни кольчуги. О чём мечтают очи? Размышления печки в русской избе.*

Историко-лингвистического комментария требуют формы всех частей речи современного русского языка, хотя не все из них в равной мере подверглись изменениям: одни части речи претерпели существенные изменения (утратили ряд форм, изменили их исконный облик или обрели новые формы), другие же практически полностью сохранили ту систему форм, которая была свойственна им в прошлом. Формы слов существуют не сами по себе и не сами для себя, а для выражения определённого значения, и поэтому изменение формы связано с изменением значения, которое ею выражается.

Литература

Борковский, В.И., Кузнецов, П.С. Историческая грамматика русского языка. Москва: КомКнига, 2006. 514 с.

Глинкина, Л.А., Чередниченко, А.П. Учебно-методический комплекс к спецпрактикуму «Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка». Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. 57 с.

Горишкова, К.В., Хабургаев, Г.А. Историческая грамматика русского языка: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. Москва: Высшая школа, 1981. 359 с.

Захарова, Л.А., Старикова, Г.Н. История русского языка: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГУ, 2010. 182 с.

Иванов, В.В., Потиха, З.А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1985. 160 с.

Колесов, В.В. Историческая грамматика русского языка. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010. 512 с.

Пелихов, Д.А. Сборник заданий по истории русского языка для подготовки к олимпиадам. Челябинск: Цицеро, 2014. 102 с. [Электронный ресурс]. URL: http://gimnaziya3perm.ucoz.ru/2017/Reshina/Posobie_s_olimpiadami.pdf (дата обращения: 10.06.2022).

Сабитова, З.К. Историческая грамматика русского языка: учеб. пособие. Москва: Флинта, 2013. 512 с.

Франчук, О.В. Историко-лингвистический комментарий: практикум [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Электрон. текстовые дан. (0,78 Мб) № гос. регистрации ЭИ 0322103988.

Шулежкова, С.Г. Старославянский язык, древнерусский язык, историческая грамматика русского языка. Москва: Флинта, 2010. 128 с.

Т.Г. Сорина, студентка

(науч. рук.: канд. филол. наук, доц. Л.Н. Мишина)

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье излагается опыт работы с социальными сетями во время дистанционного обучения в одной из средних общеобразовательных школ г. Белорецка республики Башкортостан. В качестве объекта исследования выступают социальные сети как часть современной информационной среды, предметом является их дидактический потенциал на уроках русского языка. Опыт работы с социальными сетями показывает, что они позволяют сделать уроки увлекательнее и доступнее для обучающихся за счёт привычного им интерфейса и таким образом повысить интерес школьников к изучаемому предмету.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, дистанционное обучение, социальные сети, средства обучения, информационные технологии.

Процессы модернизации методической системы преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации сегодня, как, впрочем и всегда, находятся в центре внимания учителей и педагогов-исследователей. Сегодня на уроки приходят обучающиеся, имеющие совершенно иные требования к используемым методам и

приёмам образования, чем ещё десять-пятнадцать лет назад. Одним из этих требований является полноценное, а не декларативное, использование технических средств обучения и информационно-коммуникационных технологий. Вне зависимости от того, устраивает сложившееся положение учителей и родителей или нет, следует признать, что значительная часть жизни современного школьника проходит в социальных сетях. Именно там он знакомится с новыми людьми, общается, делится своими мыслями и получает новые знания (вопрос об их количестве и ценности, безусловно, остаётся открытым, но отрицать сам факт их получения невозможно). Таким образом, сознательное использование социальных сетей как одного из средств обучения является возможным и перспективным.

В то время как ценность филологической компетентности продвигается на всех уровнях образования и является приоритетным направлением в современной общеобразовательной школе, обучение русскому языку и литературе зачастую ведётся на формальном уровне с использованием традиционных средств. Всё это приводит к снижению заинтересованности обучающихся, к использованию устаревших приёмов и методов работы над формированием лексико-грамматического навыка и – как следствие – к недостижимости образовательного стандарта основного общего образования, в котором ценность овладения русским языком и литературой является одним из залогов успешного освоения профессией в будущем.

Дистанционное обучение, которое в связи пандемией новой коронавирусной инфекции неоднократно организовывалось в школах республики Башкортостан в течение трёх учебных годов (2019–2020, 2020–2021, 2021–2022), ещё более снизило мотивацию школьников. При этом, однако, родители отмечали, что при явном нежелании работать за компьютером, выполняя задания учителей, дети и подростки постоянно «зависали» в социальных сетях. Именно этот факт побудил нас к изучению опыта использования социальных сетей на уроках и внедрению его в собственную педагогический практику. Мы предположили, что внедрение в образовательный процесс подобного рода средства обучения не только повысит мотивацию детей к изучению материала, но и (за счёт повышения заинтересованности) будет способствовать лучшему освоению некоторых тем.

Обновлённая отечественная образовательная парадигма предполагает создание в школе такой информационно-

образовательной среды, которая действительно становится открытой, включает максимальное количество участников образовательного процесса и позволяет решать различные образовательные и методические задачи. На сегодняшний день информационная открытость школы обеспечивается созданием официального сайта в Интернете. Но, как показывает практика, большинство школьных сайтов практически не посещаются. Они выполняют только информационную функцию и по сути являются онлайн-хранилищем различных официальных документов [Матюшкин 2016: 52].

Альтернативой может стать перемещение такой образовательной и информационной площадки в социальную сеть «ВКонтакте». Это более эффективно по следующим причинам:

- 1) социальная сеть популярна среди школьников;
- 2) создание и модерирование групп, страниц («пабликов») достаточно просто в обслуживании и может совершаться самими учениками;
- 3) существует реальная возможность создавать базу фото-, видео- и аудиофайлов, а также различных документов, получать обратную связь от посетителей страницы или группы;
- 4) наличие мобильной версии сайта «ВКонтакте» упрощает коммуникацию со школьниками, так как именно подростки являются наиболее активными пользователями мобильного Интернета [Нечаева 2009: 108].

С помощью социальных сетей учитель русского языка может решать организационные и методические задачи. К первым относится построение учебной и внеучебной деятельности учащихся по предмету [Салехова 2019: 67]. Для реализации этих задач может быть создана группа или паблик русского языка в социальной сети «ВКонтакте», где в режиме «онлайн» можно обмениваться необходимой информацией, получить доступ к домашним заданиям, электронным учебникам или справочникам.

Сейчас в большинстве средних общеобразовательных учреждений организационные цели достигаются с помощью проведения классных часов и создания информационного стенда в классе или в школе. Однако эти методы в современном школьном сообществе зачастую оказываются недейственными: классные часы не посещаются, а к информационным стендам никто не подходит. В решении этой проблемы современному учителю могут помочь

социальные сети. Альтернативой классному уголку, например, является «группа», созданная в социальной сети «ВКонтакте», или публичная страница. Основным различием между ними является то, что в «группе» все члены сообщества могут высказывать своё мнение по тому или иному поводу, выкладывать фото-, видео-, аудиоматериалы, а «публичная страница» выступает в роли некой «доски объявлений», дающей только создателю данной страницы возможность редактировать или комментировать находящуюся в ней информацию [Юнов 2017: 32].

Альтернативой классному часу может стать «диалог». Он обычно создаётся для решения конкретных задач – например, организации внеклассного мероприятия. Как правило, конкретные мероприятия организуются инициативной группой учеников, и сообщать информацию, касающуюся данного мероприятия, необязательно всем ученикам [Фадеев 2013: 5]. В этом плане функция выбора участников «диалога» очень кстати. При этом в «диалоге» происходит не только передача информации, но и общение между учителем и учениками, которые в свою очередь могут выдвигать свои идеи.

Комплексность данных форм организации учебной и внеучебной деятельности заключается в том, что, решая организационные вопросы, педагог одновременно реализует и методические цели обучения русскому языку. Эти цели, как правило, состоят в преобразовании технологий обучения, форм и методов учебной и внеучебной деятельности. Вводя в свой профессиональный арсенал социальные сети, учитель меняет отношение к ним самих учеников. Они становятся не только средством общения и развлечения, но и средством обучения.

Как свидетельствует методический опыт, на уроках русского языка социальные сети могут быть использованы в следующих целях:

- 1) интерактивное введение правил посредством публикаций записей на стене тематического сообщества;
- 2) организация коллективного обсуждения особенностей выполнения того или иного задания, распределение проектов по русскому языку и литературе за счёт организации группового чата;
- 3) взаимопроверка правильности соблюдения норм и правил русского языка во время обмена сообщениями [Тарасова 2013: 112].

Изучив опыт коллег, в 2020–2021 учебном году мы использовали работу в социальных сетях как одну из форм организации обучения на уроках русского языка.

На этапе закрепления новых знаний обучающимся был предложен для выполнения проект с изучением правил русского языка посредством социальной сети «TikTok». Учебная задача состояла в следующем: необходимо было записать короткое видео (не более 50-60 сек.) с описанием одного правила русского языка, которое изучалось в программе 9-го класса.

Требования к ролику были следующими:

- 1) необходимо, чтобы правило полностью прозвучало в ролике;
- 2) чтобы в ролике присутствовало 2-3 примера использования правила;
- 3) чтобы речь и само видео были яркими, запоминающимися и чёткими.

В процессе создания видеоролика допускается использовать письменный текст, но не более 1-2 предложений. Например, это может быть название ролика либо пара поясняющих предложений в середине ролика.

Для этих целей обучающимся нужно было выполнить следующий алгоритм:

- 1) пройти регистрацию в социальной сети «TikTok», если они ещё не были зарегистрированы там до этого;
- 2) зайти в личный профиль, нажать на кнопку «Загрузить», выйти в редактор загрузки и редактирования видеоролика.

После этого необходимо было создать видео длительностью 50-60 сек., затем загрузить его в социальную сеть и опубликовать с хэштегом #русский_язык, #правила_2021. Пример выполнения учеником приведён на рисунке 1.

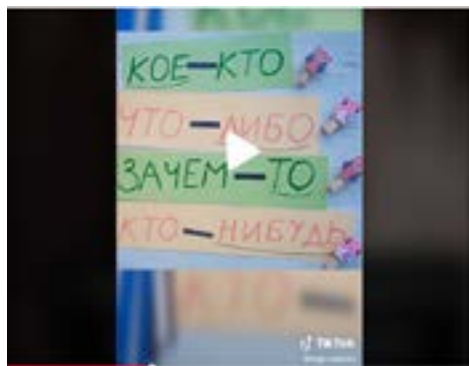


Рисунок 1. Пример загрузки ролика с повторением правил русского языка для социальной сети «TikTok».

После того как ролики были готовы, они были объединены учителем в тематическую подборку. По результатам просмотра роликов сразу же выполнялись экспресс-упражнения, которые позволяли оценить, был ли ролик наглядным и нужным, раскрыл ли он все аспекты использования правила. В конце занятия выделялись три наиболее удачных ролика и их авторам ставилась отличная отметка в журнал.

На этапе контроля учебных навыков в социальной сети «ВКонтакте» обучающимся была предложена интерактивная игра по правилам русского языка. Для этих целей использовалось мини-приложение «ExamDuel – игра по ЕГЭ». Школьникам был предложен следующий алгоритм:

- 1) открыть социальную сеть со своего профиля, найти вкладку «Мини-приложения»;
- 2) на этой вкладке найти мини-приложение «ExamDuel – игра по ЕГЭ»;
- 3) нажать в верхнем левом углу на значок «Шестерёнка» и выбрать предмет «Русский язык»;
- 4) нажать на кнопку «Выбрать дуэль» и приступить к выполнению заданий на скорость, стараясь опередить соперника (см. рис. 2).



Рисунок 2. Мини-приложение в социальной сети «ВКонтакте» для контроля навыков по дисциплине «Русский язык».

Далее приложение предлагает серию из четырёх вопросов различного плана (вставить пропущенные буквы, расставить запятые, выбрать правильный вариант ответа). Правильные и неправильные ответы помечаются сразу же соответствующим цветом (зелёный – для правильного, красный – для неправильного). Одновременно после ответа приложение показывает, как ответил соперник. После того как мини-тест пройден, приложение выводит итоговый результат.

Участники получают соответствующее количество баллов, а также опыт и джемы – эти бонусы можно тратить для приобретения разнообразных бонусов в игре (украшения на аватарку, покупка виртуальных товаров в маркете). Также ведётся таблица рейтинга с соперником. Всего предлагается пройти три раунда, после которых происходит определение победителя. Результат этой дуэли может быть размещён на стене в личном профиле социальной сети. Кроме того, соревноваться можно не только с назначенным учителем соперником – можно искать соперников среди собственных подписчиков. Подобная интерактивная форма работы позволяет в значительной степени повысить уровень мотивации к изучению и применению правил русского языка, а также помогает избавиться от рутинного восприятия контрольных работ, которые часто проводятся в школе.

Необходимо отметить, что именно второй вид работы вызвал повышенный интерес у обучающихся. Соревновательный момент,

о котором при преподавании в старших классах часто «забывают», значительно повышает заинтересованность обучающегося в собственном результате. Игра вышла за временные рамки урока, и своеобразное соревнование продолжалось несколько дней. Безусловно, оно не повысило качество знаний само по себе, однако сыграло существенную роль для рефлексии: школьники при помощи этого приложения самостоятельно увидели, какие темы вызывают у них наибольшие трудности, и смогли проанализировать уровень собственной подготовки.

Таким образом, использование социальных сетей на уроках русского языка в старших классах, на наш взгляд, следует признать удачным. Социальные сети дают возможность организовать обучение, не «вынимая» школьника из привычной для него среды, создавая иллюзию лёгкости, определённой «досуговости» при выполнении задания. Погружаясь в мир социальной сети, обучающиеся выполняют задания словно «между делом». Такого рода задания не вызывают отторжения, какое часто сопровождает выполнение традиционных форм домашнего задания. Однако именно эта лёгкость, на наш взгляд, является препятствием при использовании социальных сетей на уроках в средней школе: существует опасность, что ученики будут отвлекаться на предоставляемые соцсетями развлечения и не выполняют данных им заданий. Поэтому использование соцсетей в методических целях, с нашей точки зрения, целесообразно только среди обучающихся со сформированными учебными навыками.

Литература

Матюшкин, А.В. Использование возможностей сети Интернет в литературном образовании (технология ВикиВики). Изд. 2-е, испр. и доп. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. 216 с.

Нечаева, Ю.В. Инновационные формы обучения как средство раскрытия индивидуальности школьника (на примере изучения русского языка и литературы) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 6. С. 105-113.

Салехова, Л.Л. CLIL и ИКТ в образовании: опыт, возможности, перспективы: монография / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, Н.И. Батрова [и др.]. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2019. 119 с.

Тарасова, Н.Н. Возможность новых информационных технологий в организации процесса обучения дисциплинам гуманитарного цикла // Менеджмент в образовании. 2013. № 3. С. 111-114.

Фадеева, Е.М. Практическое применение технических средств в образовательном процессе // Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. № 13. С. 1-6.

Юнов, С.В. Формирование ИКТ-компетенций в образовательных системах. Краснодар: Изд-во Кубанск. гос. ун-та, 2017. 83 с.

Е.А. Сулемова, студентка

О.В. Дорфман, канд. пед. наук, доц.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

МЕТОД «РАССКАЗОВ» КАК ФОРМА СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена методике работы со словарными лексемами на уроках русского языка в общеобразовательной школе. В ней предложена уникальная разработка авторского метода запоминания словарных слов в школе (на основе учебников русского языка под редакцией М.М. Разумовской) и описана его реализация в онлайн-сервисе. Анализ полученных результатов, отражённый в данном исследовании, убедительно доказывает эффективность метода «рассказов» при изучении словарных слов.

Ключевые слова: словарные слова, приёмы запоминания, классификация словарных слов, метод «рассказов», интерактивный сервис Notion.

Словарные слова являются важнейшим элементом формирования языковой культуры: с помощью их изучения обучающиеся углубляются в историю языка, исследуют механизмы создания слова, постигают смыслы и тайны языка, систематизируют знания о языке, включая в его структуру словарные слова, учатся работать со словарём и развивают не только память, но и фантазию при использовании эффективных методов работы со словарными словами. Результаты современных контрольно-измерительных работ подтверждают, что обучающиеся основной школы испытывают затруднения при написании слов, подчиняющихся традиционному написанию. Необходима целенаправленная систематическая работа по изучению словарных слов, поиск эффективных методик работы с ними. Вопрос об изучении влияния словарных слов в школе исследова-

ли Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров. Все названные авторы считали, что словарная работа помогает мыслительному развитию, потому что специально организованные наблюдения помогают глубже усвоить лексику, способствуют обострению внимания к слову, развитию языкового чутья и языкового мышления, повышению грамотности и культуры речи.

Изучение словарных слов в школе не мыслится без грамотной работы со словарями. Отметим, что в большинстве орфографических словарей языковые единицы расположены по алфавиту. На первый взгляд, трудно выделить среди них какие-либо разряды на одинаковую орфограмму. Неорганизованность изучения словарных слов наблюдается и в школьном обучении. Упражнения на запоминание значения слова, его структуры и правописания, карточки для запоминания составляются не на одно проблемное место (например, непроизносимый согласный, удвоенный согласный), а смешанно, без специальной ориентированности – возникает потребность в новом способе организации словарной лексики. На примере орфографических словарей из учебников русского языка под редакцией М.М. Разумовской с пятого по девятый классы мы попробуем выделить группы изучаемых в школе словарных слов. Подобная классификация, на наш взгляд, поможет в разработке методики изучения словарных слов русского языка. Если рассуждать логически, то группы слов, занесённые в словарь по причине действия одинаковых процессов, будь то дестимологизация или сращение, легче усваиваются, запоминаются по аналогии. Основания для критериев классификации возможны различные: по частям речи, по алфавиту, по классам и другие.

В созданной нами классификации вычленяется несколько групп слов, представленных ниже.

1. Заимствования с орфограммой в корне и сложные слова.

Это самый большой раздел. К трудному написанию в корне относят такие иноязычные единицы, как *абориген*, *дезодорант*, *магнолия*, *караван*, *лиловый*, *оранжерей* и др. К сложным словам можно отнести существительные типа *тайм-аут*, *ноу-хау*, *конференц-зал*, *мюзик-холл*, *видеотехника*, *грейпфрут*. Иногда иностранное слово адаптируется и приобретает русские морфемы (ср., например, *широкоэкранный*). Сюда относят слова с часто употребляемыми корнями *авиа-*, *аэро-*, *авто-*, *аква-*, *зоо-*, *био-*. К примеру, *авиапочта*, *аэробус*, *автогараж*, *аквамарин*, *зоолог*, *биология*, *биография* и др.

2. Заимствования с орфограммой в приставке.

Самые употребляемые приставки в группе – *аб-, архи-, де-, гипо-, инфра-, суб-, -прото* и др. К примеру, *абстракция, гиподинамия, дезориентация, дисквалификация, инфраструктура, пандемия, прототип, субокружной, ультразвук* и др.

3. Слова с удвоенным согласным / единичным.

Это разряд единиц, в котором орфографическая сложность заключается в выборе количества согласных. К трудным случаям с удвоенным согласным относятся слова *аппликация, ассистент, балласт, искусственный, колледж, коммерция, оттенки*; с одним согласным – *галерея, калория, продюсер, расист, карикатура, алюминий* и др. В написании единиц этой группы очень помогает знание других языков. В русскоязычных словах обычно удвоенная согласная встречается на стыке бывших корня и суффикса, соответственно, корень восстанавливается легче, то есть в таких единицах ошибки допускают реже.

4. Исконно русские слова с орфограммой в корне.

Сюда входят лексемы, у которых достаточно просто восстанавливается этимология: *благовонный, благородство, оскомина, лебеда, утверждение, топор, берёза, забытьё* и др.

5. Исконно русские слова-исключения с чередующимися корнями -блест-/блест-; -счёт/счит; -равн-/ровн- и т. д.

Все корни восходят к чередованиям праславянского языка. Большая часть таких корней подчиняется современным орфографическим правилам (в зависимости от суффикса или ударения), поэтому в словаре из общего списка слов, связанных с правилами чередования, находятся только исключения. Например, *сочетать, равнина, ровесник, поровну, уровень*.

6. Слова-исключения с разделительным твёрдым и мягким знаком.

Большая часть группы – заимствования, но сама по себе группа небольшая. К примеру, *адъютант, пьедестал*.

7. Слова с произносимым согласным / с заменой буквы.

К разряду слов с «неслышимыми» согласными относят лексемы *праздный, чувствовать, лестница* и др. Отдельный разряд – слова, в которых часто заменяют букву или дописывают, например, *конста_тировать, искус_ный, кон(м)форта, дерма_тин* и др.

8. Слова, начинающиеся с -пре-/при- (в корне, приставке).

Это единицы с высоким уровнем сложности для освоения. Они делятся на две группы. Первая – в которой *пре-/при-* выступают в качестве приставки: *презрительный, привлекать* и др. Вторая в основном состоит из заимствований и пополняется словами из первой группы по мере потери этимологии. Ко второй группе относят слова: *президент, привилегия, примитивный, присяга, природа*.

9. Слова с о, ё после шипящих и ц.

Разряд включает в себя как заимствования, так и исконно русские слова. К примеру, *чопорный, чёрточка, цирюльник, цивилизация, цитата*.

10. Слова, пишущиеся слитно / раздельно.

Эту группу составляют наречия и сложные прилагательные, в которых чаще всего допускаются ошибки. Сюда входят такие слова, как *понапрасну, понаслышке, поодиночке, в отличие, вплотную, вовеки* [Орфографический словарь русского языка для школьников 2007].

Предложенная классификация охватывает далеко не все слова, однако представляется оптимальной, ибо опирается на базовый объём единиц и систематизирует их по определённым признакам.

В современной школьной практике требуются новые методы запоминания, поскольку, во-первых, стандартные приёмы изучения словарных слов очень трудоёмкие, и если в начальной школе «время терпит», то в усложнённой программе среднего звена необходимы менее затратные ресурсы времени. Для обучающихся всё должно быть доступно, быстро и легко. При этом, понимая особенности современных детей, мы должны предложить им сверхинтересные методы и приёмы освоения орфографических навыков. Мы считаем, что подростков заинтересуют этимологический метод и приём ассоциативного образа, так как дети поколения «Альфа» привыкли визуализировать информацию либо же строить выделяющиеся логические связи.

Главное правило при работе со словарными словами гласит: «Запоминание графического облика слова должен иметь смысл». Только понимание значения слова, характеристики орфограммы и установление связей с системой знаний приведёт к осмысленности [Бабаева 2021: 1054].

Авторский метод предполагает составление мини-рассказов из группы словарных слов, объединённых каким-либо фактором. Например, удвоение согласных, сгруппированное по начальной букве:

– На конгрессе комиссия приняла компромисс.
– Комментарий коммуниста осудил корреспондент журнала «Кристалл».

– Колосс похож на большую колонну.
– Миллионная масса оккупантов и оппозиционеров выступила оппонентом.

– На перроне пассажир провёл параллель [Сулемова 2022: 421].

Рассмотрим образец системного обучения по нашему методу на примере приставок *пре-* и *при-*. Для этого мы выписали все словарные слова из учебников М.М. Разумовской, разбили их на 2 группы, с приставкой *при-* и с приставкой *пре-* соответственно, и составили с ними ассоциативные предложения.

5-й класс: В учёбе нет препятствий, если рядом прекрасный преподаватель, а не предатель (приставка *пре-*).

Диалог со словами с приставкой *-при*:

– Приглашаю тебя прийти!

– Принимаю приглашение!

6-й класс: Президиум беспрекословно и без пререканий должен слушать президента (приставка *пре-*).

Престол – это прелесть и престиж, но прекратить пресмыкаться перед ним – предел свободы (приставка *пре-*).

Диалог приятелей Васи и Пети (Вася зовёт Петю гулять, но тот пообещал маме помочь дома) со словами с приставкой *при-*:

– Привет, приятель!

– Привет.

– Поищем приключения? На природе так приятно!

– Нет.

– А причина?

– Под присягой дома.

– Притворщик!

– Я приличный! Сегодня у мамы привилегия.

7-й класс: Привольный приказчик привлекал моё внимание (приставка *при-*).

8-й класс: Предприимчивому не страшны предзнаменования (приставка *пре-*).

Надо приструнить присутствующих (приставка *при-*).

9-й класс: Фу! Прекратите эту презрительную предысторию

(может быть на реакцию на использование слов-паразитов «ну, типа» и т.д.) (приставка *пре-*).

