

**ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (РОССИЯ)
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПРИ СОДЕЙСТВИИ УНИВЕРСИТЕТА КАДИСА**

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
РОССИЯ И ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИЙ МИР**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА
10–11 мая, г. Кадис, Испания**



**UNIVERSIDAD FEDERAL DEL SUR (RUSIA)
CON EL APOYO DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA FEDERACIÓN DE RUSIA
EN COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

**LA LENGUA RUSA
EN EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA: RUSIA E IBEROAMÉRICA**

**ACTAS DEL FORO INTERNACIONAL
10–11 de mayo, Cádiz, España**

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2018

УДК 811.161.1:378(4)(8=6)(063)
ББК 81.411.2(4)(70)я73
Р88

Ответственный редактор: Н.В. Карповская (ЮФУ)

Редакционная коллегия:

О. Е. Гайбарян, А. А. Багдасарова, А. Ю. Сулавко, М. А. Шевцова

Р88 Русский язык в парадигме современного образования: Россия и Иbero-Американский мир : материалы Международного форума (10–11 мая 2018 г. г. Кадис (Испания) / Южный федеральный университет ; [редкол.: О. Е. Гайбарян и др.]. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018.
ISBN 978-5-9275-2822-6

В данном сборнике представлены избранные материалы Международного форума «Русский язык в парадигме современного образования: Россия и Иbero-Американский мир», организатором которого выступил Южный федеральный университет (Россия) при поддержке Министерства образования и науки РФ. Международный форум проводился на площадках Университета Кадиса (Испания) в период с 10 по 11 мая 2018 г.

В рамках Форума (<http://foroedurusia-2018.ru/>) поднимались вопросы, связанные с ролью русского языка как языка международного образования, науки и культуры, рассматривались проблемы межкультурной коммуникации в современном мире, обсуждались особенности преподавания русского языка как иностранного в странах Иbero-Американского ареала, затрагивалась проблематика разработки курсов по неязыковым дисциплинам (естественные, точные науки, инженерия и т.д.) в контексте международных сетевых программ и двойных дипломов и др.

Сборник ориентирован на широкий круг читателей, интересующихся тематикой Форума.

В сборнике представлены материалы, утвержденные к публикации Оргкомитетом Форума. Материалы приводятся в авторской редакции.

Eds.: Natalia V. Karpóvskaya (UFS)

Consejo de redacción:

Olga E. Gaybarián, Anna A. Bagdasárova, Anna Yu. Sulavkó, María A. Shevtsova

Esta edición presenta las Actas elegidas del Foro Internacional «La Lengua Rusa en el Paradigma de la Educación Contemporánea: Rusia e Iberoamérica», organizado por la Universidad Federal del Sur (Rusia) con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia y celebrado en la Universidad de Cádiz (España) del 10 al 11 de mayo de 2018.

En el Foro (<http://foroedurusia-2018.ru/index-spain.html>) se trataron distintos aspectos de la interacción intercultural, cuestiones relacionadas con el ruso como lengua de educación internacional y con la específica de enseñanza del ruso como LE en los países Ibero-Americanos, problemas de las asignaturas no lingüísticas de diferentes áreas (ciencias naturales, exactas, ingeniería, etc.) en el contexto de los programas internacionales en redes, titulaciones dobles, etc.

La publicación está orientada a todos lectores que tengan interés por el tema del Foro.

Las Actas abarcan ponencias y artículos elegidos por el Comité Organizador del Foro. Todos los materiales se publican en la redacción del autor.

ISBN 978-5-9275-2822-6

УДК 811.161.1:378(4)(8=6)(063)
ББК 81.411.2(4)(70)я73

Índice Содержание

Antsiférova O.V., Kólosova T. N. Las escuelas nacionales de verano como instrumento de motivación para el estudio de la lengua rusa	12
Анциферова О.В., Колосова Т.Н. Национально-ориентированные летние школы	
Arsénieva I. A., Timashova L. V. El concepto “paciencia” en la concepción del mundo rusa y china	16
Арсеньева И. А., Тимашова Л. В. Концепт терпение в русском и китайском языковом сознании	
Arskaya Y. A. Metamorfosis del autor y de su poética: análisis lingüístico de los poemas revolucionarios de S.A. Yesenin	20
Арская Ю.А. Метаморфозы автора и его поэтики: лингвистический анализ революционных поэм С.А. Есенина	
Artémenko M. V. El relativo denominativo del tipo: las características sintácticas	26
Артеменко М. В. Отымённый релятив «по типу»: синтаксические свойства	
Artémova L.V. La ironía como estrategia del autor en la prensa de opinión	29
Артемова Л.В. Ирония как авторская стратегия в аналитических статьях	
Baránova I. I. Peculiaridades de enseñanza del ruso a los estudiantes hispanohablantes en las universidades de la Federación Rusa	32
Баранова И. И. Особенности обучения русскому языку испаноговорящих учащихся в вузах Российской Федерации	

- Belopólskaya E. V.**
Los escritores rusos en las clases de Ruso como LE: acerca de la selección de las personalidades para el curso de literatura para estudiantes extranjeros de filología 38
- Белопольская Е. В.**
Русские писатели в иноязычной аудитории: к проблеме отбора персоналий для курса литературы иностранным студентам-филологам
- Bóndareva O. V.**
Cómo enseñar la pronunciación a los estudiantes extranjeros en el marco del curso de fonética rusa 41
- Бондарева О. В.**
Обучение произношению русского языка иностранных учащихся в рамках вводно-фонетического курса
- Brenchúgüina-Románova A. N.**
Los ejercicios de creatividad como instrumento para trabajar el habla de los estudiantes en clases de “Prácticas del discurso” en la universidad pedagógica 47
- Бренчугина-Романова А.Н.**
Творческие упражнения как форма работы над речью студентов на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе
- Casas Olea M., Suárez Cuadros S. J.**
Cantares del alma ortodoxa. Formación textual y contextos de producción y ejecución de los versos espirituales eslavos 51
- Касас Олеа М., Суарес Куадрос С. Х.**
Исследовательский проект: Пение православной души. Структура текста и контекст составления и исполнения духовных стихов на славянском
- Chesnokova O. S.**
El pensamiento tradicional en el folclore ruso 57
- Чеснокова О. С.**
Традиционное мышление в русском фольклоре
- Denísova L. O.**
Peculiaridades del trabajo práctico estudiantil con el material lingüístico en la etapa de control: la asignatura “Prácticas del Habla” en instituciones de educación superior pedagógica 63
- Денисова Л.О.**
Особенности практической работы студентов с языковым материалом на этапе тематического контроля: дисциплина «Речевые практики» в педагогическом вузе

Deriábina S.A., Míkova S.S., Mitrofánova I.I. Cómo leer el texto literario en una clase de lengua extranjera: aspecto psicolingüístico	67
Дерябина С. А., Микова С. С., Митрофанова И. И. Чтение художественного текста в инофонной аудитории: психолингвистический аспект	
Díaz de la Noval L. El renacer del idioma ruso en Cuba. La Universidad de La Habana como entidad rectora	72
Диас де ла Новаль Л. Возрождение русского языка на Кубе. Гаванский университет как ведущий вуз	
Glazunova O.I. Peculiaridades del uso de adjetivos relativos y construcciones sinónimas en el idioma ruso (en comparación con el español)	75
Глазунова О.И. Особенности употребления относительных прилагательных и синонимичных им конструкций в русском языке (в сопоставлении с испанским)	
Górbova E.V. El aspecto verbal en ruso y español: ¿qué hay en común?	81
Горбова Е. В. Глагольный вид в русском и испанском языках: что общего?	
Gutiérrez Santaella B. La riqueza del español en las clases de idiomas	87
Б. Гутьеррес Сантаэля Богатство и вариативность испанского языка на занятиях по испанскому как иностранному	
Ivanova N. V. El Ruso como LE: contenido y formas de control	90
Иванова Н. В. РКИ: содержание обучения и формы контроля	
Kalínina E.Yu. «¿A dónde vais leyes? a donde queráis reyes» o «закон, что дышло»: los refranes y proverbios rusos y españoles sobre el derecho como forma de conciencia de la justicia cotidiana	93
Калинина Е. Ю. «¿A dónde vais leyes? A donde queráis Reyes» или «Закон что дышло»: русские и испанские пословицы и поговорки о праве как формы обыденного правосознания	

Karpóvskaya N.V., Abkadýrova I. R. Nuevos enfoques para el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística: a base de la experiencia del proyecto «La Lengua Rusa en Cuba»	99
Карповская Н.В., Абкадырова И.Р. Современные подходы к развитию межкультурной и языковой компетенций: из опыта реализации проекта «Русский язык на Кубе»	
Karpóvskaya N.V., Tolstova D.A. Acerca de la experiencia de traducción de la poesía paraguayana (el poema de Juan Manuel Marcos «López, I»)	105
Карповская Н.В., Толстова Д.А. Об опыте перевода парагвайской поэзии (на материале поэтического произведения Х.М. Маркоса «López, I»)	
Khaléeva S. A., Khomóvich N. V. La experiencia rusa de becas para los programas de colaboración de redes en la formación profesional de egresados de programas de grado y de máster	112
Халеева С. А., Хомович Н. В. Из российского опыта грантовой поддержки программ сетевого сотрудничества в профессиональной подготовке выпускников СПО, бакалавриата и магистратуры	
Kliuev A.S. La suma de la música. Comentarios y consideraciones del autor acerca del libro	116
Клюев А.С. Сумма музыки. Авторский комментарий к книге	
Kobiakova I.A., Prónchenko E.N. Paralelismos ruso-españoles: concepto «успех» / «éxito»	121
Кобякова И. А., Пронченко Е. Н. Испано-русские параллели: концепт «успех» / «éxito»	
Korenévskaaya M. E. El tema de la «Tradición de Cirilo y Metodio» en los proyectos dirigidos a formar valores en la lengua y cultura rusas entre los jóvenes	125
Кореневская М. Е. Тема «Кирилло-Методиевской традиции» в проектах, направленных на формирование ценностного отношения молодежи к русскому языку и культуре	
Korenévskiy A. V. La cuestión lingüística en el contexto de las escuelas especializadas interdisciplinares	128
Кореневский А. В. Языковая проблематика в контексте междисциплинарных профильных школ	

Korman E. A. Ejes de comunicación intercultural efectiva en el ámbito de los negocios: el caso del español y del ruso	131
Корман Е.А. Основные принципы эффективной межкультурной коммуникации в деловой среде (на материале испанского и русского языков)	
Kórneva V. V. El estilo científico en la práctica de enseñanza del Ruso como LE	135
Корнева В. В. Научный стиль речи в практике преподавания русского языка как иностранного	
Kovalenko A. G. Acerca de la enseñanza de literatura rusa (lírica rusa del siglo XX) a estudiantes de RLE/ruso como lengua extranjera del nivel avanzado	141
Коваленко А. Г. О преподавании художественной литературы (русской лирики XX века) в иностранной аудитории на продвинутом этапе	
Krávchenko E.V. La formación práctica de futuros profesores de lengua y literatura rusas	147
Кравченко Е. В. Обучение будущих учителей русского языка и литературы	
Kústov T. V., Vezhenkova I. V. La escuela–tecnoparque «Kúdrovo». La experiencia de creación y realización de los proyectos educativos de redes	151
Кустов Т. В., Веженкова И. В. «Школа-технопарк «Кудрово». Опыт создания и реализации сетевого образовательного проекта	
Leshkévich T. G. La lengua como un instrumento para reducir la incertidumbre semántica	155
Лешкевич Т. Г. Язык как средство снижения смысловой неопределенности	
Lobos O. La perspectiva «rota» en la estructuración de los enunciados en lengua rusa	160
Лобос О. «Ломаный» синтаксис при построении высказываний на русском языке	

Lubkov A. V., Morozova O. A., Buzulukov N. S. El tema español en la obra de Andrei Tarkovski	166
Лубков А. В., Морозова О. А., Бузулуков Н. С. Испанская тема в творчестве А.А. Тарковского	
Lugovíkh A. A., Stárchenko T. E. La interferencia de la puntuación en la enseñanza de ruso a estudiantes hispanohablantes	169
Луговых А. А., Старченко Т. Е. Пунктуационная интерференция в обучении русскому языку испаноязычных студентов	
Maiseyenko M. Enseñanza del ruso para los niños en España	175
Маисенка М. Обучение русскому языку детей из Испании	
Mikhéeva N. F., Petrova M. G. La lengua rusa en el mundo actual globalizado	180
Михеева Н. Ф., Петрова М. Г. Русский язык в современном глобализованном мире	
Nadolin K. A., Kariakin M. I., Nasedkin A. V. El programa de Máster del Instituto de Matemáticas, Mecánica y Ciencias de la Computación de la UFS «Computational Mechanics and Informational Technologies» en el contexto educacional europeo	186
Надолин К. А., Карякин М. И., Наседкин А. В. Мехмат ЮФУ: путь в европейское образовательное пространство	
Nazárenko O. V. Prácticas especializadas en el proceso de la formación profesional de los alumnos de Grado en Geografía	189
Назаренко О. В. Полевые практики в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «География»	
Novak N. V., Schiúkina K. A. La discusión como método de aprendizaje interactivo con el enfoque problemático en la enseñanza del Ruso como LE	192
Новак Н. В., Щукина К. А. Дискуссия как метод проблемного и интерактивного обучения в преподавании русского языка как иностранного	

Panteléev A. F. La metáfora gramatical en la poesía del posmodernismo ruso	197
Пантелеев А. Ф. Грамматическая метафора в поэзии русского постмодернизма	
Pérez Rodríguez T., Velásquez Meza K., López Benavides K. Percepción del riesgo con enfoque de género en la comunidad La Calabaza, Municipio de Estelí.	204
Перес Родригес Т., Веласкес Меса К., Лопес Бенавидес К. Восприятие риска с гендерной точки зрения в общине Ла Калабаса, в муниципальном округе Эстели	
Petrova S. M., Antónova L. N. La experiencia de enseñanza del Ruso como LE en la Universidad Federal del Noreste	209
Петрова С. М., Антонова Л. Н. Опыт преподавания русского языка как иностранного в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова	
Pisárskaya T. R., Yakímenko N.Ye. Peculiaridades de la presentación de argentinismos en el auditorio ruso	212
Писарская Т. Р., Якименко Н. Е. Особенности предъявления аргентинизмов испанского языка в русской аудитории	
Pirozhenko O. V. La importancia de los centros ruso-españoles de educación y cultura en el proceso de internacionalización de la educación superior	218
Пироженко О. В. Значимость российско-испанских центров образования и культуры в интернационализации высшего образования	
Púshina L. A. Metáforas lexicalizadas en la enseñanza de la lengua y la cultura rusas	222
Пушина Л. А. Лексикализованная образность в контексте преподавания русского языка и культуры	
Savélieva K. V. Formación de la identidad sociocultural de los jóvenes con ayuda del diseño de los proyectos	225
Савельева К. В. Формирование социокультурной идентичности молодежи на примере проектной деятельности	

- Savenkova L. B.**
Integración de los estudiantes extranjeros en el espacio paremiológico ruso como instrumento de fomento de su competencia cultural 229
- Савенкова Л. Б.**
Вхождение иностранных обучающихся в русское паремиологическое пространство как способ повышения их общекультурной компетентности
- Shurgáyev D. P.**
Innovaciones en el proceso educativo y su gestión en la institución de educación superior: el caso de la Universidad Electrotécnica de San Petersburgo LETI 235
- Шургаев Д. П.**
Иновации в образовательной деятельности и управление образовательным процессом в высшем учебном заведении на примере СПбГЭТУ «ЛЭТИ»
- Skovpen L. Yu.**
Fenómenos linguoculturales en el discurso de legitimación de decisiones políticas en los medios de comunicación rusos y españoles 238
- Сковпень Л. Ю.**
Предедентные феномены в дискурсе легитимации политических решений в российских и испанских массмедиа
- Sulavkó A. Yu.**
Acerca de los prototipos de las unidades fraseológicas en el discurso político de España 240
- Сулавко А.Ю.**
К вопросу о прототипе фразеологических единиц в испанском политическом дискурсе
- Tabachenko L. V.**
Tendencias de desarrollo de los prefijos verbales en ruso 243
- Табаченко Л. В.**
Тенденции развития русских глагольных приставок
- Túzhikova D. B.**
Formación de la competencia sociocultural en las clases de la lengua rusa 247
- Тужикова Д.Б.**
Формирование социокультурной компетенции на уроках русского языка
- Varlámov N. V.**
Problemas de elaboración de cursos teóricos interactivos para disciplinas de ingeniería 251
- Варламов Н. В.**
Проблемы разработки интерактивных лекционных курсов инженерных дисциплин

Varláмова I. Yu., Budítseva M. B. Curso de fonética en la formación profesional del ruso como LE	254
Варламова И. Ю., Будильцева М. Б. Сопроводительный фонетический курс в контексте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному	
Velasco Menéndez J. La enseñanza de la fraseología rusa a estudiantes españoles y extranjeros	260
Веласко Менендес Х. Обучение испанских студентов русской фразеологии	
Vyazovskaya V.V., Zlóbina M. G., Cherkasov G. V., Shíguina I. E. El manual digital Ruso Comunicativo como instrumento para aplicar una trayectoria nueva en la enseñanza del Ruso como LE para hispanohablantes	266
Вязовская В. В., Злобина М. Г., Черкасов Г. В., Шигина И. Е. Электронный учебник Ruso Comunicativo как средство реализации новой образовательной траектории в обучении РКИ испаноговорящих	
Zhizhko E.A., Balakhadze L. Enseñanza del idioma ruso en México: historia, problemas y perspectivas	268
Жижко Е.А., Балахадзе Л. Обучение русскому языку в Мексике: история, проблемы и перспективы	
Zolotariova L. A., An Nam Ngüen Diseñando el diccionario didáctico multimedia de modismos sintácticos	275
Золотарева Л. А., Ань Нам Нгуен Проектирование мультимедийного учебного словаря синтаксических фразеологизмов	

Las escuelas nacionales de verano como instrumento de motivación para el estudio de la lengua rusa

O. Antsiférova, T. Kólosova
(Rusia)

Национально-ориентированные летние школы

О.В. Анциферова, Т.Н. Колосова
(Россия)

Resumen

El artículo se dedica al problema de cómo organizar y realizar las actividades en la Escuela de verano que incluye tanto componente lingüístico como cultural. Se analizan características específicas de esta escuela, sus perfiles nacional y cultural, la metodología de la enseñanza intensiva, etc.

Одной из форм краткосрочного образования за рубежом являются сегодня летние школы (summer school) – уникальная возможность совместить путешествие с изучением иностранного языка. По оценкам специалистов, изучение любого языка в среде его обитания дает результаты, превосходящие в 2-2,5 раза традиционные курсы на родине учащегося. Летняя школа за границей – это ещё и знакомство с культурой, с людьми, живущими в стране изучаемого языка, возможность «попробовать на вкус» особенности образования в том или ином учебном заведении, посетить лекции и семинары лучших преподавателей и ученых с мировым именем, найти новых друзей и завести деловые контакты. Всё это способствует тому, что популярность летних школ постоянно растет. В рамках летней школы предлагаются различные программы обучения, например, ориентированные на возрастные особенности стажеров (летние школы для детей, для студентов, для взрослых), сферу их интересов (летние школы при вузах, предполагающие обучение по различным академическим направлениям: экономика, право, технические науки, бизнес, искусство, дизайн, и др.) и проч.

Возникает вопрос: что нового можно предложить на данном рынке услуг? С другой стороны, возможно ли найти какие-либо дополнительные неиспользованные «рычаги» повышения эффективности данной формы образования? С нашей точки зрения, одним из факторов, формирующих интерес к краткосрочному обучению за рубежом, являются национально-ориентированные летние школы.

Специфика национально-ориентированных летних школ видится в содержании учебных программ. Речь идет о содержательной и структурной специфике, а также дополнительной внеаудиторной деятельности, включенной в учебную программу и, как правило, тесно взаимосвязанной с учебными занятиями.

Известно, что одной из основных целей обучения иностранному, в том числе и русскому, языку является формирование знаний о стране изучаемого языка, расширение страноведческой информации (Шибко, 2014, с. 31). Однако известно также, что наибольший интерес у человека вызывает все, что непосредственно касается его лично. «Путь к личностному смыслу деятельности учащегося лежит и через удовлетворение его разнообразных интересов...» (Пассов, 2007, с.16). Логично предположить, соответственно, что степень мотивированности изучения иностранного

языка возрастает в случае, когда на данном языке «озвучивается» то, что близко учащемуся, что касается его родной страны, его культуры, истории его народа и т.д.

Культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой душевного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизации. Вне культуры настоящее и будущее народов, этносов и государств лишается смысла
(Д.С. Лихачёв, 1999, с.636)

Мы полагаем, что кроме учета возрастных, узкоспециальных и иных факторов, о которых говорилось выше, программы Летних школ должны быть в равной степени ориентированы на особенности культуры страны изучаемого языка и на культурно-исторические и национальные особенности стажеров. При этом следует «увязать» данную информацию с изучением иностранного, в нашем случае русского, языка.

Ключевым положением в организации Летних школ при СПбГУ является наметившийся в методике РКИ переход к вариативности иноязычного образования, предполагающей выбор преподавателем методов и средств обучения с учётом интересов и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Попутно заметим, что в отличие от большинства вузов, для обучения в Летней школе при СПбГУ от стажеров не требуется владеть русским языком на уровне В1 – выбранная ими программа адаптируется применительно к их уровню.

Рассмотрим в этой связи один из анонсов летней школы, адресованный немецкоязычным студентам и учащимся и предвещающий учебную программу краткосрочных курсов «Немецкий Петербург»:

Вы уже начали изучать русский язык! А вы знаете, как начинался Петербург? Кто участвовал в его становлении, развитии и расцвете? Какие талантливые люди жили и трудились на берегах Невы? Были ведь среди них и ваши соотечественники! И почему Н.В.Гоголь написал о городе такие строки: "Петербург – аккуратный человек, совершенный немец"? Ответить на эти и многие другие вопросы вам поможет летняя школа, которая откроет свои двери для вас в 2018 году.

Специфический взгляд на г. Санкт-Петербург, учитывающий культурно-исторические и национальные особенности стажеров, обеспечивается, с одной стороны, заложенными в программу обучения темами:

- *жизнь современного города и его испанский (немецкий, польский... колорит);*
- *история Петербурга, России в лицах (роль личности в истории России и Испании: «Королева Изабелла Кастильская в истории Испании – это всё равно, что Екатерина II вместе с Пётром I для России»);*
- *известные деятели науки и культуры (великие испанцы): поэт Фредерико Гарсия Лорка, писатель Мигель де Сервантес Сааведра, Художники Сальвадор Дали и Пабло Пикассо, кинорежиссёр Луис Бунюэль и певец Хулио Иглесиас, скульптор Альберто Санчес и фотограф Франсиско Инфанте-Арана...*

С другой стороны, поддержанию интереса способствует внеаудиторная, культурная часть программы: посещение «Эрмитажа» и испанской коллекции картин, экскурсия по «Русскому музею», знакомство с СПбГУ и встречи со студентами и многое другое.

Каким же образом строится обучения на таких курсах, каковы методы и принципы обучения, формы работы в группе?

В рамках летней школы речь идёт исключительно об интенсивных методах обучения, составляющих, как известно, своеобразную оппозицию методам традиционным. Ведь целью интенсивной методики обучения является достижение максимального объёма усвоенного материала в минимальные сроки. Следовательно, важнейшими характеристиками интенсивных методов становятся:

- максимальная активизация учащихся;

- мобилизация скрытых психологических резервов личности учащихся;
- глобальное использование всех средств воздействия на личность учащихся;
- введение и закрепление учебного материала в рамках одного занятия;
- два этапа активизации изученного материала: тренировка в общении и практика в общении.

Подобная специфика в обучении позволяет успешно достичь цели, т.е. сформировать и активизировать навыки и умения практического владения языком в пределах тем и ситуаций, заявленных в содержании курса. При этом главный акцент делается на таких видах речевой деятельности, как говорение и аудирование, а обучение учащихся соответствующим навыкам реализуется на богатом лексическом материале.

В контексте национально-ориентированных летних школ практическая направленность обучения реализуется более эффективно, т.к. естественное неформальное общение, с характерным дружеским участием, эмоциональной отзывчивостью и вниманием к собеседнику, обеспечивающие так называемый психологический комфорт, во многом предопределены национальной монолитностью группы и возможностью для преподавателя заранее учесть данную национальную специфику группы. Достижение зоны максимального психологического комфорта в сжатые сроки позволяет активизировать учащихся и выявить их резервные возможности.

Речь уже шла о практической направленности занятий, говорении и аудировании как важнейших аспектах обучения. Всё это не что иное, как реализуемый на практике *метод погружения в языковую среду*, для которого характерно овладение ИЯ в процессе речевой деятельности (РД), т.е. при осуществлении мотивированный действий, направленных на достижение целей, обусловленных задачами коммуникации. Последнее приводит к тому, что у учащихся формируется умение пользоваться готовыми речевыми образцами, а в дальнейшем и навык спонтанного речепорождения в системе чужого языка.

Среди активно используемых современных технологий обучения ИЯ в рамках летней школы следует выделить: обучение в сотрудничестве и компьютерные, аудиовизуальные технологии. К сожалению, ни метод проектов, ни дистанционное обучение для самостоятельной работы, ни тандем-метод или языковой портфель не могут быть реализованы в полной мере из-за сжатых сроков курса и насыщенности учебной и культурной программы, определяющих также специфику летней школы.

Особого внимания, безусловно, заслуживает *обучение в сотрудничестве*, предоставляющее возможность вовлечения учащихся в совместную деятельность. В нашем случае, совместную аудиторную и внеаудиторную деятельность.

Если говорить о процессе формирования учебно-речевого коллектива, то в аудиторной работе этому содействуют такие формы совместной работ, как решение коммуникативных задач в парах, в малых группах, в командах и в коллективе в целом. Особо следует подчеркнуть коммуникативную направленность каждого задания.

Помимо интенсивного метода обучения, в основе которого лежит теория Г. Лозанова с известной формулой: учебная ситуация + реальная коммуникация + мотивация общения, в курсе также учтены и задействованы метод ускоренного обучения В.В. Петрусинского, метод активизации резервных возможностей учащихся Г.А. Китайгородской и эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера.

Национально-ориентированные летние школы и курсы, учитывающие в полной мере национальную специфику потенциальной группы учащихся, предусматривают в

своей программе культурную составляющую и нацелены прежде всего, на диалог культур или межкультурный диалог.

Реализация подобной цели становится возможной благодаря продуманной культурной программе, которая осуществляется во внеаудиторное время, и аудиторной учебной деятельности учащихся, тесно связанной с культурной программой.

Рассматривая язык и культуру как нечто цельное, единое, неделимое, Е.И. Пассов предложил в своё время следующую формулу обучения ИЯ: культура через язык, язык через культуру. Это означает, что присвоение факта культуры происходит в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) осуществляется на основе присвоения факта культуры. Следовательно, культура как система ценностей используется в качестве содержания образования и во многом определяет не только интеллектуальный, но и духовный рост личности учащегося в предложенном учебном пространстве. Целью обучения становится формирование не только человека деятельного *homo agens*, но и человека морального, духовного *homo moralis*. Формирование человека культуры проходит благодаря диалогу двух культур – родной и иностранной. Данная технология образовательного процесса успешно реализуется в летней школе СПбГУ.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ШИБКО, Н.Л., 2014: *Методика обучения русскому языку как иностранному*, Минск, БГУ.
2. ПАССОВ, Е.И., КИБИРЕВА, Л.В., КОЛЛАРОВА, Э., 2007: *Концепция коммуникативного иноязычного образования*, СПб., Златоуст.
3. ЛИХАЧЁВ, Д.С., 1999: *Раздумья о России*, СПб., Логос.

El concepto “*paciencia*” en la concepción del mundo rusa y china

I. A. Arsénieva, L. V. Timashova
(Rusia)

Концепт *терпение* в русском и китайском языковом сознании

И. А. Арсеньева, Л. В. Тимашова
(Россия)

Resumen

El estudio de la conciencia lingüística de los portadores de diferentes culturas y la identificación de un común y específico en sus imágenes del mundo es de gran importancia para la optimización de la comunicación. El artículo presenta los resultados de un experimento asociativo gratuito dedicado al concepto de "paciencia" en chino y ruso. Los encuestados eran estudiantes de la Russian Peoples Friendship University (100 personas). En el experimento, se identificaron algunas normas asociativas. Los autores asocian con ellos las características de la imagen china del mundo. Los resultados obtenidos se comparan con algunos hechos que reflejan la percepción de la percepción de este concepto en el idioma ruso.

Интерес к концептуальным исследованиям в современной лингвистике не угасает. Предметом научных лингвистических работ уже стали такие концепты, как любовь, добродетель, надежда, правда, истина, ложь, обман, ревность, зависть, счастье и др. Наша статья посвящена концепту *терпение* в русском и китайском языковом сознании. Выбор данного концепта не случаен: многие специалисты в области гуманитарных наук считают, что терпение – одна из наиболее специфичных черт русской национальной ментальности. С этим сложно не согласиться.

Так в работе, выполненной в рамках лингвокультурологии, сопоставлены понятийные, образные и оценочные признаки концептуального поля в английской и русской лингвокультурах. Концептуальное поле "терпение" представляет собой единство концептов "терпение", "страдание", "смирение", "выдержка", "толерантность"/"терпимость". Концепт "терпение" выступает в качестве смыслового ядра данного поля. Автор утверждает, что лингвокультурные концепты образуют концептуальные поля – комплексные смысловые образования, включающие несколько концептов, объединенных общими признаками (Долгова И.А., 2007). Есть исследование, которое рассматривает лексико-семантические признаки концепта «терпение», а также концептов «терпеливость», «толерантность», «кротость», их реализацию в составе пословиц и поговорок, в современной российской публицистике, их экспликацию в контексте интернет-культуры (Барилловская А.А., 2008).

Концепт «терпение» анализируется нами в этнопсихолингвистическом аспекте по данным ассоциативного эксперимента, проведенного в мае 2016 года на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН среди китайских студентов.

Для проведения данного эксперимента авторами статьи была составлена анкета на русском языке (Таблица 1).

Таблица 1. Анкета на русском языке

Концепт	Ассоциация					
	Цвет	Вкус	Вода	Огонь	Растение	Воздух
Терпение						

Переведённая на китайский язык, эта анкета была предложена вниманию респондентов. Все разъяснения по заполнению анкеты им были даны в устной и письменной форме на китайском языке. В свободных полях анкеты респондентам было предложено написать по-китайски любое слово или словосочетание, которое приходит в голову при его прочтении. С целью выявления первичной реакции респондентов время заполнения анкеты было ограничено.

Задачей эксперимента было установление ассоциаций эмоциональных состояний человека с каким-то цветом, вкусом, чем-то жидким, огненным, воздушным, растением или животным, которые возникают у носителей китайского языка, как если бы эти эмоциональные состояния имели такие признаки, как *цвет, вкус, жидкое, воздушное, огненное* и др.

Дальнейший этап эксперимента заключался в обратном переводе содержания заполненных на китайском языке анкет на русский язык, который был осуществлён китайскими стажёрами. Следующим шагом в проведении эксперимента стал тщательный анализ анкет, переведённых на русский язык, авторами статьи.

В результате подсчёта было установлено количество совпадающих ответов респондентов. Так, например, по признаку **цвет** концепт «терпение» был охарактеризован как белый (14 ответов), зелёный (10), синий (8), красный (6), жёлтый (6), чёрный (5), фиолетовый (4), голубой (3), серый (2), оранжевый (1), золотой (1), бесцветный/1 Цветной-1). Распределение совпадающих ответов по остальным признакам выглядит следующим образом: **вкус** (Сладкий-19 Горький-13 Кислый-6 Безвкусный-6 Солёный-3 Вкусный-1), **жидкость** (Море-15 Вода (тёплая, минеральная)-8 Капля-8 Река-6 Плавать-4 Озеро-2 Ручей-1 Прилив-1 Течение (постоянное)-1 Волна-1 Кипение-1), **огонь** (Свет-13 Свеча-7 Гореть-5 Тёплый-3 Тёмный-2 Сверкать-1 Блестеть-1 Искра-1 Фонарь-1 Пламя-1 Солнце-1), **воздух** (Облако-17 Ветер-3 Небо (синее)-3 Свежий-3 Спокойный-3 Дождь-3 Воздух-3 Летать-2 Ясный-2 Тихий-1), **растение** (Расти-20 Лист (зелёный)-5 Расцветать-3 Плод-3 Корень-2 Кактус (колючий)-2 Цветы (персика, сливы)-1 Подсолнечник-1 Засохнуть-1 Земля-1 Лук-1 Сосна-1 Лилия-1 Тополь-1 Куст-1 Росток-1), **животное** (Кусать-5 Черепаха-3 Собака-3 Сидеть-2 Улитка-1 Кошка-1 Муравей-1 Ленивец-1 Ребёнок-1 Тигр-1 Лев-1 Слон-1 Корова-1 Медведь-1 Баран-1), **птица** (Летать, учиться летать, парить, полёт-22 Крыло-5 Дикий гусь-2 Чайка-1 Ласточка-1 Яйцо птицы-1 Орёл-1 Страус-1 Кукушка-1 Клевать-1 Кружить-1).

Таким образом, в сознании носителей китайского языка концепт «терпение» сопровождается ассоциациями с чем-то, способным иметь различные цветовые и вкусовые характеристики – от белого (14) до чёрного (5), от цветного (1) до бесцветного (1); от сладкого (19) до горького (13) и от безвкусного (6) до вкусного (1). Ядром ассоциативного поля данного концепта является нечто жидкое, тёплое, спокойное, с постоянным течением (47); излучающее световую энергию (31); маленькое, но увеличивающееся (55); тихое, свежее, ясное, воздушное, с равномерным движением (40); медленное (14); высокое, ровное (35).

Концепт «терпение», как уже было отмечено, играет большую роль в русском языковом сознании. Этимология слова «терпеть» указывает на его родство с такими словами, как *цепенеть, застывать, страдать, длиться, становиться терпким; затекать, неметь, быть оцепенелым, оцепеневшим, неподвижным, ошеломлённым, бесчувственным*, что актуализирует такие семантические признаки, как ‘неподвижность, длительность’. Толковые словари русского языка дают следующие дефиниции слова «терпение»: ‘Способность терпеть; настойчивость, упорство и выдержка в каком-нибудь деле’ (Ожегов С.И.); ‘выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать; крепиться, обмогаться (перемогаться), мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего лучшего, надеяться, быть кропким, смиряться’ (Даль В.И.).

Исследование данного концепта в сознании носителей русского языка было предпринято в одной из наших работ (Арсеньева И.А., Гадалина И.И., 2017), в которой на основании данных толковых словарей русского языка были описаны ассоциации терпения с чем-то жидким и взрывчатым, способным лопнуть. По нашему мнению, подобные ассоциации подтверждаются такими несвободными словосочетаниями, как: «терпение иссякло», «последняя капля терпения», «чаша терпения переполнилась», «терпение лопнуло», «запасть терпением», «набраться терпения», «терпение на исходе», «терять терпение», «испытывать терпение», «потерять терпение» и др. Многие русские пословицы и поговорки, отражающие коллективный опыт и мудрость народа, посвящены «терпению». Приведём лишь некоторые из них: *терпенье даёт уменье; терпение и труд всё перетрут; Господь долго терпит, да больно бьёт; терпя и камень треснет; на всякое хотенье есть терпенье; обтерпешься, и в аду ничего; за терпенье даёт Бог спасенье* и др. По мнению А.А. Бариловской, концепт «терпение» состоит из ядерной части, в которую входят такие значения, как «безропотно перенесение чего-нибудь бедственного, тяжелого, неприятного»; ‘смирение с наличием, существованием кого-нибудь, чего-нибудь, поневоле допущение чего-нибудь’; ‘смирение с наличием чего-, кого-нибудь в ожидании перемены к лучшему, каких-нибудь результатов’» и периферийной части, в которую входят такие значения, как «‘допущение наличия кого-, чего-нибудь, снисходительное перенесение кого-, чего-нибудь’»; ‘упорное выполнение чего-то (проявление активности действия)’; ‘совмещение с чем-нибудь, допущение’»; ‘испытывание чего-нибудь, подверженность чему-нибудь (неприятному, тяжёлому и т. п.)’»; ‘чувство большой неприязни, отвращения к кому-, чему-либо’» (Бариловская А.А., 2008, с. 19).

Действительно, терпение помогает человеку сдерживать эмоции, понимать позицию другого человека, идти к поставленной цели, достигать желаемых результатов, так как на пути многое приходится преодолевать, претерпевать, выдерживать. Однако когда человек терпит унижение, грубость, насилие, то терпение приобретает отрицательную окраску, ему родственны семы «слабость», «трусость», «бессилие».

Исследования содержания общечеловеческих ценностей, в число которых несомненно входит концепт «терпение», – одно из направлений лингвистики, начатое еще работами Т. Моммзена, В.О. Ключевского, Э. Бенвениста. Оно было продолжено серией работ по лингвострановедению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, а также работами В.В. Воробьева по лингвокультурологии. Результаты проведённого эксперимента открывают широкие возможности для дальнейшего изучения китайского языкового сознания. Помимо исследования концепта «терпение», по данной методике нами был проведён ассоциативный эксперимент, посвящённый эмотивной лексике китайского языка и таким понятиям, как *радость, грусть (печаль), счастье, горе, гнев*,

любовь, ненависть, страх, зависть, ревность (I.A. Arsenyeva и др., 2018). Предложенная методика проведения ассоциативного эксперимента, по нашему убеждению, может быть применена при изучении других концептов различных языков.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ARSENYEVA, I.A., ANTONOVA, N.A., IVANOVA, A.S., YAKUSHEV, V.V., TIMASHOVA, L.V.: *Visualization of the emotional vocabulary of the Chinese language as exemplified in the associative experiment* // http://www.xlinguae.eu/2018_11_01_21.html.
2. АРСЕНЬЕВА, И.А., ГАДАЛИНА, И.И., 2017: «Слово "терпение" в свете концептуологии». *Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: норма и вариант* / сборник научных статей, «КФУ им. В.И.Вернадского», Таврическая академия. Симферополь, ИТ АРИАЛ». VI Международная научная конференция. 17-20 октября 2017 г. – сс. 12–17.
3. БАРИЛОВСКАЯ, А.А., 2008: *Лексическое выражение концепта «терпение» в истории и современном состоянии русского языка*: Автореферат дисс. ... канд. филол. наук, Томск, 25 с.
4. ВЕЖБИЦКАЯ, А., 1996: *Язык. Культура. Познание*, М., Русские словари, 416 с.
5. ДАЛЬ, В.И.: *Толковый словарь живого великорусского языка* // <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-39658.htm>.
6. ДОЛГОВА, И.А., 2006: *Концептуальное поле "терпение" в английской и русской лингвокультурах*: дисс. ... канд. филол. наук, Волгоград, 205 с.
7. ОЖЕГОВ, С.И.: *Толковый словарь русского языка* // <http://slovarozhegova.ru/>
8. ФАСМЕР, М., 2004: *Этимологический словарь русского языка*: в 4-х т., М., Астрель, АСТ.

Metamorfosis del autor y de su poética: análisis lingüístico de los poemas revolucionarios de S.A. Yesenin

Y. A. Arskaya
(Rusia)

Метаморфозы автора и его поэтики: лингвистический анализ революционных поэм С.А. Есенина

Ю.А. Арская
(Россия)

Resumen

En el artículo se analizan los medios gramaticales de alocución en los poemas revolucionarios de Serguéy Yesenin: vocativos, imperativos, predicados, y pronombres gramaticales de la y 2a persona desde el punto de vista de su función de creación de textos y de las particularidades de la traducción del sentido del autor.

Революционные, или «маленькие» поэмы С. А. Есенина представляют собой цикл из 11 текстов 1917-1919 гг., в которых представлен космогонический поэтический миф о преобразовании старого мира и создании таким образом мира нового. Это поэмы «Товарищ», «Певущий зов», «Отчарь», «Октоих», «Пришествие», «Преображение», «Инония», «Иорданская голубица», «Небесный барабанщик», «Сельский часослов» и «Пантократор». Содержательно к ним примыкает также поэма «Кобыльи корабли», созданная в октябре 1919 г. Историки литературы и исследователи творчества С. А. Есенина отмечают резкую перемену, произошедшую в поведении, внешности и общественно-политической позиции автора с первыми революционными событиями 1917 г.: «Больше всего в весенних поэмах удивляет даже не то, как скоро Есенин откликнулся на революционные события, а то, как стремительно и радикально перекраивал он свою поэтику» (Лекманов, Свердлов, 2006, с. 95).

Описательность дореволюционной лирики С.А. Есенина сменяется сложной метафоричностью, образы природы и крестьянской жизни внезапно помещаются в космогонический контекст, христианские аллюзии сопровождаются отрицательной оценкой, лирический герой уже не воспевает народный характер и крестьянский быт:

...старый есенинский мир «почивающей тишины» взорван. Эмоциональная звинченность глаголов (один громче другого: *валы – режут, глаза – горят*), насильственность метафор (*Ломает страх / Свой крепкий зуб; В бездонный рот / Бежит родник, И тянется к надежде / Бескровная рука; И пыжится бедою / Седая тишина*), чехарда размеров (сменяющихся четыре раза), судорожные связки (*но вот, и вот, но вдруг*) – таковы признаки новой поэтики Есенина, рождающейся на обломках былого гармонического единства (Лекманов, Свердлов, 2006, с. 95).

Прежде всего обращает на себя внимание обилие развернутых метафор и сравнительных оборотов, сложных сочетаний тропов, а также большое количество библейских аллюзий в исследуемых текстах: Проклинаю тебя, Радонеж, / Твои пятки и все следы! / Ты огня золотого залежи / Разрыхлял киркою воды («Инония»); «Под Маврикийским дубом / Сидит мой рыжий дед, / И светит его шуба / Горохом частых звезд («Октоих»).

Изменение речевых стратегий поэта должно было бы повлиять не только на лексику при создании образности, но и на грамматику. Поскольку грамматические значения, в отличие от лексических, выражаются принудительно, они играют важную роль в том числе и в исторической стилистике. Так, В. М. Живов отмечает, что «связь морфологии с риторическими стратегиями автора существует» (Живов, 2004, с. 10). Дабы более полно охарактеризовать изменившуюся поэтику С. А. Есенина, мы попытаемся проанализировать самые яркие грамматические особенности «маленьких» поэм – средства адресации и глаголы в предикативных единицах с семантическим субъектом «я» – с точки зрения семантики и предложить их интерпретацию. Как отмечает Л. В. Зубова, «грамматика в поэзии нередко выходит за рамки служебной функции связывать слова в предложении или высказывании: грамматическими категориями и формами может создаваться смысл, лексически никак не выраженный» (Зубова, 2011, с. 153).

К средствам адресации мы, вслед за И. И. Ковтуновой, относим обращения, императивы, предикаты 2 л. ед. и мн. ч. настоящего времени, местоимения *ты / вы, твой / ваши*, вопросительные предложения, а, кроме того, прямую речь.

В результате статистического анализа обнаруживается следующая картина распределения средств адресации (см. табл. 1).

Таблица 1. Количественный анализ средств адресации

Название поэмы, год создания	Предложения	Предикативные единицы	Обращения	Формыповелительного наклонения		Глаголы 2 л. наст. вр.		<i>ты / вы</i>	<i>твой/ ваши</i>	Предложения с прямой речью	Вопросительные предложения
				ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.				
«Товарищ», март 1917	43	67	3	-	2	5	-	2	1	4	2
«Певущий зов», апрель 1917	29	38	7	4	5	1	-	2	7	2	1
«Отчарь», июнь 1917	31	48	2	6	-	7	-	4	5	-	-
«Октоих», август 1917	38	53	7	9	-	1	-	2	1	16	1
«Пришествие», октябрь 1917	57	80	13	9	-	-	-	2		8	
«Преображение», ноябрь 1917	35	49	5	6	1	-	-	2	1	3	-
«Инония», январь 1918	87	126	7	4	1	-	1	14	11	6	-

«Иорданская голубица», июнь 1918	32	45	5	7	1	1	-	5	4	-	1
«Небесный барабанщик», 1918–начало 1919	27	35	2	1	2	-	-	1	-	-	2
«Сельский часослов», 1918	48	56	8	14	-	2	-	2	7	3	-
«Пантократор», февраль 1919	27	41	4	13	-	1	-	4	3	1	2
«Кобыльи корабли», сентябрь 1919	50	65	7	3	5	2	3	2	1	-	12

Прежде всего обращает на себя внимание обилие обращений и форм повелительного наклонения ед.ч. Чтобы установить, являются ли формы повелительного наклонения в «маленьких» поэмах более частотными, чем в предреволюционной лирике С. А. Есенина, мы прибегли к анализу предреволюционных (1895–1916 гг.) текстов поэта с помощью поэтического корпуса Национального корпуса русского языка. В 79 из 190 документов общим объемом 16 580 слов обнаружилось 236 вхождений форм повелительного наклонения, что составляет 1,42 % от числа всех словоформ в 190 документах. В среднем на каждый из 79 текстов, содержащих формы повелительного наклонения, приходится 3 императива.

Общий объем «маленьких» поэм – 4 472 слова; количество форм повелительного наклонения в них – 93, что составляет 2,1% всех словоформ, при этом в среднем на каждую поэму приходится 7,75 императивов. Таким образом, действительно можно констатировать большую частотность форм повелительного наклонения в «маленьких» поэмах, чем в предреволюционной лирике (на 32 %). В среднем же на одну «маленькую» поэму приходится в 2,58 раза больше форм повелительного наклонения, чем на один предреволюционный лирический текст, содержащий императивы.

Диалогичность является композиционным принципом многих «маленьких поэм». Одно из типичных синтаксических построений – сочетание обращения и императива. Так, текст поэмы «Сельский часослов» (1918) предстает как прямая речь лирического героя, последовательно обращенная к следующим адресатам: солнце, месяц, родина, «красная вечерняя заря», «край мой», «Русь моя», звезды, Земля, Волга, а также к неидентифицируемому адресату императива множественного числа в предпоследней строфе поэмы: «Не говорите мне / Что это / В полном круге / Будет всходить / Луна».

Смена адресата прямой речи является основным текстопорождающим принципом данной поэмы, что говорит об особой значимости адресации для поэтики С.А. Есенина в этот период.

И. И. Ковтунова выделяет следующие модальные оттенки значения побуждения к действию в поэтическом тексте:

- желательность осуществления действия;
- развитие действия, происходящее в момент речи («повелительное изобразительное или повелительное событийное» у глаголов несовершенного вида);
- эмоциональная оценка происходящих событий, волевое отношение к ним со стороны говорящего;
- неограниченность возможности совершения действия;

- напрасность того, о чем сообщают высказывания с повелительными формами (при наличии отрицания);
- повторяемость действия в прошлом;
- заклинательность;
- просьба-молитва;
- возможность совершения действия, вызванная благоприятными условиями;
- уступительность (Ковтунова, 1986, с. 19–128).

Как показал анализ всего массива отобранного материала, большинство форм повелительного наклонения в рассматриваемых поэмах С. А. Есенина имеют значение побуждения к действию («О отче, **отзовись!**» («Октоих»)), иногда – желательности («**Стихи**, ветер, / **Не лай**, водяное стекло» («Преображение»)), реже – эмоциональной оценки описываемых событий / явлений («И тебе говорю, Америка, / Отколота половина земли, – / **Страшись** по морям безверия / Железные пускать корабли!»; «**Не оттягивай** чугунной радугой / Нив и гранитом – рек. / Только водью свободной Ладоги / Просверлит бытие человек!» («Инония»)).

Кроме того, встречается и использование повелительного наклонения в значении изъявительного: «**Славь**, мой стих, кто ревет и бесится, / Кто хоронит тоску в плече, / Лошадиную морду месяца / Схватить за узду лучей» («Пантократор»).

Большинство глаголов, использованных в рассматриваемых текстах в форме повелительного наклонения, относятся к предикатам физического действия и движения: *пролить, вывезти, прицепиться, скакать, кружиться, чеканить, вести, восстать, омыть, закинуть, поставить, петь, звать, укачать, дать, плясать, спеленать, отелиться, трубить, лететь, биться, сесть, склониться, вбивать, прийти, причащаться, сыпать* и др. На первый взгляд, семантика глаголов, употребленных в повелительном наклонении, подтверждает встречающийся в литературоведческих работах о творчестве С. А. Есенина вывод о динамичности образов в революционных поэмах: «Прославляя революцию, поэт на самом деле прославлял «динамичность образа»; обещая перевернуть мир, он на самом деле обещал «сдвинуть», «остранить» и тем самым «воскресить» слово (Лекманов, 2006, с. 95); «Образ России у него кардинально меняется, наполняясь энергией и силой. Обновленным, не похожим на вчерашнего смиренного пахаря, предстает в новом свете крестьянин. Все приходит в движение, увлекается общим потоком, клокочет и бурлит» (Занковская, 2005, с. 34).

В то же время интерпретацию значений самих глаголов и форм повелительного наклонения осложняет тот факт, что большинство этих форм входит в состав развернутых метафор, например: «**Укачай** мою душу / На пальцах ног своих!» («Отчарь»); «**Плывите**, **плывите** в высь! / **Лейте** с радуги крик вороний!» («Кобыльи корабли»); «**Сойди**, **явьсь** нам, красный конь! / **Впрягись** в земли оглобли» («Пантократор»).

Часто адресаты императивов имеют абстрактный характер, что в сочетании с тропами переносит изображаемое в отвлеченную сферу. Адресаты императивов и других средств адресации можно обобщить следующим образом: Бог и Богоматерь (*Боже, Господи, Иисус, чудотворец, царю мой, о Саваофе, о дево Мария*); христианские образы (*Радонеж, Сионе, Саломея*); Русь (*Русь, родина, Московия*); метафорический образ (*красный конь*); обобщенный адресат (*мужик, россияне, люди, братья-миряне, рабы, звери*); неодушевленный адресат (*степь и ветры, мой отчий дом; мой отчий край; ветер; водяное стекло; голубая, звездами вбитая высь; злчные нивы; новый день; земля; мой стих; поле*).

Таким образом, адресаты обращений и императивов «маленьких» поэм переключаются с типичными источниками образов дореволюционной лирики

С. А. Есенина, что превращает данные тексты в своего рода диалог автора с самим собой, вызов С. А. Есенина своей ранней поэтике.

Во многих случаях адресатов обращений и императивов невозможно идентифицировать на основе текста: «Соколы вы мои, соколы, / В плену вы, / В плену!» («Товарищ»); «О други, где вы?» («Пришествие»); «Сгни, кто вышел / И узрел лишь миг!» («Октоих»); «Ныне ж бури воловьим голосом / Я кричу, сняв с Христа штаны: / Мойте руки свои и волосы / Из лоханки второй луны; / Говорю вам: вы все погибнете, / Всех задушит вас веры мох. / По-иному над нашей выгибью / Вспух незримой коровой Бог» («Инония»).

Другая характерная черта грамматики революционных поэм – это обилие местоимений «я» и глаголов 1 лица единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения.

Как показывает статистический анализ, глаголы в предложениях с подлежащим я и в неполных предложениях с глаголом 1 лица настоящего времени часто принадлежат к таксономическим классам глаголов ментального действия, речевого действия или восприятия: *постиг, возвестил, пропел, знаю, спутал, не испугаюсь, не отрекусь, славлю, слышу, вижу, говорю, научился, понял, узнаю, верю, верую, молюся, кричу, пою, взываю, узрел, скажу, обещаю, проклинаю*. В большинстве поэм (кроме «Певущего зова», «Инонии», «Пришествия» и «Кобыльях кораблей») они составляют половину или более глаголов в ПЕ с семантическим субъектом «я», представляя лирического героя созерцателем революционных событий, а не их активным участником (см. табл. 2).

Таблица 2. Количественный анализ глаголов с семантическим субъектом «я»

Поэма	Кол-во ПЕ с семантическим субъектом «я»	Кол-во глаголов ментального действия в ПЕ с семантическим субъектом «я»	Кол-во глаголов речевого действия в ПЕ с семантическим субъектом «я»	Кол-во глаголов восприятия в ПЕ с семантическим субъектом «я»
«Товарищ»	2	-	-	1
«Отчарь»	3	2	1	-
«Певущий зов»	1	-	-	-
«Октоих»	3	-	1	1
«Пришествие»	9	2	1	1
«Преображение»	4	-	2	2
«Инония»	58	2	11	4
«Небесный барабанщик»	-	-	-	-
«Сельский часослов»	13	6	3	-
«Пантократор»	5	2	1	1
«Кобыльи корабли»	5	-	2	-

При сравнительно небольшом числе глаголов, обозначающих чувственное восприятие в активной диатезе, в исследуемых текстах частотна лексика с перцептивным

компонентом, а в том числе предикаты с семантической ролью Наблюдатель. Так, в поэме «Отчарь» отсутствуют глаголы восприятия, однако в ней насчитывается 13 лексических единиц, в семантику которых входит компонент слухового (9) и зрительного восприятия (1) либо эмиссии света (3): *звон, вызвон, гремит, слышен, кричишь, сзывает, пляшет перед взором* и др., что подтверждает наш вывод об особой роли восприятия в образе лирического героя.

Таким образом, большинство адресатов императивов и обращений в исследуемых текстах имеет отвлеченный характер или не идентифицируется, а потому «динамичность образов» принадлежит ментальной сфере автора. Характер адресатов, среди которых преобладают природные и христианские образы, отсылает к дореволюционной лирике поэта. Глаголы с семантическим субъектом «я» часто относятся к таксономическим классам глаголов ментального действия, речевого действия или восприятия. Анализ семантики глаголов и референтов средств адресации позволяет сделать вывод, что описываемые автором преобразования в первую очередь касаются поэтики С.А. Есенина, а революционные поэмы предстают в большей степени диалогом автора с собственными ранними текстами и попыткой освободиться от старых поэтических форм.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ЕСЕНИН, С.А., 1993: *Собрание сочинений в трех томах*. М., Издательство «Правда».
2. ЖИВОВ, В.М., 2004: *Очерки исторической морфологии русского языка XVII–XVIII веков*, М., Языки славянской культуры.
3. ЗАНКОВСКАЯ, Л.В., 2005: «*Большое видится на расстояньи...*» С. Есенин, В. Маяковский и Б. Пастернак, М.
4. ЗУБОВА, Л.В., 2011: «Грамматическая организация подтекста в современной поэзии». *Текст и подтекст: поэтика эксплицитного и имплицитного* Материалы международной научной конференции (ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН, 20–22 мая 2010 г.), М., Издательский центр «Азбуковник». – сс. 153-162.
5. КОВТУНОВА, И.И., 1986: *Поэтический синтаксис*. М., Наука.
6. ЛЕКМАНОВ, О., 2006: «Поэт и революция: Есенин в 1917–1918 годах». *Вопросы литературы*. № 6.– сс. 89-120.
7. ЛОТМАН, Ю.М., 1998: «Структура художественного текста». *Об искусстве*. СПб., Искусство. – сс. 14-288.

El relativo denominativo del tipo: las características sintácticas

M. V. Artémenko
(Rusia)

Отымённый релятив «по типу»: синтаксические свойства

M. B. Артеменко
(Россия)

Resumen

En el artículo se analizan las propiedades sintácticas del relativo denominativo «*no muy*» (por tipo, de tipo). Realizando el análisis desde un enfoque constructivista el autor establece los tipos de las construcciones sintácticas formadas por la unidad estudiada. Se hace hincapié en el léxico típico que rodea el relativo así como en la posición del relativo en relación con los componentes de la construcción. El autor concluye que la unidad «*no muy*» formando parte de las construcciones va desarrollando las propiedades auxiliares, que se manifiesta en los niveles léxico y sintáctico.

В современном русском языке формируется особый функциональный класс слов, с одной стороны, обладающий сходством по функции со служебными единицами, а с другой, имеющий семантическую, синтагматическую и синтаксическую специфику. Данное явление привлекало внимание исследователей, но повышенный интерес к нему был проявлен в последние два десятилетия. Среди основных трудов, посвященных исследованию единиц данного класса, назовем работы Е. С. Шереметьевой (2008), М. В. Всеволодовой (в соавторстве, 2014), З. Д. Поповой (2014).

Предметом изучения является отымённый релятив (термин Е.С. Шереметьевой) ПО ТИПУ и его синтаксические свойства. Основная задача – показать, какие конструкции формируются данным релятивом.

Материалом исследования послужил Национальный корпус русского языка (НКРЯ).