Привязанность сотрудников – приоритет привилегированной фирмы (приставка *при-*).

Можно заметить, что большая часть заучивания приходится на 5-6 классы, поэтому наш метод, построенный на эмоциональной и творческой основах, должен работать для этой аудитории.

Для разнообразия изучения словарных слов по данной теме можно добавить трудный случай разграничения пар с приставками. Сформированные четверостишья легко запоминаются. Стоит пояснить значение каждого слова с приставками.

Пары:

1. Друга предаёшь, балда,
Дураку тебе – мучения.
Друг, он больше никогда
Не придаст словам значения.

2. Притворяется художник,
Болен будто он.
Претворяет в жизнь безбожник
Самый страшный сон.

3. Пребываю в Петербурге,
Здесь аллеи, сад.

И пишу жене-супруге:

«На днях прибуду в Волгоград».

Для использования метода «рассказов» в школьной практике нами был создан обучающий сервис-сайт, который может быть использован практикующими учителями и самими обучающимся. Решено было выбирать платформу, опираясь на следующие признаки: доступность, неограниченное время использования, удобство в пользовании и редактировании, дальнейшее личное пользование (сохранение), возможность добавления файлов мультимедиа – был выбран сервис Notion, отвечающий всем названным требованиям. У пользователей сайта есть возможности не только работать с контентом, но и подстраивать его под свои ассоциативные истории: менять картинки, вставлять значки (что хорошо влияет на ассоциативную память), добавлять подразделы и примечания.

Пока сервис включает четыре раздела: алгоритм работы, орфограммы, шаблон и конкурс. Охарактеризуем каждый.

Раздел «Алгоритм работы» включает два подраздела: первый – сам алгоритм, в котором подробно расписан каждый этап составления рассказа (рисунок 1), второй – пример, в котором подобраны слова с удвоенной «с», и представлен поэтапный план работы с ними.



Рисунок 1 – Страница «Алгоритм работы».

В разделе «Орфограммы» представлено пять подразделов, каждый из которых содержит примеры рассказов:

- в «Удвоенных согласных» составлена заметка почти на каждый согласный;
- в подразделе «Без удвоенных согласных» – история, в которой использованы слова, где чаще всего допускаются ошибки;
- в «Наречиях со слитным написанием» – комедийный стишок, отсылающий к басне И.А. Крылова;
- подраздел с приставками *пре-*, *при-* отличается от других, так как предлагает системное обучение по данной теме школьников 5-9 классов.

Третий раздел – «Шаблон». Пользователь может с лёгкостью скачать его в нужном формате и использовать для составления своей истории со словарными словами.

Четвёртый раздел – «Конкурс». Перейдя по ссылке, пользователь может прислать на почту свой вариант рассказа. В конкурсном отборе лучшие материалы будут добавлены на сайт.

Предполагается, что в дальнейшем ресурс будет размещён на образовательных платформах.

Предлагаемый нами метод отвечает требованиям процесса запоминания (работает на эмоциях, ассоциациях, творческой деятельности, визуально адаптирован), направлен на современного школьника среднего звена, онлайн-сервис готов к использованию в образовательных учреждениях.

Надеемся, что наша работа возобновит интерес к этой стороне изучения лингвистики в школе. Мы убеждены, что проведение словарной работы должно ассоциироваться с интересной, творческой, развивающей деятельностью, а не с простым зазубриванием сложных слов.

Литература

Бабаева, Ш.Б. Методика работы над словарём на уроках русского языка в младших классах // Scientific progress. 2021. № 2. С. 1052-1057.

Метод «рассказов» для словарной работы в средней школе [Электронный ресурс]. URL: <https://imported-birthday-9f4.notion.site/1e1e4b83579e462193c5148767fc18fe> (дата обращения: 14.06.2022).

Орфографический словарь русского языка для школьников. Москва: РИПОЛ классик, 2007. 704 с.

Сулемова, Е.А. Работа над словарными словами на уроках русского языка в 5-9 классах // Студент и наука. 2022. С. 420-424.

М.С. Хасанова, магистрант

(науч. рук.: д-р пед. наук, проф. Л.Д. Пономарёва)

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме использования инновационных приёмов работы с художественным текстом на уроках литературы. Для того чтобы литература была увлекательным и познавательным учебным предметом, необходимо из существующего разнообразия методов и приёмов выбирать соответствующие дидактическим задачам урока, возрасту, уровню развития обучающихся.

Ключевые слова: текст, литература, художественный текст, приёмы работы с художественным текстом, педагог, обучающийся.

Особенность современных уроков литературы заключается в использовании традиционных и интерактивных методов преподавания.

Современный ученик должен уметь высказывать и отстаивать свою точку зрения, что является одним из главных принципов работы педагогов. При этом у обучающихся развиваются не только чувство собственного достоинства, но и речевые умения, логическое мышление, желание учиться, совершенствовать имеющиеся знания и умения.

Согласно новым стандартам обучающийся – активный участник образовательного процесса. Главная задача педагога при планировании урока состоит в том, чтобы вызвать интерес каждого обучающегося, при этом важно доверие, уважение и сотрудничество между учителем и теми, кто овладевает знаниями, установить с ними контакт на уроке. В условиях личностно-ориентированного обучения каждый ученик обладает свободой выбора, в классе создаётся атмосфера заинтересованности в преподаваемой дисциплине, предоставляется право выбирать задания, которые кажутся им более интересными; задания же различаются по форме, содержанию и виду.

Современный урок – открытие, поиск и осмысление истины. Литература – школьный предмет, где происходит развитие и формирование личности.

Одно из главных условий гармоничного развития личности, литературных, творческих, эмоциональных и эстетических переживаний – воспитание восприимчивости к слову. В. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал о том, что у мальчиков и девочек необходимо развивать образное мышление, учить воспринимать не только то, о чём говорится, но и то, как говорится [Сухомлинский 1985: [http](#)].

Текст художественного стиля оказывает воздействие на психику, речь, мировоззрение и развитие личности в целом.

В.Г. Маранцман говорил о том, что труд читателя измеряется не количеством прочитанного, а способностью вдумываться и вглядываться в текст, ставить перед собой вопросы, находить на них ответы и радоваться [Маранцман 1986:].

Художественный текст стимулирует развитие мысли, рождает чувства и будит фантазию обучающихся [Пономарёва, Чурилина 2019: 388]. Но при работе с любым материалом читателю необходим

инструмент для того, чтобы мысль была верной, суждения обоснованными и чувства адекватными. Задача учителя при анализе произведения заключается в оказании помощи обучающимся для того, чтобы они правильно поняли мысль автора, почувствовали глубину текста, осмыслили и ощутили «на вкус» художественное слово.

Существует множество дидактических приёмов для того, чтобы научить правильному пониманию художественного текста.

К традиционным приёмам работы с текстом на уроках литературы относятся:

1. Комплексный анализ текста. Данный приём поможет при подготовке к экзаменам в 9 и 11 классах. Работа над анализом текста начинается с начальной школы и ведётся до 11 класса с учётом возрастных особенностей и полученных знаний и умений. Анализ текста – это:

- подбор заголовка текста, выбор названия из ряда предложенных, сравнение заглавий текста;
- определение темы, основной мысли, анализ композиционного оформления;
- составление плана текста;
- определение способа связи между предложениями и частями текста [Насонова 2017: [http](http://)].

Особенно важно уделить внимание определению функционального стиля, жанра, типа текста; поработать с языковыми средствами, выявить их роль в передаче содержания произведения.

Первоначальное значение слова *анализ* – ‘один из возможных путей познания вещей и явлений’, то есть разложение исследуемого предмета на составные части. Но, как известно, художественному тексту, как и любому тексту, присуще такое качество, как целостность. Мысль художника не лежит на поверхности, она как бы «скрыта» в произведении. При анализе текста мы стремимся проникнуть в мир, который создал писатель. Анализ призван объяснить непонятое, открыть сокровище. Любые открытия, маленькие или большие, сделанные в процессе анализа, должны быть связаны с восприятием целого текста. Анализируя произведение, мы уходим от целого, но при этом постоянно думаем о нём [Пардаева 2016: 70].

При анализе художественного текста ставится два вопроса – «Что?» и «Как?». «Что» включает в себя не только тему произведения, но и его проблемы, его место в историческом и литературном

контексте. «Как?» требует анализа художественной системы произведения. Ю.М. Лотман определял восприятие текста как «органический художественный мир, части которого живут и получают силу лишь в соотношении с целым» [Шамбанович 2012: [http](#)].

При выполнении самостоятельного анализа художественного текста у обучающихся появляются возможности:

- воспринимать его как знаковую систему, как художественное произведение, как элемент системы образования;
- видеть способы создания художественного образа;
- испытывать наслаждение от восприятия текста;
- хотеть и уметь создавать свои интерпретации художественного текста.

Таким образом, можно считать, что постижение литературного произведения – это своеобразная игра, увлекающая учеников.

При анализе художественного произведения школьники должны знать следующие неоспоримые истины:

- текст настоящего художественного произведения не имеет ни одного случайного слова, каждое обладает своим значением, играет свою роль. К любому из них можно задать вопрос и получить ответ;

- настоящее произведение искусства всегда о том, что происходит с нами ежедневно, а это значит, что то, о чем идёт речь в тексте, имеет отношение к тому, кто его читает;

- любую высказанную мысль следует доказывать этим же текстом. Мысль верна только в том случае, если имеется доказательство, при её отсутствии – профанация;

- недопустимо искать в тексте некую основную идею. В произведении всё находится во взаимосвязи. Это сборник загадок, тайн, в которых нужно разобраться, понять их [Насонова 2017: [http](#)].

И. Анненский писал: «Чем сильнее ум, тем становится он смелее и тем больше хочет свободы, а такая свобода может проявиться именно <...> в области неразгаданных и таинственных явлений и отношений» [Анненский 1979: 330]

Размышляя над поэтикой названия, времени, пространства, осмысливая имена героев, различные детали, цвета, читатель начинает осознавать, что в тексте существуют законы, объединяющие обычные слова в нечто целое, целесообразное. Любое произведение не существует само по себе, оно может соотноситься с другими, от-

носящимися не только к русской, но и к мировой литературе. Задача педагога – научить обучающихся ходить по лабиринту произведения, встречаться с тайнами, загадками, задавать вопросы и находить ответы на них. В ходе такой работы юные читатели открывают для себя много нового. Подобную работу лучше всего проводить, используя небольшие рассказы А. Чехова, Л. Андреева, С. Городецкого, В. Набокова, А. Грина.

В процессе анализа того или иного художественного произведения, следует обращать внимание на его композицию, закономерности в организации системы персонажей, фабулы и т. д. У обучающихся появляется возможность по-настоящему побыть исследователями, первооткрывателями тайн автора. Таким образом, прививается вкус к качественному, полноценному чтению, обучающиеся учатся мыслить. Постепенно к ним приходит понимание больших произведений, развивается культура их речи, письма, мысли, её выражения, эмоций, становится гармоничнее общение подростков.

2. Поэтическая разминка. Данный приём подходит для уроков изучения лирики. Способствует активизации мысли, учит школьников распознавать поэта по его слову.

3. Синквейн – стихотворение, состоящее из пяти строк и строящееся по правилам, в соответствии с которыми:

1-я строка – тема стихотворения, выраженная одним словом, обычно именем существительным;

2-я строка – описание темы в двух словах, как правило, именами прилагательными;

3-я строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами – глаголами;

4-я строка – фраза из 4-5 слов, которая выражает отношение автора к данной теме;

5-я строка – одно слово-синоним к первому слову, характеризующий суть предмета или объекта [Беляева 2004: <http>].

Такой приём эффективен при работе с текстами, он позволяет высказать своё мнение, формирует способность суммировать информацию, излагать сложное (идеи, чувства, представления) в нескольких словах.

4. Сопоставление художественного произведения с его реальной основой. Можно соотнести литературный текст и жизненный сюжет, реального человека и героя, который создал автор. При ис-

пользовании такого приёма прослеживается двойная функция изображаемого:

- искусство – отражение жизни;
- отражение – это не зеркально, художник преображает образы действительности, соединяет в искусстве жизнь и своё отношение к ней.

5. Сопоставление двух произведений, которые принадлежат одному и тому же автору. Данный приём может быть использован в разных целях. Например, раскрытие общих основ авторского миро-созерцания и художественного метода.

6. Выразительное чтение – ключ к пониманию содержания произведения. Этот приём практически реализует интерпретацию прочитанного текста. М.А. Рыбникова говорила о том, что превращать чтение нужно «живыми впечатлениями» самих детей. С оживлением личных впечатлений школьников реализуется своеобразный приём «ввода» в текст [Рыбникова 1963: [http](http://)]. Тогда обучающиеся, опираясь на личный опыт, подходят к чтению и анализу произведения.

7. Логически последовательный пересказ. Школьники углубляются в первоначальное восприятие текста, начинают вникать в цепь событий, их внутреннюю связь.

8. Выборочный рассказ о впечатлениях от произведения. К примеру, ответы на следующие вопросы: «Что больше всего запомнилось, что поразило, что кажется наиболее понятным?». При использовании данного приёма школьник свободен в использовании фактов, именно поэтому прослеживается его активность в их творческом освоении.

9. Творческое рассказывание произведения или его отдельных частей может быть от автора, от лица рассказчика, от самого себя. Такое рассказывание развивает воображение обучающихся. Следует изменить точку зрения на известный им текст, увидеть его как бы изнутри. Это важно при пересказе от имени действующего лица.

Как показывает практика, семиклассники с удовольствием пересказывают тексты, в которых герои для них близки, вызывают у школьников живой интерес.

Пересказ творческого характера способствует пониманию смысла изучаемого текста, а также оказывает воздействие на развитие читательской компетентности, расширяет словарный запас школьников.

10. Чтение с остановками. Перед чтением текст нужно разделить примерно на пять частей, но не более. Он должен быть незнакомым для школьников, наделённым динамичным сюжетом и неожиданной развязкой. В ходе чтения произведения составляется художественный календарь с обсуждением содержания каждого фрагмента, дальнейшим прогнозированием. Педагогу необходимо заблаговременно продумать вопросы к тексту, которые направлены на развитие различных мыслительных навыков и познавательной активности [Аксянова 2016: 10].

Существует следующая классификация вопросов:

- 1) простые вопросы;
- 2) уточняющие вопросы;
- 3) интерпретационные вопросы;
- 4) творческие вопросы;
- 5) оценочные вопросы;
- 6) практические вопросы [Загашев, Заир-Бек 2003: 12].

«Чтение с остановками» включает в себя следующие этапы:

1) вызов – обсуждение заглавия произведения и прогноз его содержания, проблематики;

2) осмысление содержания – чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета;

3) рефлексия. Здесь текст – единое целое. Важно осмыслить этот текст [Аксянова 2016: 11].

Таким образом, любой приём требует от учеников активного переживания прочитанного, творческого отклика.

Приёмов работы с художественным текстом множество: Д.С. Лихачёв подчёркивал, что «каждое значительное художественное явление зачастую ведёт к новому способу его постижения» [Лихачев 1971: [http](#)]. Педагогу необходимо из огромного числа способов понимания текста выбрать родственные по художественной природе произведения, опираясь на возраст детей и уровень их развития.

Литература

Аксянова, Г.С. Использование приёма «чтение с остановками» на уроках литературы // Русский язык и литература. Всё для учителя! 2016. № 3 (63). С. 10-14.

Анненский, Ин. Книги отражений. Москва: Наука, 1979. 689 с.

Беляева, Н.В. Уроки изучения лирики в школе: Теория и практика дифференцированного подхода к учащимся: книга для учителя литературы [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1091674-pall.html> (дата обращения: 07.05.2022).

Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития. Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.

Лихачёв, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Художественное время словесного произведения. Ленинград: Художественная литература, 1971. [Электронный ресурс]. URL: <https://predanie.ru/book/109363-poetika-drevnerusskoy-literatury/> (дата обращения: 14.06.2022).

Маранцман, В.Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. Книга для учащихся старших классов средней школы. Москва: Просвещение, 1986. 124 с.

Насонова, Л.Г. Учебно-методический материал «Работа с текстом на уроках литературы» [Электронный ресурс]. URL: https://урок.пф/library/rabota_s_tekstom_na_urokah_literaturi_173007.html (дата обращения: 30.04.2022).

Пардаева, З.Д. Вопросы анализа художественного произведения при инновационной технологии обучения // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. Москва: Буки-Веди, 2016. С. 70-72.

Пономарёва, Л.Д., Чурилина Л.Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365-379.

Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Drybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963 (дата обращения: 07.05.2022).

Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 01.05.2022).

Шамбанович, М.В. Анализ художественного текста на уроках литературы [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2012/08/21/analiz-khudozhestvennogo-teksta-na-urokakh-literatury> (дата обращения: 04.05.2022).

*В.С. Шляхтина, студентка
(науч. рук.: канд. филол. наук, доц. О.Е. Чернова)
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛЕЙ РЕЧИ В 8-м КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение квест-технологии при изучении стилистики. Определяются доминирующие признаки квеста как инновационной технологии, используемой при изучении темы «Стили речи». Разрабатывается авторский квест «Весёлый русский» на основе текстов из мультсериала «Смешарики. Пин-код» и видеоматериалов ютуб-канала «Kuplinov Play». Применение квест-технологии на уроках русского языка в 8-м классе позволяет улучшить качество освоения стилей речи, повысить интерес к изучению родного языка.

Ключевые слова: стилистика, инновационные технологии, квест-технология, функциональные стили речи, русский язык, 8 класс.

В образовательной среде квест – это «интегрированная педагогическая технология, допускающая элементы проектной, исследовательской деятельности, кейс-технологий и ролевой игры и содержащая в себе комплект обучающих и развивающих заданий, которые могут охватывать отдельную учебную тему, образовательную проблему, целый учебный предмет и даже несколько предметов» [Ширинкина 2020: <http>].

Квесты позволяют сделать уроки русского языка разнообразными и интересными, ориентированными на саморазвитие и самообучение детей, на улучшение их творческих, интеллектуальных и мыслительных процессов. Вместе с тем данная технология даёт возможность применить дифференцированный подход к обучению, не ущемляя и не травмируя личность ребёнка, благодаря игровым элементам и обращению к знакомым для школьников видеоматериалам. Также благодаря дружественной обстановке, реализации ситуации успеха и партнёрским отношениям между участниками образовательного процесса дети находятся в комфортных для себя условиях и с радостью посещают учебные занятия [Хафизова 2018].

Актуальность технологии квестов достаточно понятна. Современное образование для дальнейшего успешного своего развития и продвижения нуждается в практической деятельности, где школьники на учебном занятии могут погрузиться в понятную для них ситуацию, в работе над которой они могут продемонстрировать свои уже имеющиеся знания и развить новые способности и навыки.

В ходе выполнения работы перед обучающимися ставится конкретная цель с определёнными задачами, подготавливается совместный план деятельности, устанавливаются взаимоотношения в группах между детьми с закреплением определённых ролей, которые помогают грамотно распределить и организовать работу.

Благодаря прохождению образовательных квестов у ребят появляется потребность применять навыки поиска, сравнения, синтеза, систематизации, хранения и передачи найденной информации. Тем самым формируется и развивается умение работать в группе, использовать различные ресурсы для продуктивной деятельности, быстро и логически мыслить, обосновывая свои ответы, выступать перед аудиторией.

Опираясь на всё вышесказанное, мы составили квест (с игровыми элементами) по русскому языку для обучающихся 8-го класса для закрепления знаний по стилистике.

При прохождении данного квеста формируются и развиваются следующие универсальные учебные действия (УУД):

1) личностные (создание причины успеха и её реализация; формирование позитивного настроя на учебную деятельность и к самому образовательному учреждению; появление мотивации для изучения предмета с применением знаний в реальности);

2) регулятивные (при выполнении заданий понимать поставленные учителем цели и задачи; сохранять поставленную учебную задачу, действовать согласно выбранному плану; подводить итог своей деятельности совместно с учителем или одноклассниками);

3) познавательные (выполнять анализ своей работы; находить применение в практической деятельности своим знаниям и собственному опыту; понимать заданный вопрос, в соответствии с ним грамотно выстраивать ответ; устанавливать причинно-следственные связи в исследуемом языковом материале);

4) коммуникативные (формулировать собственное мнение и позицию; строить устные высказывания, принимая во внимание мнение одноклассников; аргументированно доказывать свою точку зрения в ходе совместной работы).

Квест «Весёлый русский», рассчитанный на два учебных занятия, состоит из одного предварительного упражнения, двух этапов и 3-х групп заданий. По результатам выполнения первого этапа учитель делит участников на две группы – «Смешарики» и «Куплянта». Обучающиеся, испытавшие значительные затруднения на 1-м этапе, будут входить в состав первой группы «Смешарики», а обучающиеся, успешно справившиеся с заданиями на 1-м этапе, определятся как участники второй группы «Куплянта». Все участники образовательного квеста в своих группах индивидуально выполняют исследовательскую работу с текстами по видеоматериалам. Для первой группы это текстовые материалы из мультсериала «Смешарики. Пин-код», для второй группы – текстовые материалы ютуб-канала «Kuplinov Play» [Смешарики. Пин-код 2008: [http:](http://); Куплинов 2022: [http:](http://)].

За выполнение всех упражнений обучающимся начисляются баллы. Для первого этапа максимальное количество составляет 30 баллов, для второго – 50 баллов. Максимальное количество набранных баллов за весь образовательный квест «Весёлый русский» составляет 80 баллов. При успешном прохождении данного образовательного квеста его участники получают оценку «отлично» за итоговую контрольную работу по теме «Стилистика».

Перед началом прохождения первого этапа всем классом выполняется предварительное упражнение. Основной смысл этого упражнения заключён в следующем: необходимо правильно ответить на вопросы о стилистике и функциональных стилях речи; записать полученную информацию в тетрадь с помощью кластера (в середине – ключевое слово; вокруг – слова или фразы, характеризующие ключевое слово, соединённые между собой).

Грамотное выполнение данного упражнения будет являться своеобразным помощником для успешного прохождения всего квеста.

За предварительным упражнением следует первый этап образовательного квеста «Весёлый русский», который также предназначен для выполнения всем классом.

Первый этап, который проходит на первом уроке, состоит из 7-ми упражнений разной сложности, основанных на инновационных приёмах (тесты, ассоциативный ряд, «третий лишний», «мозговая атака», «найди ответ», исследование, коллективная работа).

Тест состоит из 9 вопросов с выбором одного правильного ответа из четырёх возможных. Его выполнение рассчитано на теоретические знания школьников о стилистике. Успешное выполнение всего теста даёт возможность получить 9 баллов.

Обучающимся для выполнения следующего упражнения «Ассоциации» необходимо выполнить три задания: сначала написать свои ассоциации, подходящие к слову стилистика; затем проанализировать список и убрать лишнее из него; потом составить своё определение слову стилистика из написанных и отобранных ранее ассоциаций. Ассоциативный ряд активизирует работу ассоциативных зон головного мозга. За выполнение упражнения даётся 3 балла.

Упражнение «Третий лишний» представляет собой слова и словосочетания, которые необходимо разделить на две группы: сообщение и общение. Данные слова и словосочетания, безусловно, хорошо знакомы школьникам. Сложность упражнения заключается в том, что необходимо чётко понимать разницу между этими двумя терминами. Упражнение оценивается в 3 балла.

Упражнение «Мозговая атака» содержит в себе слова, у которых необходимо указать стилистическую окраску и подобрать к ним синонимы. Данное упражнение помогает проработать сразу несколько тем: повторить, что представляют собой синонимы; закрепить знания по стилистике и расширить словарный запас обучающихся, а также получить 3 балла.

Упражнение «Найди ответ» содержит перечень слов, называющих жанры стилей речи. Обучающимся нужно распределить все слова по стилям, к которым они относятся (при необходимости ребята могут воспользоваться толковым словарём), и составить с ними словосочетания. В таком виде работы учащиеся, помимо систематизации знаний по стилистике, вспомнят типы связи слов в словосочетаниях, смогут осуществить частично-поисковую работу со словарём, заработать 3 балла.

Следующее упражнение представляет собой текст, взятый из мультсериала «Смешарики. Пин-код», в котором необходимо

провести следующую исследовательскую работу: прочитать, проанализировать лексические особенности текста, определить стиль речи и разграничить общенаучную и специальную лексику. Такой вид работы помогает школьникам понимать разные тексты и видеть сходство и различие между ними, знакомит с научным текстом и разграничивает общенаучную и специальную лексику. Успешное выполнение всего упражнения даёт возможность получить 4 балла.

Коллективная работа (заключительное упражнение) подразумевает возвращение к той схеме, которую ребята рисовали в предварительном упражнении. К составленной схеме они добавляют новую информацию или убирают старую, выделяя её другим цветом. Использование такого приёма на уроке даёт возможность свободно общаться в классе; помогает воссоздавать в памяти все имеющиеся знания по теме, анализировать их и выбирать наиболее подходящие; учит прислушиваться к себе и к коллективу. Упражнение даёт возможность получить 2 балла.

За первым этапом образовательного квеста «Весёлый русский» следует второй этап, состоящий из 10 заданий для каждой группы. Этот этап выполняется на втором уроке, и для его прохождения ребята делятся на две группы по результатам первого этапа:

1 группа – «Смешарики». В неё входят ребята, испытавшие трудности на первом этапе, они выполняют задания, созданные по материалам мультсериала «Смешарики. Пин-код».

2 группа – «Куплянта». В неё входят ребята, успешно преодолевшие первый этап. Они переходят к выполнению упражнений с текстами из видеоматериалов ютуб-канала «Kuplinov Play».

Упражнения второго этапа, отобранные для участников группы «Смешарики» и участников группы «Куплянта», имеют сходства и различия по объёму текстовых материалов, их содержанию и по сложности выполнения заданий. Успешное выполнение каждого упражнения даёт возможность получить по 5 баллов в каждой группе.

Первое упражнение имеет одинаковое задание для обеих групп: прочитать тексты, назвать их стиль, жанр, сферу функционирования, морфологические, стилистические и лексические особенности. Разница заключается в том, что объём и содержание текстов для второй группы больше и сложнее, чем для первой. Данный вид деятельности поможет обучающимся увидеть различие между разными функциональными стилями речи.

Второе упражнение также имеет одинаковое задание для обеих групп, как и предыдущее. В этом упражнении необходимо предложенные словосочетания разделить на группы согласно стилям речи и аргументировать свой выбор подобного разделения. По сложности и заданию, и подобранные словосочетания являются одинаковыми в одной и другой группах. Разница в том, что одни выбраны из мультсериала «Смешарики. Пин-код», а другие из видеоматериалов «Kuplinov Play». В данном типе заданий ребята увидят разницу стилей речи на уровне словосочетаний и поймут, что стилистика – это намного больше, чем анализ текста.

Третье упражнение в группах отличается. У Смешариков продолжается работа со словосочетаниями. У них есть список слов, с которыми им необходимо составить словосочетания, характерные для публицистического стиля речи. В этом упражнении ребята снова вспомнят типы связи слов в словосочетании, обратятся к своим схемам из предварительного упражнения, чтобы выполнить задание по публицистическому стилю.

У Куплинят третье упражнение направлено на исследовательскую работу с текстами разных стилей. Им необходимо прочитать текст, указать его стиль и жанр, объясняя свою точку зрения. Выполнение данной работы поможет участникам группы увидеть различие между функциональными стилями речи, их жанрами и особенностями.

Четвёртое упражнение содержит в себе одинаковое задание для обеих групп: ознакомиться с текстом определённого стиля речи и отметить синтаксические, лексические и морфологические особенности, характерные для данного стиля. Отличие лишь в том, что даны тексты разного объёма и содержания с конкретным стилем для каждой группы. Выполнение данного задания позволяет научиться исследовать текст, узнавая все особенности конкретного стиля.

Пятое упражнение также имеет одинаковое задание для первой и второй групп. Для его успешного выполнения ребятам необходимо прочитать текст, определить его стиль и создать на основе данного текста свой собственный, только принадлежащий другому стилю. С таким типом заданий школьники учатся правильно формулировать мысли, грамотно писать и находить нужную информацию в тексте.

Шестое упражнение в группах отличается. У Смешариков продолжается работа по созданию текста. В этом упражнении

ребятам предлагается вытянуть карточки, где заданы стили речи и тема, в рамках которых необходимо написать небольшой текст. Жанр дети выбирают самостоятельно. Выполнение данного упражнения помогает школьникам развивать свою речь, логику и мышление, формировать умение создавать тексты на определённые темы в рамках конкретного стиля речи.

У Куплинят шестое задание требует прочитать текст и доказать его принадлежность к определённому функциональному стилю речи и жанру, обратить внимание на характерные особенности стиля и речевые черты. В таком виде заданий участники второй группы выполняют анализ текстового материала, глубоко погружаясь в особенности стиля речи.

Упражнение семь содержит одинаковое задание для обеих групп с разными текстами для каждой из них. В этом упражнении перед участниками стоит задача прочитать текст и вставить в пропуски наиболее подходящие по смыслу слова из предложенных. По возможности, нужно объяснить, какие слова абсолютно не подходят для данного контекста. При выполнении этого типа заданий обучающиеся вспоминают о синонимах, развивают языковое чутьё и анализируют информацию.

Восьмое упражнение также, как и предыдущее, имеет одинаковое задание для обеих групп. Для каждой группы участников дан текст для работы из разных источников (мультсериала «Смешарики. Пинкод» и ютуб-канала «Kuplinov Play»). Обучающимся необходимо внимательно прочитать свой текст, определить его функциональный стиль и выделить лексические единицы, которые могут относиться к нескольким стилям речи, отметив, к каким именно. Успешное выполнение этого упражнения позволяет школьникам лучше понимать стили речи и разграничивать их лексику.

Девятое упражнение представляет собой общее задание для первой и второй групп, в котором продолжается исследовательская работа с текстом. Участникам групп для выполнения этого упражнения необходимо прочитать предложенные им тексты, определить стиль и выделить закреплённую за стилем лексику. Благодаря данному виду упражнения у обучающихся обогащается словарный запас, закрепляются исследовательские умения и знания по стилистике.

Десятое упражнение является завершающим на втором этапе квеста «Весёлый русский». Оно так же, как и несколько предыдущих, содержит одинаковое задание для участников обеих групп. В этом упражнении обучающимся необходимо прочитать предложенный текст, определить его стиль, к выделенным словам подобрать наиболее подходящие синонимы. При этом им предоставляется возможность менять грамматическую структуру предложений, не выходя за рамки данного стиля речи. Выполнение этого упражнения позволяет обучающимся развивать своё логическое мышление, формировать умение реконструировать тексты, обогащать словарный запас.

В конце работы, после завершения второго этапа квеста, школьники должны написать небольшое эссе, ответив на два вопроса: что узнали на занятии, что вызвало затруднение. Написание такого эссе позволяет ученикам анализировать знания, полученные на уроке, высказывать кратко и точно свои мысли, а учителю – понять, насколько был усвоен материал.

Таким образом, использование инновационных технологий позволяет повышать интерес обучающихся как к отдельной теме, так и к школьной дисциплине [Акимова 2018]. Используемая нами квест-технология с игровыми элементами помогает находить ответы на проблемные вопросы, создавать проблемные ситуации, развивать личность ребёнка, учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Успешное прохождение авторского квеста «Весёлый русский» помогает структурировать изученный материал, охватывать большое количество информации, видеть разницу между текстами разных функциональных стилей речи; позволяет быстро воссоздавать в памяти все имеющиеся знания по теме и выбирать наиболее подходящие ответы; включает работу со словарём, что обогащает словарный запас школьников. При этом закрепляется навык анализа текста, развивается логическое и творческое мышление, формируется и усваивается навык самостоятельной и коллективной работы. Дети демонстрируют применение своих знаний на практике, продумывают этапы своей работы и дают ей оценку.

Уроки русского языка с применением современных образовательных технологий обеспечивают системный анализ лингвистических сведений, формируют языковое чутьё и

развивают речь. С помощью квестов обучающиеся закрепляют и обобщают полученные знания, проявляют самостоятельность в решении поставленных задач в непринужденной обстановке, без психологического давления.

Литература

Акимова, О.Б. Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся. Москва: Флинта: Наука, 2018. С. 27-34.

KuplinovPlay: ютуб-канал [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/c/kuplinovplay/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0 (дата обращения: 30.04.2022).

Смешарики. ПИН-код [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VZgBqNw7Uyw> (дата обращения: 01.05.2022).

Хафизова, Н.Ю. Инновационные процессы в школе. Теоретические, технологические и диагностические аспекты становления и развития нового качества образования // Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы. Пермь: Изд-во ПГУ, 2018. С. 74-80.

Ширинкина, М.А. Квест как средство формирования лингвистических компетенций при изучении русского языка в средней школе [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvest-kak-sredstvo-formirovaniya-lingvisticheskikh-kompetentsiy-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-v-sredney-shkole> (дата обращения: 20.05.2022).

РАЗДЕЛ III

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.Ю. Босова, студентка

С.Г. Шулежкова, д-р филол. наук, проф.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

СВЕРХСЛОВНЫЕ ИМЕНОВАНИЯ МАТЕРИ ИИСУСА ХРИСТА В СИНАЙСКОМ ЕВХОЛОГИИ

Аннотация. Мини-исследование посвящено анализу сверхсловных именований Богоматери, встречающихся в старославянском памятнике XI в., – Синайском евхологии. Автор выявляет истоки символических названий матери Иисуса Христа, типичные модели их построения, образные их значения, а также функции, которые выполняют именованя Богородицы в древнейших христианских молитвах.

Ключевые слова: Синайский евхологий, сверхсловное именование, Богоматерь, Дева Мария, Иисус Христос, структурные модели.

Мать Иисуса Христа – центральный женский образ христианской культуры, имеющий особое значение для каждого христианина. В раннехристианскую эпоху было положено начало формированию развёрнутой системы символических обозначений, как однословных, так и сверхсловных, не только самого Иисуса Христа, но и его матери. Они были связаны со знаковой, словесной и формульной тайнописью, которая восходит к первой части Библии, Ветхому Завету, но обрастали всё новыми и новыми оборотами, рождёнными под влиянием новозаветных текстов и богословских трактатов, создававшихся последователями Христа.

Так, в евангельском писании и в «Протоевангелии Иакова» Богородицу называют *Марией* по имени, данному ей при рождении; *Девой* и *Девницей* с опорой на легенду о непорочном зачатии; *Матерью*, подчёркивая главную её миссию – выносить и родить Божьего Сына. В момент же Благовещения к ней обращаются как к *Благодатной* и *Благословенной*. Считается, что впервые обращение «Богородица» по отношению к матери Христа употребил Ориген, а по некоторым источникам в литургию его ввёл Григорий Богослов. Уже

к IV веку это наименование широко использовалось в богословских и богослужебных книгах; официально же оно было узаконено на Третьем Вселенском соборе в 431 г. Как пишет М.И. Чернышёва в своей монографии «Именования Богородицы в древнерусской письменности», в текстах на церковнославянском языке конца XVII – начала XX в. ею обнаружены и систематизированы по смысловым группам «195 лексических символических именований Богородицы». Помимо главного именования матери Христа «Богородица», наибольшей частотностью, по её наблюдениям, обладают единицы *Дева*, *Чудесная родительница*, *Избранная богом* [Чернышёва 2017: 19].

Наша же цель – выявить сверхсловные именования Богородицы в одном из древнейших славянских памятников. В период христианизации первоучители славян Кирилл и Мефодий создали для бывших язычников-славян азбуку и перевели для них основные новозаветные тексты. Язык данных переводов стал общим литературным языком средневековой Славии. Его в российской традиции принято называть старославянским. На старославянском языке выполнены дошедшие до наших дней памятники X–XI вв., объединённые христианской тематикой. Поэтому наименования матери Христа встречается в них достаточно часто. Особое место среди старославянских книг занимает Синайский евхологий [Синайский евхологий 1882].

Синайский евхологий, или Синайский служебник, содержит древние редакции молитв, ещё не подвергшихся изменению, а также заповеди святых отцов и три листа литургического служебника. Он был обнаружен в 1850 г. на Синайском полуострове в монастыре святой Екатерины. Памятник написан глаголицей и является единственным сохранившимся служебником XI в. на старославянском языке, а лексико-фразеологический состав этого памятника характеризуется достаточно высоким процентом языковых единиц, не зафиксированных в других рукописях. Так, П. Пенкова приводит следующие сведения: «... лексика, представленная только в Син. евх. и евангелии, составляет 2,2% общего словарного фонда» [Пенкова 1978: 83].

Сверхсловные наименования Богородицы, выделенные на основе сплошной выборки из текстов Синайского евхология, можно разделить на несколько групп.

К первой (самой многочисленной) группе можно отнести устойчивые словесные комплексы (УСК), построенные по модели «существительное + прилагательное». В таких именованиях прилагательное, находящееся в постпозиции и выполняющее определительную функцию, как правило, представляет собой один из почтительно-хвалебных эпитетов, закреплённых за Богородицею в христианской культуре. Грамматическим же и одновременно семантическим центром в таких УСК выступает либо личное имя **Мария**, либо узаконенное на Вселенском соборе прозвание **Богородица**. П. Пенкова в работе «Речник-индекс на Синайския евхологий» приводит пять примеров употребления личного имени Матери Христа в трёх вариантах (**Мария**, **Марини**, **Маригѣ**) и девять примеров употребления её прозвания *Богородица* в форме родительного или дательного падежа (**Богородица**, **Богородици**), но чаще в форме звательного падежа (**Богородице**). Также П. Пенкова указывает на четыре случая употребления прилагательных, образованных от слова **Богородица** (**богородичьно**, **богородичьнѣ**) [Пенкова 2008: 56].

В Синайском евхологии нами обнаружено девять УСК модели «существительное + прилагательное». В роли подчинённых компонентов в них выступают либо прилагательное **прѣсватаа**, либо эпитет **приснодѣваа**, закреплённые за Божьей Матерью в христианской культуре. В одном из УСК в качестве подчинённых компонентов используются два однородных прилагательных (*благодатная* и *святая*). Но чаще при реализации модели «существительное + прилагательное» в качестве подчинённого компонента выступает эпитет **сватаа**. Примечательно, что по данной формуле образуются в основном УСК с грамматическим и семантическим центром **Богородица** (см., например, **Сватаа богородица**, **Прѣсватаа богородица**, **Благодѣтнаа сватаа богородица**); и гораздо реже – УСК с личным именем матери Христа, как, например, УСК **Приснодѣваа Мария**, обладающий при этом более высокой частотностью употребления.

Во вторую группу, представленную меньшим количеством единиц, входят УСК, построенные по модели «существительное + существительное», где второй компонент, как и в описанной выше модели, выполняет определительную функцию. Эта модель представлена двумя разновидностями. В первой разновидности подчинённый компонент, будучи приложением, находится в

форме того же падежа, что и грамматический и семантический центр оборота; во второй подчинённый компонент, выполняя определительную функцию, стоит в форме родительного падежа. В таких УСК делается акцент на той роли, которую играет мать Христа в иерархии святых христианской церкви, а также подчёркиваются те её качества, которые у христиан считаются эталонными. Так, сверхсловное именование **Мария дѣвица**, построенное по первой разновидности второй модели, благодаря подчинённому компоненту **дѣвица**, содержит в своём значении семы '*непорочность*' и '*девство*', что, наряду с духовной чистотой, признаётся христианами одним из основных качеств Божьей Матери.

Ко второй разновидности относятся единицы типа **Мати Христа бога** что отражает главную для христиан миссию Девы Марии – рождение и воспитание Бога-сына.

Сверхсловные именования Богородицы, как правило, включаются в молитвы, которые непременно содержат специальные молитвенные формулы. Как справедливо пишет К. Барсукова, «Наличие у молитвы словесной формы означает возможность записать её. На протяжении всей истории развития христианской религии сложилась традиция объединять тексты молитв в специальные книги, предназначенные как для коллективных богослужений (богослужебные книги), так и для частного использования (молитвословы, молитвенники)» [Барсукова 2021: [http](http://)]. Наличие молитв, обращённых к триединному Богу, к ипостасям Святой Троицы: Господу Богу (Богу-Отцу), Иисусу Христу (Богу-Сыну), – в Синайском евхологии достаточно много, что вполне естественно для христианского служебника. Но молитвы, обращённые к Богоматери, занимают в нём особое место. «Молитва – важная часть нравственно-религиозной жизни представителей любых религиозных учений, любых конфессий. В сознании средневекового православного человека слово обладает сакральным значением и огромной силой воздействия. Молитва – это слово, с помощью которого можно общаться с Богом и обращаться к нему. В саму молитву вложено множество смыслов и задач, существуют определённые правила её прочтения» [Там же: [http](http://)].

Нередко молитвы, обращённые к Господу Богу, к Иисусу Христу, заканчиваются мольбой о заступничестве, обращённой к Богоматери. Эту привычную концовку, которую, естественно,

наизусть знали все молящиеся в монастыре, писец традиционно помещает в конце молитвы, как это отражено в Синайском евхологии в конце Молитвы 2-й «**На постриженник власомъ и брадѣ**», которая начинается словами **Г(оспод)і б(о)же нашъ • сътворен в'сѣ • отъ небытиѣ въ бытие...**, а заканчивается написанием к молящимся: **Ѡ даровати сима и намъ • В'сѣ прошеніѣ • ѣже на с(ъ)п(а)сение г(оспод)ю • Ѡ избавити сѧ има • и намъ • отъ в'сѣѧ • гнѣва н...** **Застѣпи с(ъ)пас)и • Прѣсвѣтѣѣ чист...** (Син евх 9b: 15-19), где под **Прѣсвѣтѣѣ чист(ѣѣ)**, конечно же, подразумевается Богородица. Молитва «**Надъ гроздѣми вина на ємание**», обращенная к Богу-Отцу, содержит важную ссылку: **Б(о)же с(ъ)п(ас)є нашъ • изволен нареци сѧ • виноградомъ • единачааго с(ы)на твоего • і б(ог)а г(оспод)а нашего ис(оу)са х(рист)а • і плодъ бесѣмртенъ • Даровавъ намъ имъ • ты плодосъ винъны бл(а)госло)ви • мо^ (и)твами с(вѣ)тыѧ б(ого)р(оди)ца •** (Син евх 14a: 12-18). Молитва «**По обѣдѣ**», с которой монахи обращаются к Иисусу Христу, заканчивается просьбой: **прнчастники ны ави • мо^ (и)твами с(вѣ)тыѧ богородица • і в'сѣхъ с(вѣ)тыхъ твоихъ •** (Син евх 17b: 13-16).

С молитвами непосредственно к Богородице христиане обращаются достаточно часто по разным глубоко личным поводам (просят помочь избавиться от болезней, от блудных мыслей, от всяких напастей, от скорбей и бед). Она всегда выступает как защитница, любящая, сочувствующая, милосердная. Так, в молитве «**Ѡ избавленьи дѣнѣ ч(ловѣ)коу**» содержится просьба к Иисусу Христу избавить страждущего от мучающей его подагры: **Г(оспод)и ис(оу)сє х(рист)є б(о)же нашъ • помилоуи ч(ловѣ)ка сего • Въпнижцааго дѣноѣѣ**. Далее излагается довольно оригинальный способ излечения от подагры, а завершается молитва обращением к Богородице как к спасительнице: **Прѣс(вѣ)таа б(ого)р(оди)це помилоуи • і с(ъ)п(ас)и раба б(о)житѣ сего • нынѣ и присно и въ вѣкы •** (Син евх 36b: 6-10, 13-15).

Мать Христа упоминается и в других молитвах, вошедших в Синайский евхологий, в том числе в тех, что сопровождают всевозможные ритуалы. Так, в исследуемом памятнике помещена молитва «**На братротворениѣ**», которая использовалась во время проведения церковного обряда *братанія / братотворения*, или «адельфопоззиса» (греч. ἀδελφοποίησις) (см. [Адельфопоззис 1922:

http; Савельев 2013: http]). Этот обряд, культивировавшийся по преимуществу в греческой и в восточнославянской церкви, носил духовный характер, хотя современные сторонники однополых браков пытаются представить братотворение как однополый сексуальный союз. На Руси этот обряд исчезает лишь в XVII в. О духовности освящаемого христианской церковью братского союза свидетельствует содержание соответствующе молитвы. Она призывает становящихся при обряде братьями к **вѣрѣ непостыдѣнои, любви нелицемѣрнои**, какою были связаны Иисус Христос и его ученики-апостолы. Упоминание о святой Богородице помещено в конце молитвы. Она должна своими молитвами поддерживать чистоту и бескорыстие нового братского союза: **Дажди ѿма любви дроугѣ дроуга• незавидѣно• ѿ бесблазѣно да бѣдете• в'са дѣни живота єю• силою с(вѣ)тааго твоего д(оу)ха• молитвами с(вѣ)тѣмъ б(о)г(о)р(о)дица• ѿ всѣхъ с(вѣ)тѣхъ твоихъ оугождѣшихъ тебѣ отъ вѣка•** (Син евх 10b: 16-23).

«Чинъ надъ исповѣдающимися сѧ» также нуждался в молитвенном оформлении. В Синайском евхологии раздел, посвящённый этому чину, занимает, пожалуй, наибольшее число страниц: он начинается с блока 66b и заканчивается блоком 80a. Сам термин «чин» подразумевает полное изложение всех молитв для проведения некоего ритуала, в данном случае – исповеди. Сверхсловное именование матери Иисуса Христа появляется во вступительной части речи священника, цель которого – подготовить человека к исповеди, добиваясь от него искреннего раскаяния в совершённых ошибках или прегрешениях. Священник очень кратко излагает исповедующемуся основные положения христианской веры и, когда говорит о богочеловеческой природе Иисуса Христа, называет его мать *Пресвятой Девой*, подчёркивая её непорочность и чистоту: **Бже сѧ прѣс(вѣ)таа троица речеть• о(тѣ)ць и с(ы)нъ ѿ с(вѣ)ты д(оу)хъ• три състави сѣлично въ единомъ б(о)жствѣ• слово же то б(о)жне• б(о)гъ сы отъ б(о)га• нашего ради с(ѣ)п(ас)ениѣ• плътию обложивъ свое б(о)ж(ь)ство• въ дѣвѣ прѣс(вѣ)тѣи• с(вѣ)тѣмъ д(оу)хѣмъ• всѣмѣне зачатъ сѧ•** (Син евх 67a: 12-19). Когда же обряд исповеди заканчивается, священник завершает чин словами: **И ѣже петръ покаавъ сѧ милость полоучивъ• бѣдетъ причастникъ ц(ѣса)р(ь)ства твоего• съ в'сѣми оугождѣшими тебѣ отъ**

вѣка • молитвами св(ѧ)тыѧ б(ого)р(оди)ца • ꙗ в'сѣхъ с(вѧ)тыхъ твоихъ • ѣко ты еси пращаѧи отъ грѣхъ б(ог)ъ нашъ • (Син евх 80а: 16-23).

Одно из сверхсловных именований Богородицы нам встретилось в «Молитвѣ надъ бѣсноужжими сѧ»: ѡзгыкы иноплемьныкы потрѣвьшемъ • законъ нечестигъ • раздроушъшнемъ бранижъ • выпльщынимъ сѧ отъ маринѧ дѣвнца • (Син евх 52b: 15-19). Однако для подобного рода молитв, сопровождавших церковный обряд экзорцизма (см. [Осипов 2009: <http>]), то есть изгнания бесов, нечистых духов из душевнобольных, необходимы были особые качества. Искусство изгнания бесов, требовавшее не только подлинного таланта, но и мужской силы, не гармонировало с привычным христианским образом Богоматери. Да и уже с IV в. христианская церковь перестала поощрять священнослужителей, пытавшихся заниматься подобным лечением душевнобольных.

На фоне всех вышеперечисленных молитв Синайского евхология выделяется, с точки зрения упоминаний Божьей Матери, текст молитвы «Надъ хотѧщимъ принять образъ мьнишъскы». Богородица в данной молитве упоминается четыре раза в различных её фрагментах. Частотность упоминания связана непосредственно с характеристиками, закреплёнными за Богоматерью в христианской культуре. Для монашества образ Богородицы крайне важен, так как её исключительное смирение, служение Богу и духовная чистота являются эталонными. В данной молитве именования Богородицы разнообразны: Прѣс(вѧ)таа б(ого)р(оди)це помилоуи • ꙗ сп(ас)и раба б(о)жигъ сего • нынѣ и присно и въ вѣкы • (Син евх 36b: 14-16); Радои сѧ благодѣтнаа с(вѧ)таа б(ого)р(оди)це дево • тобою во намъ истѣкаютъ лоучышаа • невѣсто чиста ꙗ несквернаа (Син евх 85а: 25-27 – 85b: 1); Избави ны отъ напастей нашихъ мати х(рист)а б(ог)а • Рождьниѣ всѣмъ творца • да вси выпиемъ ти • Радои сѧ единое сп(асе)ние д(оу)шамъ нашимъ • (Син евх 84b: 10-14); ты еси • свѣтъ просвѣщаѧи всего ч(ѣлове)ка • граджцааго въ весь миръ • оумоленъ бываѧи отъ с(вѧ)тыѧ б(ого)р(оди)ца • ꙗ приснодѣваѧ маринѧ • ꙗ всеѧ н(е)б(е)снъ цр(ь)кве • (Син евх 93b: 2-6).