Понятие «конструкция» как синтаксическое явление теоретически обосновано в работах А.Ф. Прияткиной и до сих пор активно разрабатывается в отечественном языкознании. Согласно А. Ф. Прияткиной, конструкция – это «синтаксическое целое, обладающее рядом признаков, а именно: определенностью границ; внутренней формальной организацией, призванной отражать смысловые отношения между компонентами» (Прияткина, 2007, с. 43). Работа в области изучения союзов как служебных единиц, А.Ф. Прияткина ввела понятие «союзной конструкции». Термин «конструкция» плодотворно используется и в описании служебных единиц предложного типа. Так, Е.С. Шереметьева указывает, что применительно к изучению структур, строящихся на основе производных предлогов и различного рода предложных образований, понятие «конструкция» «приобретает строгое терминологическое значение, поскольку за ним стоит особое языковое явление» (Шереметьева, 2015, с. 219). Исследователь обнаруживает безусловное сходство союзной конструкции с конструкцией, построенной на базе служебных единиц предложного типа, понимая под последней «синтаксическое построение, которое формируется производным предлогом или его аналогом, включающее минимум два компонента, между которыми и оформляется связь с помощью данных служебных единиц» (Шереметьева, 2015, с. 219).

Отымённый релятив ПО ТИПУ формирует следующие типы конструкций:

1. Двучленная конструкция, формально приравняемая к словосочетанию, но семантически более сложная, поскольку организуется с помощью особого средства связи – релятива. И здесь следует выделить двучленные структуры (а) с главным словом предметной семантики и (б) с главным словом предикатной семантики:

а. *Тем не менее ученые не оставляли попыток разработать средство по типу вакцины, которое избавляло бы наркоманов от тяжелой зависимости* (Будьте здоровы

// «Знание - сила», 2012); Александр III решительно отказался от прусской системы и ввёл единый образец знамени по типу прямоугольных старинных русских знамён с каймой (Олег Агафонов. Знамёнам и штандартам служить бессрочно // «Родина», 2010) (НКРЯ).

б. Он [Лукашенко] уточнил, что Путин предложил объединиться по типу Евросоюза (Лукашенко обвинил Кремль в затягивании создания союзного государства // Новый регион 2, 2006.09.29); Забастовки 1990 г. были не конфликтом, а разрывом со всеми принципами жизнеустройства по типу семьи (С. Г. Кара-Мурза. Антисоветский проект (2002)) (НКРЯ).

Двучленная конструкция для релятива ПО ТИПУ представляется канонической, так как говорящий, используя данный релятив, стремится сравнить два объекта или явления действительности по модели: (что?) по типу (чего?) или же определить способ действия по модели: (что делать?) по типу (чего?).

2. Конструкции, подобные трехчленным: в состав таких структур входят три компонента (левый и правый – субстантивные, правый – маркированный релятивом: общий компонент). Релятив осуществляет связь между левым и правым компонентами и общим и правым компонентом. Позицию общего компонента обычно занимает глагольная или отглагольная лексика. Здесь целесообразно выделить два типа конструкций в зависимости от позиции маркированного компонента по отношению к левому и общему компонентам:

а. с сильной связью параллельных компонентов (параллельные члены расположены контактно, общий компонент – глагол или отглагольное существительное – дистантно по отношению к маркированному релятивом компоненту): *Вдоль Москвы-реки задумано строительство 60-100-этажных колоссов по типу нью-йоркского Манхэттена* (Виталий Велин, Геннадий Трифионов. Город - смерть (1997) // «Столица», 1997.07.01). *На этой выставке будет сосредоточено все касающееся нового для нас дела сооружения поселков по типу городов-садов, по английской коттеджной системе Говарда* (неизвестный. Листок (1916.05.24) // Газета «Петроградский листок», 1916) (НКРЯ).

б. с сильной связью между маркированным (правым) и общим компонентом (параллельные члены расположены дистантно, общий компонент находится в контактной позиции по отношению к правому компоненту): *Чехол можно шить по типу мешка с дном* (Н. Сазонов, М. Долбенко. Туристская одноместная байдарка из стеклопластика (1975)); *Но катастрофа управляемая, по типу детской игрушки, которую можно ломать, как если бы она была создана только для того, чтобы быть сломанной* (В. А. Подорога. Гибель Twin peaks. (Заметки по поводу События) // Отечественные записки, 2001) (НКРЯ).

3. Структуры с особым типом трехчленности (данный тип введен в научный оборот в работах Е.С. Шереметьевой, 2013; 2015), называемые псевдотрехчленными ввиду их формальной организации и отсутствия семантического параллелизма между правым и левым компонентами. Такой тип трехчленности типичен для структур на основе глаголов-экспликаторов (термин М.В. Всеволодовой), выполняющих чисто формальную компенсаторную функцию: Ср.: *Передача власти произошла по типу престолонаследия, что, конечно же, не может приветствоваться всеми гражданами* (Лариса КАФТАН. 122 раненых и 3 погибших // Комсомольская правда, 2003.10.1). – *Власть передалась по типу престолонаследия; Должна осуществляться передача этих предприятий в собственность и на полное финансирование Министерства обороны (по типу армейских arsenалов, танковых и боеприпасных заводов США)* (Виталий Шлыков. Черный хлеб военного бизнеса // «Отечественные записки», 2003) (НКРЯ). – *Эти предприятия должны передаваться по типу армейских arsenалов США*.

Глагольные формы, в частности причастия, также являются средством создания трехчленной конструкции, которая легко подвергается распаду, приобретая черты

субстантивного сложного словосочетания: *К началу второй мировой войны Япония имела довольно сильную военную авиацию, организованную по типу военно-воздушных сил крупнейших стран мира* (Н. Чистов. Авиация во Второй мировой войне (из журнала «Вестник Воздушного Флота» № 8 (320), октябрь 1945 г.). Ср.: *Военная авиация по типу военно-воздушных сил крупнейших стран мира; Не так уж редки на предприятиях и противостояния, порожденные личностными амбициями руководителей промышленности, развивающиеся по типу отношений известных гоголевских персонажей Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича* (Глебов Сергей. Контрольный пакет – не индульгенция на произвол // Труд-7, 2001.01.19) (НКРЯ). Ср.: *Противостояния по типу отношений известных гоголевских персонажей Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича*.

Итак, анализ показал, что в большей части конструкций отыменные релятивы ПО ТИПУ тяготеет к предикатам глагольной семантики. Можно утверждать, что выбор говорящим именно этого релятива предопределяется семантикой глагольного компонента.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. НКРЯ - Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 23.03.2018)
2. ВСЕВОЛОДОВА, М. В., КУКУШКИНА, О. В., ПОЛИКАРПОВ, А. А., 2014: *Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления*. Книга 1. М.: «Либроком», 306 с.
3. КОНЮШКЕВИЧ, М. И., 2005: «О механизме опредложивания знаменательной лексики». *Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 13 / Укл.: Анатолій Загнітко* (наук. ред.) та ін., Донецьк, ДонНУ. – сс. 65-70.
4. ПОПОВА, З. Д., 2014: *Предложно-надежные формы и обороты с производными предлогами в русских высказываниях (синтаксические отношения и функции)*. Воронеж, Издательский дом ВГУ, 232 с.
5. ПРИЯТКИНА, А. Ф., 2007: «О перспективах применения понятия «конструкция» к изучению сложного предложения». *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции)*. *Избранные труды*, Владивосток, Изд-во Дальневост. ун-та. – сс. 41-51.
6. ШЕРЕМЕТЬЕВА, Е. С., 2009: «Отыменные релятивы в аспекте синтаксической конструкции». *Сибирский филологический журнал*. № 1. – сс. 147-153.
7. ШЕРЕМЕТЬЕВА, Е. С., 2008: *Отыменные релятивы современного русского языка: семантико-синтаксические этюды*, Владивосток, Изд-во Дальневост. ун-та, 236 с.
8. ШЕРЕМЕТЬЕВА, Е. С., 2015: «Понятие «конструкция» как языковое явление и как инструмент описания служебных слов предложного типа». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, Тамбов. № 11 (53): в 3-х ч., Ч. III. – сс. 218-220.

La ironía como estrategia del autor en la prensa de opinión

L.V. Artémova
(España)

Ирония как авторская стратегия в аналитических статьях

Л.В. Артемова
(Испания)

Resumen

En el presente trabajo se estudia ironía implícita como un procedimiento eficaz en la expresión de la actitud evaluativa del autor en la prensa analítica actual.

Современный публицистический стиль – это «гибрид», «многостиль», который совмещает в себе публицистический стиль как таковой, с чертами, в большей мере в настоящее время, разговорного стиля, и в определенной мере – художественного и научного. При этом очевидным является тот факт, что информационная доминанта уже давно уступила первенство прагматической, объединяющей эмоциональный, коннотативный, модальный, субъективно-оценочный, фоновый, интенциональный, ассоциативный компоненты. Иными словами, авторское понимание отношений между явлениями, событиями, фактами, его задумка, интенции, созданный текст с его ассоциативными связями намного привлекательнее, чем тот первичный «голый» факт, который был точкой отсчета в авторском повествовании.

Авторская публицистика отличается явно выраженным субъективно-оценочным, эмоционально-персонифицированным компонентом. Публикация такого характера не столько информирует, сообщает, сколько оценивает, отражает отношение адресанта к изображенной им действительности, что, в свою очередь, создает оригинальную, открытую, эмоционально-насыщенную среду публицистического повествования.

Говоря о современной публицистике, трудно утверждать, что она отвечает требованию соблюдения объективности, под которой мы понимаем вслед за Е.П. Прохоровым, «точность и полноту отображения фактов, их незаинтересованное трактование, аргументированность заключений, суждений и предложений, сделанных на основе детального анализа» (Прохоров, 1995, с.135). *Субъективность* авторского стиля этим и привлекательна для читателя, что она позволяет ему свободно оперировать фактами, он волен подбирать, интерпретировать их в соответствии со своим собственным взглядом на действительность, он может нарушать эти требования логики, может ссылаться на факты, которые он «подтянул» под ту созданную им, исключительно личную, необъективную концепцию, излагаемую им в статье.

Субъективность имеет прямое отношение к *образу автора*, формы проявления которого носят как формальный характер, который, например, находит свое отражение в композиции, но больше всего мы видим его в смысловом плане. Это сердцевина изложения, составляющая авторского стиля, это те силы, под действием которых создается и разворачивается сюжетная линия. Автор аналитической статьи является ключевой фигурой: его «я» неотделимо от читателя, он стремится «слиться» с ним, потому что только в этом случае он может рассчитывать на достижение своей цели, проникнуть в сознание своего адресата, повлиять на его восприятие того или иного факта современной действительности. С учетом такой глобальной цели понятно то

огромное значение, которое приобретает личность журналиста, богатство его личных мыслей, чувств, идей, эмоций. И именно открытость и непосредственность выражения этого индивидуального авторского «я» создает особенность организации публицистической статьи (Солганик, 2001, с. 75).

Одной из отличительных черт аналитической статьи является совпадение субъекта речи с ее творцом (Тертычный, 2000, с. 75). Другими словами, речь идет об идентификации автора с личностью журналиста: он – реально существующий человек, со своими взглядами, вкусами, привычками, которые хорошо известны его читателям, он – один из них, пользуется их благосклонностью, его личный престиж приобретает особое значение. Это все те экстралингвистические факторы, которые усиливают убедительность статьи, ее потенциал влияния на читательскую аудиторию. Частотны случаи обращения автора к форме «мы», как способу приближения в читателю. Это дает публицисту возможность показать, например, что мысль, высказанная им, не единична, а ее, возможно, разделяют и его читатели, а если переформулировать эту идею, то это значит, что каждый читатель найдет в этой статье тот фрагмент, который содержит его понимание действительности, ведь такая публикация есть “*eminente polifónico, pues da cabida a voces distintas a las del propio enunciador*” (Sánchez García, 2012, p.7). Или что проблема, которую он затронул, касается каждого члена общества; или он приобщает читателя к числу «посвященных» в эту тематику; или, в конечном итоге, он побуждает таким «мы» поддержать его мнение, мысль или предложение.

Журналист – автор такого рода публицистики – воспринимается как отдельный социальный тип, яркая, одаренная, в первую очередь, недюжинным литературным талантом, личность, которой присущи неповторимые черты, создающие его оригинальный стиль. Интересны различия в понимании этого феномена в отечественной школе: так, например, В.И. Здорова определяет стиль журналиста как совокупность смысловых, жанрово-композиционных и стилистических особенностей манеры письма, которые придают своеобразие и неповторимость (Здорова, 2000, с. 112) и в испанской традиции: Г. Мартин Вивальди считает, что оригинальность является тем качеством, которое основывается на правдивости изложения, на настоящем доверии автора к самому себе и к внешнему миру, на способности автора отвечать в полной мере понятию личности (Мартин Вивальди, 1973, 31).

Современная публицистика опирается на оригинальность как на краеугольный камень, так как субъективность в предъявлении материала, в отображении вещей такими, какими их видит и воспринимает автор, определяет эффективность статьи. Предметом внимания журналиста может стать любой предмет действительности, актуальной или нет, его мастерство проявится в способности «приблизить» его, проявить редкий дар проникнуть в суть этой вещи, увидеть и открыть то, что остается невидимым для большинства, и это «что-то» в исключительно присущей ему индивидуальной форме представить на суд общественности.

Эта авторская оригинальность аналитической публикации придает тексту привлекательность, он в принципе не может быть серым, монотонным, банальным. Любая аналитика – это живая материя, необычная, движущаяся, которую каждый читатель насыщает своими интерпретациями и оценками. Этот текст не может оставить аудиторию равнодушной, он в любом случае будет иметь оценочную окрашенность, чаще всего негативную, способную вызвать у читателя побуждение к изменению ситуации, так как позитивная оценка не подразумевает необходимость перемен (Арутюнова, 1992). В создании этого восприятия и последующей оценки публицистического высказывания не последнюю роль играет *ирония* как один из составляющих элементов авторской стратегии.

Ироничное повествование – одна из эффективных авторских стратегий приобщения читателя к трактованию смысла. Журналист преднамеренно ставит перед своей аудиторией цель правильно отреагировать на иронию: распознать его намерения, увидеть степень ее правдоподобности. В лучшем, упрощенном варианте это будут текстовые показатели – такие, как скобки, или даже вербально выраженные «иронично», «с иронией». Либо они будут иметь интертекстуальный характер, т.е. будут разлиты по всему тексту, для интерпретации которых нужны фоновые знания: культурные, идеологические, которые помогут понять аллюзии, коннотации, а значит, потребуют от читателя не поверхностного чтения, а глубокого и целостного восприятия прочитанного. Для этого между автором и читателем должна существовать *complicidad*, а именно общий культурный опыт (Booth, 1986, 14) или по мнению Торрес Санчес «*la correcta interpretación precisa de un cierto background o trasfondo de conocimientos en el receptor que le permita interpretar los contenidos del texto en cuestión en un modelo previo de coherencia y similitud*» (Torres Sánchez, 1999, p.36).

Ироничный замысел имеет две стороны: изобразить ситуацию как парадоксальную, несоответственную, или убедить читателя в том, что перспектива восприятия ситуации должна восприниматься как ироничная. При этом читатель должен принимать конвенции, предлагаемые журналистом, и в то же время иметь подобную авторской картину мира, а именно владеть компетенцией декодификации такого текста. Особое значения также следует приписать ассоциативной иронии, для создания которой требуется авторское мастерство, так как она опирается на широкий спектр тропов и фигур: метафора, метонимия и гипербола, эпитеты и сравнения, антитеза и игра слов, на синтаксическом уровне речь пойдет о повторах, эмфатических конструкциях, etc.

Таким образом, мы сделали попытку показать, что ирония выступает составляющей оригинального авторского стиля, может быть использована в авторской журналистике как одна из эффективных стратегий реализации прагматической цели высказывания.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ПРОХОРОВ, Е.П., 1995: *Введение в теорию публицистики*, Москва, Изд-во МГУ.
2. СОЛГАНИК, Г.Я., 2001: «Автор как стилиобразующая категория публицистического текста». *Вестник Московского университета. Журналистика*. №3. – сс.74-83.
3. ТЕРТЫЧНЫЙ, А.А., 2000: *Жанры периодической печати*, Москва, Аспект Пресс.
4. SÁNCHEZGARCÍA, F.J., 2012: *El discurso referido en la prensa española*, Barcelona. Octaedro.
5. ЗДОРОВЕГА, В.Й., 2000: *Теорія і методика журналістської творчості*, Львів, ПАІС.
6. АРУТЮНОВА, Н.Д., 1992: *Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис*. Москва, Наука.
7. BOOTH, W.C., 1986: *Retórica de la ironía*, Madrid, Taurus.
8. TORRES SÁNCHEZ, M.A., 1999: *Aproximación pragmática a la ironía verbal*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Peculiaridades de enseñanza del ruso a los estudiantes hispanohablantes en las universidades de la Federación Rusa

I. I. Baránova
(Rusia)

Особенности обучения русскому языку испаноговорящих учащихся в вузах Российской Федерации

И. И. Баранова
(Россия)

Resumen

Este artículo está dedicado a las preguntas sobre el aprendizaje del idioma ruso a ciudadanos hispanohablantes en las condiciones de ambiente multicultural de los institutos de enseñanza superior rusos. En el artículo se consideran los problemas académicos, lingoculturales, la adaptación sociocultural de los aprendices latinoamericanos. La solución oportuna de estos problemas permitirá asegurar una preparación del idioma de alta calidad, la cual es necesaria para la obtención de un título de educación profesional superior en las universidades de la Federación Rusa. El artículo considera algunas diferencias entre los sistemas del idioma ruso y español, los cuales causan interferencia interlingüística a los ciudadanos hispanohablantes que estudian el idioma ruso. También se proporcionan ejemplos de lecciones en base a un enfoque lingo orientado al estudio del idioma ruso. En el artículo se proporcionan datos del monitoreo de los latinoamericanos que estudian en el programa de preparación de ingreso a la Universidad Politécnica de San Petersburgo Pedro el Grande, sobre el grado de adaptación a las condiciones de alojamiento y aprendizaje en el nuevo medio sociocultural y la utilización del idioma ruso como medio de comunicación en el medio educativo multicultural.

В настоящее время в России растет интерес к латиноамериканскому региону, что в значительной степени связано с повышением роли данного региона в развитии мировой экономики. Латинская Америка сегодня – зона активного технологического, социального, политического, экономического обновления (Давыдов Я.М., 2013, с. 25).

Развитие экономического сотрудничества между Россией и государствами Латинской Америки затрагивает и образовательную сферу взаимоотношений между Российской Федерацией и латиноамериканскими государствами.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого занимает одно из ведущих мест среди вузов Российской Федерации по количеству иностранных студентов. В Высшей школе международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого обучаются иностранные учащиеся из 75 стран мира. Достаточно широко представлена география учащихся из стран латиноамериканского региона. Это Боливия, Бразилия, Гватемала, Доминиканская Республика, Колумбия, Куба, Мексика, Парагвай, Перу, Сальвадор, Уругвай, Чили, Эквадор.

Привлечение иностранных учащихся в вузы Российской Федерации с целью получения высшего профессионального образования требует особого внимания к проблемам академической, лингвокультурной, социокультурной адаптации иностранных граждан к новой поликультурной среде российского вуза. Вопросы академической и социокультурной адаптации представителей различных регионов к

новым условиям проживания и обучения представляют как теоретический, так и практический интерес.

В интернациональной академической среде формируются основы культурного диалога представителей разных стран мира. Одним из необходимых условий успешной межкультурной коммуникации уже на самом начальном этапе обучения иностранных студентов в российских вузах является учет национально-культурных особенностей, специфики стратегий межличностного общения иностранных учащихся в процессе их социализации в новой языковой среде.

Иностранные студенты, получающие образование в российских вузах, обучаются в интернациональных группах. В связи с этим особую важность приобретает создание позитивной атмосферы в учебной группе, организация толерантного взаимодействия субъектов образовательного процесса, повышение уровня этнопедагогической культуры преподавателей, расширение спектра внеаудиторных мероприятий и адаптационных программ. Перечисленные факторы способствуют более успешной адаптации иностранных учащихся в поликультурной среде российского вуза.

Социологические исследования показывают, что представители государств Латинской Америки адаптируются легче, чем студенты из других регионов. Среди наиболее значительных трудностей при адаптации студенты из стран Латинской Америки называют трудности акклиматизации, языковой барьер, условия проживания в общежитиях. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого доля контингента студентов из Латинской Америки, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз, ежегодно увеличивается. При этом значительное число латиноамериканских студентов обучается в группах технического профиля.

Изучение контингента иностранных учащихся является одним из направлений научно-методической деятельности Центра русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Ежегодное анкетирование иностранных учащихся позволяет получить данные о степени адаптированности к условиям проживания и обучения в новой социокультурной среде и использовании русского языка как средства общения в поликультурной образовательной среде.

Анкетирование учащихся из стран Латинской Америки показало, что:

- латиноамериканские студенты в России используют в качестве средства общения как русский язык (67% респондентов), так и родной язык (56% респондентов) или язык-посредник (78% респондентов);

- студенты из Латинской Америки считают, что они говорят по-русски хорошо (11%), удовлетворительно (56%), плохо (33%).

Среди трудностей в адаптации к новым условиям проживания студенты данного региона указывают на трудности:

- адаптации к климатическим условиям (33%);

- проживания в общежитии (44%).

В то же время студенты из Латинской Америки отмечают, что они практически не испытывают трудностей в общении с представителями других национальностей (89%) и установлении дружеских отношений с ними (90%)

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что студенты из Латинской Америки открыты к межкультурному общению с представителями других национальностей. Более половины респондентов указали, что у них много друзей из других стран мира. Наши наблюдения согласуются с данными социологических исследований, которые называют среди особенностей поведения представителей

Латинской Америки жизнерадостность, способность легко переживать трудности, свободолюбие, практичность в отношении к действительности, готовность к знакомству с другими культурами. Наряду с этим представители данного региона недостаточно дисциплинированы, ответственны, невнимательны и забывчивы (Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М., 2008, с. 82-83).

Оценивая свое психологическое состояние в новых условиях проживания и учебы, латиноамериканские студенты отмечают, что они часто испытывают чувства:

- усталости (33%),
- беспокойства (34%),
- тоски по дому, семье (22%),
- 10% респондентов часто испытывают чувство одиночества.

Результаты анкетирования показывают также, что круг общения учащихся программы предвузовской подготовки из стран Латинской Америки ограничен главным образом рамками университета (78%) и студенческого общежития (89%).

Оценивая условия своей жизни и учебы в России, студенты отмечают, что им нравится их жизнь в России (96% респондентов), студенты довольны условиями учебы в Высшей школе международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (97%).

В 2017/18 учебном году учащимся программы предвузовской подготовки из стран Латинской Америки была предложена анкета, которая включала широкий спектр вопросов, направленных на выявление этнической принадлежности представителей данного континента, их возрастного состава, будущей специальности, страны планируемой трудовой деятельности. В результате анкетирования предполагалось получить данные о том, из каких источников учащиеся получили информацию о возможности получения высшего образования в России, каких известных россиян они знают, какие черты русских людей им нравятся, с какими проблемами им придется сталкиваться в повседневной жизни и так далее.

Результаты анкетирования показали, что возрастной состав учащихся – от 18 до 25 лет. На вопрос «Как вы узнали о возможности получить высшее образование в России» 80% респондентов указали публикации СМИ, Интернет. 20% респондентов указали также в качестве источника официальные российские источники (посольство РФ, российский культурный центр), друзей, которые учились в России (респондентам предлагалось выбрать несколько вариантов ответа на данный вопрос). На вопрос «Почему вы решили учиться в России» 70% респондентов отметили высокое качество образования, 50% наряду с высоким качеством образования отметили подходящую стоимость обучения, а 20% – наличие дружественных отношений между Россией и их родной страной.

Таким образом, данные анкетирования подтверждают высокий статус российского высшего образования на рынке экспорта образовательных услуг.

Учащиеся Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, принявшие участие в анкетировании, обучаются в основном в группах технического профиля и связывают свое будущее обучение с техническими специальностями. На вопрос «Почему вы выбрали именно эту профессию» учащиеся дают следующие ответы: «Это важная профессия в моей стране» (77% респондентов), «Мне это нравится» (38% респондентов).

На вопрос, связанный с оплатой обучения, 71 % респондентов отметили, что их обучение оплачивают родители, 28% отметили, что обучаются в Российской Федерации благодаря получению российской государственной стипендии. Таким

образом, можно сделать вывод о том, что в Санкт-Петербургский политехнический университет студенты из Латинской Америки приезжают на обучение как по контракту, так и по государственной линии. Кроме того следует констатировать увеличение количества граждан латиноамериканского региона, приезжающих учиться по контракту.

Представляют интерес ответы на вопросы анкеты, связанные с планированием латиноамериканскими учащимися своей будущей образовательной траектории и будущей трудовой деятельности. На вопрос «Планируете ли Вы продолжить обучение» 69% респондентов ответили утвердительно. 43% планируют продолжить обучение в России, 14% хотели бы продолжить обучение в западных странах. На вопрос «Где Вы планируете работать после окончания вуза» 70% респондентов ответили, что планируют работать в России или в другой стране (среди названных стран – Италия, Германия).

На вопрос о том, какие ассоциации у студентов из Латинской Америки вызывает слово «Россия», были получены следующие ответы: большая страна (31%), холод (23%), возможности для профессионального роста (14%).

Представляют интерес данные, полученные в результате анкетирования, которые отражают знания латиноамериканских студентов о России, о выдающихся людях нашей страны.

Среди ответов на вопрос «Каких знаменитых личностей России вы могли бы назвать» отмечены следующие: Владимир Путин, Петр Первый, М. В. Ломоносов, В.И. Ленин, И.В. Сталин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Д.И. Менделеев.

Анкета включала вопросы, отражающие представления студентов из стран Латинской Америки о чертах характера русских людей.

На вопрос «Какие черты русских людей Вам нравятся» студенты дали следующие ответы: русские люди добрые, серьезные, дружелюбные, веселые, гостеприимные.

Среди черт, которые вызывают неприятие, были отмечены грубость, проявление расизма. Среди проблем, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни, были названы следующие: климат – 50% респондентов, языковой барьер – 30%, дискриминация по расовому признаку – 17%, трудности с проживанием (36%).

Успешная адаптация иностранных учащихся в новых условиях обучения и проживания обеспечивает:

- возможность обучения в новой образовательной среде,
- овладение русским языком как средством общения и получения профессионального образования.

При изучении русского языка как иностранного необходимо учитывать особенности систем русского и испанского языков. Рассмотрим некоторые различия в системах языков, которые вызывают межязыковую интерференцию.

Для иностранных учащихся, говорящих на испанском языке, одной из грамматических тем, представляющих значительные трудности для усвоения, является предложно-падежная система русского языка. В испанском языке существительные не изменяются по падежам, а отношения между словами выражаются с помощью предлогов.

Например, для выражения родительного падежа в значении принадлежности (**genitivo**), употребляется предлог **de**: **de la ciudad** (чего? города), для выражения дательного падежа в значении адресата (**dativo**) - предлог **a**: **a la hermana** (кому? сестре). Винительный падеж (**acusativo**) совпадает с именительным падежом (**nominativo**). Но для выражения винительного падежа лица также употребляется предлог **a**: **mirar a la hermana** (смотреть на сестру). Таким образом, неразличение

форм дательного падежа и винительного падежа лица в испанском языке приводит к многочисленным ошибкам у носителей испанского языка. Для формирования прочных языковых навыков у испаноговорящих граждан представляется целесообразным выполнение заданий, направленных на преодоление межъязыковой интерференции в процессе овладения предложно-падежной системой русского языка. Для дифференциации дательного падежа в значении адресата и винительного падежа в значении объекта (лица) при изучении русского языка на элементарном и базовом уровне возможно выполнение следующих заданий:

1. *Выберите правильный вариант ответа:*

1. Я люблю...

А) отцу

Б) отца

В) отец

2. Брат понимает...

А) мне

Б) меня

В) я

3. Виктор помогает ...

А) сестру

Б) сестре

В) сестры

2. *Выберите правильный вариант ответа:*

1. ...ты всегда помогаешь?

А) Кому

Б) Кого

2. ... она видела в университете?

А) Кому

Б) Кого

Сопоставительное описание систем различных языков, выявляющих черты их сходства и различия на всех структурных уровнях, может стать основой создания лингвоориентированных материалов, предназначенных для самостоятельной работы. Самостоятельная работа с данными учебными материалами позволяет учащимся преодолеть межъязыковую интерференцию, повысить мотивацию к изучению русского языка, интенсифицировать учебный процесс, проектировать индивидуальную траекторию образовательной деятельности по овладению русским языком.