Таким образом, при преимущественной реализации в Синайском евхологии наименований матери Христа по моделям, охарактеризованным нами в начале статьи, существовало множество

других способов формирования обращений к Божьей Матери. Упоминание о ней в молитвах, связанных с ритуалами и обрядами, обосновано её особым почитанием в христианской культуре и тем, что её ставят превыше всех святых и ангелов. Этим объясняется отношение к Богоматери и её особое прославление. Будучи исполнительницей высшей миссии, родив Сына Божьего, она, в представлении христиан, сыграла важную роль в спасении рода человеческого. Также почитание Богородицы и частое обращение к ней в молитвах связано с её личными качествами, достоинствами и высшим для человека пределом нравственной чистоты и святости. Имя Богоматери звучит во многих молитвах различных типов на основании того, что православная церковь почитает её как «честнейшую и славнейшую» [Страгородский 1973: 57-58].

Литература

Адельфопоэзис, 2022 [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Адельфопоэзис> (дата обращения: 03.06.2022).

Барсукова, К. Молитвенные формулы обращения к Богу в старославянских текстах (на материале «Синайского евхология») [Электронный ресурс] // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/statya-molitvennye-formuly-obrasheniya-k-bogu-v-staroslavjanskikh-tekstah-na-materiale-sinajskogo-evhologiya-5239620.html> (дата обращения: 28.04.2022).

Осипов, А.И. Экзорцизм [Электронный ресурс]. Православная беседа. 2000. № 1 // Азбука веры. URL: <https://azbyka.ru/ekzorcizm-osipov> (дата обращения: 03.06.2022).

Пенкова, П. Лексикографическая характеристика Синайского евхология // Советское славяноведение. 1978. № 2. С. 83-87.

Пенкова, П. Речник-индекс на Синайския евхологии. София: Акад. изд-во «Проф. Марин Дринов», 2008. 399 с.

Савельев, А. Церковный обряд «братотворения в русской православной церкви, 17.08.2013 [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/wall184174886_4785 (дата обращения: 03.06.2022).

Страгородский, С. Почитание Божией Матери по разуму Святой Православной Церкви // Журнал Московской Патриархии. 1973. № 9. С. 57-61.

Чернышёва, М.И. Именования Богородицы в древнерусской письменности: около 500 лексических единиц с объяснениями и комментариями. Москва: ЛЕНАНД, 2017. 328 с.

Euchologium. Glagolski spomenik manastira Sinai Brda / Izdao Dr. Lavoslav Geitler troškom Jugoslavenske akademije znanosti I umjetnosti (za snimkom). Zagreb: W Knjižarnici Lavoslava Hartmana na Prodaju, 1882. 345 s.

Г.А. Зейналова, студентка
О.В. Франчук, канд. филол. наук, доц.
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЕДЕ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: статья посвящена выявлению специфики функционирования фразеологизмов, связанных с репрезентацией семантического поля «Еда», в языковой картине мира носителей русского языка. Автор обращается к этимологии и семантике устойчивых словесных комплексов, связанных с традиционными продуктами питания древних славян, и выявляет в них общечеловеческие и собственно славянские типовые образные представления.

Ключевые слова: фразеологизм, устойчивый словесный комплекс, современный русский язык, кулинарный образ, еда.

Начало формирования традиционной русской кухни датируют XI в. Основу питания большинства крестьян представляли зерновые культуры: рожь, пшеница, овёс, просо, ячмень и гречиха. Зерно являлось основным сырьём для изготовления муки, крупы и корма для домашнего скота. Однако, несмотря на огромную популярность этих культур, наименования зерновых практически не сохранились в русских фразеологизмах, связанных с процессом приёма и приготовления пищи. Возможно, это связано с тем, что славяне воспринимали зерно лишь в качестве сырья для приготовления тех или иных блюд.

Исключением являются фразеологизмы, содержащие наименование популярного на Руси вида крупы и восходящие к Библии: *манна небесная* и *питаться манной небесной*, *ждать как манны небесной*. По библейскому рассказу, манна – чудесная пища, которую в течение 40 лет Бог каждое утро посылал иудеям в Аравийской пустыне, когда они шли в землю обетованную. Иудеи называли манной мелкое круповидное, похожее на иней, вещество. Господь повелел собирать манну ежедневно, причём ровно столько, сколько необходимо для ежедневного пропитания, не делая запасов [ФССЯ 2011: 230-231]. В историко-этимологическом словаре «Русская фра-

зеология» указано, что в этих фразеологизмах речь идёт «о семенах съедобного лишайника, которые очень легки и потому могут переноситься ветром на большие расстояния. Кочевники собирают эти семена, делают из них муку и пекут хлеб» [Бирих, Мокиенко, Степанова 2007: 416]. Фразеологизм *манна небесная* в современном русском языке используется, когда речь идёт о чём-либо ценном и редком [Там же]. Устойчивое выражение *манной небесной питаться* приводится в словарях со значением «питаться как придётся и чем придётся» и сопровождается пометой шутовое [Там же]. К указанным выражениям восходит ещё один фразеологизм – *ждать как манны небесной* («очень сильно, с большим нетерпением ждать») [Там же].

В современном русском языке функционирует несколько устойчивых выражений с компонентом *зерно*. Существительное **зѣрно** встречается уже в первых древнерусских письменных памятниках. Его этимология связана с общеславянским **zьrno*, которое в свою очередь восходит к индоевропейскому корню **g'ér > grē* со значением «созревать», что приводит к выводу о занятиях праиндоевропейцев выращиванием зерновых культур [Черных, т. 1, 1999: 325]. В представлениях народа зерно содержало в себе зародыш будущей жизни, способствовало постоянному её возрождению, круговороту: жизнь – смерть – жизнь. Отголоски этих представлений сохранились во фразеологизмах *заронить зерно* [Мокиенко, Никитина 2007: [http](#)] и *заронить семя* [Фёдоров 2008: [http](#)], которые употребляются в современном русском языке в значении «возбудить, вызвать какое-либо чувство, дать основание, повод к чему-либо» [Мокиенко, Никитина 2007: [http](#); Фёдоров, 2008: [http](#)].

На наш взгляд, представления о зерне появились в общеиндоевропейскую эпоху, неслучайно функционирующие в современном русском языке фразеологизмы с компонентом *зерно* восходят к сюжетам из Библии. Так, фразеологизм *иметь веру с горчичное зерно* («иметь слабую веру в Бога, в возможность реализации своих замыслов») восходит к Евангелию от Матфея: Иисус проводит параллель между убеждениями верующего и человека и горчичным зерном, подчёркивая первостепенное значение самого посеянного зерна (пусть даже самого малого), которое может дать больше всех злаков и стать деревом (Мф 17: 31-

32). Устойчивое выражение *отделить / отделять зёрна от плевел* («разделять полезное и вредное») восходит к библейской притче о том, как на поле человека, посеявшего добро, враг между пшеницей посеял семена плевел. Когда взошли и пшеница, и сорняки, хозяин решил дождаться, когда вырастут все растения и лишь потом собрать сначала сорняки и сжечь их, а затем собрать урожай (Мф 13: 24-30).

Из всех видов круп варили зерновые каши. Каша представляла собой одно из главных обрядовых блюд славян, которое готовили во время важнейших событий в жизни каждого человека. В картине мира древних славян каша выступала в качестве символа плодородия, обилия и роста [Славянские древности, т. 2, 1999: 483].

В качестве родового названия блюда из зёрен у всех славян представлена лексема *kaša*, однако то же блюдо, приготовленное для различных ритуалов, у славянских народов могло иметь другие наименования. Так, у восточных славян ритуальная каша святочного периода именовалась *кутья* или *канун*, у сербов – *вара*, *варица* или *варвара*, у болгар – *коливо* или *куча*, в Полесье – *гуца* [Славянские древности, т. 2, 1999: 484].

Семантика каши как обрядового блюда определяется несколькими факторами. Во-первых, блюдо из целых зёрен было обязательным угощением мифических персонажей с целью их задабривания. Во-вторых, совокупность большого числа сваренных зёрен ассоциировалась с богатством. Такое значение каши проявлялось в том, что её активно применяли во время свадебного обряда: способность зёрен заметно увеличиваться в объёме при варке связывалась с пожеланиями быстрого роста.

Существительное **каша** встречается в древнерусских письменных памятниках с XV в. В «Домострое» упоминаются разные виды каши: «**Каша овсяная или грешневая и ячная или иная какову хочешь**». В Книге расходной кушаньям 1698 г. сказано: «**Ўха карасевая на сковородѣ, каша семожья, капүста шатковая**» [Словарь XI–XVII, вып. 7, 1980: 97]. Следует отметить, что уже в источниках XVII в. существительное **каша** фиксируется в переносном значении для обозначения кашеобразной массы: «**Ўголья липоватого жеребей, 2 жеребья күпоросу, белого против ўголья, 2 нашатырю против толчи с ўкүсом, чтоб стало как каша мүчная негүста и не жидка, а на железо закрыти олифою или воском и на ўзоры наложити каша в полперста и держати**

на печи два дни» [Словарь XI–XVII, вып. 7, 1980: 97]. Кашей в древности называли и особое угощение на свадьбе, и пир в доме молодожёнов после свадьбы.

В современной фразеологии существуют следующие единицы с компонентом *каша*: *каша в голове* – пренебр. (говорят «о человеке, который не способен ясно мыслить»), *каша во рту* – пренебр. («кто-либо невнятно говорит, нечётко произносит слова»), *мало каши ел* («человек ещё молод и недостаточно опытен для какого-либо дела»), *каши не сваришь* – разг., экспресс. («невозможно договориться или сделать какое-либо дело с кем-либо») [Фёдоров 2008: <http>]. Важно отметить, что практически все перечисленные единицы служат для обозначения тех или иных характеристик человека.

Устойчивое словосочетание *заваривать / заварить кашу* приводится в словарях с пометой «разговорное, экспрессивное» [Фёдоров 2008: <http>] или «неодобрительное» [Бирих, Мокиенко, Степанова 2007: 296]. Это устойчивое словосочетание обычно употребляется в современном русском языке в значении «затевать, начинать сложное, хлопотливое или неприятное дело». Авторы словаря «Русская фразеология» считают данный фразеологический оборот частью пословицы *Сам кашу заварил, сам и расхлёбывай* или *Кто кашу заварил, тот и расхлёбывай* и связывают его происхождение с особым отношением к обрядовой каше на Руси. Обращая внимание на тот факт, что слово *каша* могло обозначать и «званный обед, праздник по поводу свадьбы», устройство которого было чрезвычайно сложным и могло вызвать беспорядок, путаницу, А.К. Бирих, В.М. Мокиенко и Л.И. Степанова возводят фразеологизм *заваривать / заварить кашу* с организацией такого «хлопотливого» обряда. По мнению учёных, слово *каша* было переосмыслено и приобрело значение «суматоха, сумятица» [Там же: 296].

Пословица *Сам кашу заварил, сам и расхлёбывай* или *Кто кашу заварил, тот и расхлёбывай* стала основой и для фразеологизма *расхлёбывать кашу* («распутывать сложное, хлопотливое и неприятное дело»). А.К. Бирих, В.М. Мокиенко и Л.И. Степанова указывают, что и фразеологизм, и пословица возникли в XVII в. и «отталкиваются от особого значения слова *каша* – «первое блюдо, род жидкой похлёбки с крупой». «В старину такую жидкую кашу хлебали, т.е. ели как суп» [Там же: 297].

Ещё одной фразеологической единицей, содержащей «кулинарный» компонент, является шутливое устаревшее выражение *дать берёзовой каши* или *накормить / угостить берёзовой кашей*. Возможно, происхождение этой единицы можно объяснить двумя фактами. Во-первых, на Руси существовал обычай отмечать новый этап обучения в учебном заведении совместной трапезой поедания каши из одного котла (людей, учившихся вместе, называют *однокашниками*). С другой стороны, ни для кого не секрет, что в старину нерадивых учеников за плохое поведение либо за плохую учёбу наказывали розгами или тонкими берёзовыми прутьями [Бирих, Мокиенко, Степанова 2007: 295].

Выражение *каша из топора* восходит к одноимённой русской народной сказке, где хитроумный солдат сумел заставить жадную старуху положить в пустой горшок с топором и водой соль, крупу, масло и приготовил вкусный обед. Выражение *полезть как каша из волшебного горшка* восходит к сказке «Волшебный горшок» братьев Grimm, где в горшке магическим образом сварилось столько каши, что она залила все дворы и улицы города.

Из зерновых культур на Руси изготавливали пресное и кислое тесто. О замешивании теста и выпечке хлеба упоминается уже в самых древних текстах XII в.: **«ЕЩЕ ЖЕ В ПЕШЬНИЦЮ ЧАСТО ИСХОЖАШЕ** (святой Феодосий Печерский) **И СЪ ПЕКУЩИМИ ВЕСЕЛЯШЕСЯ ДХОМЪ, ТВЪСТО МЕШАШЕ И ХЛЪБЫ ПЕКА»** [СРЯ XI–XVII, вып. 7, 1980: 329]. Тесто, изготовленное из пшеничной муки, применялось для изготовления пирогов, блинов, калачей, оладий и прочей выпечки.

Основным продуктом питания славян называют хлеб. К выпечке хлеба славяне допускали исключительно женщин, при этом предъявляя к ней особые требования ритуальной чистоты и строго регламентируя каждый шаг хозяйки.

Этимологию праславянского существительного **chlěbъ* лингвисты склонны считать старым заимствованием из германских языков (только так можно объяснить наличие начального **ch*) либо возводят к общеиндоевропейскому корню **(s)kloib(h)os* (с перестановкой *sk > ks*) [Черных, т. 2, 1999: 341].

В «Словаре пищевой метафоры» содержится иная версия происхождения существительного *хлеб*: «Слово *хлеб* восходит к славянскому *хлябь*. Это связано с тем, что человек употре-

блял в пищу злаки задолго до того, как научился выпекать из них хлеб. Первоначально зёрна просто вышелушивались и поедались в целом виде, затем их стали употреблять в пищу в виде муки, а с «приручением» огня начали добавлять эту муку в горшки с варящимся мясом. При отсутствии мяса обходились просто мукой – кипятили воду и добавляли в неё муку. Первоначальное название *хлеб* применялось именно к этой полужидкой субстанции из муки. И только с изобретением стационарных печей появился хлеб, вылепленный из густого теста (*хляби*) и печённый в духовке» [Словарь пищевой метафоры, т. 1, 2015: 72].

Существительное **хлѣбъ** в значении «питание, продовольствие» встречается в первых письменных памятниках, как древнерусских, так и старославянских. К примеру, в Изборнике Святослава 1073 г. сказано: **«Хлѣбъ кдинъ тѣчнѣ ѣдоуште ти зелик ти водоу»** (цит. по [Срезневский, т. 3, 1989: 1372]).

О важной роли хлеба в жизни многих народов свидетельствуют библейские фразеологизмы. Если оценивать хлеб как основной продукт, необходимый для поддержания жизненных сил организма, становится понятным упоминание о **хлѣбѣ насѣщномъ**, который упоминается в известной каждому христианину «Молитве Господней»: **Хлѣбъ нашъ насѣщныи даждь намъ дньсь и остави намъ дѣлгы наша, яко же и мы оставляемъ дѣлжникомъ нашимъ**. Эти слова Иисус Христос произносит во время Нагорной проповеди, когда он призывает учеников не говорить лишнего, воздерживаться от многословия. В таком контексте устойчивое словосочетание **хлѣбъ насѣщныи** означает средства пропитания, необходимые лишь для существования человека, без всевозможных излишеств. В Книге Притчей Соломоновых некто Агур просит Бога оградить его от искушения богатством и искушения бедностью: «Нищеты и богатства не давай мне – питай меня насущным хлебом, дабы пресытившись, я не отрёкся от Тебя...» (Притч. 30: 8). В словарях современного русского языка фразеологическое сочетание *хлеб насущный* приводится с пометой «книжное», «высокое» со значениями «средства, необходимые для жизни, для существования» и «что-либо самое важное, существенное, жизненно необходимое» [Дубровина 2010: 689-690].

Устойчивое выражение **даромъ хлѣбъ ѣсти / ѣсть хлѣбъ не даромъ** восходит к посланию апостола Павла, в котором он

призывает своих духовных братьев стать образцом для всех христиан: честно с усердием работать, не жалея сил, ночь и день, а не жить за счёт других, используя результаты чужого труда, и не прожигать свою жизнь. В современном русском языке этот фразеологизм употребляется в качестве разговорного с неодобрительным оттенком и имеет значение «не обеспечивать своего существования собственным трудом, быть нахлебником; жить праздно, не принося пользы, получая блага и ничего не отдавая взамен» [Дубровина 2010: 171].

Следует отметить, что хлеб в Библии – это не только материальная пища, необходимая для поддержания организма человека в привычной для него физической форме, но и пища духовная. Потребление духовной пищи может привести человека к вечной жизни. Не случайно Иисус Христос называет себя «Хлебом жизни», посланным с неба. С таким пониманием хлеба как двоякой субстанции, имеющей и материальное, и духовное наполнение, связано значение библейского выражения **не хлѣбомъ единымъ (не о хлѣбѣ единомъ) живѣ вждетъ чловѣкъ**. Духовная составляющая хлеба, сосредоточенная в слове Божьем, противостоит его материальной сущности. В современном русском языке это библейское выражение имеет следующий смысл: «кроме материальных интересов у человека имеются и духовные потребности, которые не менее важны, чем земные ценности» [Дубровина 2010: 415].

Важно отметить, что уже в древних славянских текстах существительное **хлѣвъ** используется в образных выражениях и выступает в составе устойчивых словосочетаний. Так, в Суздальской летописи под 6724 (1216) г. сказано: «**Братья вамъ челомъ вью вамъ животъ дати и хлѣвомъ накормити ... а самъ брате накорми мя хлѣвомъ**» (цит. по [Срезневский, т. 3, 1989: 1372]. Устойчивое словосочетание **хлѣба накърмити**, функционирующее в древнерусских текстах в значении «дать средства к жизни», в современном русском языке трансформировалось и по данным современных словарей выступает в форме *хлебом не корми (только дай) (что-либо сделать)*. Так современные носители языка говорят «о ком-либо, имеющем большое пристрастие к чему-либо» [МАС 1999: [http](http://)].

В Поучении Владимира Мономаха сказано: «**Али ти лихо е да то ти сѣдитъ сѣѣ твои хрътныи съ малыѣ братомъ своимъ**

хлѣбъ ѣдоучи дѣдень» (цит. по [Срезневский, т. 3, 1989: 1372]. В данном тексте фразеологизм «**исти хлѣбъ (чен)ѧ**» употребляется в значении «жить за чей-либо счёт». В современном русском языке это устойчивое сочетание с тем же значением зафиксировано в словарях как «есть чужой хлеб» [МАС 1999: [http](http://)]. Есть чужой хлеб – значит, выступать в роли нахлебника у кого-то, жить за счёт других. В процессе развития языка устойчивое выражение приобрело новый компонент, подчёркивающий принадлежность продукта питания не просто другому лицу, а именно «чужому» человеку, так как оппозиция «свой – чужой» была одной из ключевых для картины мира древних славян.

В древнерусских текстах встречаются устойчивые единицы с похожей семантикой: **кдинъ хлѣбъ исти** – «жить за общий счёт», **жити въ одномъ хлѣбѣ** – «вместе жить» [Срезневский, т. 3, 1989: 1373]. В современном русском языке можно обнаружить фразеологический оборот, по форме практически полностью совпадающий с названными, – *питаться одним хлебом*. На наш взгляд, семантика выражения коренным образом поменялась: если в древнерусском языке речь шла о «едином, общем» для нескольких людей пропитании, то в современном языке лексема *один* в составе устойчивого сочетания выражает ограничение и означает «только, исключительно». Соответственно, *питаться одним хлебом*, значит – жить впроголодь.

В современном русском языке значением «жить бедно, голодать, быть нищим», кроме перечисленных, обладают следующие фразеологические единицы с компонентом *хлеб*: *перебиваться с хлеба на квас*, *сестъ на хлеб-соль*.

Характерно, что в составе фразеологизмов, сохранившихся в русском языке с древнейших времён, *хлеб-соль* / *хлеб и соль* связывались с представлениями о богатстве и гостеприимстве: *без соли без хлеба – худая беседа*. Традиционное приветствие гостям или пожелание пришедшим в дом приятного аппетита звучит как «*Хлеб-соль!*» или «*Хлеб да соль!*», гостеприимных хозяев называют *хлебосольными*. *Пуд соли вместе съели* – говорят о людях, связанных долгой дружбой (пуд соли по современным меркам равен 16 кг). В древности соль считалась очень дорогостоящим продуктом, неслучайно на Руси была популярна примета «просыпать соль – к ссоре».

В современном русском языке сохранилось выражение *водить хлеб-соль* в значении «дружить с кем-либо», связанное

с традициями русского гостеприимства. Фразеологизм *хлебное место* / *хлебное дело* служит обозначением выгодной должности, приносящей высокий доход её обладателю [Михельсон 1896: [http](http://)]. То есть хлеб выступает своеобразным символом достатка, богатства или радушия хозяев.

Однако в некоторых фразеологизмах то же существительное *хлеб* связывается с самой примитивной пищей, служащей для пропитания нищих: *питаться одним хлебом*, *сесть на хлеб-соль*, *перебиваться с хлеба на квас*. В этом ряду устойчивых выражений следует упомянуть и устойчивое словосочетание *как хлеба искать*, которое связано с тщательными поисками чего-то важного. Достаточно спорным нам кажется восприятие лексемы *хлеб* в составе устойчивого словосочетания *хлебом не корми*, употребляемого обычно по отношению к человеку, который имеет к чему-либо сильное пристрастие. Возможно, речь идёт о тех ситуациях, когда страсть к чему-либо настолько сильно овладевает разумом человека, что он теряет способность думать даже об элементарных потребностях.

Таким образом, устойчивые словесные комплексы, содержащие компонент-наименование одного из блюд традиционной русской кухни, содержат типичные образные представления о способах приготовления пищи и специфике отдельных блюд.

Литература

Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6 000 фразеологизмов. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 926 с.

Дубровина, К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. Москва: Флинта: Наука, 2010. 808 с.

МАС: Словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / РАН, Ин-т лингвистич. исслед.; под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; Фундаментальная электронная библиотека. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 17.05.2022).

Михельсон, М.И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний: в 2 т. Санкт-Петербург: Тип. Академии наук, 1896-1912 [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson_old/ (дата обращения: 17.05.2022).

Мокиенко, В.М., Никитина, Т.Г. Большой словарь русских поговорок [Электронный ресурс] / под общ. ред. В.М. Мокиенко. Москва: ОЛМА

Медиа Групп, 2007. 784 с. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/proverbs/> (дата обращения: 27.05.2022).

Славянские древности. Этнолингвистический словарь в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Москва: Международные отношения, 1999.

Словарь русской пищевой метафоры [Электронный ресурс]. Томск: Изд-во ТГУ, 2015. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. 428 с. URL: http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/documents/slovarrpm_yurina_1tom.pdf (дата обращения: 01.06.2022).

Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. Москва: Книга, 1989.

СРЯ XI–XVII вв.: Словарь русского языка XI–XVII вв. [Электронный ресурс] / АН СССР – РАН; Ин-т рус. яз. Москва: Наука, 1980. Вып. 1-30. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii> (дата обращения: 11.06.2022).

Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц [Электронный ресурс]. Москва: Астрель: АСТ, 2008. 878 с. URL: <https://phraseology.academic.ru/> (дата обращения: 07.05.2022).

ФССЯ: Фразеологический словарь старославянского языка: свыше 500 ед. / отв. ред. С.Г. Шулержкова. Москва: Флинта: Наука, 2011. 424 с.

Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Москва: Русский язык, 1999.

Т.С. Кочетова, студентка

О.В. Франчук, канд. филол. наук, доц.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОВ «КОМПЛИМЕНТ» И «ПОХВАЛА» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. Настоящая статья посвящена выявлению семантических трансформаций полей вербализаторов концептов «Комплимент» и «Похвала». В статье анализируются ментальные представления о феноменах комплимента и похвалы с позиций диахронии и рассматривается современная репрезентация одноимённых концептов.

Ключевые слова: концепт, комплимент, похвала, языковая картина мира.

Изучением концептов когнитивная наука занимается на протяжении последних десятилетий. В работах по когнитивной лингвистике важное место занимают исследования репрезентации концепта в конкретных текстах, а также построение полей вербализаторов концепта, существующих в определённую эпоху развития языка. Актуальность нашего исследования определяется, во-первых, недостаточной изученностью истории формирования глубинных структур концептов «Комплимент» и «Похвала» в русской языковой картине мира; во-вторых, отсутствием чёткой дифференциации феноменов комплимента и похвалы в сознании носителей современного русского языка. Именно поэтому мы обратились к изучению истории ментальных представлений о феноменах комплимента и похвалы и попытались выявить особенности репрезентации и дифференциации названных концептов в сознании носителей современного русского языка.

По данным лексикографических источников в лексическом составе русского языка существительное *комплимент* появилось в начале XVIII в. Исследователи указывают, что оно было заимствовано из французского языка, где употреблялось в нескольких значениях: ‘вежливые и учтивые слова’, ‘приветствие’ и ‘поклон’ [Семёнова 2010: 79].

Первые случаи употребления лексемы *комплимент* в русском языке можно обнаружить в бумагах Петра I, датированных 1701–1702 гг. Так как данная языковая единица была новой для русского языка, она отображалась на письме в нескольких вариантах: *кумплюмент*, *кумплемент*, *куплюмент* и *куплемент*.

«Словарь русского языка XVIII в.» фиксирует следующие значения данной лексемы: ‘словесное или письменное изъявление почтения (первоначально – в сфере дипломатии)’, ‘приветствие при встрече, поклон’ [СРЯ XVIII, вып. 18, 1998: 126]. Следует отметить, что существительное *комплимент* уже в XVIII–XIX вв. было напрямую связано с правилами этикета вообще, причём как с вербальными проявлениями вежливости (торжественными хвалебными речами, адресованными высокопоставленным персонам, приветствиями установленного образца), так и с невербальными формами учтивости (церемониальными жестами, изящными поклонами). Знание правил этикета и умение говорить комплименты высоко ценились в высшем обществе.

В статье Е.А. Семёновой «Этимология и семантика слова комплимент» детально представлена трансформация семантики существительного *комплимент* в русском языке. По мнению автора статьи, в одном из исконных значений ‘словесное или письменное изъявление почтения’ существительное комплимент функционировало в сочетании с глаголами *чинить*, *учинить*, *сделать*: «**Был у президента статскаго должный ему кумплемент учинить и поздравить**» (цит. по: [Семёнова 2010: 78]). При этом в семантике рассматриваемого существительного проявлялись два дополнительных оттенка. Одним из них выступала сема ‘почтительное выражение чувств по поводу чего-либо’. В таком случае комплимент мог быть поздравительным, извинительным, соболезненным или сожалительным: «**Царский посланник имѣл аудіенцію у королевы, которой он учинил сожалѣтельной комплемент от Царскаго Величества о Королевской смерти, и поздравительной о королевинном дошествии до короны**» (цит. по: [Семёнова 2010: 78-79]). На наш взгляд, особого внимания заслуживает следующий факт: вторым дополнительным компонентом значения слова *комплимент* в XVII в. могла быть сема ‘льстивая похвала, любезность’. В таком случае существительное *комплимент* вступало в синтагматические отношения с глаголами *делать*, *строить*: «**Со мною всѣ очень поладили и поминутно дѣлают комплименты. Какіе же? Что я будто не похожъ на чужестраннаго**» (цит. по: [Семёнова 2010: 79]).

Ещё одно значение, с которым лексема *комплимент* функционировала в русском языке в XVIII в. – ‘приветствие при встрече, поклон’. Такое значение предполагало использование рядом глаголов *сделать*, *отдать*: «**Кому нибудь дѣлать комплимент, есть <...> наклонение спины и движение одной ноги**» (цит. по: [Семёнова 2010: 80]).

Вскоре, вслед за западноевропейскими языками, в русском языке появляется ещё одно значение слова *комплимент* – ‘официальное приветствие по установленному образцу’ [СРЯ XVIII, вып. 18, 1998: 126]. В данном значении комплимент понимается не как этикетное высказывание, а как почтительное обращение, подчёркивающее высокий чин собеседника: «**Когда президенты в Коллегии привѣдут, то надлежит членам, встав с мѣст, честь им отдать**» (цит. по: [Семёнова 2010: 80]).

Реформаторская деятельность Петра I привела к тому, что с конца XVII в. красноречие стало высоко цениться в высшем обществе. Появилось множество новых светских форм развлечений, которые требовали от посещающих знаний хорошего тона. В 1708 г. вышла в свет книга **«Приклады, како пишутся комплименты разные»**. В ней содержались примеры формул, с которых нужно начинать письмо или как выражать чувства к даме, как завершать письмо, а также речевые шаблоны для интимной, официальной или поздравительной переписки.

Однако в XIX в. в семантике лексемы *комплимент* появилась негативная коннотация – ‘преувеличенная похвала, высказанная из желания польстить, проявить учтивость и тому подобное’. В связи с этим сборник правил этикета XIX в. призывал разграничивать понятия *комплимент* и *лесть*: **«Комплиментами называютъ тѣ любезности, какія говорятъ лицамъ по какому-либо поводу, вѣрнѣе сознательно преувеличенный отзывъ о качествахъ лица, съ цѣлью доставить ему удовольствіе, но не ради извлеченія выгодъ, чѣмъ отличается отъ лести»** (цит. по: [Семёнова 2010: 81]).

Таким образом, изначально слово *комплимент* в русском языке использовалось только в тех кругах, представители которых были прекрасно знакомы с правилами приличия, а сфера применения данной лексемы ограничивалась узким кругом лиц.

В конце XIX – начале XX в. носители русского языка перестали отождествлять слово *комплимент* с поклоном и приветствием. В современном русском языке значение ‘поклон’ можно обнаружить только в профессиональной актёрской сфере: «Комплимент – традиционный поклон артиста по окончании номера и при его повторных выходах на манеж в ответ на вызовы зрителей (преимущественно в цирке)» [БРЭС: <http>].

В XX в. за существительным *комплимент* закрепилась привычная для современных носителей русского языка семантика. Словари современного русского языка фиксируют данную лексику в следующих значениях ‘приятные слова’; ‘лестный отзыв’; ‘этикетное высказывание’ [Ефремова 2006: 423; БТС 2008: 959]. В некоторых лексикографических источниках можно встретить указание на цель комплимента – польстить [ССРЛЯ, т. 5, 1956: 543; БТС 2008: 959].

Существительное *похвала* относится к исконно русскому пласту лексики.

В праславянском языке существовало слово **chula*, которое пришло в старославянский язык в виде **хоула** в значении ‘хула, обвинение, богохульство’. Антонимом к слову **хула** выступало существительное **chvala*, которое в старославянской огласовке выглядело как **хвала** и употреблялось в старославянских памятниках в значении ‘хвала, слава, благодарение’. В древнерусском языке слово **хвала** служило для обозначения одобрения и похвалы. Существительные **хвала** и **хоула** являются этимологически родственными и связаны друг с другом качественным чередованием [ЭССЯ, т. 8, 1981: 114].

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» существительное **похвала** приводится в нескольких значениях. Основное значение, зафиксированное в первых письменных источниках и сохранившееся до настоящего времени, – ‘похвала’, ‘одобрение’. Так, в «Изборнике Святослава», датированном 1076 г., читаем: **«Не хвалите ся отинѹдь. Ни похвалы себѣ гла(гола)ти, ни иному хваляштѹ послушати»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 46]).

Второе значение существительного *похвала*, по свидетельствам древнерусских письменных памятников, – ‘ритуальное прославление Бога и святых’, ‘хвала’, ‘славословие’. Подобный пример можно встретить в I Новгородской летописи: **«Князь же великий Дмитрии съ братомъ своимъ съ княземъ Володимеромъ прехвальными похвалами прославиша пречистѹю мать божію»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 46]). Похвалой называли также почести и славословия, произносимые для восхваления или признания заслуг православных святых или русских князей. В «Московской летописи» под 1298 г. сказано: **«Братъа его вся радовахѹся, видѣвше его жива, и мѹжи отчи похвалѹ емѹ даша великѹ, зане мѹжьскы створи, паче всѣхъ бывшихъ тѹ»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 46]). Существительное *похвала* в письменных источниках XV–XVII вв. могло называть и сами тексты, и документы, в которых перечислялись достоинства и заслуги каких-либо лиц. В эпоху Московского государства существовал особый литературный жанр – похвальные слова. Пример употребления существительного *похвала* в данном значении зафиксирован в «Задонщине»: **«Преже восписахъ жалость земли Рѹсскіе и прочее, от книж приводя. Потомъ же списахъ жалость и похвалѹ великому князю Дмитрею Ивановичю»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 46]).

В письменных памятниках можно обнаружить свидетельства негативного восприятия похвалы. Речь идёт о тех случаях, когда похвала касается самого себя и воспринимается как хвастовство: **«Царь Крымский пришель к брегѹ Оки реки съ великою похвалою и со множествомъ воинства своего, хваляся, якоже левъ рыкаа и грозя гонящаго»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 47]). Нередко в данном значении употреблялись существительные **похвальба** или **похвалька**. Однако у этих слов присутствовал особый компонент значения, характеризующий не только объект похвалы (‘самого себя’), но и указание на хвастовство собственной силой, обещание ‘расправиться с кем-либо’ и угрозы в чей-либо адрес (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 48]). **«Ҫл҃сныє людѣ р҃сскнхъ сл҃ужилыхъ до смертѣ побиваютъ а лошади и рогатой скотъ отгоняютъ непрестанно а говорятъ слова с похвалбою угрожаючи воинскимъ проходомъ на твоѣ великого гос҃дара Бєлєнгинскѣ остроги»**, – говорится в «Дополнениях к историческим актам» под 1682 г. В «Материалах для истории колонизации и быта степной окраины Московского государства» рассказывается о событиях XVI–XVII столетий: **«Онѣ старшина и сотник написали бѹдто он Романъ многіе обиды и налоги чинитъ и бѹдто от тѣхъ обидъ и налогъ и похвалокъ в рознь розбрелись»** (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 48]).

Важно отметить, что наряду с существительным **похвала** в письменных памятниках XI–XVII вв. можно обнаружить однокоренные лексические единицы **похваленіе** ‘похвала, одобрение’; **похвальный** ‘содержащий похвалу’, ‘достойный одобрения’, ‘знаменитый, прославленный, имеющий заслуги’, ‘угодный’, ‘хвастливый, высокомерный’, ‘содержащий угрозу’; **похвально** ‘достойно, честно, славно’, ‘достойно одобрения’, ‘хвастливо, похваляясь’; **похвальба / похвалка** ‘обещание расправиться с кем-либо, хвастовство, содержащее угрозу’; **похвалити** ‘одобрить’, ‘восхвалить, восславить, прославить’, ‘возблагодарить’; **похвалитися** ‘снискать похвалу, одобрение’, ‘возвеличиться, возгордиться’, ‘похвалиться, похвастаться’, ‘пригрозить, похваляясь’; **похваливатися** ‘угрожать, похваляясь’; **похвалитель** ‘тот, кто хвалит, восхваляет’; **похвальник** ‘тот, кто хвалит и прославляет’, ‘тот, кто обещает расправиться, хвастливо угрожает’ (цит. по: [СРЯ XI–XVII, вып. 18, 1992: 47–49]). Данные

примеры свидетельствуют об активном употреблении лексем с общим компонентом **хвал-/похвал-** в русском языке в XI–XVII вв.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля встречаем следующие комментарии по поводу существительного *похвала/хвала*: **Похвала** имеет значение ‘похвала старших, одобренье, хороший отзыв’: «**Похвалы не кормят, не греют**» [Даль, т. 3: [http](http://)]. В том же значении употреблялись однокоренные слова **похва́ливание, похвалёнье, похваль, похва́лна**. Глагол **похваливать** имел значение ‘хвалить что, кого, иногда, частенько, при каждом случае’: «**Пьешь вино да похваливаешь. Живуть да житье похваливают, въ достаткѣ**»». В.И. Даль приводит следующие однокоренные слова: **похвальня / похвальба** ‘кичливое хвастовство или самонадеянные обещания, угрозы’; **по́хвална** ‘насмешка в виде похвалы, ирония’; **похвалу́ша / похвальби́шка** ‘хвастунишка’; **похвальчи́вый** ‘кто любит хвалиться, бахвалить’; **похвалите́ль, -ница / похвальщи́къ, -щица** ‘кто похвалает что-либо, одобритель, восхвалитель, прославитель’; **похвальни́къ, -ница** ‘похвальный ученик, работник; кто ведет себя хорошо, заслужил похвалу’; **похвальность** ‘качество хвалимого, *состояние похвального*’ [Даль, т. 3: [http](http://)].

В словарях современного русского языка похвала трактуется как ‘хороший, положительный отзыв, сказанный одним человеком другому за какие-либо совершенные действия’ [Ефремова 2006: 754; БТС 2008: 1429].

Таким образом, существительное *похвала* с момента своего появления и на всём пути развития не претерпело существенных изменений.

В отечественной лингвистике существует несколько версий по поводу сходства и различия семантики лексем *комплимент* и *похвала*.

Некоторые исследователи не видят оснований для дифференциации понятий *комплимент* и *похвала* и считают их тождественными [Петелина 1985; Федосюк 1997]. Существует и противоположная версия о семантическом наполнении лексем *комплимент* и *похвала*, дифференцирующая рассматриваемые понятия на основе нескольких признаков [Формановская 1988; Панкратов 2001].

Вопрос о дифференциации понятий *комплимент* и *похвала* по данным современных толковых словарей практически не дал результатов. Зачастую словарями одно понятие трактуется через другое. Это можно увидеть в «Словаре современного русского литературного языка», где под *комплиментом* понимается «похвала, вызванная стремлением сказать любезность или польстить кому-либо» [ССРЛЯ, т. 5, 1956: 1262], а под *похвалой* – «лестный отзыв, одобрение» [ССРЛЯ, т. 10, 1960: 1678].

Следует отметить, что лексема *комплимент* в толковании слова *похвала* не употребляется ни в одном из словарей. С одной стороны, этот факт может быть связан с недостаточной освоенностью заимствованного слова носителями русского языка или с ограниченной сферой употребления существительного *комплимент* представителями российского высшего общества в XVIII–XIX вв. С другой стороны, сказанное может служить подтверждением нашего предположения о дифференциации понятий *комплимент* и *похвала* в языковой картине мира носителей современного русского языка.

Анализ лексикографических и лингвистических источников, а также работа с историческими документами позволили нам сделать вывод о том, что существительные *комплимент* и *похвала*, обозначающие культурные и речевые феномены, близки тематически и могут быть взаимозаменяемыми в некоторых ситуациях. Именно поэтому данные слова в некоторых словарях относятся к одному синонимическому ряду. Однако в русской языковой картине мира концепты «Комплимент» и «Похвала» не являются идентичными и могут дифференцироваться по нескольким показателям.

Литература

БРЭС: Большой Российский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/enc/bolshoy-rus.html> (дата обращения: 15.03.2022).

БТСРЯ: Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков; под ред. Н.Ф. Татянченко. Москва: Дом Славянской книги, 2008. 959 с.

Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] Т. 3. URL: <https://lexicography.online/explanatory/dal/> (дата 22.06.2022).

Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Москва: АСТ, 2006. Т. 1. 1168 с.

Панкратов, В.Н. Психотехнология управления людьми. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2001. С. 37-38.

Петелина, Е.С. Некоторые особенности речевых актов похвалы и лести // Синтагматический аспект коммуникативной семантики: сб. науч. тр. Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарск. ун-та, 1985. 275 с.

Семёнова, Е.А. Этимология и семантика слова *комплимент* // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». 2010. № 1. С. 77-82.

СРЯ XI–XVII: Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 18 [Электронный ресурс]. URL: http://etymolog.ruslang.ru/doc/xi-xvii_18.pdf (дата обращения: 01.05. 2022).

СРЯ XVIII: Словарь русского языка XVIII в. Санкт-Петербург: Наука, 1998. Т. 10. 256 с.

ССРЛЯ: Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Москва-Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1950–1965.

Федосюк, М.Ю. Нерешённые вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 102-120.

Формановская, Н.И. Употребление русского речевого этикета. Москва: Рус. яз., 1988. 193 с.

ЭССЯ: Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Т. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=essja> (дата обращения: 10.06.2022).

А.А. Мажсауров, студент

О.В. Франчук, канд. филол. наук, доц.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)*

ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БОЛЕЗНИ И СПОСОБАХ ВРАЧЕВАНИЯ В ДРЕВНЕРУССКИХ ТЕКСТАХ XV–XVII ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена реконструкции концепта «Болезнь» в русской языковой картине мира XV–XVII веков. Анализируя сокровенные тексты медицинского назначения, датируемые XV–XVII веками, автор пытается ответить на вопрос о возможности существования собственной славянской медицинской терминологии.

Ключевые слова: концепт, здоровье, болезнь, врачевание, сокровенная литература, древнерусская книжность.

Концепт «Болѣзнь» противопоставлен концепту «Здоровье». Здоровье является одним из важнейших жизненных ориентиров человека и потому диада «здоровье – болѣзнь» получает в языке множественное лексическое и фразеологическое выражение. Здоровье – ценность, с одной стороны, личностная, персональная, с другой – общечеловеческая. Следовательно, можно говорить о тесной связи народного сознания и лексических ассоциативных полей на ранней стадии развития языка.

Нами были рассмотрены и проанализированы единицы, вербализующие концепт «Болѣзнь» в сокровенных текстах медицинского назначения XV–XVII вв. К сокровенным текстам относят образцы, описывающие разнообразные традиции и практики, связанные с народными (зачастую языческими) представлениями. Такие тексты оставили довольно заметный след в истории древнерусской книжности, несмотря на то что официально находились под церковным запретом. Поскольку установки, которым следовали приверженцы сокровенных знаний, противоречили ортодоксальной церковной точке зрения, сокровенные тексты тщательно скрывали. Открытые за прошедшее десятилетие тексты сокровенной литературы группируются исследователями по тематическому принципу и публикуются в настоящее время. Таким образом, актуальность данного исследования обусловливается наличием неизученного пласта медицинской лексики в сокровенных текстах.

В памятниках сокровенной книжности XV–XVII вв. нами была обнаружена 71 языковая единица, связанная с репрезентацией представлений о болезнях и способах врачевания. Выделенные языковые единицы мы распределили по следующим тематическим группам: «болезненное состояние»; «больной; части тела; органы; разнообразные жидкости, протекающие в человеческом теле»; «целebные действия, производимые над больным»; «целebные или профилактические действия, производимые самим больным»; «собственно медицинская деятельность»; «болѣзни».

В группу «болезненное состояние» вошли следующие языковые единицы: существительные **болѣзнь**, **болѣвник**, **болѣчка**, **трѣдѣ**, **недоугѣ**, **немошь**, **страсть**, **страданник**; глаголы **страдати**, **болѣти**, **разболѣти сѧ**, **изнемогати**.

Общее понятие болезни как отсутствия здоровья обозначалось словами с корнями **xvor-*, **slab-*, **bolj-* или отрицательными

образованиями **ne-dugъ*, **ne-sъdorv-*, **ne-mogъ* [Славянские древности, т. 1, 1995: 225].

Само слово **болѣзнь** (**болѣзнь**), согласно «Словарю русского языка XI–XVII вв.», реализовывало в древнерусских текстах 3 значения: 1) ‘болезнь’; 2) ‘горе, скорбь’; 3) ‘беспокойство, забота’ [СРЯ XI–XVII, вып. 1, 1975: 280].

Для обозначения процесса, связанного с болезненным состоянием, использовался глагол **болѣти**. Согласно данным «Словаря русского языка XI–XVII вв.», слово имело следующие значения: 1) ‘болеть, страдать какой-либо болезнью’; 2) только 3 л. ед. ч. и мн. ч. ‘Об ощущении боли в какой-либо части тела’; 3) ‘испытывать страдания, мучения’; 4) ‘беспокоиться, заботиться’ [СРЯ XI–XVII, вып. 1, 1975: 281].

О.Н. Трубочёв указывает на табуистическую природу изменений семантики данного корня и предполагает, что первоначально глагол **bol’ěti* мог иметь значение ‘быть сильным, большим’ ~ ‘быть сильнее, больше’, следовательно был связан с др.-инд. *bála-m* ‘сила, власть’, греч. βελτίων ‘лучший’, ст.-сл. **болии**, **болѣ**, рус. большой < из и.-е. **bel-* ‘сильный’. Возможно, глагол **болѣти** образовался путём отделения приставки от глагола **раз-болѣти** сл. ‘лишиться сил’ [ЭССЯ, вып. 2, 1975: 188].

Существительное **болѣзник** являлось общим наименованием болезненного состояния. Авторы «Словаря русского языка XI–XVII вв.» приводят следующие значения данного слова: 1) состояние по значению глагола **болѣти**; 2) то же, что **болѣзнь** (в значении 1) [СРЯ XI–XVII, вып. 1, 1975: 281].

Примечательно, что в тексте апокрифа «Галеново на Гиппократе» данное слово может в равной степени реализовывать оба своих значения, обозначая в таком случае или просто болезненное состояние перечисленных частей тела, или же конкретное название болезней этих частей тела: «елика* страѣніа вываю^т главѣ. Ѡ стомаха на^{ло} имоу^т. іаже сж^т. болѣніе ѡчима, болѣніе зѣбомъ, болѣніе грѣлоу <...> болѣніе оушима» (цит. по: [Герасимова 2015: 382]). Учитывая, что апокриф появляется в древнерусской книжности в XV столетии (самый ранний список относится к первой четверти XV в.), можно предположить, что слово **болѣзник**, пройдя по тому же пути, что и слово **болѣзнь**, к этому времени уже сузило своё значение до обозначения конкретной болезни. От

этого зависит и значение слова **страдание** в этом отрывке. Среди значений слова **страдание** авторы «Словаря русского языка XI–XVII вв.» выделяют ‘страдание, мучение’ и ‘болезнь, болезненное состояние’ лишь третьим и четвёртым соответственно [СРЯ XI–XVII, вып. 28, 2008: 118]. Причём ранние во временном отношении примеры относят к XI в., в то время как к первым двум значениям (‘труд, работа’ и ‘предмет радения работы’) – к XV и XVI вв. соответственно. Этот факт говорит о первичности значений, связанных с нездоровьем. П.Я. Черных связывает общеславянский корень **strad-* с индоевропейским корнем **(s)ter-* : **(s)terə-* : **(s)trē-* ‘становиться жёстким, тугим’, ‘коченеть’, ‘делаться твёрдым’ [Черных, т. 2, 1999: 207].

Слово **страсть** в древнерусских текстах в большинстве случаев реализовывало значение ‘страдание, мучение’, иногда конкретизируясь до значения ‘болезнь’ [СРЯ XI–XVII, вып. 28, 2008: 141]. В тексте «Галеново на Гиппократе» **страсть** может иметь как общее, так и конкретное значение: «**елыкы страсти бываю^т въ главѣ. ѿ желѣдцы имоу^т на^чло**» (цит. по: [Герасимова 2015: 382]). Учитывая, что далее по тексту перечисляются названия болезней («**вѣлма на очю <...> въ небци штокъ**» (цит. по: [Герасимова 2015: 382])), можно полагать, что в данном случае слово страсти употреблено именно в значении ‘болезнь’. П.Я. Черных считает, что общеславянское **strastь* восходит к индоевропейскому корню **strad-* (> рус. страдать) с суффиксом -t- [Черных, т. 2, 1999: 207].