Системный подход к исследованию и учету факторов академической, лингвокультурной, социокультурной адаптации студентов латиноамериканского региона обеспечивает высокое качество языковой подготовки, необходимое для получения высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ГЛАДУШ, А.Д., ТРОФИМОВА, Г.Н., ФИЛИППОВ, В.М., 2008: *Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России*: учеб. Пособие, М., РУДН. – сс. 82-83.
2. ДАВЫДОВ, Я.М., 2013: «Латинская Америка мощно и весомо влияет на мир». *Латинская Америка*. №11.
3. ЕРМОЛЬЕВА, Э.Г., 2014: *Образование в Латинской Америке. Адаптация к вызовам времени*, М., ИЛА РАН, 188 с.
4. МАСЛОВА, О.В., 2007: «Особенности адаптации к новой социокультурной среде студентов из Латинской Америки и Анголы». *Вестник РУДН, сер. «Психология и педагогика»*. № 2.

Los escritores rusos en las clases de Ruso como LE: acerca de la selección de las personalidades para el curso de literatura para estudiantes extranjeros de filología

E. V. Belopólskaya
(Rusia)

Русские писатели в иноязычной аудитории: к проблеме отбора персоналий для курса литературы иностранным студентам-филологам

Е.В. Белопольская
(Россия)

Resumen

En el artículo se analiza el problema de composición de una lista de escritores rusos para el curso de la Historia de Literatura del siglo XX. Se determinan criterios de la selección de escritores, lo que no depende del nivel del ruso que tienen los estudiantes extranjeros de filología. Se afirma que los profesores de crítica literaria y del ruso como LE tienen que realizar la interacción continua en el proceso de enseñanza.

Существенную часть изучающих сегодня русский язык иностранцев составляют люди, которые интересуются культурой России, в том числе литературой. Давно признанная во всем мире нравственная высота русской литературы, ее душевная глубина по-прежнему являются мощным стимулом к изучению русского языка за рубежом.

Произведения русской художественной литературы активно используются в учебном процессе обучения РКИ, т.к. они помогают эффективно решать сразу три основные задачи – образовательную, коммуникативную и воспитательную. Но в таких случаях обычно речь идет о художественных текстах как о материале, т.е. своего рода единицах обучения иностранному языку. Между тем, по мнению профессора Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина Н. В. Кулибиной, методика работы над художественным текстом с иностранцами зависит от того, что является приоритетной целью изучения – язык или литература (Кулибина, 2001, с. 49).

Учебников и учебных пособий, написанных для иностранных студентов по литературоцентричной методике, на сегодняшний день немного. В отличие от методики РКИ, единая методика преподавания русской литературы как иностранной находится в стадии разработки. Данное обстоятельство сопряжено с серьезными трудностями объективного характера: недостаточной языковой, литературоведческой и исторической базой знаний иностранных студентов, сложностью проблематики курса как таковой, временным лимитом и т.д. Кроме того, изменение режима чтения и, как следствие, восприятия текста в эпоху электронных медиа не упрощают положение дел. Непрерывный поиск «нужной» информации приучает современных читателей выхватывать из текста основную мысль, отсекая малозначимые детали, на самом деле иногда очень существенные для анализа художественного произведения.

Болезненным вопросом, касающимся методики преподавания русской литературы иностранным студентам-филологам, является проблема отбора персоналий. Следует подчеркнуть, что изучение истории литературы иностранными учащимися по персональному признаку представляется удачным прежде всего потому, что при таком

подходе выявляется непреходящая ценность творческой индивидуальности, хотя это не исключает необходимости обзоров литературного процесса в целом.

Но если с составом писателей и поэтов XIX века вопрос более или менее ясен, то применительно к XX веку дело обстоит сложнее. В нашей работе мы попытаемся осмыслить эту проблему и определить некоторые критерии отбора персоналий независимо от уровня знания русского языка филологами-иностранцами.

Сложность отбора персоналий XX века для курса истории литературы напрямую связана с тем, что литература этого периода очень разнообразна по глобальным творческим установкам. Важной особенностью развития литературного процесса XX века историками литературы признается факт расщепления единого литературного древа на три ветви (официальную, эмигрантскую и потаенную) в результате известных событий, когда «обстоятельства политического, идеологического, социокультурного плана оказались не менее значимы, чем собственно эстетические» (Кормилов, 2006, с. 9). Среди особенностей литературы прошлого века выделим еще одну. По замечанию профессора МГУ С. И. Кормилова, в отличие от литературы XIX века, где довольно мало прозаиков второго ряда и после первого ряда как бы сразу следует третий, в XX столетии «такой многочисленный и сильный второй ряд, что порой его нелегко бывает отличить от первого» (Там же, с. 20).

Таким образом, для представления иностранным студентам сложной литературной картины XX века в ее противоречивой целостности круг знаковых персоналий русской литературы необходимо расширить по сравнению с тем, что предлагают сегодня авторы учебных пособий для иностранцев. Так, произведения, пожалуй, самого известного за рубежом русского писателя второй половины XX века – А. Солженицына крайне редко включаются в корпус текстов, изучаемых иностранными студентами. По нашему опыту, некоторые солженицынские произведения («Крохотки», «Матренин двор» и др.) достаточно успешно осваиваются иноязычной аудиторией.

Чаще всего вниманию иностранных студентов представляется творчество М. Горького и М. Шолохова. Не оспаривая значимость этих фигур, отметим фактически общий для таких изданий недостаток: литературоведческий комментарий не отражает современный научный уровень изучения творчества писателей.

Думается, что на занятиях литературы иностранных студентов нужно знакомить с лучшими и наиболее репрезентативными творениями классиков XX века. Такое чтение не только плодотворно сказывается на развитии эстетического вкуса, но и дает возможность выявить, охарактеризовать национально значимые образы, а вместе с этим найти ключи понимания эпохи, определить категории общественного сознания. Назовем лишь некоторые примеры: булгаковские «Шариков и шариковщина», распутинские «старухи», шукшинские «чудики», солженицынский «Архипелаг ГУЛАГ».

Также представляется важным в процессе отбора персоналий учитывать меру освоения творчества русских писателей и поэтов иноязычной культурой, степень встраивания определенных художников слова в систему культурных координат инофона. При этом нужно сознавать, что интерес у иностранцев, по мнению издателей, могут вызывать «не слишком русские» произведения, потому что «слишком русские» им не всегда понятны. Получается, что «Доктор Живаго» – достаточно русский роман, а «Мастер и Маргарита» – слишком русский, какие-то реалии в нем иностранцам уже непонятны» (Рачева, Е., 2017).

В заключение подчеркнем, что процесс преподавания иностранным студентам в идеале должен строиться на основополагающем принципе современной методики – принципе интеграции, тесного взаимодействия специалистов пограничных научных

областей. Например, плодотворные результаты может принести объединение творческих усилий преподавателей-литературоведов и преподавателей РКИ.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. КОРМИЛОВ, С. И., 2006: «Русская литература 20-90-х годов XX века: основные закономерности и тенденции». *История русской литературы XX века (20-50-е годы): Литературный процесс. Учебное пособие для филологических факультетов* / Отв. редактор. С. И. Кормилов. М., Изд-во Моск. Ун-та, 776 с.
2. КУЛИБИНА, Н. В., 2001: *Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного*, СПб., Златоуст, 264 с.
3. РАЧЕВА, Е., 2017: *Переводят всех, кто пишет страшно* URL: <http://www.openspace.ru/article/208>.

Cómo enseñar la pronunciación a los estudiantes extranjeros en el marco del curso de fonética rusa

O. V. Bóndareva
(Rusia)

Обучение произношению русского языка иностранных учащихся в рамках вводно-фонетического курса

О.В. Бондарева
(Россия)

Resumen

El artículo está dedicado a la cuestión de la enseñanza de la fonética de la lengua rusa como lengua extranjera, en la etapa inicial del aprendizaje, en el marco del curso introductorio a la fonética. Describe en detalle las técnicas de configuración de los sonidos del idioma ruso.

Фонетические навыки формируются и отрабатываются в течение всего курса обучения русскому языку как иностранному. Выделяются 3 курса фонетической подготовки. Основа элементарных знаний формируется в начале обучения в рамках вводно-фонетического курса, приобретенные навыки развиваются и совершенствуются в дальнейшем в сопроводительном и корректировочных курсах.

В рамках вводно-фонетического курса закладываются основы русской фонетики. Итак, в начале обучения фонетике, мы вводим понятия: «Буква» и «Звук», далее «гласный(ая) звук/буква», «согласный(ая) звук/буква».

В русском языке гласных букв — 10, гласных звуков — 6. Гласные буквы: а, и, е, ё, о, у, ы, э, ю, я. Гласных звуков шесть: [а],[о],[у],[э],[и],[ы].

При знакомстве с данными звуками начинаем их произносить. Важно, что произношение звуков всегда опережает их графическое оформление. Мы пытаемся «пропеть» их, протянуть. Это создает благоприятные условия для фиксации уклада речевых органов. Чем дольше получится протягивать, тем больше уверенности, что артикуляция звуков найдена правильно.

и→э→а→ы→о→у

Акцентируем внимание учащихся на продвижение языка назад. Учащиеся могут синхронно произносить эти звуки друг за другом и отодвигать назад вытянутую вперед и вертикально руку. Движение руки должно соответствовать движению языка в полости рта.

Начинаем постепенно знакомить учащихся со звуками русского языка.

Произнесение звука [а] не представляет трудностей.

Звук [э]. Вся масса языка продвигается вперед, средняя часть спинки языка приподнимается. Кончик языка касается нижних зубов. Раствор челюстей уменьшается. Наглядность данного явления обеспечиваем демонстрацией артикуляционных профилей, иногда сразу несколько звуков одновременно для их сравнения.



Звук [э]

Звук [и]. Язык ещё больше продвигается вперед, передняя и средняя часть спинки языка высоко подняты. Наименьший раcтвор челюстей. Губы растянуты. Предлагаем учащимся улыбнуться и произнести данный звук. Улыбка поспособствует непроизвольной растянутости губ, что поможет без труда произнести этот звук.

Необходимо сравнить артикуляцию звуков [э] и [и] и произнести попеременно каждый из них с опорой на зрительную наглядность.



Знакомим учащихся со следующей парой звуков, которую также будем сравнивать.

Гласный [у]. Язык оттягивается назад и собирается в комок. Передняя и средняя часть спинки языка опущены, задняя часть поднята. Губы вытянуты и сильно округлены.

Гласный [о]. Задняя часть спинки не так поднята в отличие от звука [у]. Губы выпячиваются и округляются, как при произнесении [у], затем, оставаясь выпяченными, принимают менее округлую форму.

Сравниваем произношение гласных [о] и [у]. Отличие показываем на артикуляционном профиле.



Звук [о]



Звук [у]

Гласный [ы]. Высокий подъём, как у [и], но язык отодвигается назад. Задняя часть спинки и корень напряжены. Кончик языка оттянут назад или находится у основания нижних зубов.

При постановке данного звука эффективны следующие упражнения:

1. Произносим заднеязычный звук [к].

Как известно, задняя часть языка при произнесении этого звука упирается в нёбо. Потом начинаем опускать только заднюю часть языка чуть-чуть вниз. Можно показать учащимся данное явление рукой. Мы получаем звук [ы]. Также звуками-помощниками являются заднеязычные з.х. [гы],[хы]. Неоднократно повторяем вместе с учащимися [кы,гы,хы].

2. Ещё одно упражнение: (при произнесении звуков делаем движение рукой вперед - при произнесении [и] и назад - при произнесении [ы]). Сначала произносим

медленно, потом убыстряем темп: [и-ы-и-ы-и-ы]. Звук, который мы слышим, похож на сирену машины «Скорой помощи». Рисуем на доске машину скорой помощи с мигалкой. Данная ассоциация всегда встречает положительный отклик у студентов.



Сравним произношение звуков [и], [ы] и [у].

Закрепление материала происходит путем повторения звука сначала в изолированной позиции, затем в слоге, после - в слове.

Например, «а-а-а, там, так. Э-э-э-тэ-дэ-Сэм. У-у-у-ум-суп-буду-о-у-ох-ух-тот-тут-дом-ум-нос-ус. О-о-о-он-мост-нос-кот».

Важно акцентировать внимание учащихся, что в начале слова и после гласных букв е, ё, ю, я образуются два звука: ель [йэл'], ёлка [йолкА], юбка [йупкА], яблоко [йаблькА].

Следующий этап – работа над согласными звуками. Вводим понятие «звонкие» и «глухие» согласные.

Вводим их парами. При этом важно, что при произнесении звонких согласных губы смыкаются с большей силой и энергичнее, чем при произнесении глухих согласных. Сила выдыхаемого воздуха больше. Если мы поднесём ладонь ко рту, мы почувствуем разницу. Необходимо попросить учащихся произнести попеременно, например, [п-б, д-т] и другие парные звонкие/глухие согласные. Звонкие согласные образуются с помощью голоса, глухие согласные – это всего лишь шум. Если мы обхватим ладонью шею и будем произносить поочередно звонкие и глухие согласные, мы ничего не почувствуем при произнесении глухих согласных и почувствуем вибрацию при произношении звонких согласных.

Ещё один способ отработки звонких/глухих согласных. Нужно плотно закрыть оба уха ладонями. И также произносить то глухие, то звонкие парные согласные. Глухие согласные будут еле слышны, звонкие, напротив, мы будем слышать и ощущать.

Начинаем знакомить учащихся с парными согласными: п-б (губы смыкаются, образуя преграду на пути выходящей воздушной струи, а затем резко размыкаются). Мускулы губ напряжены посередине. Более активной является нижняя губа, верхняя лишь прижимается к ней. Язык отодвигается назад. Задняя часть приподнимается к мягкому нёбу. Это придает окраску на [ы]. Голосовые связки не дают голоса, губы вытягиваются вперед. При произнесении [б] голосовые связки дают голос. Если вместо глухого произносится звонкий согласный, необходимо ослабить воздушную струю, произносить звук шёпотом, «выключить» голос. И наоборот, если вместо звонкого согласного произносится глухой, необходимо увеличить напряжённость артикуляции и усилить напор выдыхаемого воздуха. Итак, акцентируем внимание учащихся на контраст в произношении: есть голос/нет голоса, есть напряженность/нет напряженности, сильный напор воздушной струи/слабый напор воздушной струи. Проводим параллель с родным языком учащихся. Проводим анализ: встречается ли данное явление в их родном языке, если да, то как оно реализуется.

В качестве упражнения можно предложить следующее: 1) отвлечься от произнесения звука как такового и энергично смыкать и размыкать губы, выдыхая воздух. Или: 2) энергично размыкая губы, произнести гласный а. В результате должен

быть произнесен слог *па*. Найденную артикуляцию следует закрепить в сочетании с другими гласными: *пэ, пы, пу* и т.д. с другими гласными и согласными.

Обязательно после ввода парных согласных по глухости-звонкости, следует проводить фонетические письменные диктанты, которые будут проверять сформированность слуховых навыков. Например, пил-был, па-ба, тина-дина, тень-день.

Рассмотрим следующие пары согласных по звонкости/глухости.

Звуки [т-д].

Кончик языка обязательно должен быть опущен к основанию нижних зубов, придыхания и как следствие, большой воздушности, быть не должно. Оттянутость языка назад придает ему окраску на [ы.] Губы слегка открыты и не напряжены.

Звуки [ф-в].

Нижняя губа сближается с верхними передними зубами и образует щель, проходя через которую воздух дает шум трения. Если учащийся произносит по ошибке не губно-зубной, а губно-губной звук [ув], т.е. сближаются обе губы, коррекция касается работы губ. Данная работа контролируется с помощью зеркала. Выполняем упражнение: не прерывая воздушной струи, произносим: [в-в-в-ф-ф-ф-в-в-в-ф-ф-ф].

Звуки [с-з].

Кончик языка упирается в основание нижних зубов. Спинка языка приподнята и выпукла, что придает окраску на [ы]. Края языка прижаты к боковым зубам. Губы слегка приоткрыты. В результате артикуляции возникает шум, напоминающий свист. Ошибкой при произнесении звука является поднятие кончика языка к верхним зубам, в результате мы слышим звук, похожий на [ш]. Делаем упражнение: произносим без паузы: [с-с-с-з-з-з-с-с-с-з-з-з]. При этом держим ладони на ушах или на шее, сознательно воспринимаем артикуляцию.

Сложная артикуляция у звуков [ш-ж].

Передняя часть языка, включая кончик, приподнята вверх, к альвеолам. Средняя часть спинки языка прогнута, а задняя приподнята. Воздух проходит 2 щели. Образуется сложный шум, напоминающий шипение. Губы немного, не сильно, как иногда делают некоторые учащиеся, вытянуты вперед. Сильно вытянутые вперед губы приводят к искажению звука. Выдыхаемый воздух обязательно должен идти вверх и быть теплым.

При постановке нужно поднять голову вверх, глядя на потолок и произнести звук. Поднятие головы автоматически заставляет кончик языка подняться вверх, мы ненавязчиво добиваемся нужной артикуляции. Если это не помогает, берём зеркало. Подносим его к губам. Основной показатель правильности произнесения – теплый воздух. Зеркало обязательно запотеваает, если звук произнесен правильно. При произнесении с зеркалом поднимаем голову чуть вверх.

Еще один приём. Мы уже знаем, как произносить звук [с]. Рукой, точнее ладонью показываем артикуляцию (движение руками в момент артикуляции влияет положительно и помогает добиться результата). Сгибаем и поднимаем половину ладони то вверх, то вниз. Повторяем: [са-ша-са-ша-са-ша].

Заднеязычный [к] является звуком-помощником для звука [ш]. Медленно произносим: [к-кша-кшо-кшу]. Важно, что согласный *ш* всегда твердый. Он не смягчается даже перед *и* и *е*.

Заднеязычный [г] является звуком-помощником для звука [ж]. Медленно произносим: [г-гжа-гжо-гжу]. Если по ошибке учащийся произносит вместо [ж] – [дж] нужно произносить [ж] с утрированной длительностью.

Трудность у учащихся традиционно вызывают звуки [ш-ж], а также [щ].

[Щ] - всегда мягкий и долгий звук. Звуком-помощником для него является [и]. Медленно проговариваем: [и-и-и-и-и-и-и-и-и], «ищи-ищи-ищи, ищи-ище-ище-ище-ище, ищи-ищѐ-ищѐ-ищѐ-ищѐтка, ищи-ищу-ищу-ищука-ищу». Вся масса языка продвигается вперед, кончик языка упирается в основание передних нижних зубов и приподнят. Губы слегка растянуты в уголках. Важно, чтобы учащиеся поняли, что струя выдыхаемого воздуха холодная и идет вниз. Напомним, что у звука [ш] струя воздуха тёплая и идет вверх.

Есть звуки, которые не имеют пары по звонкости-глухости.

Звук [м]. Губы смыкаются, как при [б], образуя преграду, внезапно размыкаемую путем взрыва. Образуется проход воздушной струи в полость носа, вследствие чего получается носовой резонанс. Данный звук имеет окраску на [ы] за счет оттянутости задней части спинки языка. Произнесение [м] с ослабленной смычкой является ошибкой. Рекомендуется сделать смычку губ напряженной и энергичной. Для этого произносить [м] длительно. Например, произнесение в конце слова без размыкания губ: «сам, там, мам». Обращаем внимание на артикуляцию губ – их смыкание и размыкание.

Звук [л]. Передняя часть языка вместе с кончиком упирается в верхние зубы, создавая преграду. Поперек полости рта образуется щель, а струя воздуха выходит по бокам языка. Задняя часть спинки языка приподнимается, а средняя оказывается прогнутой. Это наиболее трудный звук. Ошибки при произнесении связаны с тем, что средняя часть спинки языка не прогнута, а занимает более высокое положение, весь язык устремлен назад, а задняя часть спинки оттянута назад. Твердость звука [л] создается за счет оттянутости и одновременного подъема вверх задней части спинки языка. Заниматься постановкой звука [л] нужно после звука [ы], т.е. когда обучаемый умеет придавать языку заднее положение при высоком подъеме. При произнесении рекомендуется прогнуть середину языка за счет подъема передней части и кончика языка. Для этого нужно придать языку положение, характерное для гласного *ы*, потом, начиная произносить гласный, медленно поднимать кончик языка и упираться им в альвеолы или основание верхних зубов, сохраняя оттянутость задней части его спинки. Можно взять палочку или нетолстую ручку. Прижать ей язык в средней его части. Затем кончиком языка дотянуться до альвеол. Именно дотянуться, а не поднять кончик языка, т.к. в последнем случае язык может быть ненапряженным. При поднятом кончике весь язык устремляется вверх, но подъёму средней части будет препятствовать палочка (или ручка). Значит, приподнятыми окажутся только задняя и передняя часть спинки языка, в результате чего язык принимает ложкообразную форму. Теперь, сохраняя положение языка, нужно попытаться произнести [л]. Звуками-помощниками являются заднеязычные *к, г* и звук [ы]. Произносим: «клу-глу-лгу-ы-ы-ы-ы».

Еще одно упражнение: кончиком языка коснуться наружной стороны верхних передних зубов и задержать язык в таком положении, затем оттягивая его назад, попытаться произнести: «ло, ул».

Звук [р].

Кончик языка, чуть загнутый кверху, вибрирует в проходящей струе. Задняя часть спинки языка имеет выпуклую форму: приподнята и вместе с корнем оттянута назад.

Энергично, быстро и отчетливо необходимо произносить: «да-да-да-жа-жа-жа-дра-дра-дра-жра-жра-жра». При правильном произнесении мы ощутим вибрацию.

Также можно поместить кончик языка между зубами и направить в образовавшуюся щель между языком и верхними зубами сильную струю воздуха. Передняя часть языка вместе с кончиком должна быть напряженной.

Возможно также делать следующее: тихо, почти шепотом произносить: «тра-тра-тра», потом с голосом: «дра-дра-дра».

Есть звуки, не имеющие пары по звонкости. Один из таких звуков – [ч].

Передняя часть спинки языка вместе с кончиком соприкасается с альвеолами и участком твердого нёба. Кончик языка может находиться у нижних зубов. Губы слегка выпячены вперёд.

[Ч] - всегда мягкий. Поэтому звуком-помощником для его произнесения является звук [и].

Произносим: «и-и-и-ч-ч-ичи-чи». Звук [ч] начинается как звук [ть], а заканчивается как [шь (щ)]. = тьщ. Наиболее благоприятная позиция для его произнесения – перед *а*: чай, час. Необходимо добиваться, чтобы учащиеся начинали произнесение звука с плотной смычки. Место смычки – передняя часть спинки языка и альвеолы. Необходимо повторять: «ичи-ича-ча-чай, ичи-ичо-чо-плечо, ичи-ичу-чу-учу, ичи-иче-че-чей, ичи-чи-чисто».

Звук [ц]. Кончик языка может упираться в верхние зубы или быть у основания нижних зубов. Задняя часть языка оттянута, имеется окраска на [ы]. Зубы не видны. Наиболее удобная для постановки звука позиция: сочетание с [т]: *отца, отцу, тринадцать*. Распространена ошибка, когда учащиеся вместо [ц] произносят [с], т.е. происходит утрата смычного элемента *т*. В этом случае необходимо сосредоточить внимание на образовании достаточно плотной т-образной смычки, которая заканчивается звуком [с]. Следует начать произносить звук [т], плавно перейти на звук [с]. Таким образом, звук [ц]- это сочетание двух звуков [т] и [с].

Заднеязычные звуки [к,г]. Язык оттягивается назад и приподнимается задней частью к нёбу, смыкаясь с ним, образуя смычку. Смычка захватывает всю область мягкого нёба. Губы свободно раскрыты, зубы слегка приоткрыты. Положение кончика языка несущественно. Он может находиться у нижних зубов или быть приподнят. Звук [г] - менее напряжённый звук. Звук-помощник [ы]. Произносим: «кы-гы-хы...»

Звук [х]. Язык вместе с кончиком оттягивается назад, задняя часть языка приподнимается к мягкому нёбу. Образуется преграда на пути выхода воздушной струи. Смычки нет. Оттянутость языка назад дает окраску на *ы*.

При ошибках в произнесении необходимо усилить напор воздушной струи в момент произнесения звука. Поднять заднюю спинку языка, образовав смычку, как при звуке [к] и задержать ее, сознательно ощутив положение языка. Затем плавно опустить язык, усилить напор воздушной струи. В результате будет произнесен смычный согласный с шелевым призвуком [кх]. Звук [к] является звуком-помощником для звука [х]. Произносим: «кхо-хо-кху-ху-уху-охо-уху-охо».

В данной статье мы коснулись только некоторой части вопроса обучения учащихся фонетике русского языка как иностранного.

Los ejercicios de creatividad como instrumento para trabajar el habla de los estudiantes en clases de “Prácticas del discurso” en la universidad pedagógica

A. N. Brenchúgina-Románova
(Rusia)

Творческие упражнения как форма работы над речью студентов на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе

А.Н. Бренчугина-Романова
(Россия)

Resumen

En el artículo se presenta la descripción de las formas de trabajo sobre el discurso de los estudiantes de diferentes especialidades con la ayuda de ejercicios creativos. Proponer temas de actualidad y de trabajo, material didáctico para las clases.

В современной школе к учителю предъявляется требование владеть навыками профессиональной речи, отличительной чертой которой является культура речи. В Московском педагогическом государственном университете при подготовке будущих учителей особое внимание уделяется этому направлению. Профессор Н.А. Ипполитова утверждает, что достичь указанной цели можно на основе «специальных методических принципов, учитывающих характер учебной и профессиональной речевой деятельности учащихся, опору на традиции и опыт речевой деятельности, сформированные в истории и культуре общества, перспективные динамические связи на основе внутрпредметных и межпредметных связей, деятельностный подход к обучению, наглядность в обучении и др.» (Ипполитова, Н.А., 2011, с.2). Для этого несколько лет назад в учебные планы бакалавриата Московского педагогического государственного университета была введена дисциплина «Речевые практики», одной из целей освоения которой является формирование у обучаемых способности к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Умение грамотно строить речевое высказывание необходимо и в последующей профессиональной деятельности студентов, поэтому изучение дисциплины предусматривает работу студентов-первокурсников с текстами различных жанров и знакомство с основами владения публичной речью.

На первых, вводных, занятиях преподаватель актуализирует полученные обучаемыми в средней школе знания о тексте с помощью анализа небольших фрагментов художественных текстов известных авторов.

В качестве примера можно предложить известное высказывание К.Д. Ушинского о книге: «Книга, имеющая столь важное значение для человека, сколько-нибудь тронутого развитием, так же как природа и опыты жизни, остается немой не только для того, кто не умеет читать, но и для того, кто, прочитав механически страницу, не сумеет извлечь из мертвой буквы живой мысли».

После чтения цитаты студенты отвечают на вопросы:

- Знакомо ли вам имя К.Д. Ушинского? Расскажите, что вы знаете о нём.
- Докажите, что это текст. Озаглавьте текст.
- Определите тип и стиль текста.

- Выделите главную мысль высказывания.
- Подберите синонимы к слову «высказывание».
- Объясните выражения «книга...остаётся немою», «сколько-нибудь тронутого развитием», «не сумеет извлечь из мертвой буквы живой мысли». Подберите к ним синонимичные конструкции.
- Запишите высказывание своими словами в одно предложение, используя косвенную речь (*как вариант*: задание на компрессию текста).

Дисциплина «Речевые практики» читается на разных факультетах МПГУ, поэтому для анализа текста могут быть взяты высказывания известных учёных из разных областей науки, искусства и т.д. Вместе с тем, чтобы активизировать речевую деятельность студентов, «разговорить» их, требуется подобрать такой дидактический материал, который представлял бы значительный интерес для всех первокурсников и был бы им полезен с познавательной точки зрения. Реализовать эти требования можно с помощью разработки заданий и упражнений творческого характера к каждому из анализируемых на занятии текстов.

Существует несколько определений понятий «творческие упражнения» и «задания творческого характера». Мы придерживаемся формулировок, предложенных Э. Г. Азимовым и А.Н. Щукиным в словаре методических терминов и понятий: «Творческие упражнения. Тип упражнений по способу их выполнения; предполагают действия с языковым материалом, связанные с внесением новых элементов (преобразование, дополнение и т. д.) или смысловую обработку материала» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009, с.302). Там же о задании: «Письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами. Является одним из средств обучения. Формулировки З. во многом определяют эффективность упражнений» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009, с.70).

Поскольку, как это следует из определения, формулировка задания-инструкции служит показателем эффективности упражнения, то мы полагаем, что и при создании серии вопросов к тексту упражнения также необходим творческий подход. Под заданиями творческого характера мы в данном случае понимаем такую форму организации практической работы с текстом, когда обучаемым, опираясь на информацию, содержащуюся в вопросе, необходимо самостоятельно выявить неизвестную информацию и получить правильный ответ. Когнитивные творческие упражнения ориентированы на развитие познавательных умений обучаемых, когда необходимо научиться понимать прочитанное, выделять главное, формулировать вопросы к тексту на основе полученной информации. С помощью креативных творческих упражнений студенты научатся создавать собственный речевой продукт (продуцировать устный или письменный текст).