Слову **болячка** составители «Словаря русского языка XI–XVII вв.» дают такое значение: ‘болячка, язва, опухоль’ [СРЯ XI–XVII, вып. 1, 1975: 289]. Однако в «Диетологическом трактате Моисея Маймонида» не совсем ясно, что подразумевается под этим словом: «**камень яхонтъ <...> кто носи^т его на собѣ а бѣде^т в горо^ае иже оточи на не^г не немог^ут бы^ти боля^ккою**» (цит. по: [Герасимова 2015: 468]). Данный памятник отличает вставная статья о магических свойствах драгоценных камней, а в приведённом отрывке рассказывается о пользе яхонта для человека, носящего его в качестве амулета-оберега. «Кто носит его на себе и будет в городе, где эпидемия, тот не может заболеть» – именно так переводят этот отрывок переводчики. Имелась ли в виду конкретная болезнь, поражающая кожный покров, или в данном случае можно наблюдать подмену лексем в родовидовой парадигме, неизвестно.

Авторы «Этимологического словаря славянских языков» среди лексем, восходящих к прасл. **bol'ętjka*, приводят польск. *bolączka* 'боль, страдание', 'болезнь, особенно дизентерия и лихорадка', а также укр. диал. бол'ачка 'боль', 'боль в груди' [ЭССЯ, вып. 2, 1975: 190].

Слово **трѣдѣ** в древнерусских текстах имело значение, в первую очередь, 'страдание, мучение', а уже потом 'работа, требующая усилий, напряжения физических и умственных сил; труд' [СРЯ XI–XVII, вып. 30, 2015: 190]. В тексте статьи «Стихии двенадцати месяцев» слово реализует именно первое своё значение, что можно понять из контекста: «и глаю пити мѣѣко на всѣко оутро. за очищеніе оутробное. не очищенѣ во тон. трѣдове раж^аются» (цит. по: [Герасимова 2015: 369]). П.Я. Черных возводит об.-сл. **trudъ* к индоевропейской базе **tr-eu-d-* (: **troud-*) 'мять', 'жать', 'давить', 'щемить'; корень **ter-* (: **tr-*) 'тереть'. Он считает эти формы родственными гот. (*us*)*brintan* 'тяжело опускаться', ср.-в.-нем. *drōz* 'тяжёлая ноша', 'досада', 'трудность', др. и совр. исл. *þraut* 'трудная задача', 'затруднение', 'тяжёлое испытание', мн. ч. 'боли'. Т. о. – приходит к выводу П.Я. Черных – значение 'труд', 'работа' не являлось первоначальным. Изначально слово толковалось как 'тяжёлая ноша' > 'досада', 'печаль' [Черных, т. 2, 1999: 266].

Слово **недоугъ** (**недѣгъ**, **недѣгъ**) являлось одним из наименований болезненного состояния. В текстах оно реализовывало следующие значения: 1) 'болезнь, недуг'; 2) 'эпилепсия'; 3) 'паралич' [СРЯ XI–XVII, вып. 11, 1986: 108]. У этого слова наблюдается неясная этимология. Некоторые исследователи связывают его с корнем **dōžiti* как древнейшее отрицательное образование с приставкой **ne-*, О.Н. Трубачёв полагает, что могло иметь место табуистическое смешение корней **dōg* и **dugъ* [ЭССЯ, вып. 24, 1997: 126].

Слово **немоць** (др.-русс. **немоць**) использовалось в древнерусских текстах в следующих значениях: 1) 'слабость, бессилие, немоць'; 2) 'болезнь' [СРЯ XI–XVII, вып. 11, 1986: 177]. Авторы «Этимологического словаря славянских языков» считают об.-сл. **nemogt'ь* именным образованием с суффиксом *-tь* от глагола **nemogt'i*, а сам глагол **nemogt'i* – результатом сложения отрицательной приставки **ne-* с глаголом **mogt'i* [ЭССЯ, вып. 24, 1997: 159-160]. Об.-сл. **mogt'i* они соотносят с гот. *tag* 'я могу, я в

состоянии' и др.-исл. *tega* 'мочь, быть в состоянии', на основании чего можно предположить, что значение 1 слова **немошь** является первичным. В тексте же «Диетологического трактата Моисея Маймонида» слово используется в значении 2: «**со всѣхъ животѣхъ бѣдѣхъ межи людьми нѣсть подобнѣе его немощи своимъ**» (цит. по: [Герасимова 2015: 464]). В данном отрывке говорится о коне, о том, что среди домашнего скота нет никого, кто был бы так подобен своими болезнями человеку. Общие наименования болезненного состояния скота лексически совпадали с людскими [Славянские древности, т. 1, 1995: 222].

Глагол **изнемогати** являлся одним из вербализаторов испытываемого болезненного состояния. Согласно «Словарю русского языка XI–XVII вв.» он имел следующие значения: 1) 'ослабевать, изнемогать'; 2) 'проявлять слабость (малодушие, усталость) в чём-либо' [СРЯ XI–XVII, вып. 6, 1979: 187]. Примечательно, что в тексте «Галеново на Гиппократѣ» форма этого слова употребляется в несколько ином значении: «**въпроѣ. когѣа зѣравствѣетъ члѣкъ, и къгда изнемогаеѣ**» (цит. по: [Герасимова 2015: 383]). Употребление глагола **здравствовать** в противоположность глаголу **изнемогати** позволяет интерпретировать значение последнего не как 'ослабевает, теряет силу', а как 'болеет'. Авторы «Этимологического словаря славянских языков» считают об.-сл. **jъznetogt'i* сложением приставок **jъz-*, **ne-* и глагола **mogt'i* [ЭССЯ, вып. 9, 1983: 52].

В группу «болезни» вошли следующие слова: **трѣсавица**, **рѣматико**, **ѣеропони**, **скривленикъ**, **сѣхотѣнага**, **сѣхота**, **сѣховѣна**, **оудѣшикъ**, **бѣльма**, **штокъ**, **ѡгница**, **хѣдѣба**, **жарѣ**, **стѣдѣнь**, **плѣврнтѣ**, **кашель**, **железа**, **растѣ**.

Для обозначения лихорадки в древнерусских текстах использовалось слово **трѣсавица**. Например, в статье «Стихии двенадцати месяцев» описывается каждый месяц в году, их влияние на организм человека, а также даются разнообразные диетологические рекомендации: «**ман <...> повелѣваю не ѣсти главы и ноги и кормины. ражаеѣ бо из ниѣхъ флегма. и чрьмнаа жѣлъчь. ѡ ниѣхъ же вѣзрастаеѣ трѣсавица**» (цит. по: [Герасимова 2015: 368]). Примечательно, что в следующем отрывке речь идёт уже не об обычных рекомендациях, а о конкретных предписаниях при лихорадке (которые, однако, не представляется возможным отнести к определённо медицинским): «**авгѣ <...> повелѣваю ѣсти**

овоцїе и вси стражаоуєи ѿ трасавице, насыщантеѣ пици» (цит. по: [Герасимова 2015: 369]).

Статья «О годовом круге и воздушных изменениях» выстроена по схожему принципу, однако обращают на себя внимание в данном случае чётко определённые временные рамки болезни: «авгѣ <...> єѣ растително чръныя и чръныя жлъчи. ѿ нихъ* бываюѣт великыя трасавица четверодневныя» (цит. по: [Герасимова 2015: 402-403]).

В статье «В какое время следует кровь отворять» приводится отрывок, в котором описывается, как по виду крови при кровопускании определить, чем болен человек или чем заболеет в будущем: «аще ли* кровь свѣтла боудѣт. и гноа не имаѣт. трасвицоу и часты недъжы сказоуѣт» (цит. по: [Герасимова 2015: 548]).

Само слово **трасавица** образовано от слова **трасти**. П.Я. Черных приводит версию, согласно которой об.-сл. **tręns-ti* возводится к и.-е. **trem-* : **troms-*, что объясняется контаминацией **trem-* и **tres-* (< **teres-*). Оба эти корня далее восходят к **ter-* (: **tr-*) ‘дрожать’, ‘биться’. К и.-е. **trem-* по корню восходят укр. *тремѣти* ‘дрожать’, ‘трепетать’, лит. *trįmti* ‘дрожать’, латин. *tremō* ‘дрожу’, ‘трепещу’. К и.-е. **tres-* восходят латыш. *trīsēt* ‘дрожать’, др.-инд. *trsati* : *trāsya* ‘дрожит’, ‘боится’ [Черных, т. 2, 1999: 268]. Очевидно влияние внешнего проявления одного из симптомов болезни на название самой болезни.

Под словом **рематико** в древнерусских текстах подразумевалось какое-то заболевание, связанное с обильными выделениями из носа, предположительно тяжёлая форма насморка [СРЯ XI–XVII, вып. 22, 1997: 141]. Например, в статье «Стихии двенадцати месяцев»: «ноеѣвріи <...> оудалиа* са всакон бана. тогда рематико бываѣт и главныя волѣзни» (цит. по: [Герасимова 2015: 369]). Причём в данном отрывке рематико и болезни головы не отождествляются. В статье же «О годовом круге и воздушных изменениях» интересно то, что заболевание, во-первых, относится к болезням головы, во-вторых, называется неизлечимым, в-третьих, провоцирует другие болезни: «ѡгреватиса зєліа и бана, радї ненсѣлныя волѣзни главныя, єѣ есть рематико, ѿ негѡ* бываѣт волѣзнъ ѡчєсѣ, и зєропони» (цит. по: [Герасимова 2015: 403]). Данное слово является гречизмом. Ср. *рѣѹма* (< *réō* ‘теку’, ‘растекаюсь’) ‘поток’, ‘наплыв’, ‘струя’, ‘слизь’ [Черных, т. 2, 1999: 104].

Слово **скривлениѣ** в древнерусских текстах имело значение ‘искривление, перекося’ [СРЯ XI–XVII, вып. 25, 2000: 21]. В «Галеново на Гиппократѣ» подробно описываются причины некоторых болезней, которые зависят от состояния затылка, а также даются предписания, каким образом надлежит эти болезни лечить: «скривленіе бывающе шкоу, или оустна^м. или полъ шбраза. и се ѿ стѣденѣша естѣства подаваемо ѿ тыла. въ нихъ^ж по^абае^т сквозѣ ноз^ари очищати. и ѿ вѣнѣ парами шгньными напаривати главоу» (цит. по: [Герасимова 2015: 382]).

Слово **соухота** в древнерусских текстах, помимо прочих, реализовывало значение ‘болезнь, приводящая к истощению организма (в том числе туберкулёз)’. Также для наименования этой болезни использовалось слово **соухотнаа**, которое имело значения ‘относящийся к сухотной болезни’, ‘то же, что сухотная болезнь’ [СРЯ XI–XVII, вып. 29, 2011: 76–77]. В «Галеново на Гиппократѣ» перечисляются среди других болезни, виной которым служат проблемы с желудком: «елнка^ж страчнѣа бываю^т главѣ. ѿ стомаха на^ало нмоу^т. таже сж^т. волѣнїе шчиша, волѣнїе зѣбом^ъ, волѣнїе грѣлоу. сжхотнаа, оудшіе, волѣнїе оушима» (цит. по: [Герасимова 2015: 382]). В «Правилах пускания крови» детально описывается, при какой болезни, откуда и в какой день нужно проводить кровопускание: «аще боудетъ въ члѣѣ стѣденъ. или сжхота. да поуститъ кровь. маіа лоуны •і• не правое ржкы» (цит. по: [Герасимова 2015: 547]). Из той же статьи в следующем отрывке, повествующем о прогнозировании исхода болезни при кровопускании в зависимости от вида и качества крови, используется слово **сжховьна**, которое, надо полагать, обозначало ту же болезнь: «аще ли^ж сжхо^вна боуде^т емоу^ж кровь поуститса, и потече^т кровь чръна гжста вѣкорѣ скончати^т имать» (цит. по: [Герасимова 2015: 549]). Учитывая, что слово **соухота**, по всей видимости, образовано от слова **соухъ** (само слово имеет также значение ‘сухость, отсутствие влаги’ [СРЯ XI–XVII, вып. 29, 2011: 75]), а также основываясь на значении ‘болезнь, приводящая к истощению организма’, можно предположить, что своё название болезнь получила из-за её воздействия на организм.

Слово **оудоушиѣ** из отрывка «Галеново на Гиппократѣ» образовано от глагола **доушити**. Авторы «Этимологического словаря славянских языков» считают необходимым различать

об.-сл. форму **dušiti* ‘душить, давить’, которую они связывают с **dъxnqti* / **zadъxnqti se*, и особое **dušiti* ‘нюхать, обонять’, ‘пахнуть’, производное от **duxъ*. Различия между этими формами соблюдалось в разное время и в разных языках неодинаковыми способами. Составители словаря предполагают, что изначальным способом различения форм являлось ударение и интонация. Ср. сербохорв. *душити* ‘душить’, но *дуишати* ‘нюхать’. В языках со стабилизированным ударением, например, западнославянских, различие осуществляется иным образом: чеш. *dušiti* ‘душить’, но *dušiti* ‘пахнуть’. В южнославянских языках парность *s* и *š* отсутствует. В восточнославянских языках формы с *-s-*, по мнению авторов, являются полонизмами [ЭССЯ, вып. 5, 1978: 165].

В «Науке врача Моисея Египтянина» слово **жаръ** используется в значении ‘жар, высокая температура тела’: **«кто есть в непотребное время. то встречается ествѣ теплота прирожденна и ѿ того рожається великий жаръ»** (цит. по: [Герасимова 2015: 439]). Об.-сл. **žarъ* восходит к и.-е. корню **g^hher-* ‘жаркий’, ‘горячий’, ‘тёплый’. В данном случае имеет место характерное для многих архаических культур понимание болезни как огня. В природосообразной медицине с теплотой в желудке связывали энергию, направленную на переваривание пищи.

В отрывке из статьи «О годовом круге и воздушных изменениях» рассказывается, к чему может привести несоблюдение приводимых в памятнике диетологических рекомендаций в июле: **«дѣлѣни есмы оудалитисѣ ѿ тѣлѣстѣхъ масѣ. и сладкѣхъ снѣден. заежъ быти семѣ животнѣ, растителнѣ чрьмныя жлѣчи, и творитъ крѣпки ѡгница сѣло»** (цит. по: [Герасимова 2015: 403]). Слово **ѡгница** используется в данном случае в значении ‘горячка, жар’.

В «Правилах пускания крови» слово **стѣдѣнь** (**«аще боудетъ въ члѣцѣ стѣдѣнь»**) явно используется для наименования заболевания или симптома. Словарь русского языка XI–XVII вв. такого значения у данного существительного не фиксирует. Болезнь получила своё название по воздействию на организм, когда человека морозило или знобило.

По общепринятому мнению, основная масса современных медицинских терминов берёт своё начало из древнегреческого и латинского языков. Однако в результате проведённого этимологического анализа мы установили, что в русском

языке XV–XVII вв. существовал пласт исконно славянской по происхождению медицинской лексики. Сокровенные знания, которыми пользовались древнерусские врачеватели, содержатся во множестве текстов. Целители того времени старались как можно подробнее описать устройство человеческого организма и выявить, какие факторы могут повлиять на состояние его здоровья, каким образом можно будет избежать недугов и какие действия следует предпринять, если сделать этого всё же не удалось.

Литература

Герасимова, И.А. Сокровенные знания Древней Руси // Произведения сокровенной книжности Древней Руси. Москва: Кнорус, 2015. Вып. VIII / И.А. Герасимова, В.В. Мильков, Р.А. Симонов. С. 356–670.

Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Москва: Международные отношения, 1995. Т. 1. 584 с.

СРЯ XI–XVII: Словарь русского языка XI–XVII вв. / АН СССР – РАН; Ин-т рус. яз. Москва: Наука, 1975–2015. Вып. 1–30.

Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Москва: Русский язык, 1999.

ЭССЯ: Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачёва, А.Ф. Журавлёва. Москва: Наука, 1974–2014. Вып. 1–39.

М.М. Юновидова, студентка

С.Г. Шулежкова, д-р филол. наук, проф.

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск, Россия)

УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВЕСНЫЕ КОМПЛЕКСЫ С КОМПОНЕНТАМИ БЛ҃ДЪ И БЛ҃ДЬНЫИ В СИНАЙСКОМ ЕВХОЛОГИИ

Аннотация. В центре внимания авторов сверхсловные языковые единицы одного из древнейших памятников славянской письменности – Синайского евхология, фразеологический корпус которого ещё не был предметом специального исследования. Лингвокультурологическому анализу подвергаются процессуальные и предметные устойчивые словесные комплексы, в состав которых входят компоненты с корнями **БЛ҃Д-** и **БЛ҃Д-**.

Ключевые слова: Синайский евхологий, устойчивый словесный комплекс, старославянский язык, христианизация, нравственные ценности.

Рукопись Синайского евхология, датируемая XI в., отличается от прочих старославянских памятников уникальным лексико-фразеологическим составом. Она была найдена архимандритом Порфирием Успенским в 1850 г. в монастыре Святой Екатерины. Оригинал евхология до сих пор хранится в монастыре в Синае и именуется основной частью. Однако три листа с переводом греческого служебника Порфирий увёз в Россию; традиционно их обозначают Старыми листами. Новые листы Синайского евхология были обнаружены И. Тарнанидисом случайно только в 1975 г. при ремонте монастыря Святой Екатерины [Максимович 2005: 72-74; Афанасьева 2010: 59-84].

Жанровый состав Синайского евхология, его палеографические особенности, вопрос о месте его создания с середины XIX столетия привлекали пристальное внимание славистов (см. об этом: [Шулежкова 2012: 179-180]). Лучшее издание Синайского евхология (с фототипическим воспроизведением глаголического текста и кириллическим его вариантом) осуществил Р. Нахтигал [Nachtigal 1941–1942]. Его труд способствовал активизации изучения языковых особенностей памятника. Самым значительным достижением в описании лексического состава Синайского евхология следует признать цикл работ болгарской исследовательницы П. Пенковой, в особенности её «Речник-индекс на Синайския евхологии» [Пенкова 1978; 2008]. Однако изучение необычайно богатого фразеологического состава этой уникальной старославянской рукописи пока ещё только начинается. Работая над индексом устойчивых словесных комплексов (УСК) Синайского евхология, мы обратили внимание на частотность употребления сверхсловных языковых единиц, содержащих компоненты **БЛЖДЪ** или **БЛЖДЪНИИ**. Их использование, вполне естественное в сборнике, состоящем из молитв, фрагментов церковных служб и ритуальных наставлений для верующих, обеспечило достаточный материал для анализа вербализаторов обновлявшегося в условиях христианизации концепта «**БЛЖДЪ**», которому в славянской языковой картине мира стал противопоставляться новый концепт «**СВЯТОСТЬ**».

Кирилл и Мефодий, создатели культового языка для новообращённых христиан, удачно использовали слово **БЛЖДЪ** при переводе богослужебных текстов с греческого языка. Лексема **БЛЖДЪ** была известна всем славянам ещё до формирования общеславянского литературного языка Средневековья, на котором написан Синайский

евхологий, Это доказывается материалами этимологических словарей. Так, например, М. Фасмер посвятил русскому слову *блуд* развёрнутую статью: «**блуд**, укр. *блуд*, ст.-слав. **БЛ҃ДѢ** πορνεία, сербохорв. *блуд* – то же, словен. *blođ* “ошибка”, чеш. *blud* “заблуждение”, польск. *bląd*, род. п. *blędu* – то же, в.-луж. *blud* “заблуждение”, н.-луж. *blud* “блуждающий огонёк”. Сюда же *блудить*, укр. *блудити* – то же, ст.-слав. **БЛ҃ДИТИ**, **БЛ҃ЖДЖ**, болг. *блъдя*, сербохорв. *блудити*, *блудим*, словен. *blódit* “заблуждаться, ошибаться”, польск. *blądzić* “блуждать”, в.-луж. *bludzić*, н.-луж. *blużiś*. Другая ступень чередования представлена в *блядѹ*, *блядь*. Ср. лит. *blaĩdas*» [Фасмер, т. 1, 1996: 177]. В словаре М. Фасмера, как можно убедиться, помещены не только общеславянские имена существительные, но и глаголы с корнем **blād-* и **blēd-*. Все они свидетельствуют о неслучайности появления в старославянском языке интересующих нас лексем с корнем **БЛ҃Д-** и сверхсловных языковых единиц с компонентами **БЛ҃ДѢ** и **БЛ҃ДЬНЫИ**.

Анализ судеб общеславянских по происхождению слов, содержащих корень **БЛ҃Д-**, и сверхсловных языковых единиц, в состав которых эти слова входят в качестве ключевых компонентов, свидетельствует о том, что современные их значения таят следы трансформации славянской языковой картины мира, связанной с христианизацией. Синайский евхологий, как и другие памятники X–XI вв., содержит многочисленные примеры употребления единиц данного лексико-фразеологического пласта, которые отражают появление у праславянских по происхождения слов с корнями **БЛ҃Д-** и **БЛ҃Д-** новых сем. В «Старославянском словаре (по рукописям X–XI веков)» описано 16 слов с корнями **БЛ҃Д-** || **БЛ҃Д-**: **БЛ҃ДЬ**¹ ‘болтун’, ‘пустомеля’; **БЛ҃ДЬ**² 1. ‘пустая болтовня’; 2. ‘заблуждение’, ‘ересь’; **БЛ҃ДЬНИКЪ** 1. ‘болтун’, ‘пустомеля’; **БЛ҃ДЬНЪ** ‘болтливый’; **БЛ҃СТИ** ‘болтать, говорить вздор’; **БЛ҃ДИНИЩЕ** ‘место разврата’, ‘дом терпимости’; **БЛ҃ДИТИ** 1. ‘блуждать’, 2. ‘развратничать’; **БЛ҃ДОЛЮБИК** ‘беспутство’, ‘развратность’; **БЛ҃ДѢ** ‘блуд’, ‘разврат’; **БЛ҃ДЬНИКЪ** ‘развратник’; **БЛ҃ДЬНИЦА** ‘блудница’, ‘развратница’; **БЛ҃ДЬНИЧЕСТВО** ‘проституция’ и др.) и 4 устойчивых словесных комплекса (УСК), в состав которых эти слова входят в качестве компонентов (**БЛ҃ДѢ ДѢЯТИ**, **БЛ҃ДѢ ТВОРИТИ**, **БЛ҃ДѢ СЪТВОРИТИ** ‘развратничать’, ‘погрязнуть в разврате’; **БЛ҃ДЬНЫИ СЫНЪ** [СтСт 1994: 93–94]. Обилие языковых единиц, осуждающих

половую распущенность как мужчин, так и женщин в текстах религиозной тематики, вполне объяснимо. Новая вера оказала огромное влияние на систему нравственных ценностей славян. Через церковный обряд венчания православная церковь освятила и укрепила моногамную семью и единобрачие. Одновременно она строго осудила внебрачные связи. Среди заповедей новой веры не последнее место заняли наставления **Не прѣлюбы сътвори** и **Не возжелан жены ближняго своего**. Совершенно новым для вчерашних язычников было сближение по степени греховности распущенности телесной с распущенностью духовной. С точки зрения официальной церкви, «... разврат телесный и отклонение от веры в Бога <...> по аналогии с неверностью супружеской является вероломным и незаконным актом, оскорбляющим любовь и милость Божию» [Вихлянцев 2003: [http](#)]. Не случайно в Синайском евхологии лексемы с корнем **блѣд-** или **блад-** способны реализовывать не только сему ‘половой разврат’, но и сему ‘отклонение от нормы’ (см. [Пенкова 2008: [http](#)]), под которой понимаются христианская этика.

Оценить процессы, повлиявшие в эпоху христианизации на судьбы общеславянских языковых единиц, в структуре которых содержится корень **блѣд-**, можно, учитывая их последствия, отразившиеся в истории русского языка. Подробная характеристика судьбы слова «**блѣдъ**» и однокоренных с ним слов в русской народной речи дана В.И. Далем в «Толковом словаре живого великорусского языка»: «**БЛУДЪ** *м.* слово это, со всеми производными своими, заключаетъ въ себѣ двоякій смыслъ; народный: уклоненіе от прямого пути, въ прямомъ и переносномъ смыслѣ; || церковный или книжный: относясь собственно къ незаконному, безбрачному сожитію, къ любодейству; посему слова этого лучше въ общежитіи избѣгать» [Даль, т. 1, 1989: 99]. Что же касается глаголов *блуждать* и *блудить*, которые оба вначале обозначали «колобродить, скитаться, шататься, || бродить или ѣздить, сбившись съ дороги и не опознаваясь въ мѣстности, сбиться с пути, блукать, плутать», то «*Блуждать* сохранило одно это значеніе, въ прямом и переносн. смыслѣ; *блудить*, напротивъ, въ народѣ: прокудить, колобродить, проказить, шалить, портить что изъ шалости, скрытно поѣдать съестное или причинять иной убытокъ, юж. и запд. шкодить; а на церковном языкѣ любодѣйствовать» [Там же]. В.И. Даль, указывая на специализацию двух глаголов в русском языке, подчёркивает закрепление за при-

лагательным *блудный* значений ‘распутный, развратный’ || ‘нравственно блуждающий’ [Там же], а также добавляет, что в русском языке *блуд* не только *блуждание* физическое, но и духовное – уход от веры и истинного пути. Интересную информацию не только о происхождении интересующих нас слов, но и о трансформации семантики лексем с корнем **БЛЖД-** можно обнаружить в одном из лучших историко-этимологических словарей современного русского языка, созданном П.Я. Черных. Любопытно, что одну из словарных статей в этом словаре возглавляет существительное **БЛУД**, сопровождаемое справкой: *устар.* – «распутство», «разврат», а вторую – глагол **БЛУЖДАТЬ** с пометами «блуждаю – бродить без цели», «скитаться» [Черных, т. 1, 1993: 96]. Авторы современных толковых словарей русского языка сопровождают интересующие нас слова краткими дефинициями: существительное *блуд* – ‘половое распутство’; глагол *блудить* – 1) распутничать, 2) заблудившись, блуждать, плутать; *блуждать* – 1) бродить в поисках дороги, 2) скитаться, странствовать [ТСРЯ 2007: 50].

Таким образом, в наследство от эпохи христианизации, того самого времени, когда составлялся текст Синайского евхология, потомки восточных славян, говорящие на русском языке, получили существительное *блуд*, отягощённое лишь откровенно негативным значением – ‘разврат, половое распутство’; глагол *блуждать*, который, избавившись от негативной семы, связанной с развратом, означает действие, которое обществом с точки зрения морали не осуждается; и глагол *блудить*, оставшийся полисемантом и способный в разных контекстах означать либо ‘развратничать’, либо ‘плутать’; либо ‘странствовать’.

В отличие от одиночных лексем словообразовательного гнезда, возглавляемого словами **БЛЖДЪ** / **БЛДЪ**, количество сверхсловных единиц с компонентом **БЛЖДЪ** или **БЛДЪНЫИ** в Синайском евхологии немного. Они делятся на две группы: 1) процессуальные УСК и 2) предметные УСК.

У процессуальных сверхсловных единиц в роли грамматического центра выступает семантически ослабленный глагол (**въпасти**, **дѣяти**, **творити**, **сътворити**, **обратити** и пр.), который управляет именем существительным **БЛЖДЪ** или **БЛДЪ**, выполняющим роль смыслового центра УСК. Это выражения **посълати на БЛЖДЪ** – ‘обречь на проституцию; отправить в ‘публичный дом’;

съхрани ти отъ блѣда – ‘уберечь от соблазнов распутной жизни кого, воспитать в нравственной чистоте кого’; (**съ**)**твори ти блѣдъ** – ‘распутничать, совершить грех прелюбодеяния’; (**съ**)**твори ти блѣди** – ‘пустословить, болтать’; **обрати ти сѧ на блѣди** ‘начать пустословить’. Как правило, подобные УСК, дающие общую осуждающую оценку греховным поступкам, в том числе развратным, используются в разделе под названием «**Заповѣди свѣтыхъ отъцъ**», в которых перечисляются самые разные преступления (от убийств, грабежей, изнасилований, богохульства до супружеских измен, а также дурных помыслов) и определяются наказания, следовавшие обычно после покаяния на исповеди:

Аще к’то съ чръницежъ блѣ^А(ъ) сътвори^т(ъ) • понеже вѣщши наречетъ • Ё • лѣ^т(а) да пост(и)тъ^с(а) о водѣ о хлѣбѣ • Син евх 103а: 1-2; **Аще к’то самъ в’сѧ блѣ^А(ъ) твори^т(ъ) • лѣ^т(о) да покаетъ(ъ) ^с(а) • Син евх 103а: 3-4; **Аще к’то помыслитъ блѣдъ сътворити • толи не можетъ • да тръгоуѣтитъ • Ё • Син евх 104b: 3-5.****

Самое большое число случаев употребления интересующих нас процессуальных единиц касается грехов нравственного характера, отражающих стремление пресекать разврат среди монашествующих:

Аще которы причетъни^к(ъ) • блѣ^А(ъ) сътвори^т(ъ) • съ тоуждежъ женожъ • ли съ дѣвицежъ • Ё • лѣ^т(а) да покаетъ^с(а) о хлѣбѣ(ъ) о во^А(ѣ) • Син евх 102b: 10-11; **Аще которы вѣлоризецъ • женжъ имы • толи съ тоуждежъ блѣ^А(ъ) сътвори^т(ъ) • ли съ дѣвицежъ • Ѧ • лѣ^т(а) да ^н(окаетъсѧ) • Син евх 102b: 18-20.**

Поскольку монахи, как и обычные люди, не были застрахованы от искушений, Синайский евхологий предлагает им в трудных случаях читать особую молитву, которая так и называется: «**Молитва о избавленьи блѣда • и оугашеньи плѣти**», в которой содержатся важные советы:

Бгда же ч(ловѣ)коу обратитъ сѧ на блѣдъ оудъ • ли разоритъ сѧ емоу плѣтнаѧ плѣть • ли възърѣвъ на такъ ч(ловѣ)къ • Помыслитъ на блѣдъ • ли оумыслитъ съложение • тогда аще възведетъ очи ср(ъдъ)ца си къ в(ог)оу • и речетъ(ъ) въ тъ часъ мол(итвѣ) снѣжъ • вѣдетъ съхраненъ • Син евх 36b: 16-23 – 37a:1-5.

Обо всех своих проступках, грехах, совершённых вольно или невольно, верующие должны были говорить духовнику на исповеди. В Синайском евхологии можно найти своеобразное руководство для тех, кто исповедовался и для тех, кто принимал исповеди прихожан. Называется этот документ «**Чинъ надъ исповѣдающимъ сѧ**». В нём содержится ещё один процессуальный УСК с компонентом **блѣдъ – въпасти въ блѣды** – ‘предаться разврату, вести распутную жизнь’:

Хотѧи исповѣдати сѧ. исповѣдаѣ сѧ. прѣвое в(ог)оу в’седръжителю. ꙗже тебѣ о(тъ)че. в’сѣхъ вѣщисльныхъ моихъ грѣхъ. ѡже съвѣды. ꙗже не разоумѣѧ съгрѣшихъ. волеѣ ли неволеѣ. съпѧ. ли бѣдѧ. Лихоѣдѣдѣ. ꙗже пиѣнствомъ. Врагомъ зѣлѣ прѣльщаемъ. присно въпадаѣ въ блѣды. ꙗже прѣлюбодѣаниѣ. въ разбоѣ. въ дѣтогубленіѣ. въ татѣбѣ. въ невѣрство. въ клеветѣ. въ съвады. въ пласаниѣ. въ игри зѣлы. въ свары. въ прѣстѣпоклатиѣ. Син евх 68а: 12-26.

Помимо описанных нами выше сверхсловных единиц, в старославянском языке функционировали и другие процессуальные УСК, включавшие в свой состав компоненты с корнем **блѣд-**: **блѣдити въ дѣщерѣхъ, поставити на блѣдѣници, отъ блѣда родити сѧ, стоѧти въ блѣдѣничествѣ** и пр.

В Синайском евхологии группа предметных УСК, содержащих компоненты с корнем **блѣд-** или **блѣд-**, представлена слабо. Их функционирование подтверждают всего несколько примеров употребления оборотов **содомьскыи блѣдъ** – ‘мужеложество, содомский грех’ [СтСл 1994: 618] и **блѣдныи сынъ** – ‘сын, вернувшийся с покаянием домой после беспутной жизни на чужбине и прощённый отцом и Богом’:

Ѧще которы причетъни^{к(ъ)}. содомъскы блѣдъ сътвори^{т(ъ)} ꙗже^{т(ъ)} да покаетъсѧ^(ѧ). ѡ^т ни^{х(ъ)} о хлѣбѣ^(ѣ) о во^{дѣ}. Син евх 102а: 20-22; мы же чѣда добраа дѣла сътѣжаѣ поревѣноуимъ. Древльнюмоу блѣдѣноумоу с(ы)ноу. ѡже покааннемъ отъврѣзе двѣри ц(ѣса)р(ь)ства. Син евх 70а: 13-18; **Не отъврѣти вл(ады)ко. лица твоего гнѣвомъ отъ насъ. нѣ прими ны въ твое ч(ловѣ)к(о)любикъ безгрѣшнѣ. ѣко же и блѣдѣнаго с(ы)на. ꙗже разбонника. ꙗже мытара. на се бо и съниде с(ъ)п(а)сти хотѧ. Родъ чл(овѣ)чь.** Син евх 86а: 7-12,

В том, что из всех предметных УСК с компонентами, содержащими корень **БЛЖД-**, в Синайском евхологии оказались только два – **СОДОМЬСКИН БЛЖДЪ** и **БЛЖДЬНЫН СЫНЪ**, кроется нечто очень важное: оба они, пройдя через тысячелетие, сохранились в национальных языках народов, принявших в Средние века христианство, потому что за каждым из этих УСК стояла породившая их легенда, в которой изначально был заложен глубокий жизненный и философский смысл. Их семантика обогащалась, трансформировалась, что отражают библейские справочники, исторические словари и словари современных славянских языков (см., например, дефиниции оборота *блудный сын* в словарях: [Овсянников 1933: 36; Ашукины 1987: 30; Шулежкова 2003: 27; Тихонов, т. 1, 2004: 63; Раков 2004: 294; Дубровина 2010: 45; ФССЯ 2011: 49-50] и др.).

Наличие в Синайском евхологии УСК с компонентом **БЛЖДЪ** обусловлено тем, что всё его содержание было ориентировано на тех, кто, покинув свои дома и родных, посвятил себя Всевышнему. Жизнь в монастыре подчинялась определённой укладу, в котором нелёгкий труд чередовался с молитвами, постом и участием в богослужениях. К монахам предъявлялись высокие нравственные требования, и важнейшим среди них был отказ от плотских утех, что расценивалось церковью как **БЛЖДЪ**.

Литература

Афанасьева, Т.И. Заамвонные молитвы в Синайском глаголическом миссале XI в. и в славянских служебниках XIII–XV вв. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2011. Сер. 9, вып. 3. С. 65-76.

Афанасьева, Т.И. Синайский евхологий на фоне славянской традиции евхология XIII–XIV веков // Сборник статей в честь 60-летия И. Тарнанидиса. Research output: Chapter in Book/Report/Conference proceeding › Article in an anthology › Research. TY. CHAP. T1 ΣΠΑΡΑΓΜΑΤΑ ΒΥΖΑΝΤΙΝΟΣΛΑΒΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ, 2010. P. 59-84.

Барсукова, К. Молитвенные формулы обращения к Богу в старославянских текстах (на материале «Синайского евхологии») [Электронный ресурс] // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/statya-molitvennye-formuly-obrasheniya-k-bogu-v-staroslavjanskikh-tekstah-na-materiale-sinajskogo-evhologiya-5239620.html> (дата обращения: 28.04.2020).

Вихлянец, В.П. Библейский словарь [Электронный ресурс]. URL: https://www.studmed.ru/vihlyancev-v-p-bibleyskiy-slovar_f3e256b906c.html (дата обращения: 02.07.2022)

Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Москва: Русский язык, 1998.

Дубровина, К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. Москва: Флинта: Наука, 2010. 808 с.

Максимович, К.А. Западнославянские памятники покаянной дисциплины в Древней Руси // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2005. № 3 (21). С. 72-74.

Пенкова, П. Лексикографическая характеристика Синайского евхология // Советское славяноведение. 1978. № 2. С. 83-87.

Пенкова, П. Речник-индекс на Синайския евхологии. София: Изд-во проф. Марин Дринов, 2008. 400 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://litgu.ru/knigi/inostrannie_yaziki/225007-rechnik-indeks-na-sinayskiya-evhologiy.html (дата обращения: 01.07.2022).

СБР 1999: Старобългарски речник: в 2 т. / отв. ред. Д. Иванова-Мирчева. Т. 1. А–Н. София: Изд-во ЕТ «Валентин Траянов», 1999. 1028 с.

Син евх: Nachtigal R. Euchologium sinaiticum. Fotografski posnetek; Tekst s komentajem. Ljubljana, 1941–1942.

СтСл 1994: Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков): около 10 000 слов / Э. Благова, Р.М. Цейтлин, С. Геродес [и др.]; под ред. Р.М. Цейтлин, С. Геродес [и др.] Москва: Русский язык, 1994. 842 с.

ТСРЯ 2007: Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: Азбуковник, 2007. 1175 с.

Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Санкт-Петербург: Терра – Азбука, 1996. Т. 1 (А–Д) / пер. с нем. О.Н. Трубачёва; под ред. и с предисл. В.А. Ларина. 576 с.

ФССЯ 2011: Фразеологический словарь старославянского языка: свыше 500 ед. / отв. ред. С.Г. Шулежкова. Москва: Флинта: Наука, 2011. 424 с.

Шулежкова, С.Г. Синайский требник // Хрестоматия по старославянскому языку: тексты, фоноприложение. Москва: Флинта: Наука, 2012. С. 179-190.

РАЗДЕЛ IV

ЛЮБОВЬ И ЭТИКЕТ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

М.Р. Вытовтова, студентка

Э.С. Денисова, канд. филол. наук, доц.

*Кемеровский государственный университет
(Кемерово, Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОГО ЭТИКЕТА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПИСЕМ)

Аннотация. Статья посвящена теоретическому и практическому исследованию этикета (сетикета) в межкультурной коммуникации. В центре исследования – цифровой этикет в русской и китайской лингвокультурах. Автор выявляет специфику реализации цифрового этикета в онлайн-коммуникации носителей русского и китайского языков. Материалом для работы послужили данные лингвистического эксперимента и онлайн-переписки, что позволило установить модель речевого жанра электронной переписки между китайскими и русскими представителями.

Ключевые слова: речевой этикет, цифровой этикет, деловая (профессиональная) коммуникация, речевой жанр, электронная переписка, межкультурная коммуникация.

Человек, находясь в социальной среде, вынужден соблюдать некий свод правил при общении с людьми. Обычно участники коммуникации пользуются такими лингвистическими «инструментами», которые помогают расположить к себе собеседника. Такого рода «инструментом» в онлайн-переписке выступает сетикет, или цифровой этикет. Под цифровым этикетом в нашей работе понимаются «правила, знание которых необходимо при общении пользователей в Интернете или по электронной почте» [Спис 2017: 173].

Актуальность выбранной темы заключается в том, что система цифрового этикета находится в состоянии становления, поэтому нуждается во всестороннем изучении, описании и систематизации, особенно в рамках межкультурной коммуникации.

На данный момент имеется лишь несколько работ, посвящённых сравнению этического аспекта русской и китайской лингвокультур [Формановская 2007; Юй 2011].

Впервые этикетные правила в сети появились в 1994 г. в г. Сан-Франциско. Вирджиния Ши, автор книги «Нетикет», сформулировала 10 заповедей о том, как вести себя в веб-пространстве, которые актуальны до сих пор: «1. Помните, что вы говорите с человеком, а не с компьютером, и можете его ранить. 2. Придерживайтесь тех же правил и стандартов поведения, которых вы придерживаетесь в реальной жизни. 3. Учитывайте, где вы находитесь в киберпространстве: нетикет меняется на разных площадках. 4. Уважайте время и трафик других людей: не заставляйте никого тратить их попусту. 5. Позаботьтесь о том, как вы «выглядите»: пишите грамотно о том, в чем разбираетесь, и будьте вежливы. 6. Делитесь вашим опытом и знаниями. 7. Держите под контролем конфликтные ситуации. 8. Не читайте чужую переписку. 9. Не злоупотребляйте вашей властью. 10. Прощайте людям ошибки: когда-то вы тоже были новичком» [Лукинова 2020: 4].

На данный момент в научной литературе нет единого актуального свода правил поведения в интернет-коммуникации, однако исследователи сетикета единодушны в том, что в большинстве случаев в электронной среде действуют правила речевого этикета [Кронгауз 2012; Лукинова 2020]. Подтверждение этому находим в книге О.В. Лукиновой, где представлены современные стандарты того, как корректно вести себя при электронной переписке. В частности обязательными для электронных писем являются следующие структурные и содержательные компоненты: присутствие обращения (приветствия) [Лукинова 2020: 38]; обращение к адресату на «Вы» [Лукинова 2020:39]; необязательность представления в каждом письме [Лукинова 2020: 11]; соблюдение наличия текста в письме (короткого и информативного) [Лукинова 2020: 15]; присутствие прощальной подписи («С уважением...») [Лукинова 2020: 11]; необходимость ответной реакции на письмо-вопрос в течение суток [Лукинова 2020: 35].

Особый интерес в нашей работе представляет реализация данных правил в контексте изучения цифрового этикета в межкультурной коммуникации. Цель настоящего исследования состоит в выявлении специфики норм речевого этикета в деловой (профессиональной) онлайн-коммуникации преподавателей и

студентов, представляющих разные лингвокультурные сообщества.

Практическая часть нашего исследования носила двухэтапный характер. Первый этап был проведён в 2020 г. Опросив студентов – представителей китайской и русской лингвокультур – путём анкетирования, с помощью социальных сетей («WeChat», «Speaky») и гугл-формы, мы получили материал, на основе которого был проведён лингвистический анализ. В анкетах информантам предлагалось вспомнить обращение, которое они обычно используют при написании электронного письма для следующих категорий адресатов: друг, родственник, преподаватель, деловой партнёр и любимый человек. Было получено 306 единиц: 161 обращение в русском языке и 145 обращений в китайском (об этом этапе работы см. [Вытовтова 2021]).

Второй этап исследования проходил в 2022 г. Рабочая гипотеза заключалась в следующем: комплексное изучение модели речевого жанра электронной переписки, авторами которой выступают носители разных лингвокультур и профессиональных статусов, способствует выявлению национально-специфичных этикетных средств.

Чтобы доказать выдвинутую нами гипотезу, было проведено лингвистическое исследование. Основная его цель заключалась в выявлении специфики речевого жанра онлайн-переписки с точки зрения этического аспекта межкультурной коммуникации. Для выполнения поставленной цели было проанализировано 202 письма между одним русским преподавателем, одним китайским преподавателем и 14 китайскими студентами. За основу была взята модель речевого жанра (РЖ), разработанная Т.В. Шмелёвой [Шмелёва 1997]: 1. Коммуникативная цель. 2. Образ автора. 3. Образ адресата. 4. Диктумное содержание. 5. Образ прошлого. 6. Образ будущего. 7. Языковое воплощение письма.

С помощью данной модели были проанализированы электронные письма, на основе которых мы провели лингвистическое исследование. Остановимся на каждом параметре более подробно.

1. Коммуникативная цель – это главный конститутивный признак РЖ, который позволяет представить их в четырёх типах [Шмелёва 1997: 4]:

1) «информативные, цель которых – различные операции с информацией: её предъявление или запрос, подтверждение или опровержение» [Шмелёва 1997: 4];

2) «императивные, цель которых – вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных, опасных для кого-то из участников общения» [Шмелёва 1997: 4];

3) «этикетные, цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума» [Шмелёва 1997: 4];

4) «оценочные, цель которых – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [Шмелёва 1997: 4].

В письмах преподавателя преобладает информативная цель (73 единицы), т. к. большинство их передают информацию для студентов, связанную с приёмом зачётов, домашних работ, экзаменов. Также присутствует оценочная цель (24 единицы) в письмах с похвалой, адресованной студентам за выполненную работу.

Цели в письмах студентов более разнообразны. В них также преобладает информативная цель (передача информации посредством прикреплённых файлов с выполненными домашними работами). В равной мере для писем студентов характерны императивная (жанр просьбы) и этикетная (жанр благодарности) цели. Писем с информативной целью у студентов насчитывается 88, с императивной – 6, с этикетной – 7.

2/3. В нашей работе мы решили объединить второй и третий признаки РЖ: образ автора и образ адресата. Анализ электронной переписки производился по письмам между двумя преподавателями и четырнадцатью студентами. В качестве автора и адресата в них выступают китайские студенты в возрасте от 19 до 24 лет, носители китайского языка, изучающие русский язык на протяжении двух лет.

В качестве автора и адресата выступают китайские и русские преподаватели в возрасте от 25 до 35 лет: Го Лихун – преподаватель Цицикарского университета, носитель китайского (родного) и русского языков, и Э.С. Денисова – преподаватель Кемеровского государственного университета, носитель русского языка.

Важно отметить, что основная переписка происходит между русскоязычным преподавателем и китайскими студентами (199 писем), и только в трёх письмах автором и адресатом выступают китайский и русский преподаватели.

4. Диктумное содержание (тема письма). Мы дифференцировали собранный материал по критерию наличия / отсутствия темы в письме. Из 202-х писем тема присутствует в 191 письме, в других 11 тема отсутствует. Эти данные указывают на то, что китайские студенты способны оформлять письма в зеркальном варианте, повторяя структуру письма русскоязычного автора. Выбор такого варианта оформления писем при переписке с зарубежными коллегами считается образцовым: «Скорее всего, вы не ошибётесь, если возьмёте за образец то письмо, на которое собираетесь отвечать: можете повторить стиль обращения, приветствие, формулы вежливости» [Лукинова 2020: 46].

Следующим шагом нашего исследования был анализ темы электронных писем. В письмах русского преподавателя используется тема, связанная с содержанием письма: «Задание по межкультурной коммуникации», «Анкета» и т. д. Для китайских студентов характерно использовать своё русское имя в теме письма, например: «Юра», «Борис», «Анна» и т. д. Большинство писем (86) китайских студентов оформлено таким образом. Для китайских студентов несвойственно писать в теме письма своё настоящее имя на китайском языке. Обычно это русское имя и параллельно приведённое в скобках китайское имя на русском языке. Например, «Оля (Ма Цзинце)», «Лина (Се Юй Мен)», «Надя (Чжан Ци)». Писем с такой темой насчитывается 26. Выбор различных вариантов имени в качестве темы письма вполне объясним: это позволяет идентифицировать письма китайских студентов и их самих как отправителей письма.

Также были проанализированы письма с темой, совпадающей с содержанием письма. Китайские студенты обозначали тему на русском языке следующим образом: «домашняя работа Бориса», «Елена домашняя работа», «домашняя работа», «это моё домашнее задание» и т. д. Присутствуют и письма с темой на китайском языке: «Надя – Чжан Ци 作业», «作业» («作业» [zìyè] – домашняя работа), «Надя – Чжан Ци 演示文稿» («演示文稿» [yǎnshì wéngǎo] – презентация / файл с презентацией), «符号与特征» («符号与特征» [fúhàoyǔtèzhēng] – символы и признаки), «Надя – Чжан Ци 景点» («景点» [jǐngdiǎn] – достопримечательность), «文档4» («文档» [wéndàng] – файл / документ) и т. д. (69 единиц).

Китайские студенты в качестве темы письма могли написать дату. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что даже при оформлении даты

«межкультурная коммуникация осложнена различием культур» [Тер-Минасова 2000: 62]. Например, в нашем материале дата «0419_19» зафиксирована в трёх инициальных и двух реактивных письмах. Стоит обратить внимание, что сначала следует цифра месяца (апрель), затем – цифра дня (19 число) и год (2019). Данное оформление является традиционным для Китая и нехарактерным для русского делового этикета [Тер-Минасова 2000: 62].

Некоторые студенты обращались через этикетные формы, например, извинение, напрямую к адресату в теме письма, что не соответствует нормам цифрового этикета: *«Извините, учитель, мы поздно»*, *«Прошу прощения, я поздно. Юра»* (два инициальных, три реактивных письма).

Если создаётся цепочка в виде переписки (письмо-ответ) между студентом и преподавателем, то в теме письма появляется обозначение повтора (Re). Таких писем в нашей работе насчитывается 95. Важно отметить, что для китайских студентов свойственно оставлять инициальное письмо преподавателя без ответа (12 писем), что также противоречит нормам цифрового этикета.

5/6. Образ прошлого (инициальное письмо) и образ будущего (реактивное письмо) несут в себе значение времени написания письма. Обычно в качестве инициального выступает письмо русского преподавателя, информирующее студентов о некоей работе (домашнее задание). В качестве реактивного выступают письма китайских студентов и китайского преподавателя. Однако в нескольких случаях студенты выступают в качестве авторов инициальных писем. В основном это письма императивного характера (просьба).