Предлагаем несколько примерных вопросов и заданий к тексту о библиотеке Ивана Грозного (Гребнев, Г., 1961).

Текст

Пропавшее сокровище

Царь Иван Четвертый был культурнейшим человеком своей эпохи: он много знал, много читал и писал. Одна только его переписка-полемика с князем Курбским даёт представление об Иване Васильевиче как о крупном русском государственном деятеле, о просвещённом, талантливом писателе-публицисте своего времени...

К сожалению, до нас дошли лишь отдельные документы из архива Грозного. Весь же архив Ивана Васильевича вместе с его богатейшей по тем временам библиотекой до сих пор еще не найден... Особенно приходится пожалеть, что не найдена библиотека Ивана Васильевича. Нам известно, что эта библиотека была редчайшим в мире собранием

древних рукописных книг и свитков, европейских книжных уникалов и раритетов. Кроме книг и свитков греческих, египетских, индийских, персидских, там были также собраны Иваном Васильевичем и древнерусские рукописные и первопечатные книги, напечатанные еще до Ивана Федорова. Вполне возможно, что в библиотеке Грозного сохранился и подлинник замечательного памятника древней русской литературы – «Слова о полку Игореве»...

Вопросы:

— Прочитайте фрагмент книги Григория Гребнева. Докажите, что это текст. Объясните его заглавие.

— Определите тип и стиль текста.

— Автор книги называет русского царя Иваном Четвертым, Иваном Васильевичем, Грозным. Под какими ещё именами упоминается в русской истории знаменитый царь? (*Тит и Смарагд; в постриге – Иона*)

— Что известно о литературной и культурной деятельности царя Ивана IV?

— Что вы знаете о князе Курбском, упоминаемом в тексте?

— О какой переписке с князем Курбским говорит автор?

— Как называлась библиотека Ивана Грозного? (*Либерея*) Объясните название.

— Что вы знаете о личных библиотеках русских читателей в XIV–XVII веках?

— Кем был Иван Фёдоров?

— Что вы знаете о «Слове о полку Игореве»?

— Известен ли автор «Слова о полку Игореве»?

Задания:

— Объясните значение слов «уникум», «раритет», «свиток».

— Замените слова «культурнейший», «полемика», «редчайший» синонимами.

— Сравните: *к сожалению – приходится пожалеть*. Являются ли эти выражения синонимичными? Обоснуйте своё мнение. Объясните постановку запятой после каждого из выражений в тексте.

— Преобразуйте первый абзац текста в упражнение с пропусками букв и знаков препинания. С помощью скобок выделите правописание имён собственных и дефисные написания.

— Подготовьте сообщение / презентацию об Иване Грозном и его библиотеке.

— Расскажите о творческой деятельности писателя-фантаста Григория Никитича Гребнева (Грибоносова).

В ходе аудиторной и самостоятельной работы студенты узнали новое об Иване Грозном, смогли по-новому взглянуть на эту личность, проявили себя как начинающие исследователи. Они выступали с сообщениями, презентациями, отвечали на вопросы других студентов группы.

Тренировочное упражнение

Историк С.М.Соловьёв писал: «..Н_ один государь нашей (Д,д)ревней истори_ (н_) отл_чался такою охотою и таким умением поговорить_ поспорить ус_но или письмен_о на площад_ народной на церковном (С,с)оборе с от_ехавш_м боярином или с послами иностран_ыми (от)чего получил прозвание в словес_ной пр_мудрости ритор»а).

- Прочитайте высказывание С.М. Соловьёва. Как называется главный труд этого историка? (*«История России с древнейших времён» в 29 томах издавалась с 1851 по 1879 гг.*) Как связано имя С.М. Соловьёва с российским образованием? (*Ректор Императорского Московского университета в 1871-1877гг.*).

- Перепишите, вставляя пропущенные буквы, знаки препинания и раскрывая скобки.
- Есть ли в предложении устаревшие слова?
- Объясните значение слов «прозвание», «ритор». Подберите к ним синонимы.
- Назовите имена известных риториков.
- Обозначьте изученные орфограммы и пунктограммы. Составьте схему предложения.
- Просклоняйте слова «история», «прозвание». В чём их особенность?

Дисциплина «Речевые практики» направлена на «совершенствование метапредметных компетенций для успешной учебной деятельности и формирование коммуникативной компетенции для последующей профессиональной деятельности студентов» (Программа дисциплины «Речевые практики»).

Проведенная работа доказывает эффективность предложенной методики. Работа с текстом «позволяет комплексно подходить к обучению студентов-первокурсников, развитию их творческих способностей, обеспечивает не только прочное усвоение орфографии и пунктуации, но и активизирует познавательную деятельность учащихся» (Бренчугина-Романова, А.Н., Денисова, Л.О., 2016, с. 48). На занятиях обучаемые с интересом читают и анализируют предложенные тексты, участвуют в подготовке, выступлении с докладами, презентациями и сообщениями, а также в дальнейшем обсуждении, поскольку их знания о русской истории, культуре расширяются в процессе обсуждения материала. Все это способствует развитию речевых навыков студентов, умению отстаивать свою позицию, участию в публичных выступлениях, что необходимо для будущего учителя современной школы.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АЗИМОВ, Э.Г., ЩУКИН А.Н., 2009: *Новый словарь методических терминов и понятий*, М., Издательство ИКАР, 2009. – сс. 302, 70.
2. ГРЕБНЕВ, Г., 1961: *Пропавшее сокровище. Мир иной*, М.-Л., Детгиз.
3. ИППОЛИТОВА, Н.А., 2011: «Принципы обучения в методике преподавания речеведческих дисциплин». *Начальная школа. Плюс ДО и После*. № 2. – сс.1–3.
4. ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» // <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-filogij-i-inostrannyih-yazyikov/>
5. БРЕНЧУГИНА-РОМАНОВА, А.Н., ДЕНИСОВА, Л.О., 2016: «Работа с текстом по истории отечественной лингвистики как основа формирования лингвистической компетенции учащихся». *Образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г.*, Нижний Новгород, НОО «Профессиональная наука». – сс. 42–48.

Cantares del alma ortodoxa. Formación textual y contextos de producción y ejecución de los versos espirituales eslavos

M. Casas Olea, S. J. Suárez Cuadros
(España)

Исследовательский проект: Пение православной души. Структура текста и контекст составления и исполнения духовных стихов на славянском

M. Касас Олеа, С. Х. Суарес Куадрос
(Испания)

Resumen

El presente artículo está dedicado al análisis de los versos espirituales eslavos, especialmente a los de contenidos hagiográficos, que por su forma y estilo se encuentran próximos a la poesía popular eslava y que, a pesar de su carácter eminentemente ortodoxo, conservan elementos de raigambre precristiana. El estudio conlleva un análisis exhaustivo de los textos contenidos en ediciones científicas y en archivos audiovisuales, observándose los esquemas y procedimientos formales y estructurales, así como los contextos de composición y de difusión oral o escrita y sus fuentes. Se emplearán premisas propias de reconstrucción de esquemas métricos y prosódicos (Vostókov 1871, Meillet 1926), la teoría sobre el estilo formular oral (Foley 1993) y de poética indoeuropea (Watkins 1995) para llevar a cabo un análisis formal de los versos, que aun teniendo una temática religiosa central, se conforman sobre patrones autóctonos, compartidos con la épica eslava común. El estudio de los compositores y cantores profesionales de los versos y de los canales de transmisión manuscrita (desde el s. XIII) completa el análisis formal y lo contextualiza.

1. Sobre el objeto de estudio y las perspectivas de análisis.

El proyecto de investigación que presentamos en este artículo supone un reto innovador debido al objeto de análisis, los *versos espirituales (dukhovnye stikhi)* que tradicionalmente no han sido estudiados por filólogos, sino por folcloristas, etnógrafos o teólogos, que no profundizaban demasiado el valor de las técnicas empleadas para la composición de los textos.

Las aportaciones que se pueden lograr con el estudio en profundidad de estos textos, no solamente estarían relacionados con la eslavística, sino que estarían vinculados a los estudios históricos comparados de poética indoeuropea, ya que una de las pretensiones iniciales que nos marcamos en este proyecto, sería extraer patrones paralelos en otras literaturas europeas coetáneas y anteriores a las analizadas. Por ejemplo, ya hemos podido analizar algunos textos de origen escandinavo, con los que hemos encontrado bastante similitud en la temática y las técnicas narrativas empleadas. O el singular *Poema sobre el libro de los misterios profundos (Stikh o Glubinoj knige)*, más conocido con el nombre de *Golubinaja kniga*, literalmente «Libro de la paloma», debido a la transposición por etimología popular del adjetivo derivado

de *glubъ «profundidad» al término *golubъ «paloma», en una suerte de adaptación del título original, que se integra en la tradición de los textos reveladores de sabiduría arcana, hacia otro con claras connotaciones cristianas dada la referencia directa del término «paloma» al Espíritu Santo. En la primera parte de este poema se descubre un relato cosmogónico con consistentes paralelismos tanto formales como de contenido en las tradiciones eslava, indo- irania y escandinava. Se trata del empleo de la tradición oral precristiana en un poema espiritual de orden escatológico que pretende conectar con la religiosidad popular eslava, anclada en la *mixta fides* (*dvoeverie*).

A pesar de que la escritura no aparece entre los eslavos hasta el siglo IX, es indudable que en esta amplia zona geográfica del centro y del este de Europa que ocupaban los eslavos, se desarrolló una poesía autóctona oral, al igual que sucede en el resto del territorio europeo con el fin de conservar la sabiduría popular y la memoria colectiva. Si bien, los testimonios sobre las características de las estructuras rítmicas o de los procedimientos formales de las mismas son muy escasos, tardíos e inciertos, sí es cierto que existen intentos de reconstrucción de los esquemas rítmicos eslavos originales. Cabe destacar el que realizó Riccardo Picchio (1984), quien buscó estructuras rítmico-prosódicas en las primeras obras literarias escritas en prosa en lengua eslava. Conceptos como el de «estructura isocólica» (*strutture isocoliche*) o de simetría rítmica basada en la isotonía, están en clara relación con la ejecución oral de la literatura. Este tipo de análisis está más próximo a la reconstrucción de la tradición oral formular que la poesía culta eslava posterior, que se conformará sobre patrones importados y no es en cualquier caso descendiente de las tradiciones orales eslavas ancestrales. Por otra parte, el pueblo eslavo ha conservado reminiscencias de la tradición oral hasta nuestros tiempos en el estilo formular de los cantores de hazañas épicas serbios, ucranianos o rusos.

Precisamente el objeto del presente proyecto es analizar los versos espirituales como parte del legado de la tradición oral, superando el prejuicio debido a su temática cristiana y a su composición probablemente por clérigos más o menos instruidos, de que en ellos no constan estructuras formulars o esquemas rítmicos que se remonten a la poesía oral autóctona eslava. Los versos espirituales narrativos de carácter hagiográfico son eminentemente épicos y como tales conservan los esquemas formales y de composición propios de la poesía oral. Además es cardinal el hecho de que la difusión de estos poemas tiene lugar ampliamente en forma oral a manos de los profesionales bardos. La línea de separación entre las *bylinas* y los versos espirituales de carácter heroico, como el de San Jorge, San Teodoro, San Demetrio o san Nicolás es muy débil. De hecho, el héroe que lucha contra el paganismo y los ejércitos «ateos» (ya sean turcos, pechenegos, mongoles, etc) – a veces representado en la lucha con el dragón – y es custodio de la Rus cristiana también se encuentra en las *bylinas* de Dobrynja Nikitič, Alěša Popóvič (*zmeeborec*) o en la épica serbia de Marko Kralevič.

Tradicionalmente, los estudios sobre las estructuras y formas de la versificación primitiva eslava se han centrado en la tradición épica, sin duda es cardinal el trabajo realizado por Roman Jakobson *Slavic Epic Studies (Selected Writings IV, 1966)*, donde se analizan formalmente las estructuras métricas de canciones populares eslavas, especialmente serbocroatas, rusas y ucranianas. En ese trabajo, Jakobson, al tratar la poesía popular, menciona los versos espirituales entre otras canciones cuyos orígenes son orales. No obstante, los principios expuestos por Jakobson sobre la métrica y los recursos formales, ya fueron

recogidos por autores decimonónicos rusos, fundamentalmente en Aleksander Vostókov (1871), que ya plantea la relación existente entre las estructuras prototípicas de versificación en el eslavo común con otros tipos rítmicos, como el verso cuantitativo propio del griego y el proceso evolutivo de la estructura germinal eslava hacia un tipo de verso silábico y acentual, que se adaptará paulatinamente a formas más asimétricas motivado por la ejecución musical. Jakobson, por otra parte, elabora una hipótesis sobre las estructuras métricas eslavas comunes y los medios formales que en ellas se encuentran, partiendo de los esquemas del decasílabo de los versos épicos serbios y eslavos orientales, teoría que comparte con la propuesta elaborada por Antoine Meillet (1923), sobre el verso épico-gnómico prototípico del indoeuropeo.

Otro de los puntos de vista que ha sido objeto de estudio es la relación entre la poesía eslava antigua y las influencias que la literatura bizantina ejerció en la conformación de ésta (Orlov 1945; Kolesov 1996) de acuerdo con el axioma sobre la adopción, traducción y adaptación de la cultura literaria bizantina en los primeros estados eslavos cristianizados. Los estudios localizados a tal objeto suelen centrarse en aspectos concretos de la tradición (Georgiev 1966), y en ellos parece claro que si bien la transferencia tuvo lugar en los temas y modos, no así en la creación de una métrica calcada, dadas las diferencias estructurales de la lengua de traducción y la eslava. En esta línea, también se ha barajado la posibilidad de influencia del verso político bizantino en la literatura eslava o de forma más amplia se han indagado las influencias occidentales en la poesía eslava oriental. En el recorrido de nuestro análisis hemos extraído interesantes conclusiones sobre los canales de influencia greco-bizantina en la formación de los versos espirituales sobre todo en lo referente a las fuentes literarias de las que se valen los autores de los versos. En este sentido, localizamos el ámbito de creación de los versos espirituales entre un clero eslavo que cuenta en su haber con los textos propios de lo que se da en llamar «teología popular», es decir, relatos hagiográficos e himnicos y textos etiquetados como “apócrifos” entre los que están los compendios de *sententiae* muy populares en las bibliotecas de los monasterios eslavos. Son textos que ya están traducidos al eslavo eclesiástico cuando los clérigos compositores los utilizaron para crear las adaptaciones poéticas de los versos espirituales. Por ejemplo, la segunda parte de la ya citada *Golubinaja kniga*, es una variante versificada de la conocida obra apócrifa *Beseda trëkh svjatilej*; o los versos de San Jorge contienen variantes que claramente adaptan los relatos de los martirios de la *Passio* del santo. Por otra parte, los autores reorientan los temas originales a un contexto en que la Santa Rus protagoniza cada relato, siendo ésta el cronotopo bajo el que se construye cada verso espiritual. La identificación de los príncipes rusos con los protagonistas de las hazañas (es el caso de San Jorge con Yaroslav) o de Jerusalén con las tierras rusas.

Como ya hemos señalado, el presente proyecto plantea el estudio de una de las formas de poesía popular menos exploradas, como son los versos espirituales, que sin embargo, cuenta con un corpus claramente estructurado y cerrado. Se trata de composiciones poéticas de carácter popular pero que incluye un tema religioso cristiano y que tradicionalmente cantaban los peregrinos (*kaliki*) de los países eslavos en sus itinerarios hacia Tierra Santa. Muchos de ellos eran ciegos, aun en la Rusia actual podemos encontrar este tipo de peregrinos que quedan enmarcados en círculos cercanos a los antiguos creyentes. Se pueden encontrar este tipo de versos en la mayoría de los países eslavos, sin embargo, en la mayoría de estos países se han conservado muy pocos. No es el mismo caso que en Rusia, donde los versos espirituales conforman un corpus muy nutrido, debido en un primer momento al papel de

custodia que desempeñó Rusia para la Ortodoxia, una vez que los Balcanes y Bizancio quedaron sometidos por el Imperio Otomano, y en segundo lugar, debido a la apropiación de los Antiguos Creyentes de un determinado tipo de versos espirituales entre los que no se cuentan los narrativos. En cualquier caso, los versos espirituales experimentan un arraigo profundo en los países eslavos, de modo que es posible rastrear una tradición con patrones similares en todos los territorios eslavos, el origen de esta tradición queda aún por analizar. Lógicamente, la adopción del Cristianismo de los territorios eslavos balcánicos y orientales, está muy relacionada con el posible origen de los mismos.

La producción de versos espirituales ha continuado hasta la actualidad, aunque de forma un tanto residual, actualmente hay cierta producción de este tipo de versos en zonas geográficas muy concretas, algunas regiones del norte de Rusia y otras regiones del sur eslavo (Fedorova 2004). La creación y difusión de versos espirituales en la actualidad está muy centrada en grupos conservadores de la Iglesia Ortodoxa como los antiguos creyentes. Podemos afirmar que en la actualidad los versos espirituales son tenidos como un instrumento para la exaltación de la Iglesia Ortodoxa Rusa, obviando su dimensión real, como testimonio de la conformación de la poesía oral eslava y medio de difusión de formas y contenidos que arraigan en la configuración de un sector de la cultura eslava, que es el objeto de estudio primordial de nuestro proyecto.

2. Sobre algunos aspectos metodológicos.

Para el análisis de textos nos estamos sirviendo de la edición más amplia de Bessonov (1861-1864), complementada con otras posteriores. También asumimos la clasificación clásica de los versos espirituales en dos grupos: recientes (*младшие*) y antiguos (*старшие*). El segundo tipo además presenta unidad temática narrativa y de estilo, próximo a las baladas épicas populares, aunque siempre con temas y sujetos cristianos.

Como ya se dijo, el punto de partida del presente proyecto es que los versos espirituales «antiguos» constituyen una manifestación no sólo de la religión popular de los neófitos eslavos, sino también contienen elementos autóctonos discernibles, cuya presencia se justifica dentro del proceso de adaptación de la tradición oral precristiana (y pagana) a la nueva cosmovisión ortodoxa de los *kaliki* y su entorno. El análisis de versos espirituales «antiguos» se llevará a cabo en torno a ciclos temáticos, que, en principio, serán:

- 1) Ciclo sobre San Jorge: «Jorge el valiente», «Jorge y Elizabetha la bella», «Jorge y los 300 monjes», etc.
- 2) Ciclo sobre San Demetrio de Tesalónica: «Dmitrij de Solún».
- 3) Otros ciclos menores sobre San Esteban, San Antonio, San Teodoro de Tiro, Santa Bárbara, San Nicolás (y San Basilio), (y San Cristóforo), San Nicolás en el monte Atos, etc.
- 4) Ciclo constantinopolitano: «Dioleciano y Juan Bautista», «Constantino y la toma de Constantinopla».
- 5) Ciclos sobre santos eslavos: Borís y Gleb, Aleksander Nevskij, Miguel y Teodoro de Chernígov, Metropolitano Pedro, Marko, Fiodor, David y Konstantin de Yaroslav, etc.

El proyecto, en fin, se plantea como objetivo general analizar los textos seleccionados desde una perspectiva formal y contextual.

Como objetivos secundarios, reconstruir los procedimientos de composición de los versos espirituales tanto en lo referente a la adaptación de las fuentes literarias, como al uso

del fondo propio de la poesía épica oral, y extraer marcas formales que conduzcan a la reconstrucción de formas originarias de versificación eslava común, tanto estructuras métricas como fórmulas y figuras retóricas empleadas de los versos espirituales.

También se pretende definir los contextos de producción y ejecución de los versos espirituales, contexto literario del compositor y/o cantor, y los contextos de recepción. Para ello la metodología adecuada es la propia de la reconstrucción literaria histórica y comparada, fundamentalmente en el campo de la indoeuropeística y las lenguas clásicas, pero también ampliado a las premisas teóricas sobre la oralidad en el medioevo europeo (Foley 1993).

Hasta ahora hemos conseguido un análisis de la mayor parte de los poemas propuestos. Y hemos tenido que adoptar criterios metodológicos ante problemas concretos debidos a la naturaleza de los textos en cuestión. La solución global de interpretación viene dada por la caracterización del género como «épica cristiana». Entendiendo los versos espirituales narrativos como tal, entonces los identificamos como un tipo literario en que cristaliza la interrelación entre oralidad y escritura. La épica cristiana prolifera en las literaturas medievales europeas de modo subsidiario a la literatura religiosa y a la épica, como híbrido que satisface tanto los propósitos de la jerarquía que monopolizaba la cultura escrita, como la necesidad del pueblo por expresar el sentir común. Esta épica cristiana comparte plenamente los elementos formales de la épica, y también los temas arquetípicos (el santo es el héroe), pero la función adoctrinadora se impone sobre la propia de la épica. Mientras que los contextos de ejecución de la épica cristiana son semejantes a los tradicionales de la épica, – en el caso de la poesía cristiana eslava, por ejemplo, los versos son cantados en compañía del instrumento tradicional, el *gusli* –, la génesis de los poemas tiene lugar en el *scriptorium* a manos de clérigos conocedores de la literatura religiosa escrita. Por supuesto, los arquetipos son objeto de continuas alteraciones – como lo es la épica oral en general –, adecuando los contenidos a los distintos auditorios. La épica cristiana estaba hecha y se iba haciendo conforme se recitaba («in performance»), pero se construía sobre fuentes escritas.

Por otra parte, siendo oral por definición y naturaleza, llega a nosotros de nuevo por escrito. Podríamos decir «en reposo». De modo que el objeto de estudio es un texto no oral, sino «derivado de la oralidad» y en absoluto unívoco. Abordar cada texto en la variabilidad de los distintos registros es otra cuestión que nos lleva a tomar decisiones metodológicas. Hay más de una veintena de variantes de cada poema, contándose las regionales, y con suerte cronológicas. La metodología pertinente en este caso se somete a la propuesta por autores como Walter Ong (1984) y John Miles Foley (1993). Ésta comporta un punto de partida que consiste en la identificación de unidades narrativas, estableciéndose una estructura temática de las variantes con elementos constantes y esporádicos. Después se dilucidan las variantes compositivas y los patrones de composición que caracterizan cada variante y la función que la promueve. Esto reubica el texto en su contexto de *performance* (siempre con la prevención del testimonio «en reposo»). El tercer paso se centra en detectar el aspecto artístico, es decir, elementos formales de la textura de la obra. Finalmente, extraer los datos históricos jalonados en el texto hasta profundizar en el germen, lo que llamó Propp «edad de oro de los héroes épicos», que en el caso de la épica cristiana está en la fuente literaria.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. FOLEY, J. M., 1993: *Traditional Oral Epic: The Odyssey, Beowulf, and the Serbo-Croatian Return Song*, Berkeley.

2. FOLEY, J. M., 1995: *The Singer of Tales in Performance*, Bloomington.
3. JAKOBSON, R., 1966: Selected Writings, vol. IV: Slavic epic Studies, The Hague- Paris.
4. MEILLET, A., 1923: *Les origines indo-europé en nesdes mètres grecs*, Paris.
5. ONG, W.J., 1984: «Orality, Literacy, and Medieval Textualization». *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, *Oral and Written Traditions in the Middle Ages*, pp. 1-12.
6. PICCHIO, R., 1991: «La tradizione eisocolica e il formarsi della versificazione russa», en *Letteratura della slavia ortodossa: IX-XVIII sec.*, pp. 291-338.
7. WATKINS, C., 1995: *How to Kill a Dragon: Aspects of Indo- European Poetics*, Oxford.
8. БЕЗСОНОВ, П. А., 1861-1864: *Калики перехожие*, Москва.
9. ВОСТОКОВ, А.Х., 1871: *Разыскания в области русских духовных стихов*, Знан 37 (прилож.).
10. ГЕОРГЕВ, Е., 1996: «Возникновение староболгарской (старославянской) стихотворной традиции», *To Honor R. Jakobson I*, сс. 726-733.
11. КОЛЕСОВ, В.В., 1996: *Средневековый текст как единство поэтических средств языка*, ТОДРЛ 50, ст. 92-98.
12. ОРЛОВ, А.С., 1945: *Героические темы древней русской литературы*, Москва-Ленинград.
13. ФЕДОРОВА, С. В., 2004: «The Singers of Northern Russian Religious Verses», *Folklorika* 9, pp. 3-12.

El pensamiento tradicional en el folclore ruso

O. S. Chesnokova
(Rusia)

Традиционное мышление в русском фольклоре

О. С. Чеснокова
(Россия)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo el análisis del pensamiento tradicional ruso reflejado en el folclore. Para ello se han utilizado cuentos populares rusos, la épica rusa, el refranero y diversas alusiones contemporáneas al folclore y al pensamiento tradicional. El artículo es una herramienta útil para la formación de la competencia cultural para el plurilingüismo y pluriculturalismo en el espacio interaccional del aprendizaje del ruso como lengua extranjera al igual que para la docencia de la teoría y práctica de la traducción literaria.

Según el célebre pensador ruso Nikolái Berdiáev, el hombre entra en la humanidad como un «hombre nacional». La identidad nacional tiene sus profundas raíces en el folclore.

El folclore ruso, como el de cualquier otro pueblo, es una fuente inagotable para conocer su pensamiento tradicional, su sabiduría y su don de observación. Además, arroja luz a ciertas características tipológicas de la lengua rusa, importantes para el plurilingüismo y pluriculturalismo en el espacio interaccional del aprendizaje del ruso como lengua extranjera.

El folclore muestra cómo se debe vivir, en qué consisten tanto la felicidad como la desdicha, y cómo se paga por los errores. A su vez, es el reflejo del contorno de la vida familiar y la personalidad, trazados – históricamente – por la comunidad. Tales rasgos específicos de la lengua rusa como el «genitivo de posesión», presente en cualquier manual de lengua rusa para extranjeros (Programa–guía del ruso como idioma extranjero, 2016, p. 61), la mitigación del pronombre personal, abundancia de construcciones impersonales con el caso dativo (Вежбицкая, 2001, c. 37), entre otros, ascienden – en cierta medida – al pensamiento tradicional, con sus valores de colectivismo, reflejados también en el folclore.

El folclore universalmente incluye los cuentos y el refranero. Ambos son pulidos por el pueblo, con cambios y añadiduras en los detalles, pero con una estructura que permanece intacta: su contexto y visión del mundo están determinados por oposiciones binarias: bueno – malo, verdad – mentira, cielo – tierra, derecha – izquierda, números faustos e infaustos, etc., contraposiciones que también están reflejadas en las supersticiones. En el folclore el antagonismo básico lo constituyen el bien y el mal, aunque lo bueno siempre debe prevalecer sobre lo malo.

A pesar de los rasgos universales, el folclore nacional muestra precisamente las particulares del modo de vida de su pueblo creador y de su medio ambiente. Es parte inalienable de la identidad nacional, desde la identidad individual hasta la identidad colectiva. Es a la vez reflejo y testimonio de los pormenores de la vida cotidiana, los accidentes geográficos locales y los típicos procesos laborales. Según L.N. Gumilyóv, «Etnia no es un fenómeno biológico, ni es un fenómeno social. Es por eso que propongo que la etnia sea considerada como un fenómeno geográfico, siempre conectado con el paisaje circundante, que alimenta *la etnia adaptada*» (Гумилев, 1997, c. 47). Es por eso tan importante tener la

orientación en el espacio geográfico e histórico del pueblo ruso para comprender sus dones de observación reflejados en el folclore y el pensamiento tradicional.

En el folclore ruso hay cuentos sobre los animales, cuentos mágicos, de aventuras, cuentos históricos y cotidianos. Y todos revelan el carácter y el pensamiento tradicionales rusos.

El nombre actual del país, *Rusia*, es la evolución de la denominación *RUS*, desde sus orígenes como estado en el siglo IX DC, usada hasta el siglo XVII cuando pasó a llamarse *Rusia*. Después de la desintegración de la Unión Soviética, surgió un nuevo gentilicio – *россияне* [*rossiányane*] – para referirse a los habitantes de la Federación de Rusia.