В нашей работе насчитывается 88 инициальных писем (данные письма являются инициальными по форме, а по содержанию – реактивными, т. к. представляют собой ответы на домашнее задание преподавателя, которое предлагалось в рамках учебных занятий): 5 от русского преподавателя и 83 от китайских студентов. Число реактивных писем составляет 114, из них 90 писем – от русского преподавателя, 1 письмо – от китайского преподавателя, 23 письма – от китайских студентов. У студентов в переписке доминируют инициальные письма, т. к. в основном носители китайского языка отправляли домашнюю работу на проверку преподавателю. Реактивных писем меньше в силу того, что носители китайского языка оставляли письма русского преподавателя без ответа.

По нормам цифрового этикета ответ на письмо должен прийти в течение суток. Китайские студенты в большинстве случаев реагировали в течение 24-х часов. Русский преподаватель, как правило, отвечал в течение часа после получения письма. Однако обнаружены случаи, когда ответ поступал в течение трёх суток; при этом адресатом выступал китайский преподаватель, автором – русский преподаватель. Важно отметить, что такое письмо сопровождалось извинением: *«Извините, я только что прочитала ваше письмо»*. Данный пример показывает, что носители китайского языка достаточно хорошо знакомы с нормами цифрового этикета.

7. Под языковым воплощением письма мы понимаем его содержание, включающее разнообразные этикетные формулы, используемые в коммуникации.

Участники переписки начинают своё письмо с приветствия. Например, русский преподаватель и китайский преподаватель сохраняют данную этикетную форму: *«Добрый вечер!»*, *«Здравствуйте»*. В письмах китайских студентов мы можем найти следующие формы приветствия: *«Здравствуйте»* и *«Привет»*. Из 14 китайских студентов приветствие используют лишь двое (11 писем). В основном студенты отправляют свои работы без приветствия, хотя в китайской лингвокультуре (исходя из результатов 1-го этапа эксперимента) принято использовать данную форму обращения в начале письма.

В китайском языке в письмах преподавателю принято использовать обращение: *фамилия + профессия* (*«王老师» [wánglǎoshī] – «учитель Ван»*). В русской деловой коммуникации принято обращение к адресату по имени-отчеству. Число обращений в анализируемых электронных письмах составляет 15 единиц. Были выявлены следующие обращения: *«Уважаемый преподаватель Денисова Эльвира»* (5), *«Преподаватель»* (4), *«Учитель»* (4), *«Эльвира Степановна»* (2) и т. д. Важно отметить, что сохраняется традиционное для китайского этикета обращение по формуле *«фамилия + профессия»* (*«Преподаватель Денисова Эльвира»*) или по профессии (напр., *«учитель»*, *«преподаватель»*), что нехарактерно для русской культуры. Данная этикетная формула является национально-специфичной, отражает своеобразие китайского этикета. Всего в двух случаях используется традиционная для русского этикета форма обращения (*«имя + отчество»*). Отметим,

что обращение по фамилии и имени (без отчества) нарушает правила русского речевого этикета.

Кроме того, было выявлено одно обращение китайского студента к преподавателю в 3-м лице: *«Могу я спросить учителя, что не так с моим PPT?»*. Данная грамматическая особенность – обращение к адресату в 3-м лице – является нормой для китайских деловых писем. Такая форма демонстрирует уважение к адресату. Подтверждение этой мысли находим в фрагменте китайской деловой переписки: *«我知道贵公司一向尊重顾客的意见，因而我相信这个问题一定可以获得圆满的解决»* [Wǒ zhīdào guì gōngsī yǐxiàng zūnzhòng gùkè de yìjiàn, yīn'ér wǒ xiāngxìn zhège wèntí yīdìng kěyǐ huòdé yuánmǎn de jiějué] – *«Я знаю, что ваша компания всегда уважала клиентов, поэтому я верю, что данная проблема будет решена»* [Корец 2010: 12].

Как правило, приветствие, обращение или прощание в письмах являются взаимозаменяемыми. Скажем, в начале письма можно использовать *«Здравствуйте»* или *«Уважаемая Эльвира Степановна»*. Тем не менее важно помнить, что не нужно совмещать эти две формы, тогда письмо будет чрезмерно перегружено лишними фразами.

В большинстве случаев китайские студенты отправляют домашнюю работу без оформления этикетных формул. При анализе содержания писем мы выявили только 12 этикетных фраз: благодарности (*«Благодарю вас»*, *«Спасибо!»*, *«Большое спасибо»*, *«Спасибо за вашу помощь»*), извинения (*«извините Эльвира Степановна»*, *«Извините, я только что прочла ваше письмо»*, *«Извините, я самый последний»*, *«Извините, учитель, мы поздно»*, *«Прошу прощения»*), просьбы (*«Могу я спросить учителя, что не так с моим PPT?»*, *«Когда я могу сдать домашнее задание №17?»*). Иногда встречаются случаи ошибочного оформления этикетных фраз. Например, студент вместо просьбы отправить свою презентацию позже, употребляет извинение: *«Извините Эльвира Степановна, я (борис) пополнил интернет комнаты, буду отправить ppt к вам после несколько часов»*. Возможно, студент не знал, как правильно оформить просьбу на русском языке и воспользовался машинным переводом.

Следующая этикетная фраза – прощание. По нормам цифрового этикета прощание и подпись представляют неделимое единство и всегда следуют друг за другом. В собранном материале было выявлено всего 6 писем носителей китайского языка с подписью,

ср.: «С уважением, Игорь» (4), «С Уважением Го Лихун» (1), «С уважением, Китайские студенты» (1). Русскому преподавателю также свойственно в конце письма оставлять подпись: «С уважением, Денисова Эльвира Степановна» (95).

Таким образом, анализ собранного материала позволяет прийти к следующим выводам:

1) этикетный код китайской и русской лингвокультур имеет сходства и различия, детерминированные особенностями исторического и культурного развития данных стран;

2) выбор форм обращений, используемых носителями русского и китайского языков при оформлении электронных писем, демонстрирует существенную разницу, что объясняется, прежде всего, лингвокультурными факторами;

3) несмотря на универсальность норм и правил цифрового этикета, в электронной переписке представителей разных лингвокультурных сообществ сохраняются те национально-культурные особенности оформления и содержания писем, которые характерны для речевого этикета их страны.

Перспектива нашего исследования связана со сбором материала деловой онлайн-переписки между носителями китайского языка (преподавателем и студентами), с одной стороны, и носителями русского языка (преподавателем и студентами), с другой стороны, для продолжения изучения этикетного аспекта межкультурной коммуникации.

Литература

Вытовтова, М.Р. Формы обращений в китайском и русском языках // Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей – материалы XV (XLVII) Международной научно-практической конференции / Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2021. С. 317-321.

Корец, Г.Б. Китайский язык: Деловая переписка. Москва: Живой язык, 2010. 224 с.

Кронгауз, М.А. Русский язык на грани нервного срыва. Москва: АСТ, 2012. 215 с.

Лукинова, О.В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в Интернете. Москва: Эксмо, 2020. 240 с.

Михайличенко, Н.А. Риторика: учеб. пособие для учащихся гимназий, лицеев и школ гуманитарного профиля. Москва: Новая школа, 1994. 96 с.

Спис, М.А. Социально-речевой этикет в русском и китайском языке // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы всерос. науч. конф. с междунар. участием. 2017. С. 173-175.

Тер-Минасова, С.Г. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 261 с.

Формановская, Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении). Москва: Знание, 1989. 160 с.

Шмелёва, Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: ГосУНЦ «Колледж». 1997. № 1. С. 88-98.

Юй, Цзяминь. Лингвокультурологический аспект обучения китайских студентов этикетным нормам русского речевого поведения // Русский язык за рубежом. 2011. № 5. С. 48-54.

А.Е. Коллер, студент

Э.С. Денисова, канд. филол. наук, доц.

Кемеровский государственный университет

(Кемерово, Россия)

СРЕДСТВА ЭВФЕМИЗАЦИИ ЛЮБВИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИКИ И ЭКСПЕРИМЕНТА)

Аннотация. Статья посвящена изучению эвфемизмов тематической группы «Любовь» в русском и китайском языках. Особое внимание уделено выявлению эвфемизмов данной тематики в русской и китайской лингвокультурах. Материалом для исследования послужили новостные статьи СМИ и данные проведённого эксперимента. Полученные результаты позволяют уточнить содержание словарных статей, посвящённых эвфемизмам в русско-китайских лексикографических источниках.

Ключевые слова: эвфемизм, тематическая группа, любовь, русский язык, китайский язык, публицистика, лингвистический эксперимент.

Эвфемизмы на протяжении долгого времени вызывают живой интерес как у отечественных, так и у зарубежных учёных. Актуальность исследования обусловлена частотностью использования эвфемизмов тематической группы (ТГ) «Любовь» в современной публицистике и недостаточной изученностью лингвокультурных особенностей эвфемии русского и китайского языков. На данный момент имеется всего одна специальная работа, посвящённая сравнительному изучению русских и китайских эвфемизмов исследуемой тематической группы [Чжан 2013].

В отечественной лингвистике под эвфемизмами (греч. *euphémismos* – «благоречие») понимаются «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [ЛЭС 1990: 590]. В китайском языкознании эвфемизм трактуется фактически так же, хотя и более обстоятельно: «эвфемизм – это слово или выражение, в котором говорящий сознательно использует фонетические, семантические, грамматические и другие средства для непрямого называния предмета или явления (при общении с людьми, переживающими страх, панику, стыд, самоунижение, угрызение совести и другие негативные психологические реакции) в конкретной языковой ситуации, чтобы помочь говорящему и слушающему избежать чувства боли» [邵军航 2016: 20].

Эвфемизация получила массовое распространение в различных сферах жизни общества. Одной из них становятся средства массовой информации. В связи с тем, что эвфемизмы тесно связаны с личной жизнью людей, это отражается не только на их индивидуальных качествах, но и на образе мышления целой культуры. Например, в русскоязычных СМИ используют такие эвфемистические слова и выражения, как *фаворитка*, *милый друг*, *альфонс* – для номинации субъекта любви, *свободная любовь*, *близкие отношения*, *любовные утехы* – для обозначения характеристики любовных отношений [Сеничкина 2008]. В китайскоязычных СМИ в таких случаях используют следующие выражения: 第三者 [dīsānzhě] – *третье лицо* вместо *любовник / любовница*, 爱慕 [àimù] – *предмет обожания*, 人劈腿儿 [rénpītuǐ er] – *сесть на шпaгaт* вместо *изменять*, 外遇 [wàiyù] – *встреча с чужим (чужой)* вместо *незаконное сожительство*, 琴瑟之好 [qínsèzhīhǎo] – *сочетание лютни и гуслей* – *гармоничные отношения между супругами*.

Отечественный лингвист китайского происхождения Чань Чжан приходит к выводу, что и в русском, и в китайском языках в тематической группе «Любовь» большей наполненностью обладает подгруппа телесной любви. В таблице, предложенной в его диссертационной работе, можно увидеть, что в китайском языке эвфемизмов тематической группы «Любовь» в два раза больше, чем в русском [Чжан 2013: 68].

*Количественное распределение эвфемистической группы
«Любовь» в русском и китайском языках*

Название эвфемистической группы	Количество и процентное соотношение русских единиц		Количество и процентное соотношение китайских единиц	
Эвфемизмы, относящиеся к сексуальной сфере	251	19,7%	523	19,7%

Этот вывод Чань Чжан делает на основе собранного языкового материала – словарей эвфемизмов сравниваемых языков: «Краткого тематического словаря современных русских эвфемизмов» [Ковшова 2007], «Словаря эвфемизмов русского языка» [Сеничкина 2008], «汉语委婉语词典» («Словаря эвфемизмов китайского языка» под ред. Чжан Гунгуя) [张拱贵 1996].

В китайском языке количественный состав эвфемизмов тематической группы «Любовь» в два раза превышает русский и составляет 19,7% в составе других эвфемистических групп. Тем не менее тема любви и в России и в Китае является табуированной; она занимает первое место по распространённости в русском и второе место в китайском языке.

Для проверки утверждения о количественном превалировании китайских эвфемизмов тематической группы «Любовь», принятого в нашей работе за гипотезу, было проведён лингвистический эксперимент, который проходил в два этапа. Для того чтобы выделить и описать ТГ «Любовь», мы отбирали эвфемизмы по принципу наличия в их формальной или семантической структуре компонента «любовь», например: *любовные отношения* [Сеничкина 2008: 181], *их многое связывает* в значении «сексуальные отношения» [Ковшова 2007: 282].

Первый этап эксперимента проходил в феврале 2020 г. при участии русских студентов. Информантам (36 человек) была предложена анкета следующего типа: объяснён термин «эвфемизм», а также примеры-иллюстрации русских и китайских выражений, эвфемизирующих тему любви. Для анализа предлагалось пять предложений, из которых были исключены оригинальные эвфемизмы, относящиеся к тематической группе «Любовь». Необходимо было заполнить пропуски эвфемизмами, которые, по мнению респондентов, являются наиболее подходящими по смыслу.

В качестве материала были использованы статьи из СМИ, посвящённые Олегу Соколову, преподавателю СПбГУ, жестоко убившему свою аспирантку Анастасию Ещенко, с которой он совместно проживал в течение трёх лет. Выбор этого блока публикаций был связан с наличием в нём большого количества эвфемистических выражений.

В январе 2022 г. был проведён второй этап эксперимента. Участникам (21 человек) предлагался аналогичный материал, изъятый из публикаций на китайском языке, – статьи, посвящённые 33-летнему преподавателю Го Муниу, убившему свою студентку Хан Хан, с которой его связывали романтические отношения. Анкета и условия задания были аналогичны тем, что предлагались русскоязычным информантам на первом этапе.

Рассмотрим одно из предложений, предложенных русским информантам: *«Утром Олег Соколов спрятал тело погибшей и позже принимал у себя гостей – в той самой квартире, где убил свою _____»*. В предложении оригинальным эвфемизмом является слово *возлюбленную*. Таким образом, студентам требовалось подобрать существительное-дополнение.

Предложение для китайских респондентов выглядело так: *«到大学当教师后, 郭某牛以学生为发展 _____ 的对象» – Поработав преподавателем в университете, Го Муниу использовал студенток как объект _____*. В оригинальной статье был использован эвфемизм *婚外情[hūnwàiqíng]* – *внебрачных любовных отношений*. Таким образом, китайским студентам требовалось подобрать к определению существительное.

При анализе ответов носителей китайского и русского языков нами было выделено несколько типов эвфемизмов ТГ «Любовь».

1. Эвфемизмы-аналоги. К ним мы относим те единицы, которые в результате анкетирования китайских и русских информантов совпали по форме и содержанию. Приведённые в анкетах единицы представлены в словаре Е.П. Сеничкиной, т. е. являются кодифицированными, ср.: *любвные отношения* – 恋爱关系[liàn'ài guānxi], *близкие отношения* – 亲密关系[qīnmìguānxi], *возлюбленный* – 恋人[liàn rén], *связь* – 关系[guānxi], *свободная любовь* – 自由恋爱[zìyóu liàn'ài].

2. Эвфемизмы-фразеологизмы. Они представляют собой «сложные языковые единства, объединяющие характерные

особенности как фразеологических, так и эвфемистических единиц» [Арсентьева 2016: 17]. Китайские информанты написали 9 единиц, относящихся к данной группе. Например, 热恋 [rèliàn] – *горячо любить*, 移情别恋 [yíqíngbiéliàn] (букв. ‘поменялись чувства, другая любовь’) – *уйти к другому / другой*, 情窦初开 [qíngdòuchūkāi] (букв. ‘пробуждение чувств’) – *сердце заговорило*, 小三 [xiǎosān] (букв. ‘маленькая тройка’) – *связь на стороне*.

В анкетах русских студентов эвфемизмов-фразеологизмов представлено не было.

3. Образные эвфемизмы. К данной группе мы отнесли эвфемизмы, идентификация формально-семантической структуры которых требует от слушателя/говорящего знаний истории, культуры, обычаев и традиций китайского народа (т. е. специфических, экстралингвистических сведений).

Китайские респонденты предложили в анкетах 9 образных эвфемизмов. Например, 青梅竹马 [qīngméizhúmǎ] – *зелёные сливы и бамбуковые лошадки в значении* – «о влюблённых, которые дружили с детства», 鸳鸯 [yuānyāng] – *мандариновые утки* – «счастливые супруги», 连理枝 [liánlǐzhī] – *сплётённые вместе деревья* – «взаимная любовь». В ответах русских информантов данная категория эвфемизмов не реализуется.

4. Дисфемизмы. В китайских анкетах представлено два дисфемизма: 搞破鞋 [gǎoròuxié] (букв. ‘найти поношенную обувь’) – *бегать за каждой юбкой*, 狗男女 [gǒunánnǚ] (букв. ‘мужчина и женщина как собаки’) – *пара занимается незаконным любовным романом*. В русских анкетах дисфемизмы не зафиксированы.

5. Эвфемизм – благопожелание. В анкетах китайских студентов дважды встретился ответ эвфемизм-благопожелание: 百年好合 [bǎiniánhǎohé] – *пусть ваш брак продлится сто лет!* Для отечественного языкознания данная разновидность в объём и границы эвфемизмов не входит.

6. Включение в состав эвфемизмов иноязычных слов. В.П. Москвин в своей работе пишет, что иноязычные заимствования способны выполнять эвфемистические функции, хотя являются прямыми, а не косвенными наименованиями нежелательного денотата [Москвин 2007: 58]. Это подтверждает и выражение *промишутетная связь*, данное одним из русских информантов. У носителей китайского языка иноязычные слова в ответах

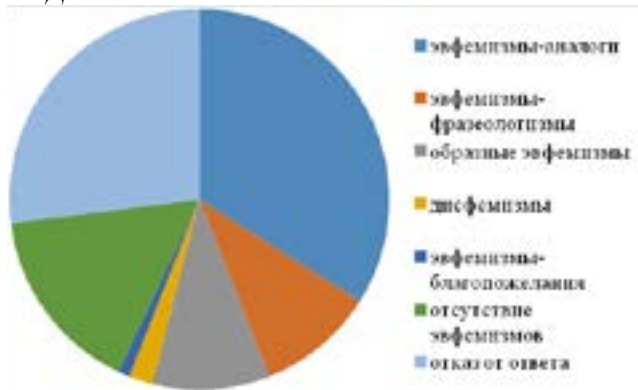
представлены не были. В словаре иностранных слов и выражений представлена статья, объясняющая происхождение и значение выражения *промискуитетная связь*: «*Промискуитет* [от лат. promiscuus – «смешанный, общий»] – предполагаемая стадия ничем не ограниченных половых отношений, предшествовавших установлению в человеческом обществе норм брака и семьи» [НСИСВ 2005: 662].

7. Отсутствие эвфемизмов. При заполнении анкет были даны ответы, в которых демонстрируется отсутствие эвфемизма, что объясняется неточностью понимания и / или выполнения задания информантами. Например, в китайских анкетах – 夫妻[fūqī] – *супруги*, 婚姻[hūnyīn] – *брак*, 相识[xiāngshí] – *быть знакомым*. Аналогичные примеры из русских анкет были следующими: *жертва, студентка, наставник*.

На основе полученных данных мы составили диаграмму № 1.

Диаграмма № 1.

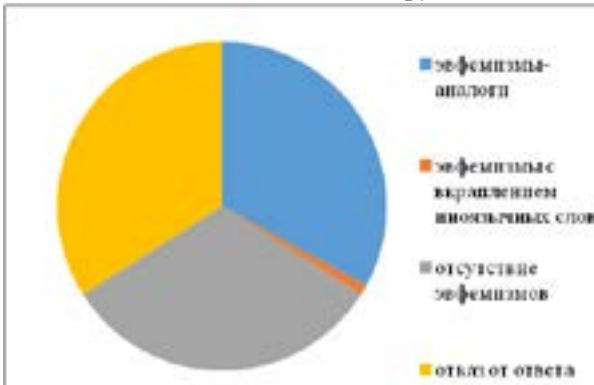
Данные анкет носителей китайского языка



Всего на китайском языке информанты предоставили 89 ответов. Из них 34% – эвфемизмы-аналоги, эвфемизмы-фразеологизмы – 10%, образные эвфемизмы – 10%, дисфемизмы – 2%, эвфемизмы-благопожелания – 1%, отсутствие эвфемизмов – 16%, отказ от ответа – 27%.

Диаграмма № 2.

Данные анкет носителей русского языка

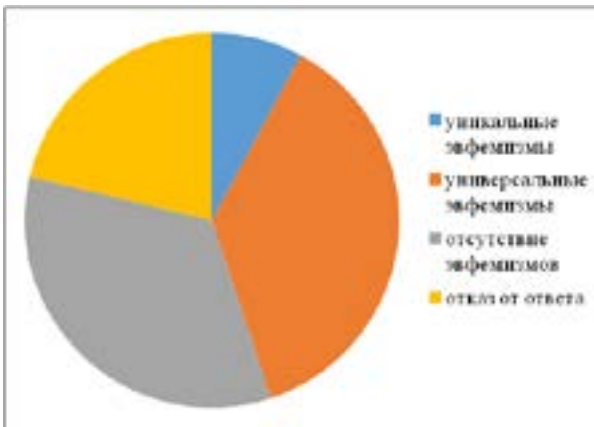


Всего на русском языке было получено 90 ответов. Из них 33% – эвфемизмы-аналогии, эвфемизмы с вкраплением иноязычных слов – 1%, отсутствие эвфемизмов – 32%, отказ от ответа – 34%.

Для выявления количественного соотношения универсальных и уникальных эвфемизмов нами была составлена сопоставительная диаграмма. К уникальным эвфемизмам мы отнесли образные единицы. Эвфемизмы-аналогии, эвфемизмы-фразеологизмы, дисфемизмы, эвфемизмы-благопожелания – к универсальным эвфемизмам.

Диаграмма № 3.

Соотношение универсальных и уникальных эвфемизмов



По результатам данной таблицы, универсальных эвфемизмов в тематической группе «Любовь» зафиксировано 47%, а уникальных – 10%.

На основе данных лингвистического эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. В китайском языке выражений, обладающих определённым лингвокультурным фоном (уникальных эвфемизмов), больше, чем в русском языке.

2. В анкетах носителей русского языка предлагаются эвфемизмы, официально закреплённые в лексикографических источниках, а также индивидуальные (речевые) эвфемизмы, а в анкетах китайских респондентов представлены эвфемизмы-фразеологизмы, образные эвфемизмы, дисфемизмы и эвфемизмы-благопожелания, зафиксированные либо в лексикографических источниках, либо в специальной научной литературе.

3. Сопоставление материала анкетирования и данных лексикографических источников показало, что в речи носители разных языков прибегают к тем эвфемизмам, которые не зафиксированы в словарях и справочниках.

Таким образом, как показывают результаты проведённого исследования, эвфемизмы любви в русской и китайской лингвокультурах достаточно хорошо знакомы носителям языков и применяются ими в речевой практике, при этом очевидно, что эвфемизм выступает не только как универсальное средство в межкультурном диалоге, но и отражает национально-культурные особенности того или иного этноса. Перспектива нашего исследования заключается в дальнейшем сборе эвфемистического материала, а также в рассмотрении других тематических групп эвфемизмов на предмет их пересечения с тематической группой «Любовь» в русском и китайском языках.

Литература

Арсентьева, Ю.С. Использование контекстуально нетрансформированных фразеологизмов-эвфемизмов в английском и русском языках // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2016. № 3. С. 16-22.

Ковшова, М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. Москва: Гнозис, 2007. 320 с.

ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. Москва: Большая российская энциклопедия, 1990. 688 с.

Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. Москва: ЛЕНАНД, 2007. 264 с.

НСИСВ – Новейший словарь иностранных слов и выражений. Москва: Современный литератор, 2005. 976 с.

Сеничкина, Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. Москва: Флинта, 2008. 464 с.

Чжан, Ч. Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013. 209 с

邵军航, 委婉语研究, 上海交通大学出版社, 2016 年, 187 页
[*Шао Цзюньхан.* Исследование эвфемизмов. Шанхай: Изд-во Шанхайск. ун-та транспорта. 2016. 187 с.].

Научное издание

«БЛАГОСЛОВЕННЫ ПЕРВЫЕ ШАГИ...»

Сборник работ молодых исследователей
Выпуск 16

Издаётся полностью в авторской редакции

Подписано в печать 28.09.2022. Рег.№ 58-22. Формат 60х84/16.
Бумага тип. №1. Плоская печать. Усл. печ. л. 11,75. Тираж 100 экз. Заказ 234.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»