En los siglos IX–XII era conocida como la Rus de Kíev, porque se formó como estado alrededor del principado de Kíev. La universalmente conocida máxima que, preguntando, se puede encontrar el camino, en ruso suena *Язык до Киева доведет* «*El que tiene boca (lengua) a Kíev llegará*». En español y en francés el punto de referencia, la ciudad a la que inevitablemente llega uno si pregunta el camino a los demás, es Roma: *El que boca lleva, a Roma llega/ El que tiene lengua a Roma va / Preguntando se llega (va) a Roma / Quien lengua ha, a Roma va/ Qui langue a à Rome va*.

Las menciones iniciales sobre los eslavos datan del primer milenio DC. La etnia eslava antigua dio origen a los pueblos ruso, bielorruso y ucraniano. Estos pueblos eslavos orientales empezaron a vivir entre el mar Báltico, el Dniéper, el Danubio y la región adyacente a la fértil región de tierra negra, la más importante en la agricultura.

Debido a su tamaño, Rusia muestra tanto monotonía como diversidad. Su geografía, su clima, vegetación y suelos abarcan grandes distancias. De norte a sur de la llanura de Europa oriental, se da una secuencia de tundra, bosques de coníferas (taiga), bosques mixtos, praderas (estepa), y semidesierto (la franja del mar Caspio), con cambios en la vegetación que reflejan los grandes cambios en el clima. Siberia tiene una secuencia similar, aunque sin taiga. Rusia tiene cuarenta reservas de biósfera reconocidas por la UNESCO y ocho áreas naturales declaradas Patrimonio de la Humanidad.

Los rusos siempre hemos adorado los ríos. En el pensamiento tradicional, el río Volga es *la Madre*; el río Amur, es *el Padre*. Hay muchos lienzos bellísimos que encarnan esta actitud de los rusos hacia los ríos, por ejemplo, *El Dniéper en la mañana* de Arjip Kuinzhí; *Los eslavos en el Dniéper*, por Rérij, *La misa vespertina* de Levitan.

Los ríos tradicionalmente han sido divinizados y también personificados; en los cuentos populares los ríos hablan, discuten, y son favorables u hostiles al hombre. Los ríos rusos suelen tener la orilla izquierda llana, y la orilla derecha alta, en la que se construyen las ciudades.

Los inviernos en Rusia son largos y las horas del sol durante el día son pocas. Para sobrevivir, se necesita trabajo tenaz y ver la vida como una lucha a muerte contra la naturaleza. A lo largo de la historia, en estas condiciones persistían solamente las personas pacientes y prudentes que tenían sentido común y mucho pragmatismo. Había que aprender a trabajar intensivamente durante un periodo muy corto. Esto se refleja en el canon ruso de la belleza femenina: *кровь с молоком*, que al pie de la letra se traduce *como la sangre y la leche*, o sea la mujer debe tener la tez blanca como la leche y las mejillas coloradas como la sangre, desde antaño considerados signos inequívocos de buena salud y la capacidad para trabajar. El canon ruso de la belleza masculina está estampado en la expresión *косая сажень в плечах*, literalmente, *sažen oblicuo en los hombros*, que es una unidad fraseológica opaca, que significa que el hombre debe ser alto y ancho de espaldas, aunque *кровь с молоком*, «como la sangre y la leche», también puede atribuirse al hombre.

La mentalidad rusa se formó también debido a un factor geopolítico muy importante, que es la vida entre el bosque y la estepa. El bosque se opone en el pensamiento tradicional al

campo abierto. El bosque daba madera para construir las casas, proveía la comida y salvaguardaba de los animales. Pero era ahí donde vivían las fieras salvajes. En el folclore ruso el bosque personifica el temor y la hostilidad. Generalmente se le denomina *дремучий «intransitable»*.

Otro accidente geográfico ruso importante es la estepa. Es un territorio llano donde predominan las hierbas bajas, de vegetación herbácea, propia de climas extremos y escasas precipitaciones. Se encuentra lejos del mar y su clima es árido continental con una gran variación térmica entre verano e invierno. La estepa en el pensamiento tradicional ruso es también un espacio peligroso. De ahí muchas veces los rusos fueron agredidos por los enemigos, de origen turco al principio. Las más grandes de estas tribus turcas que atacaban Rus desde las estepas eran jázaros y pólovtsy. Las *Danzas de los pólovtsy* es el fragmento más conocido de la ópera *El Príncipe Ígor* de Alexandr Borodin.

Precisamente desde las estepas, la Rus fue agredida por los tártaros mongoles y entre 1243 y 1480 fue conquistada por ellos. Cerca de la mitad de la población rusa pereció durante esta invasión. De ahí proviene el refrán *Незванный гость хуже татарина* «El visitante no invitado es peor que un tártaro». Cabe mencionar que, ya desde antaño, las relaciones de los rusos con los tártaros son excelentes y los tártaros ocupan el tercer lugar – después de los rusos y ucranianos – en la composición nacional de los habitantes de Moscú.

Por otro lado, las estepas se asociaban con la vasta alma rusa, no domada por la voluntad de nadie. Al mismo tiempo, las estepas sin fin y sin límites provocaban la soledad y la angustia. Los amplios espacios de las estepas engendraron tales rasgos del carácter ruso como ser contemplador, soñador y no querer cambiar nada. *Работа не волк – в лес не убежит*, dice el refrán ruso «El trabajo no es un lobo, no huirá al bosque».

Los bogatyres son precisamente quienes guardan la frontera entre la estepa y los bosques. Hay varias versiones sobre la etimología de la palabra *bogatyř* (Фасмер, 1964, т.1.,с. 183). Es curioso que las palabras rusas *Бог «Dios», богатырь «bogatyř»* y *богатство «riqueza»* se asemejen fonéticamente y por lo visto tengan la misma alusión a Dios. Un bogatyř, en el pensamiento tradicional ruso, es un héroe guerrero medieval comparable con el caballero andante de la Europa occidental. Está dotado de una estatura y fuerza extraordinarias. Los bogatyres son numerosos, y generalmente la proeza típica de cada bogatyř está estampada en su nombre propio. Por ejemplo, *Valigora* quiere decir *Quebrantamontes* (Sánchez Puig, 2003, p. 41).

Los bogatyres más populares son *Iliá Múromets, Alyosha Popóvich y Dobrynya Nikítich* que forman la famosa triada de héroes épicos. El género del folclore ruso de los siglos XI–XVI que relata las historias y hazañas de estos héroes se llama *bylynas*. Tradicionalmente eran recitadas o cantadas al son de una guzla, antiguo instrumento popular ruso de cuerda. En las *bylinas*, cada bogatyř, además de tener un nombre simbólico y parlante, es reconocible por su peculiar carácter. Iliá Múromets es el más grande de los bogatyres. Su nombre y su mote – que es un gentilicio – se traducen como *Eliás de la ciudad de Múrom*. Se distingue por la fuerza física, – es el representante de *косая сажень в плечах* – la espiritualidad y el esmero por la protección de los desamparados.

De acuerdo con la leyenda, Iliá era el hijo de un granjero y nació en la villa de Karachárovo, cerca de Múrom. Sufrió una seria enfermedad en su juventud y fue incapaz de andar hasta la edad de 33 años, tiempo que pasó acostado sobre el horno de su choza campesina. A la edad de 33 años fue curado milagrosamente por dos peregrinos. Un caballero moribundo le otorgó poderes sobrehumanos, e Iliá se dirigió a la ciudad de Kiev para liberarla de la idolatría y servir al príncipe Vladimiro El Hermoso Sol. En su camino, él solo defendió la ciudad de Chernígov de la invasión de los tártaros mongoles y el gobernante local le ofreció el puesto de caballero, pero Iliá declinó permanecer en la ciudad. En los bosques de Bryansk

mató al monstruo Solovéi–Razbóinik, el *Bandolero Ruiseñor*, como traduce su nombre la catedrática María Sánchez Puig (Sánchez Puig, 2003, p.33).

Generoso y recto, pero también temperamental, Iliá arrasó todos los campanarios de las iglesias de Kiev cuando el Príncipe Vladimiro no lo invitó a una celebración, pero rápidamente se apaciguó cuando Vladimiro lo mandó llamar. Iliá Múromets es el único héroe del folclore canonizado por la Iglesia Ortodoxa Rusa.

Iliá Múromets se convirtió en sinónimo de un gran poder físico y espiritual, así como en símbolo de la integridad y la dedicación a proteger la patria y sus compatriotas. Es sujeto de numerosas películas, cuadros, monumentos, dibujos animados y anécdotas. Hay una página web titulada *Анекдоты про Илью «Chistes sobre Iliá»* (<http://anekdoty.ru/pro-Илья-Муromца/>) Algunos de estos chistes son inocentes, otros groseros, muchos se basan en la homonimia y juegos de palabras.

Dobrynya Nikítich es el segundo entre los héroes de las bylinas. Su nombre quiere decir *bondad*. Nikítich es su patronímico. Famoso por su valor, es de origen noble y realiza numerosas proezas, como vencer a un dragón o liberar a una doncella cautiva.

Alyosha Popóvich es el bogatyr más joven y el más contradictorio. Es reconocible por su ingenio y astucia. Es cojo y de escasa fuerza, pero sabe suplir sus defectos físicos e incluso entra en conflicto con sus amigos físicamente mucho más fuertes. En el pensamiento tradicional ruso personifica la astucia.

Los bogatyres nos enseñan que durante siglos la tarea de los rusos consistía no en vivir cómodamente, sino en sobrevivir, en confrontar una amenaza más, ya fuera por medio de la fuerza, la nobleza o la astucia. Y lo que ayudaba a sobrevivir y justificaba la supervivencia, era el sentimiento de patriotismo y colectivismo. *Один в поле не воин*, dice el famoso refrán ruso, «*Uno en el campo de batalla es nada*». Y las batallas eran crueles como lo muestra el famoso cuadro «Después de la batalla» (1880) de Victor Vasnetov.

Ahora pasemos a los cuentos populares rusos. Los cuentos populares rusos suelen empezar con frases que crean el ambiente mágico: *Жили-были* que es un Pluscuamperfecto, desaparecido en el ruso contemporáneo, *В тридевятом царстве, в тридесатом государстве* ‘En un reino trigésimo noveno’, o sea muy lejos que – junto con otros recursos retóricos de los cuentos populares rusos – representan una tarea especial para el traductor (Sorokopud, 2015).

Uno de los protagonistas más queridos de los cuentos populares rusos es «*Iván el Tonto*». Iván es un nombre de pila masculino muy popular en Rusia, a tal grado que se ha convertido en el apodo genérico de los rusos. Hay una palabra rusa difícil de traducir, *всечеловек*, *todo lo humano*, con la que se asocia en la mentalidad rusa el nombre *Iván*.

Нет Ивана без изъяна, dice un refrán rimado, *No hay un Iván perfecto*. O sea, todos tenemos nuestros puntos flacos. Mientras que para los rusos *Iván* es el nombre masculino más genérico, el nombre femenino más genérico es *Марья*, no *Мария*, como nombre formal, sino su variante popular *Марья*. Un ejemplo emblemático lo constituye el nombre popular de las plantas silvestres que se distinguen por una muy especial combinación de colores amarillo y morado *иван-да-марья*: *Iván y María*.

Hay muchos cuentos populares donde el protagonista principal se llama *Iván* (Русский фольклор, 2007): Iván Zarévich, o sea hijo del zar, Iván el soldado, o Iván el Labrador. A diferencia de los bogatyres, este tipo de héroe no defiende a la comunidad contra el enemigo o las amenazas. Sin embargo, Iván representa a la comunidad, pues gracias a la simplicidad y bondad de su carácter, a su perseverancia e ingenio, a su conocimiento íntimo de la naturaleza, y a su estrecho contacto con los animales, supera todas las pruebas y triunfa en su empresa.

Iván el Tonto, o – cariñosamente – Ivánushka el Tonto, tiene el sobrenombre *Дурак*, *Дурачок*, que al pie de la letra significa «tonto», «lelo».

Iván el Tonto es el tercer hijo varón de la familia. El número tres es sagrado y está sacralizado en el pensamiento tradicional ruso. Aparece en los ritos, ceremonias, conjuros, etc. Habitualmente, las situaciones en los cuentos populares rusos se repiten tres veces. Y generalmente el protagonista supera los obstáculos y vence al tercer intento. Pero la acción planificada nunca se repite; tiene lugar sólo una vez. Iván el Tonto, que es el tercer hijo, a diferencia de sus dos hermanos mayores, que son prudentes y sensatos, actúa de manera irracional. Pero, en realidad no es nada tonto, sino que es más bien una persona que sabe esperar y vive en sorprendente armonía con el mundo que lo rodea, por lo que le ayudan personajes mágicos como El Lobo Gris y El Pájaro de Fuego. Iván sabe tocar la guzla y canta muy bien, lo que también le sirve para enfrentarse a los retos. Muchas fuerzas mágicas tratan de estorbarle, como lo hace La Bruja Baba-Yaga, la bruja por excelencia en el folclore ruso, que habita en un bosque intransitable y vive en una choza sobre patas de gallina. Ivánushka El Tonto, gracias a la ayuda de sus amigos y a su sentido común, termina por transformarse en Iván Zarévich, literalmente Juan el Príncipe, ya que supera todas las pruebas que su padre o el destino le imponen. Al final se casa con la hija del zar, recibiendo riquezas y reconocimiento social. Como ya hemos mencionado, la palabra rusa «riqueza» *богатство* tiene la misma raíz que la palabra «Dios», *Бог*, lo que revela su adquisición como un toque divino.

No menos importante es la expresión del pensamiento y mentalidad rusos tradicionales en los dichos y proverbios (Русский фольклор, 2007, с. 311–322) considerados por los rusos como dones de la naturaleza: *Поговорки – это цветочки, а пословицы – ягоды* («Los dichos son flores; y los proverbios, frutos silvestres»).

Éstos enfatizan la cíclica semejanza entre el hombre y su entorno: *Дитя без матери, что ночь без луны* («Un niño sin madre es una noche sin luna»); *Кукушка кукует – горе вещует* («Si el pájaro canta cucú, la pena está cerca»); *Яблочко от яблони недалеко падает* («La manzana nunca cae lejos del árbol»). Los dichos y proverbios resaltan el propósito de nuestra existencia: *Жизнь дана на добрые дела* («La vida se nos da para ejercer la bondad»).

Pero sobre todas las cosas, los dichos y proverbios nos recuerdan que, al igual que en el cuento de *La gallinita pinta*, lo más valioso en la vida es la esperanza de sobrevivir y la esperanza como tal, *Весенний день весь год кормит* («La primavera de un día dura todo el año»); *Хоть есть нечего, да жить весело* («Aun sin nada que comer, la vida es un placer»).

O sea, el refranero popular ruso resalta tales rasgos del pensamiento tradicional, como ser soñador, ser resistente, paciente y prudente, vivir en armonía con el mundo y contar el uno con el otro.

Las relaciones con otros pueblos eslavos y la memoria colectiva en común también están reflejados en los refranes. Ya hemos mencionado un refrán que alude a ventajas del colectivismo: *Одна голова хорошо, а две лучше*. Tiene un análogo ucraniano casi literal: *Одна голова добре, а дві краше*. Y un análogo bielorruso literal: *Адна галава добра, а дзве лепше*.

En los refranes con la misma moraleja pueden variar los culturemas. La moraleja que para cualquier cosa se necesita el tiempo – *no se ganó Zamora en una hora* (Suazo Pascual, 1999, p. 225) – nada bueno se hace en un dos por tres, lo explican los siguientes refranes ruso y ucraniano: *Москва не сразу строилась/ Не відразу Львів збудовано* (Чусь, 2016, с. 45). En el refrán ruso el punto de referencia es Moscú, en el refrán ucraniano, la bellísima ciudad de Lvov que popularmente se considera la capital de la Ucrania Occidental.

Un refrán ruso rimado dice *Пан или пропал*. ‘Eres un «пан» o desapareces’. Su equivalente español sería *A Zaragoza o al charco* (Suazo Pascual, 1999, p. 73–74). En este

refrán vemos la palabra *pan* que es término de cortesía, la forma de tratamiento cortés para dirigirse al hombre, en Polonia, Chequia y Lituania, pero que está estampada en el refrán ruso.

El folclore ruso, aunque se realiza en forma oral, tampoco es una estructura fija y estática. Se desarrolla en diversos tipos de texto y discurso y en diversas actividades.

Las imágenes del folclore ruso y sus términos idiosincráticos continúan su vida en el presente, en diversos tipos de texto y discurso. Los ejemplos son múltiples. El rompehielos de alta tecnología fue bautizado con el nombre de *Iliá Múromets*. Son múltiples los ejemplos del discurso mediático, con alusiones folclóricas. En una guía para los migrantes laborales actúan personajes de bylinas que muestran y enseñan las reglas del comportamiento.

A finales del año 2017, fueron emitidas monedas con personajes folclóricos. O sea, el pensamiento tradicional y el folclore ruso continúan su vida en el presente.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. SÁNCHEZ PUIG, M., 2003: *Guía de la cultura rusa*, Madrid, Atenea.
2. SOROKOPUD L.N., 2015. «Problemas de la traducción de cuentos populares rusos al español: análisis culturoológico». *La identidad nacional a través del diálogo entre culturas*, Rostov del Don. – pp. 153-158.
3. SUAZO PASCUAL, G., 1999: *Abecedario de dichos y frases hechas*, Madrid, EDAF.
4. ВЕЖБИЦКАЯ, АННА, 2001: *Понимание культур через посредство ключевых слов*, М., Языки славянской культуры.
5. ГУМИЛЕВ Л.Н., 1997: *Конец и вновь начало*, М., Институт Ди-Дак.
6. ПРОГРАММА–СПРАВОЧНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С КОММЕНТАРИЕМ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ = Programa–guía del ruso como idioma extranjero: con comentario en español, 2016: А.С. Иванова, И.И. Галанкина, Н.В. Перфильева, Н.Н. Пушкиова, Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, Н.Ю. Крылова, М., РУДН.
7. РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР, 2007. *Сборник мифов, былин, сказок, песен, загадок, пословиц, поговорок / составление, вступ. статья и комментарии В. Модестова, М., Худож. литература.*
8. ФАСМЕР, М., 1964: *Этимологический словарь русского языка*, М., Прогресс.
9. ЧУСЬ, ГАЛИНА, 2016: *Пословица недаром молвится*, М., Либроком.

Peculiaridades del trabajo práctico estudiantil con el material lingüístico en la etapa de control: la asignatura “Prácticas del Habla” en instituciones de educación superior pedagógica

L. Denísova
(Rusia)

Особенности практической работы студентов с языковым материалом на этапе тематического контроля: дисциплина «Речевые практики» в педагогическом вузе

Л.О. Денисова
(Россия)

Resumen

La enseñanza en las universidades pedagógicas está orientada al desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes. En el artículo se trata de las actividades de los estudiantes que tienen que analizar textos y cumplir con tareas creativas. Estas actividades pretenden ayudar a los estudiantes a aprender palabras nuevas y emplearlas en su discurso oral y escrito.

Качество речевой подготовки будущего специалиста в современном российском педагогическом вузе в значительной степени зависит от организации творческой деятельности обучаемых на занятиях речеведческими дисциплинами, в числе которых относительно недавно введённый курс «Речевые практики» (Рамазанов Р.К. и др., 2016, с.690).

В соответствии с рабочей программой в процессе изучения курса студенты овладевают необходимыми теоретическими знаниями в области стратегий чтения, изучают основы языка учебного предмета, приобретают умения и навыки работы с различными в стилевом отношении текстами, используют на практике приёмы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения, закрепляют навыки грамотного письма с помощью орфографического и пунктуационного тренинга.

На всех этапах занятий предусмотрены разные виды текущего и итогового контроля (Краевский В.В. и др., сс.278-279), однако трудоемкость дисциплины составляет 6 зачетных единиц (всего 216 часов), поэтому выделить специальные часы на контрольные мероприятия весьма проблематично. Выход из положения мы видим в организации практической работы со связным текстом, упражнений с дополнительными вопросами и заданиями творческого характера, что позволит не только развивать, но и контролировать умения обучаемых осуществлять смысловую переработку языкового материала, грамотно создавать и оформлять устные и письменные высказывания. Упражнения творческого характера могут содержать задания на внесение новых элементов в текст, на его преобразование или дополнение, на смысловую обработку языкового материала. Возможно также использование так называемых проблемных задач (Левина М.М., 2001) и речевых упражнений.

В настоящей статье описаны некоторые приёмы работы со связным текстом на этапе текущего контроля при изучении темы «Стратегии чтения». Дополнительные вопросы и задания к тексту составлены с учётом специфики обучения бакалавров-первокурсников по основным (педагогика, психология, дошкольное образование) и дополнительным (иностранный язык, начальное образование, изобразительное

искусство, музыка) специальностям на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ.

Этапы занятия

1. Устные сообщения студентов и показ презентации на тему: «Что такое сказкотерапия?»

2. Составление списка литературы по теме занятия для самостоятельного чтения.

3. Практическая работа с текстом Е. Филипповой «Сказкотерапия как метод психологической работы с детьми».

Текст

(1) **Зная, как сказка влияет на жизнь человека, можно очень многим помочь своему ребёнку.** У него есть любимая сказка, которую он просит почитать вновь и вновь? Значит, эта сказка затрагивает очень важные для ребёнка вопросы. Посоветуйтесь с психологом. Сеансы сказкотерапии помогут вам понять, что привлекает ребенка в сюжете этой сказки, какой из героев нравится ему больше всех, почему он выбирает именно эту сказку. Со временем пристрастие ребенка к той или иной сказке меняется, и это означает, что малыш растёт, развивается и ставит перед собой новые жизненные вопросы.

(2) **Исследования психологов показывают, что в любимых сказках запрограммирована жизнь ребенка.** «Скажи мне, какая твоя любимая сказка, и я скажу, кто ты» – так перефразировали известную поговорку психоаналитики. Родители могут освоить сказкотерапию и самостоятельно, но психологическое консультирование всё равно не помешает. Для мягкого влияния на поведение ребенка психолог подбирает специальные сказки.

(3) Сказки для сказкотерапии подбираются разные: русские народные и авторские, специально разработанные психокоррекционные, психотерапевтические, медитативные сказки и многие другие. Часто психолог предлагает малышу сочинить сказку самостоятельно. **Сочинение сказок ребёнком и для ребёнка – основа сказкотерапии.** Через сказку можно узнать о таких переживаниях детей, которые они сами толком не осознают, или стесняются обсуждать их со взрослыми. Через сказку можно, например, узнать об отношении ребенка-дошкольника к разводу родителей. А всем ли полезна сказкотерапия?

(4) Да, сказкотерапия полезна всем. **Есть специальные лечебные сказки не только для маленьких детей, но и для подростков и взрослых.** Сказка поможет решить многие психологические проблемы. Не надо только считать ее спасением от всех бед. Это не чудодейственное лекарство, помогающее за один прием, а долгая, упорная работа, эффект от которой будет виден со временем, но обязательно будет.

(5) Конечно, у сказкотерапии есть специальные условия при работе с детьми: ребенок должен чётко представлять то, что существует сказочная действительность, отличная от реальной жизни. **Навык такого различения обычно появляется у ребенка к 3,5-4 годам, хотя, конечно, в каждом конкретном случае важно учитывать индивидуальные особенности психического развития ребенка.**

Вопросы и задания к тексту:

- Прочитайте. Докажите, что это текст.
- Какие предтекстовые стратегии можно использовать в работе с предложенным текстом? Обоснуйте свой ответ.
- Озаглавьте текст.
- Определите стиль и тип текста.
- Назовите (подчеркните в тексте) основную мысль текста.
- Укажите (подчеркните в тексте) ключевые слова.
- Найдите и укажите средства связи, объединяющие главные мысли текста.
- Обозначьте все знакомые орфограммы в **ОДНОМ** абзаце текста.
- Выполните синтаксический разбор **ОДНОГО** выделенного предложения.

- Составьте простой план к тексту.
- Какова роль чтения в воспитании и образовании детей?
- О каких сказках пишет автор в тексте?
- Дайте толкование термина *сказкотерапия*.
- Найдите в интернете ссылки на страницы, где есть примеры таких сказок.
- Что означают термины *психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные сказки*?
- Когда появился термин *сказки*? Как он связан со словом *басня*?
- Вспомните, о каких сказках мы с вами говорили на занятиях?
- Назовите авторов известных сборников русских народных сказок
- Кто из русских (английских) писателей писал сказки для детей?
- Какие пословицы и поговорки о сказках есть у русского и английского народов?
- Назовите имена великих сказочников мира.
- Найдите в интернете статью *Зиман Л. Басни И.А. Крылова как театральные действия // Дошкольное воспитание, 2013. № 1. С. 92-96* и ознакомьтесь с ней. Что нового вы узнали из этой статьи?
- Найдите в интернете книгу *Лабиринт души: Терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. – 9-е изд. — М.: Академический Проект, 2013. – 175 с. – (Технологии психологии)*. Выпишите названия сказок для младших школьников.
- Кто из русских художников делал (делает сейчас) иллюстрации к известным сказкам?
- Кто из композиторов написал музыку (оперу, балет, мюзикл) к известным сказкам?
- Какие сказки и в какие годы издавались типографией И.Д.Сытина?
- Какими аудиовизуальными средствами для ознакомления детей со сказками пользовались в прошлом?
- Какие журналы вы могли бы порекомендовать для чтения дошкольникам и младшим школьникам?
- Нужны ли сказки взрослым? Обоснуйте своё мнение.
- Какие сказки для взрослых вы читали? Кто их авторы?

Упражнение

- Прочитайте текст. Спишите. Вставьте пропущенные буквы и знаки препинания, раскройте скобки. Заполните таблицу примерами из текста упражнения.

Раньше когда умные слова (вроде псих_атрии и (психо)т_рапии ещё (не)были выдуман_ы ска_ки перед_вались из уст (в)уста погружая слушат_ля в мир уд_виг_ательных историй интерес_ных взрослым и детям. Через ска_ки новое пок_ление пост_гало_на_ра_ствен_ые нормы того врем_ни знакомил_сь с различ_ными ситуац_ями которые могли встретит_ся им в д_лнейш_ей жизни. Это был сво_образный обмен жизнен_ым опытом повышающ_й шансы детей выжить ст_лкнувшись с трудностями взрослой жизни. Сегодня принято _читать что ска_ки сугубо де_ское увл_чение но многие старые истории сохр_нивш_ися по сей день имеют совсем (не)детское сод_ржание. Даже такой мастер написания сказок как Ханс Кристиан Андерс_н созд_вал (не)которые из своих шедевров для взрослой аудитории. _ Это поз_вляет предпол_жить что ещё с давних пор люди и _пользовали ска_ки (не)только для развл_чения детей но и для каких_то иных цел_й.

(по Ф.Глазницуну)

Таблица 1. Орфограммы в словах

Орфограмма	Примеры
Проверяемая безударная гласная в корне	
Непроверяемая безударная гласная в корне	
Непроизносимая согласная в корне	
Чередующиеся гласные в корне	
Н и НН в прилагательных	
Н и НН в причастиях	

Вопросы и задания к тексту носят рекомендательный характер. Преподавателю необходимо самостоятельно определить объём заданий, исходя из уровня подготовки студентов и с учётом специализации каждой группы. Занятие целесообразно проводить с использованием компьютеров, поскольку часть заданий ориентирована на работу со словарями и интернет-источниками. Возможно также использование предложенных учебных материалов для внеаудиторной самостоятельной работы.

Показателем контроля качества усвоенного выступают выполненные самостоятельно творческие работы студентов. Опыт проведения подобных практических занятий и полученные положительные результаты позволяют утверждать, что помимо достижения основных целей творческая работа с текстом мотивирует обучаемых, расширяет их кругозор, обогащает речь новыми словами и терминами, вызывает интерес не только к изучению дисциплины и к самостоятельной работе с источниками, но и к русскому языку как национальному достоянию и средству общения.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ГЛАЗНИЦЫН, Ф.: *Сказки в древние времена*. <http://fb.ru/article /241473/skaskoterapiya-kak-metod-psiologicheskoy-korreksii-dlya-detey-i-vzroslyih>.
2. КРАЕВСКИЙ, В.В., ХУТОРСКОЙ, А.В., 2007: *Основы обучения: Дидактика и методика*. Издательский центр «Академия». – сс.278–279.
3. ЛЕВИНА, М.М., 2001: *Технологии профессионального педагогического образования*, М., Издательский центр «Академия». http://www.studmed.ru/view/levina-mm-tehnologii-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya_ddf206a7dca.html.
4. РАМАЗАНОВ, Р.К., БРЕНЧУГИНА-РОМАНОВА, А.Н., ДЕНИСОВА, Л.О., 2016: *Речевые практики: новая учебная дисциплина подготовки бакалавров*. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского как иностранного, М., Издательство «Спутник+», с. 690.
5. ФИЛИППОВА, Е., *Сказкотерапия как метод психологической работы с детьми* <http://www.maam.ru/detskijad/skaskoterapija-kak-metod-psiologicheskoi-raboty-s-detmi.html>.

Cómo leer el texto literario en una clase de lengua extranjera: aspecto psicolingüístico

S.A. Deriábina, S.S. Míkova, I.I. Mitrofánova
(Rusia)

Чтение художественного текста в инофонной аудитории: психолингвистический аспект

С. А. Дерябина, С. С. Микова, И. И. Митрофанова,
(Россия)

Resumen

El artículo tiene como objetivo revelar algunos aspectos del enfoque psicolingüístico moderno hacia la lectura de obras literarias en el proceso de la enseñanza a los estudiantes extranjeros. Se tienen en cuenta tales criterios como el valor artístico de la obra y experiencia lingüística del estudiante, lo que debe facilitar su diálogo transcultural. El texto literario en LE se orienta al entendimiento mutuo, respeto hacia valores culturales diferentes, así como contribuye al entendimiento más profundo de su propia cultura.

В настоящее время многие языковеды признают, что для более полного понимания некоторых фактов языка необходим выход за рамки лингвистики в сферу тех психических процессов индивида, посредством которых языковой материал организуется в человеческом мозгу и в нужный момент извлекается. Данные психические процессы и являются предметом психолингвистики. Психолингвистика как самостоятельная наука сложилась относительно недавно. Основной чертой, отличающей ее от лингвистики, является, во-первых, фактор ситуации, в которой речевые высказывания конструируются и воспринимаются; во-вторых, фактор человека, производящего или воспринимающего речь. Так, при лингвистическом подходе к изучению текста ученого интересуют в первую очередь те языковые средства, с помощью которых раскрывается общий замысел и эмоциональное содержание сообщения. При анализе же текста с позиций психолингвистики в центре внимания оказывается языковая личность, процессы порождения и восприятия текста рассматриваются как результат речемыслительной деятельности индивида, как «способ отражения действительности в сознании ... с помощью элементов системы языка» (Белянин В.П, 2008г, с.13). Если лингвистика рассматривает текст как «реально высказанное (написанное) предложение или совокупность предложений, ... могущее ... служить материалом для наблюдения фактов данного языка» (Ахманова О. С, 1966г, с. 365), то в психолингвистике текст принято определять как «опредмеченную форму акта коммуникации, минимально необходимыми компонентами которой является предмет коммуникации, автор и реципиент» (Апухтин В.Б.,1977г, с. 6). Поэтому, любой текст рассматривается в рамках определенной коммуникативной ситуации; при этом форма и содержание художественных текстов определяются психологическими особенностями индивидов - участников коммуникации. Одной из центральных проблем психолингвистики является вопрос об особенностях производства и восприятия как отдельных высказываний, так и целых текстов. В течение последних десятилетий появилось большое число работ, выполненных в рамках данного направления.

Несмотря на обширность и многообразие исследуемых аспектов данной проблемы, мы выделим некоторые из них, на наш взгляд, наиболее важные и интересные.

Во всех психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста особенно студентами-иностранцами. Все ученые указывают на их тесную взаимосвязь, поэтому восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления - процесс и результат.

И. А. Зимняя выделяет три основных уровня восприятия речи. На уровне распознавания каждый входящий звуковой сигнал отдельно сличается с уже имеющимся в памяти реципиента эталоном. На уровне разборчивости учитывается возможность сочетания двух стоящих рядом звуков. На следующем этапе происходит осмысление упорядоченных звукосочетаний (слов и цельных синтаксических структур), которое может иметь либо положительный, либо отрицательный результат. Положительным результатом процесса осмысления и является понимание. Поэтому восприятие речи принято называть смысловым восприятием.

Таким образом, процесс восприятия и понимания при чтении художественного текста представляет собой иерархическую систему, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший, смысловой, уровни. Иерархичность осмысления текста выявляется в постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний и затем - к осмыслению общей идеи высказывания. Однако процессы понимания отдельных слов и фраз играют роль только вспомогательных операций, так как, обращаясь к тексту, реципиент никогда не ставит перед собой задачу понять отдельные слова или фразы. Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни - сенсорные (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений). То есть реальный процесс понимания не совпадает с тем порядком, в котором поступает информация. Поэтому адекватное осмысление сообщения может иметь место только тогда, когда между указанными уровнями осуществляется обратная связь, т.е. все уровни взаимообусловлены и взаимоконтролируемы.

При первом знакомстве с текстом учащемуся рекомендуется использовать различные опоры. Воспринимая текст на незнакомом ему иностранном или даже искусственном языке, он сразу же пытается увидеть в нем какие-то значимые части, ориентируясь по пробелам между словами, знакам препинания, повторяющимся элементам высказывания или элементам отдельных слов. При этом особую роль играют структурные опоры. Их функциональная значимость формируется у студента по мере накопления им речевого опыта.

Чтобы прочитать и осмыслить текст у индивида должна образоваться проекция этого текста. Проекцию текста определяют как «продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» (Залевская А.А. и др., 1988г, с. 35). Проекцию текста составляет система представлений (смыслов), которая формируется у реципиента при взаимодействии со знаковой продукцией. По мнению Т. М. Дридзе, реципиент адекватно интерпретирует текст только в том случае, если основная идея сообщения истолкована адекватно замыслу автора, то есть проекции текстов автора и читателя максимально приближены друг к другу. Если реципиент четко понял, с какой целью порожден данный текст, что именно хотел сказать автор с помощью задействованных

в тексте художественных средств, то можно сделать вывод, что текст интерпретирован адекватно.

Следует отметить, что в интерпретации одного и того же текста разными реципиентами часто наблюдаются значительные расхождения. Прежде всего, это относится к художественным текстам, так как другие виды текстов (например, научные тексты) строятся так, чтобы быть однозначно понятными читателем. Художественные же тексты даже предполагают различия в трактовке их смысла. Ведь содержание художественного текста зачастую «настолько неоднозначно, что можно говорить о множественности содержаний» (Белянин В. П., 1988г, с. 29). Поэтому человек, воспринимающий текст, может создать для себя собственную проекцию, которая коренным образом может отличаться как от проекций текстов других реципиентов, так и от авторского замысла.

Вариативность восприятия одного и того же текста можно объяснить несколькими психологическими причинами. В первую очередь сюда следует отнести проявления мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер личности: те потребности, мотивы и цели, которые побудили человека обратиться к чтению определенного художественного текста; эмоциональный настрой в момент восприятия текста; степень концентрации внимания на воспринимаемой информации и т. д.

В процессе осмысления текста индивид обязательно опирается на схемы знаний о мире. Эти знания позволяют ориентироваться в ситуации, которая описывается в сообщении, домысливать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемых событий. Поэтому необходимо отдельно выделить психофизиологические особенности индивида, читающего текст: его пол и возраст. Половые и возрастные особенности определяют присущую данному индивиду картину мира, от которой и зависят различия в восприятии и трактовке содержательных компонентов текста.

В. П. Белянин выделяет два типа читателей художественных текстов. Реципиенты первого типа интерпретируют текст в пределах авторской концепции, которая определяется самим текстом. В этом случае проекция текста, выстроенная реципиентом, максимально приближена к смыслу, вложенному в текст его автором. Для второго типа реципиентов исходный текст является лишь толчком к порождению собственных мыслей, связанных с темой текста. Такой читатель заменяет текст автора собственным текстом, достаточно удаленным от значения текста-эталона.

В этом плане особого внимания заслуживает более поздняя работа В. П. Белянина, в которой представлена психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте. На основе данных об акцентуациях сознания автора и читателя ученый выделяет разные типы текстов – «светлые», «темные», «веселые», «печальные», «красивые», «сложные». Разрабатывая данную типологию, В. П. Белянин основывался на том, что каждый языковой элемент, из которых состоит текст, обусловлен не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями: структуру любого художественного текста можно соотносить с тем или иным типом акцентуации человеческого сознания. В роли организующего центра текста выступает его эмоционально-смысловая доминанта – «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности и служащих психологической основой ... вербализации картины мира в тексте» (Белянин В. П., 2000г, с. 54).

Наблюдения В. П. Белянина показали, что на каждом типе акцентуации – паранойальном, эпилептоидном, маниакальном, депрессивном, истероидном – базируется та или иная эмоционально-смысловая доминанта. Поэтому, создавая текст,

человек, обладающий определенным типом акцентированного сознания, описывает действительность через призму своих собственных представлений о ней. При этом он использует такие элементы языка, которые имеют для него личностный смысл. Следовательно, для каждого типа текста можно выявить определенный набор тем - объектов описания материального, социального и эмоционального мира личности, составить список предикаций, которые характеризуют эти объекты. По мнению В. П. Белянина, эти предикации выражаются наборами лексических единиц, которые встречаются наиболее часто в текстах одного и того же типа, а в тексте других типов имеют другие смыслы.

Что касается восприятия и понимания определенных типов текстов, то наиболее адекватно смысл текста интерпретируется тем индивидом, психологическая структура сознания которого максимально приближена к психологическим особенностям личности автора.

В завершение теоретического анализа работ по психолингвистике художественного текста хочется добавить, что данное направление является перспективным в плане дальнейшей его разработки. Ведь нельзя до конца постичь всю глубину лингвистических явлений, отраженных в тексте, изучая текст сам по себе, без обращения к психологическим характеристикам общающихся индивидов, которые и определяют внешнюю форму и смысловую структуру текста.

Каждое слово в художественном тексте также важно, как жест в театре, звуки в музыке или краски в живописи. Но слово обладает еще и дидактическими свойствами. В этой связи перед преподавателем русского языка как иностранного стоит двойная задача. Во-первых, раскрыть содержание художественного произведения, научить постигать смысл слова, совершенствовать культуру речи, выработать бережное отношение к слову и вкус к чтению. И, во-вторых, сформировать такие межкультурные когнитивно-продуктивные умения, как восприятие и распознавание феноменов изучаемой культуры, межкультурное сравнение, применение нового межкультурного знания, понимание языковых единиц с национально-культурным компонентом. Изучающее чтение при работе над художественным текстом в методике обучения иностранному языку по степени проникновения в содержание текста традиционно. В методике преподавания русского языка выделяются несколько видов чтения: изучающее, просмотровое, ознакомительное, поисковое (сканирование). Несомненно, художественный текст может быть прочитан разными способами в зависимости от стоящих перед студентом целей. Однако при работе над художественным текстом предпочтительнее изучающее чтение: именно оно требует интенсивной когнитивной деятельности и предполагает тщательность и глубокое проникновение в смысл произведения. Через общее восприятие текста мы переходим к усвоению дополнительной информации, обращаем внимание на языковое выражение содержания, проникаем в смысл художественного произведения. Такой вид чтения помогает сопоставлять текст с аналогичными произведениями, анализировать и оценивать содержание прочитанного, самостоятельно толковать воображаемые идеи, строить предположения, интерпретировать авторский замысел и выражать собственное мнение. Изучающее чтение помогает иностранцу преодолевать самую главную трудность – сочетаемость слов в предложении, то есть постижение языковой логики. Данный вид чтения позволяет почувствовать потенциальные возможности, заложенные в слове, а также раскрыть образное содержание произведения. Следующий важный вопрос, стоящий перед преподавателем – это выбор художественного произведения. Часть авторов (Золотова Г.А., Слесарева И.П. и др.) сходятся во мнении, что лучшие источники художественного текста стоит искать в творчестве классиков, так как в их

произведениях накоплен опыт жизни русского народа, его ментальность и духовная сущность. Герои в таких произведениях являются носителями национальных идей и идеалов мышления. С другой стороны, чтение классических источников исключает для учащегося понимание культуры современной действительности. Поэтому некоторые исследователи (Яценко И.И., Кузьминова Е.А., Ружицкий И.В. и др.) предлагают студентам-иностранцам для чтения образцы современной художественной прозы. Оба подхода предусматривают комплексное решение языковых и культурологических задач, что отвечает современным тенденциям в преподавании русского языка как иностранного, уделяющим особое внимание лингвокультурологической и межкультурной составляющим процесса обучения. Именно комбинация этих подходов позволит найти оптимальное решение проблемы выбора художественного текста. В какой бы период времени и кем бы ни было написано произведение, прежде всего, стоит учитывать весомость произведения в контексте ключевых этических, социальных и политических проблем.

Таким образом, при чтении художественного текста важны также такие критерии, как художественная ценность языка и учет языкового опыта учащихся. Все это должно помочь студенту-иностранцу в построении транскультурного диалога, где художественный текст изучаемого языка воспитывает взаимопонимание, уважение к ценностям различных культур, а также способствует более глубокому пониманию собственной культуры.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АПУХТИН В. Б. *Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста*: Автореф. дис. канд. филол. наук. - М., 1977.
2. АХМАНОВА О. С. *Словарь лингвистических терминов*. - М., 1966.
3. БЕЛЯНИН В. П. *Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе*. - М., 2000.
4. БЕЛЯНИН В. П. *Психолингвистические аспекты художественного текста*. - М., 1988.
5. БЕРДИЧЕВСКИЙ А.Л., ГИНИАТУЛЛИН И.А., ЛЫСАКОВА И.П., ПАССОВ Е.И. *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного* / А.Л. Бердичевский [и др.]. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
6. ВОРОНОВА Е.М. *Художественный текст как форма межкультурного диалога* [Электрон. ре- сурс] / Е.М. Воронова. – 2004. – Режим доступа: <http://www.lingvomaster.ru/fi les/277.pdf>
7. ДРИДЗЕ Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // *Смысловое восприятие речевого сообщения*. - М., 1976.
8. ЗАЛЕВСКАЯ А. А., КАМИНСКАЯ Э. Е., МЕДВЕДЕВА И. Л., РАФИКОВА Н. В. *Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста*. - Тверь, 1998.
9. ЗИМНЯЯ И. А. *К вопросу о восприятии речи*: Автореф. дис. канд. пед. наук (по психологии). - М., 1961.
10. ЛУРИЯ А. Р. *Речь и мышление*. - М., 1975.
11. САХАРНЫЙ Л. В. *Введение в психолингвистику*. - Л., 1989.
12. СОРОКИН Ю. А. *Психолингвистические аспекты изучения текста*. - М., 1985.

El renacer del idioma ruso en Cuba. La Universidad de La Habana como entidad rectora

L. Díaz de la Noval
(Cuba)

Возрождение русского языка на Кубе. Гаванский университет как ведущий вуз

Л. Диас де ла Новаль
(Куба)

Resumen

La ponencia aborda el tema del rescate del idioma ruso en Cuba, trata de la creación de la Cátedra Pushkin en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, así como del desarrollo y proyecciones del Ruso en Cuba.

Antecedentes históricos

En enero de 1962, luego de finalizar la Campaña Nacional de Alfabetización y ante la necesidad imperiosa de formar rápidamente especialistas en lengua rusa para poder cumplir las tareas derivadas de las crecientes relaciones con la URSS, se crean las escuelas de idiomas «Pablo Lafargue» y «Máximo Gorki». En estas escuelas de nivel medio se formaron los primeros traductores e intérpretes y profesores de lengua rusa.

En este mismo periodo, con la Reforma Universitaria de 1962 y en el contexto de la Escuela de Letras y de Artes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Habana, se crea la Licenciatura en Lengua Rusa, iniciándose así, en el curso 1962-1963, el estudio de la lengua rusa en el sistema de educación superior cubano. Ya a finales de la década de los 60 egresan de la Universidad de La Habana los primeros rusistas cubanos formados en el país.

En 1971 se crea la Escuela de Lenguas Modernas, que posteriormente sería la hoy Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, en la que se estudia desde entonces la especialidad de Lengua Rusa, entre otras lenguas extranjeras.

La creación del MES (Ministerio de Educación Superior) en 1976 y la fundación de la Facultad de Filología, a la cual se integró la Licenciatura en Lengua Rusa dan inicio a una nueva etapa en la formación de profesionales de la lengua rusa.

La creciente demanda de profesionales de lenguas extranjeras con una mayor y mejor formación teórico-práctica motivó, en 1981, la creación de la Facultad de Lenguas Extranjeras. En los años 80 profesores rusistas de la Facultad de Lenguas Extranjeras, así como de otros centros de enseñanza superior, realizan estudios en la URSS y se gradúan los primeros doctores en ciencias filológicas y pedagógicas, quienes sentaron las bases de la rusística cubana. (Un importante momento fue la Conferencia Regional de Profesores de Lengua Rusa y Literatura de los países de habla hispana, en el marco de la MAPRIAL¹, celebrada en La Habana en 1989).

Centros cubanos en que se estudiaba lengua rusa.

¹ MAPRIAL (siglas transliteradas del ruso) – Asociación internacional de profesores de lengua rusa y literatura.

En Cuba la lengua rusa se estudiaba en todos los niveles de enseñanza. En cada municipio del país un grupo de escuelas primarias se daba lengua rusa en círculos de interés para los alumnos de 6º grado. En el 30% de las escuelas de enseñanza media y media superior del país (en el 70% restante se estudiaba inglés). En todos los institutos superiores pedagógicos se impartía como asignatura de especialidad. En cada provincia existía una facultad preparatoria para incrementar el número de ruso parlantes.

Lengua rusa como carrera en la actualidad

En Cuba, la carrera de Lengua Rusa solamente se estudia en la Universidad de La Habana.

Tabla 1. Composición actual del claustro de lengua rusa del Departamento de Lenguas Rusa e Italiana de FLEX

Cantidad	Categoría docente	Grado científico o académico	Promedio de edad	Nacionalidad
3	Titulares	Doctoras	70	cubanas
3	Auxiliares	Máster	70	cubanos
3	Asistentes	Máster	50	cubanas
2	Instructora	Máster	30	cubanas
8	Instructores	s/g	30	cubanos
2	ATD	s/g	40	rusos
4	Adiestrados	s/g	24	cubanas
Total: 25			Gral.: 45	

La incorporación de adiestrados es lenta y en poca cuantía, a la vez que aumenta la matrícula y disminuye aún más el número de profesores de experiencia. Y si bien en los últimos dos cursos académicos se ha recibido una «inyección» de profesores jóvenes, por una parte, no es aún suficiente, y, por otra, deben todavía adquirir experiencia y maestría pedagógica. En el actual curso académico se han producido dos jubilaciones y, como se expresa anteriormente, habrá dos más al finalizar el presente curso.

Matrícula actual real

Actualmente, la matrícula real total, incluyendo el Curso Preparatorio, es de 112 estudiantes, desglosados como sigue:

Tabla 2.

Año académico	Matrícula real
Curso Preparatorio	20 estudiantes
Primer año	9 «
Segundo año	11 «
Tercer año	9 «
Cuarto año	9 «
Quinto año	13 «
Total	71 estudiantes

Creación de la Cátedra A.S. Pushkin en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana

En mayo de 2017, como parte de los convenios intergubernamentales entre Cuba y la Federación de Rusia, en el marco de la educación, queda inaugurada la Cátedra Pushkin. Dicho apéndice del prestigioso Instituto ruso cuenta con un equipamiento de última generación y bibliografía actualizada, para de esta manera viabilizar el desarrollo del aprendizaje de la Lengua rusa, tanto para nuestros estudiantes como para los estudiantes de la comunidad interesada en aprender el idioma. Sin embargo, nuestra cátedra tiene planes más ambiciosos. Pretendemos para 2019 impartir un curso por televisión, con el apoyo incondicional de la parte rusa y del Instituto Cubano de Radio y Televisión, además de retomar la enseñanza del idioma en preuniversitarios. De hecho, comenzamos una prueba piloto desde el pasado mes de febrero en 2 escuelas de la capital. La cátedra cumple un papel primordial en el intercambio pedagógico y cultural. Cada año Rusia ofrece de manera gratuita un total de 110 becas al país. De ellas, 15 son para la Universidad de La Habana. Este mecanismo es muy favorecedor para la formación de futuros traductores e intérpretes y para revivir el deprimido claustro que tenemos, pues la mayoría de los profesores están jubilados y vueltos a contratar o próximos a su retiro. Actualmente tenemos en territorio ruso 15 estudiantes de pregrado y para el venidero curso escolar enviaremos la misma cantidad.

A pesar de los avatares de la historia y la realidad de cada país, el interés por preservar y fomentar el idioma ruso en Cuba nunca ha desaparecido. La lucha incesante por mantener una carrera olvidada durante los años de la caída del Campo Socialista, para una Cuba deprimida económicamente también, no ha sido tarea fácil. Porque lo vemos como un todo y no aisladamente, porque para los profesores universitarios la apertura de la carrera de Lengua Rusa en nuestra universidad, más que un logro institucional es un logro cultural y un legado que debemos preservar, por ser este idioma de vital importancia para determinadas esferas del país.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. Archivos del Dpto Ruso-Italiano, UH.

Peculiaridades del uso de adjetivos relativos y construcciones sinónimas en el idioma ruso (en comparación con el español)

O.I. Glazunova
(Rusia)

Особенности употребления относительных прилагательных и синонимичных им конструкций в русском языке (в сопоставлении с испанским)

О.И. Глазунова
(Россия)

Resumen

El artículo está dedicado a las reglas de uso de adjetivos relativos en combinación con sustantivos en el idioma ruso, así como a su transformación en circulación participial, cláusula subordinada y construcciones sustantivas usando formas nominales preposicionales y no predicativas.

Типичные ошибки, которые допускают испаноговорящие учащиеся при изучении русского языка, связаны с порядком слов в словосочетаниях с прилагательными. В испанском языке в отличие от русского прилагательные чаще всего располагаются после определяемого им существительного. Для относительных прилагательных исключений нет, а качественные прилагательные могут стоять в препозиции по отношению к существительному, если являются эпитетом или отражают постоянное качество/неизменно присущий данному предмету признак.

В русском языке качественные прилагательные обычно стоят перед существительными. Исключения составляют конструкции, в которых постпозиция по отношению к существительным связана с привлечением внимания адресатов речи к данной характеристике. Относительные прилагательные и в испанском, и в русском языке могут заменяться на сочетание предлога *de* с существительным.

Основная проблема для иностранных учащихся возникает при замене в русском языке относительных прилагательных на субстантивно-именную конструкцию, причастный оборот или придаточное предложение. Словосочетание с относительным прилагательным (за исключением тех, которые основаны на причинно-следственной ассоциативной связи) всегда можно трансформировать в субстантивно-именную конструкцию с предложно-падежными формами выражения определительных значений: студенческое общежитие = *общежитие для студентов*; весенняя распутица = *распутица по весне*; шёлковые волосы = *волосы (как) из шёлка*.

Связь относительных прилагательных с именами существительными настолько сильна, что во многих языках «относительные признаки часто выражаются существительными, причём существительное присоединяется к определяемому при помощи специальных средств (напр., предлогов) или занимает в именной группе место атрибута: исп. *la casa de madera* 'деревянный дом'» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1998, с. 398). В английском языке предложно-падежные конструкции с определительным значением широко распространены, а использование их в позиции прилагательного, т. е. в начале словосочетания: *text editor* (редактор текста), указывает на единую природу их функций.

Русский язык в этом отношении не является исключением: *деревянный дом* – дом из дерева, *честный человек* – человек чести, *автобусная остановка* – остановка автобусов (для автобусов), *пчелиный рой* – рой пчёл; хотя для него использование в определительной позиции имён прилагательных является традиционным и более востребованным способом описания.

Между использованием в русском языке относительных прилагательных и синонимичных им предложно-падежных форм существительных есть ещё одно существенное отличие. В словосочетании с прилагательным в большей степени актуализируется обобщённо-определяющее значение главного слова: например, *дорожное кафе* – это точка питания определённого типа на трассе. В то время как *кафе у дороги* – словосочетание, построенное по схеме существительное + существительное, – указывает на местоположение кафе, т. е. данный вариант номинации предназначен для обозначения реальных объектов, а не их типовой принадлежности.

О различиях в семантике синонимических конструкций субстантивного и адъективного типа свидетельствует тот факт, что словосочетания с существительным в позиции определения не всегда имеют синонимичный вариант с именем прилагательным. Так, *дом у дороги* указывает только на местоположение объекта, его значение не включает каких бы то ни было отличительных качественных составляющих. Соответственно, и адъективно-именное словосочетание **дорожный дом* в языке отсутствует.

Кроме того, словосочетания с относительными прилагательными и предложно-падежными формами существительных с определительным значением отличаются друг от друга характером представления образующих их объектов: «при словах *кольцо из золота* мы представляем себе два предмета, совершенно отдельные: *кольцо* и *золото*»; «при словах же *золотое кольцо* мы представляем себе только один предмет – кольцо» (Пешковский, 2001, с. 81). Таким образом, в случае использования прилагательного акцент смещается с материала на описание качеств, которые ему присущи.

Золотое кольцо является нейтральной, наиболее распространённой в языке формой номинации объекта; *кольцо из золота* предполагает более специфическое, ситуативное, употребление; в случае его использования говорящему важно подчеркнуть тот факт, что кольцо сделано именно из этого материала, а потому представляет собой определённый тип продукции. Таким образом, относительное прилагательное в составе словосочетания актуализирует качественные значения; при использовании предложно-падежной формы существительного в позиции определения на первый план выходят отношения между объектами.

Значительная часть относительных прилагательных соотносится **со значением принадлежности**, которая в языке закреплена за родительным падежом и получает развитие в падеже дательном. Действительно, характеристики объекта часто описывают то, что принадлежит этому объекту или напрямую с ним связано, отсюда следует синонимия словосочетаний, которые включают относительные прилагательные и предложно-падежные формы существительного: *автобусная остановка* = остановка автобуса, *честный человек* = человек чести; *пляжный костюм* = костюм для пляжа; *студенческое общежитие* = общежитие для студентов; *деревянный дом* = дом из дерева; *первоапрельская шутка* = шутка первого апреля (для первого апреля) и т. д.

В качестве синонимичного варианта словосочетания *студенческое общежитие* может выступать не только *общежитие для студентов*, но и *общежитие студентам*. Кроме значения, адресата действия, дательный падеж в русском языке выражает **значение направления**, поэтому среди соотносящихся с ним относительных прилагательных значительное место занимают те, которые указывают на способ передвижения или распространения объекта: почтовое отправление = *отправление по*

почте; морской путь = *путь по морю*; весенняя распутица = *распутица по весне* и т. д. Так как направление связано с действием, то в качестве главного слова в них часто выступает глагол (*отправить по почте*) или отглагольное существительное (*отправление по почте*).

Между существительным и относительным прилагательным в составе именных словосочетаний возникают связи, основанные на сходстве или на смежности: **пространственные** (*студенческое общежитие* – студенты (проживают) в общежитии; *местный климат* = климат в данной местности; *студийная запись* = запись в студии), **временные** (*весенняя распутица* = распутица во время весны; *финальное выступление* = выступление в финале; *срочная телеграмма* = телеграмма с коротким сроком доставки) или **ассоциативные** (*шёлковые волосы* – волосы мягкие, как шёлк; *грозный взгляд* = взгляд такой же опасный, как гроза; *азбучная истина* = истина элементарная, как азбука).

При этом связь, которая устанавливается между частями адъективно-именного словосочетания, определяется существительным: *знойная пустыня* (пространственные отношения) – *знойное лето* (временные) – *знойный взгляд* (ассоциативные). Таким образом, относительные прилагательные, находящиеся с существительным в отношениях смежности, указывают на способ существования объекта в пространстве и времени.

Природа большинства относительных признаков значений в составе словосочетания предполагает наличие ситуативной основы объединения объектов, исходя из их совместного способа существования в пространстве и времени. Например, существительное *дождь* (атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды), мотивирующее прилагательное *дождливый*, взаимодействует с существительным *день* (часть суток от восхода до захода солнца), характеризуя его: *дождь + день*. Итогом их взаимодействия является словосочетание *дождливый день*, которое описывает заданный промежуток времени (день) с точки зрения характерного для него погодного явления. Словосочетание *вчерашний день* описывает объект по порядку следования; *летний день* – по времени года; *мирный день* – по характеру происходящих событий; *хлопотный день* – по наполненности делами; *бесконечный день* – в соответствии с субъективным представлением о длительности отправителя речи и т. д.

Очевидно, что количество такого рода сочетаний чрезвычайно велико, так как ситуация, соотносящаяся с существительным *день*, может включать самые разные признаковые значения. Однако в языке в качестве относительных закрепились далеко не все возможные варианты прилагательных, а только те, которые были востребованы.

Функцией называется правило, в соответствии с которым каждому элементу одного множества, называемого областью определения, – в нашем случае это *день*, – ставится в соответствие некоторый элемент другого множества, называемого областью значений, – в нашем случае это *дождь*. В языке данное соответствие устанавливает субъект описания; именно он вычленяет из наблюдаемой им действительности наиболее важные для себя отношения и на их основе формирует словосочетания с относительными прилагательными в определительной функции.

В большинстве случаев основанием для установления такого рода отношений является их существование в ряду сходных явлений. Если есть *дождливый день*, то возможен и *солнечный*; если возникла необходимость ввести в обиход словосочетание *дневной свет* (*естественный*), значит существует ещё какая-то разновидность света, например *свет электрический* (*искусственный*); если возможен *заячий след*, то он может быть и *тигриным*, *лосиным* и т. д. Таким образом, относительные

прилагательные в составе словосочетаний, как и прилагательные качественные, соотносятся с лексемами с противоположным или сходным по типу смысловым значением.

От большинства существительных, обозначающих не связанные с природой источники света (*фонарь, пожар, свеча, светофор*), относительные прилагательные в русском языке не образуются. Вместе с тем в состав языка входит словосочетание *сумеречный свет*, которое указывает на проблески света в полумраке перед заходом солнца и наступлением ночи, а также большое количество прилагательных, предназначенных для обозначения характера распространения света: *мерцающий, ослепительный, радужный, туманный, трепетный, лучезарный* и т. д.

К ассоциативным связям по временной смежности относятся причинно-следственные варианты отношений между объектом и его состоянием, которое: 1) наступает в результате использования этого объекта (*защитный костюм* = костюм, обеспечивающий защиту; *гибельное решение* = решение, приводящее к гибели; *целбная мазь* = мазь, обеспечивающая исцеление; *спорный вопрос* = вопрос, вызывающий спор); 2) лежит в основе использования объекта (*шуточный тост* = основанный на шутке тост, который вызывает смех; *штучный товар* = товар, основанный на индивидуальном производстве в одном или нескольких экземплярах; *верное решение* = решение, основанное на вере, не вызывающее сомнений в надёжности; *случайный пассажир* = пассажир, появление которого вызвано случаем).

Таким образом, относительное прилагательное в составе словосочетаний, основанных на временной смежности, указывает на причину или на следствие, т. е. на предшествующую или последующую фазу развития ситуации, в которую вовлечен объект, выраженный существительным. Соответственно, такого рода словосочетание в языке может быть трансформировано в причастный оборот или сложноподчинённую конструкцию, актуализирующую причинно-следственную временную связь между двумя структурными компонентами.

Если значение относительных прилагательных, основанных на ассоциации по временной смежности, имеет отношение к следствию, оно соответствует модели 'вызывающий что-то / приводящий к чему-то'; если в них указывается причина, – модели 'основанный на чём-то / вызванный чем-то'. Смысловые варианты проявления признаков зафиксированы в словарях в качестве потенциальных значений прилагательных, они выявляются только в составе словосочетаний, актуализируясь в соответствии со значением существительного: *здоровый вид* = вид, основанный на здоровье; *здоровая пища* – пища, приводящая к здоровью; *удобный момент* = момент, основанный на благоприятных факторах.

Возможность трансформации беспредложных форм родительного падежа в определительные придаточные конструкции распространяется и на беспредложные формы дательного падежа: *детская игрушка* (игрушка *ребёнку* – игрушка, *которая принадлежит ребёнку*); *заводские станки* (станки *заводу* – станки, *которые сделаны для завода*); *пушкинский памятник* (памятник *Пушкину* – памятник, *который установлен в честь Пушкина*).

Существующие в реальном мире связи по смежности – пространственная и временная – не дают возможности развития значения относительного прилагательного в качественном отношении, а ментальная ассоциативная связь на основе сходства такого варианта не отрицает. Действительно, если признаки одного предмета вызывают в сознании человека ассоциацию с другим предметом, обладающим ими в максимальной степени (*грозный взгляд* = гроза + взгляд), то такая связь, установленная

на основе условного тождества признаков, может проявляться с большей или меньшей степенью интенсивности: *более (менее) грозный* взгляд.

Условное тождество присущих объектам сопоставления признаков открывает возможности для их градации, что в конечном счёте приводит к появлению форм сравнительной степени даже у относительных прилагательных. Таким образом, основанные на ассоциациях признаки занимают промежуточное положение между значениями относительных и качественных прилагательных. То же самое можно сказать об относительных прилагательных, мотивированных лексемами со значением состояния, способностей, процессов.

Если в конструкциях с относительными прилагательными актуализируется не направление, а **способ осуществления действия**, они могут быть трансформированы в субстантивно-именные словосочетания с творительным падежом: почтовое отправление – отправление *по почте* – отправление *почтой*, морской путь – путь *по морю* – путь *морем*.

Способ осуществления действия включает описание условий его реализации, поэтому в словосочетаниях типа *весенняя распутица, осеннее настроение, дневной спектакль, ночной кошмар* возможна замена относительных прилагательных формами творительного падежа. Однако в процессе развития языка формы *весной, осенью, зимой, летом, днём, ночью, вечером, утром*, по мнению лингвистов, утратили субстантивные признаки и перешли в разряд наречий, обозначающих интервалы времени. При этом в составе адъективно-именных словосочетаний, которые используются в функции определения (встреча *поздним вечером*, возвращение *глубокой осенью*), данные лексемы сохраняют статус имён существительных.

В разграничении пространственных и временных форм, т. е. при переходе существительных со значением установленного природой отрезка времени в разряд наречий, есть логическое обоснование. Падежная система языка имеет дело с объектами, а значит, указывает не столько на способ (т. е. условия для осуществления действия), сколько на средство осуществления действия, которое предполагает пространственную материальную форму воплощения (Сравните: *способ передачи информации* – по телефону, по электронной почте, по морю, по воздуху, и *средства передачи информации* – языковые, образные, музыкальные).

Любопытно, что лексические средства выражения единиц исчисления времени, установленных человеком, а не природой (*месяцы, годы*), не имеют форм творительного падежа с временным значением. Нельзя сказать *двадцать третьим годом, *февралём, *мартом и т. д., хотя в других значениях формы творительного падежа, образованные от названий месяцев, вполне правомерны: *датированный февралём*.

Для выражения временных значений в языке используются формы предложного падежа существительных, обозначающих установленные единицы исчисления времени: февральская (мартовская) поездка – поездка *в феврале (в марте)*; прошлогодняя поездка – поездка *в две тысячи пятнадцатом году*. А для лексем *вечер, ночь*, видимо, в силу их большей востребованности, существуют варианты выражения времени не только в творительном, но и в предложном падеже: ночная (вечерняя) поездка – поездка *в ночи (в вечеру)*.

Смысл относительного прилагательного обусловлен определяемым существительным: *беличий хвост* – это хвост, принадлежащий белке, *беличья шуба* – это шуба, сшитая из шкурки белок. В словосочетаниях с предложно-падежной формой существительного в определительном значении (*хвост белки, шуба из белки*) отношение между главным и зависимым существительным, наоборот, устанавливается

на основе свойственных падежной форме и предлогам значений, т. е. характеризуется более точным способом выражения.

Если в словосочетаниях с беспредложным родительным падежом пространственные определительные значения указывают на принадлежность предмета кому-то или чему-то, то в словосочетаниях с относительным прилагательным определительные значения связаны с выражением его предназначения, т. е. в большей степени обладают потенциальным характером: *тарелка супа* – *суповая тарелка* (тарелка, которая предназначена для супа), *ваза цветов* – *цветочная ваза* (ваза, которая предназначена для цветов).

В языке значение предназначения выражается с помощью предлога *для*, который служит для выражения потенциальных свойств предмета: *каша солдат* (принадлежность) – *каша для солдат* (предназначение) – *солдатская каша* (непритязательная по составу и способу приготовления каша). Отличие словосочетаний с предлогом *для* от словосочетаний с относительным прилагательным состоит в усилении в последнем качественного аспекта значения.

При указании на форму предмета в качестве синонима существительного в родительном падеже может выступать относительное прилагательное (*кочан капусты* – *капустный кочан*, *букет цветов* – *цветочный букет*, *куча песка* – *песчаная куча*, *толпа людей* – *людская толпа*); а вот при выражении количества (*килограмм помидоров*, *метр ткани*, *куб воды*) такая замена невозможна. Относительное прилагательное содержит качественный компонент, который не может быть реализован при выражении точных количественных значений.

Таким образом, употребление того или иного синтаксического варианта определяется смыслом используемой конструкции и интенциональными установками говорящего; имеет значение и семантика, заложенная в морфологическом строении слова.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ПЕШКОВСКИЙ, А. М., 2001: «Русский синтаксис в научном освещении». М., Языки славянской культуры. 2001.
2. ЯРЦЕВА, В. Н. (гл. ред), 1990: *Лингвистический энциклопедический словарь*. М., Советская энциклопедия.

El aspecto verbal en ruso y español: ¿qué hay en común?

E.V. Górbova
(Rusia)

Глагольный вид в русском и испанском языках: что общего?

Е. В. Горбова
(Россия)

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio contrastivo de las semejanzas y diferencias del aspecto verbal en el español y el ruso. En el foco de la discusión se encuentra tal propiedad de una categoría gramatical inflexional, como la regularidad.

Если придерживаться той модели строения аспектуального домена испанского глагола, в рамках которой постулируется наличие в нем трех в высокой степени грамматикализованных бинарных аспектуальных оппозиций Имперфект / Аорист (*cantaba* vs. *canté*), Перфект / Неперфект (серия форм, образуемых конструкцией *haber*^{Prs} + Part. типа *he cantado* vs. *canté* и *cantaba*), Прогрессив / Непрогрессив (серия форм с *estar* + Ger. vs. формы без этой конструкции, типа *estoy cantando* vs. *canto*), как, например, в (Comrie 1976, p. 126-127; Маслов 2004, с. 39-48, 323; Горбова 2012, 2017б) и, более осторожно, в (Nueva gramática 1, 2009, p. 1685–1687, 1690, 1762–1767), а также словоизменительного подхода к русскому виду (с противопоставлением префигированный перфектив vs. суффиксальный имперфектив типа *запугать* – *запугива-ть*, *расши-ть* – *расши-ва-ть*, см. Маслов 1963; Горбова 2017а), то между испанским и русским аспектом (видом) можно установить ряд сходств и различий. Перечислим те и другие, начав с различий, однако сфокусировавшись на сходствах, в особенности на регулярности как свойстве словоизменительной грамматической категории (ГК).

Аспектуальные оппозиции испанского и русского языков (ИЯ и РЯ) обнаруживают ряд различий, в частности, (1) и (2).

- (1) Синтетизм в случае единственной оппозиции СВ / НСВ в РЯ и аналитизм в двух из трех случаев в ИЯ (только Имперфект / Аорист характеризуется синтетизмом).
- (2) Кластерная (относительного граммема Универсального грамматического набора) организация семантики НСВ и СВ в РЯ (Плунгян 2011а, с. 307; Плунгян 2011б, с. 402–403) и существенно большее семантическое единство (в пределах полисемии) аналитических Прогрессива и Перфекта в ИЯ.

Не имея возможности в краткой публикации комментировать второе из отмеченных различий (первое является очевидным), остановимся на имеющихся сходствах. Среди них обозначим следующие, см. (3) и (4).

- (3) Сходством (и в то же время – основанием для сравнения) является принадлежность к аспектуальной семантической зоне (Плунгян 2011б, с. 376–382), в иной терминологии – к аспектуальности (Бондарко 2011, с. 30–31).

Напомним, что положение о единой семантической основе для различных (по конкретной семантике и представленности в отдельных языках) аспектуальных оппозиций является базовым для общей аспектологии, начиная с трудов ее основоположников – Б. Комри и Ю. С. Маслова (Comrie 1976; Маслов 2004, с.305–364).

Ее (семантической основы) определения: «aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation» (Comrie 1976, с. 3); «семантическое определение категории глагольного вида... может быть сформулировано следующим образом: глагольный вид указывает «как протекает во времени или как распределяется по времени» (А. М. Пешковский) обозначенное глаголом “действие” ...» (Маслов 2004, с. 23). Существенных расхождений с более поздними высказываниями аспектологов на эту тему не наблюдается, ср.: «аспектуальные категории определяют ситуацию с точки зрения *характера ее протекания во времени* (длительности, ограниченности, наличия результата и т. п.)» (Плунгян 2011б, с. 377; курсив автора цитаты). При этом столь же единодушно общая (в смысле – типологически ориентированная) аспектология относительно того, что в рамках аспектуальной семантической зоны возможна грамматикализация существенно различных оппозиций. Различных как по средствам кодирования (в частности, синтетическим и аналитическим), так и по базовым значениям граммем (Comrie 1976, р. 9–11; Маслов 2004, с. 34–53; Плунгян 2011б, с. 382–402).

Следующее сходство, которое и будет находиться в фокусе нашего внимания, представлено в (4).

- (4) Высокая регулярность (важная оговорка: в том и только том случае, если для РЯ принимается словоизменительная модель категории вида с морфологическим механизмом суффиксальной имперфективации).

Об Имперфекте, Аористе, Прогрессиве и Перфекте в ИЯ можно утверждать, что высокая степень регулярности их форм кодирования общепризнанна. Имеется в виду тотальный охват глагольной лексики соответствующими синтетическими формами и аналитическими конструкциями (*haber*^{Prs} + Part. для Перфекта и *estar* + Ger. для Прогрессива; единственный запрет – **estar estando*). Попутно отметим, что вопрос о регулярности Прогрессива, т.е. (не)полноты охвата глагольной лексики Прогрессивом с особым вниманием к сочетаемости с ним стативных глаголов, как в (5), рассматривается в (Горбова 2017б, с. 369-371). Высокий уровень регулярности (тотальный охват глаголов в случае Перфекта, Имперфекта и Аориста, а также в случае Прогрессива) обосновывает включение этих форм в парадигму испанского глагола (Cartagena 1999; Yllera 1999; Nueva gramática 1, 2009, р. 1685, 1721-1729; Nueva gramática 2, 2009, р. 2185-2192; Горбова 2012).

- (5) *Supongo que ha venido para que le devuelva el favor que le estoy debiendo desde hace medio siglo, ¿verdad?* (Allende 1989, р. 395) – «*Полагаю, что Вы пришли ко мне, чтобы я отплатила Вам за то благодеяние, которое связало меня долгом (букв. которое я Вам **должна** с момента) полвека назад, не так ли?*»

Если с регулярностью кодирования аспектуальных граммем в ИЯ все ясно, то тезис о высокой регулярности русского видового противопоставления явным образом нуждается в защите. Достаточно сказать, что апелляция к недостаточному уровню регулярности механизма суффиксальной имперфективации является одним из аргументов, причем наиболее сильным, в дискуссии о возможности описания русской перфективно-имперфективной оппозиции как словоизменительной ГК (проследить дискуссии можно по публикациям: Горбова 2015; Храковский 2015; Горбова 2017а; Храковский 2018; Горбова (препринт).

Поясним, о чем, собственно, идет речь. Сформулированное А.А. Зализняком определение регулярности для словоизменительной ГК, на которое согласны опираться участники дискуссии, включает следующее требование: «рядом однородных

номинативных компонентов значения для некоторого класса словоформ» должны быть охвачены «все словоформы этого класса» либо «по крайней мере подавляющее их большинство» (Зализняк 2002, с. 25–26).

В (Храковский 2018) вывод о несоответствии механизма суффиксальной имперфективации (единожды) префигированных перфективов (*за-писать* – *за-пис-ыва-ть*) предполагаемому дефиницией Зализняка уровню регулярности базируется на проведенном по словарю (МАС) сплошном анализе видовой соотносительности (в смысле: наличия в том же словаре соответствующих вторичных имперфективов – НСВ₂) глаголов (вернее, глагольных моносемичных лексем) с синхронно выделяемым префиксом *про-*. По результатам исследования, описанного в (Храковский 2018, с. 110–115), доля пар вида *про-*перфектив – образованный от него посредством суффиксальной имперфективации *про-*имперфектив (со стандартным семантическим соотношением) составила около 40% (362 из 906 зафиксированных в словаре лексем, то есть 39,96%) (Там же, с. 114).

Согласимся с тем, что долю в 40% невозможно считать выполнением условия регулярности для словоизменяющей ГК по А.А. Зализняку, где речь идет об охвате «всех словоформ класса» или «по крайней мере подавляющего их большинства». Однако возникает вопрос: в полной ли мере словарь, в данном случае (МАС), созданный в докорпусную эпоху, отражает речевую практику?

Для ответа на этот вопрос было принято решение повторить исследовательскую процедуру В.С. Храковского: сплошная выборка из (МАС) *про-*глаголов СВ и НСВ₂, учет словарного решения о видовой соотносительности этих форм, отдельный учет и подсчет не столько вокабул, сколько (моносемичных) лексем. Но при этом – расширить ее, предусмотрев еще один этап исследования. Он предполагает поиск форм НСВ₂ для перфективов, не сопоставленных таковым в (МАС), в (НКРЯ) или (в случае отсутствия искомым НСВ₂ в корпусе) в русскоязычном Интернете через поисковые системы Яндекс и Google. После подведения итогов по *про-*глаголам было решено провести аналогичную работу с глаголами, префигированными иным префиксом, и сравнить полученные результаты. Выбор пал на *у-*глаголы. Кратко опишем проведенное исследование и его результаты.

Имперфективация русских *про-*глаголов

Сплошная выборка *про-*глаголов была осуществлена по словарю (МАС). Первоначальная выборка, в которую вошли все глаголы СВ (в том числе глаголы на *-ся*), орфографически начинавшиеся сегментом *про-*, который, в соответствии с правилами морфемного членения, трактуется не как часть корня, а как префикс, составила 785 вокабул и 1420 лексем. Из этого количества, как и в исследовании (Храковский 2018), были изъяты 13 вокабул (19 лексем) «типа *проворонить*, *прошляпнуть*, у которых приставка *про-*, очевидно, присоединяется к именному корню одновременно с суффиксом глагольной основы *-и-*» (Там же, с. 111). Результатом явилось сокращение до 772 вокабул и 1401 лексемы. Эта выборка стала максимальной. Все дальнейшие сокращения обосновывались отдельно.

При анализе материала учитывалось: 1) имперфективируемость (реализуемая способность к имперфективации) по данным (МАС); 2) имперфективируемость по (НКРЯ); 3) имперфективируемость по выдачам поисковых систем (Яндекс и Google). Соответственно, при отсутствии НСВ₂ от *про-*перфектива в (МАС) проводился поиск гипотетических НСВ₂ вначале по (НКРЯ), а затем в русскоязычном Интернете с помощью поисковых систем. Наконец, высчитывалась доля (в процентах; за 100% взято количество лексем в выборке) тех *про-*перфективов, которые обнаруживали

соотносимость с НСВ₂ по трем источникам: (МАС), суммарно (МАС) и (НКРЯ), суммарно (МАС) и выдачи Яндекс и Google.

Данные по имперфективации лексем *про*-перфективов в максимальной выборке (772 вокабулы, 1401 лексема) см. в (6).

- (6) Максимальная выборка: доля НСВ₂ от *про*-перфективов по (МАС) – 52,53% (736 из 1401); то же в (МАС) + (НКРЯ) – 63,45% (889 из 1401); то же в (МАС) + Яндекс и Google – 81,23% (1138 из 1401).

Как можно заметить, доля НСВ₂ по (МАС) в нашей выборке (52,53%) выше, чем по результатам исследования в (Храковский 2018), где она составила 39,96%. Основным фактор, обусловивший несовпадение, это, по-видимому, различие в объеме материала: в (там же) – 906 лексем, в нашей выборке – 1401.

Опустив из-за ограничений объема публикации ряд промежуточных этапов и результатов нашего исследования (полностью см. в (Горбова, препринт), приведем данные лишь по так называемой минимальной выборке *про*-глаголов. Она характеризуется изъятием всех специфичных по имперфективиремости групп *про*-лексем: отперфективных образований типа *проявить(ся)* вместе с образованиями от «отсутствующего стандартного имперфектива» (56 вокабул, 107 лексем; 99% имперфективиремости в Интернете), пердуративов типа *проваляться* (без учета глаголов на *-и(зи)рывать* – 331 лексема; сниженная имперфективиремость – 55%), глаголов на *-и(зи)рывать* (32 вокабулы, 37 лексем; низкая имперфективиремость – 19%), а также небольшой группы *про*-глаголов с проблемами выделительности приставки вследствие опрошения типа *пронзить, пронять* (5 вокабул, 13 лексем). Изъятие этих подгрупп дает 908 лексем, см. 0.

- (7) Минимальная выборка: доля НСВ₂ от *про*-перфективов по (МАС) – 66,85% (607 из 908); то же в (МАС) + (НКРЯ) – 75,77% (688 из 908); то же в (МАС) + Яндекс и Google – 92,18% (837 из 908).

Обратимся теперь к *у*-перфективам – количественно сопоставимой группе глаголов, но без специфических подгрупп (вроде пердуративных *про*-глаголов).

Имперфективация русских *у*-глаголов

К *у*-перфективам применялась исследовательская процедура, аналогичная использованной для *про*-перфективов. Так же последовательно, с изъятием разных подгрупп, был составлен ряд выборок *у*-перфективов: от максимальной до минимальной. Покажем здесь результаты только по этим двум крайним типам: в (8) представлена максимальная выборка, в (9) – минимальная. Их характеристика: максимальная выборка содержит 614 вокабул с 1090 лексемами, среди них – 2 лексемы на *-и(зи)рывать* (*урегулировать* и *урегулироваться*), 63 отперфективные лексемы (типа *вернуть(ся), увильнуть*), 113 отыменных лексем (типа *увеличить(ся), удочерить*). Минимальная является результатом изъятия отперфективных и отыменных образований, а также глаголов на *-и(зи)рывать*.

- (8) Максимальная выборка: доля НСВ₂ от *у*-перфективов по (МАС) – 85,87% (936 из 1090); то же в (МАС) + (НКРЯ) – 89,17% (972 из 1090); то же в (МАС) + Яндекс и Google – 96,70% (1054 из 1090).

- (9) Минимальная выборка: доля НСВ₂ от *у*-перфективов по (МАС) – 85,51% (779 из 911); то же в (МАС) + (НКРЯ) – 88,47% (806 из 911); то же в (МАС) + Яндекс и Google – 96,71% (881 из 911).

Приведем для наглядности совместные данные по минимальной выборке *про*-перфективов из (7) и минимальной же выборке *у*-перфективов из (9): доля НСВ₂ в рамках (МАС) – 66,78% (*про*-перфективы) и 85,51% (*у*-перфективы); то же в (МАС) +

(НКРЯ) – 75,69% (*про*-перфективы) и 88,47% (*у*-перфективы); то же в (МАС) + Яндекс и Google – 92,08% (*про*-перфективы) и 96,71% (*у*-перфективы).

Эти данные показывают, что потенция к образованию НСВ₂, реализуемая в современной (письменной) русской разговорной речи у этих двух групп приставочных глаголов различается незначительно. Естественно, при условии учета неконвенциональных НСВ₂ (термин из Горбова 2015), найденных при помощи поисковых систем, см. (10) и (11). Несколько более значительным будет различие в том случае, если мы возьмем данные по максимальным выборкам: 81,23% для *про*-перфективов и 96,70% для *у*-перфективов.

- (10) *Он исполняет все его припевки, проблевает – как же иначе? – и даже прошенелявликает* (<http://userdocs.ru/voennoe/140730/index.html?page=47>)
- (11) *Вход на дискотеку был платный, билеты стоили три рубля, но некоторые платить не хотели, и нам приходилось все это урегулировать. Дрались, конечно, но проходило без уголовщины.* (А. Константинов. Бандитский Петербург (2001) – <https://books.google.ru/books?isbn=5765415326>)

Однако главный, как можно полагать, итог проведенного исследования заключается в том, что уровень вторичной имперфективации (с учетом неконвенциональных НСВ₂, обнаруживаемых в (НКРЯ) и в русскоязычном Интернете), который у двух проанализированных групп глаголов в зависимости от степени редуцированности выборки укладывается (с округлением до целых) в интервал от 81% до 97%, очевидным образом отвечает формуле А.А. Зализняка о «подавляющем большинстве», что позволяет констатировать словоизменительный характер ГК.

При условии экстраполяции полученного результата степени регулярности суффиксальной имперфективации *про*- и *у*-перфективов на все русские (единожды) префигированные перфективы, мы можем констатировать регулярность механизма СВ → НСВ₂ на основании охвата им «подавляющего большинства» единиц класса. Применительно же ко всем трем аспектуальным оппозициям ИЯ верно утверждение о наличии охвата «всех словоформ этого класса» (глагола). Итак, аспектуальные оппозиции в обоих языках обладают свойством регулярности, конституирующем, наряду со свойством обязательности, словоизменительную ГК.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ALLENDE, I., 1989: *La casa de los espíritus*. Barcelona: Plaza & Janes editores, S.A.
2. CARTAGENA, N., 1999: «Los tiempos compuestos». *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa- Calpe. P. 2935–2976.
3. COMRIE, B., 1976: *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, Cambridge University Press.
4. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid, Espasa Libros.
5. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid, Espasa Libros.
6. YLLERA, A., 1999: «Las perífrasis verbales de gerundio y participio». *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. RAE. Madrid, Espasa Calpe, Vol. 2. P. 3391–3441.
7. БОНДАРКО, А.В., 2011: *Категоризация в системе грамматики*. М., Языки славянских культур.
8. ГОРБОВА, Е. В., 2012: «О строении аспектуально-темпоральной системы испанского языка». *ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA*, Т. VIII, № 2. Исследования по теории

грамматики. Вып. 6. Типология аспектуальных систем и категорий. СПб: Наука. С. 149-180.

9. ГОРБОВА, Е. В., 2015: «Видообразование русского глагола: префиксация и/или суффиксация?». *Вопросы языкознания*. № 1. С. 7–37.

10. ГОРБОВА, Е. В., 2017а: «Русское видообразование: словоизменение, (слово) классификация или набор квазиграммем? (еще раз о болевых точках русской аспектологии)». *Вопросы языкознания*. № 1. С. 24–52.

11. ГОРБОВА, Е. В., 2017б: *Грамматическая категория аспекта и контекст (на материале испанского и русского языков)*. СПб, Изд-во С.-Петерб. ун-та.

12. ГОРБОВА, Е. В., s.d.: *Проблемы теоретического описания русского вида как словоизменяющей категории* (препринт).

13. ЗАЛИЗНЯК, А. А., 2002: *«Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию*. М., Языки славянской культуры.

14. МАС – ЕВГЕНЬЕВА, А. И. (ред.), 1981–1984: *Словарь русского языка в 4-х томах (Малый академический словарь)*. 2-е изд. М., АН СССР, Ин-т РЯ.

15. МАСЛОВ, Ю. С., 1963: *Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке*. М.-Л. Изд-во АН СССР.

16. МАСЛОВ, Ю. С., 2004: *Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание*. М. Языки славянских культур.

17. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. <http://www.ruscorpora.ru>.

18. ПЛУНГЯН, В. А., 2011а: «Типологические аспекты славянской аспектологии (некоторые дополнения к теме)». *Scando-Slavica*. Vol. 57. № 2. Pp. 290-309.

19. ПЛУНГЯН, В. А., 2011б: *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. М., Изд-во РГГУ.

20. ХРАКОВСКИЙ, В. С., 2015: «Категория вида в русском языке: болевые точки». *Аспектуальная семантическая зона: типология систем и сценарии диахронического развития. Сборник статей V Международной конференции Комиссии по аспектологии Международного комитета славистов*. Киото, 13–15.11.2015 г. Киото: Tanaka Print. С. 321–334.

21. ХРАКОВСКИЙ, В. С., 2018: «И опять о болевых точках категории вида». *Вопросы языкознания*. № 1. С. 105–118.

La riqueza del español en las clases de idiomas

B. Gutiérrez Santaella
(España)

Богатство и вариативность испанского языка на занятиях по испанскому как иностранному

Б. Гутьеррес Сантаэля
(Испания)

Resumen

El español es uno de los idiomas más hablados y estudiados del mundo. Esto genera una situación muy particular por su gran diversidad y variantes, situación que no es muy común en otros idiomas. En este sentido, enseñar una lengua extranjera como el ruso a estudiantes nativos de español puede generar una serie de retos para los profesores de las lenguas extranjeras.

Para poder describir español y su riqueza como idioma, es necesario, en primer lugar, realizar una serie de afirmaciones:

1. Se trata de un idioma con dos variantes: Americana y Europea;
2. Se habla en los 4 Continentes: Europa, América, Asia, África;
3. Es la segunda lengua del mundo por el número de personas que la hablan como lengua materna tras el chino mandarín, con 437 millones de hablantes nativos, 477 millones de personas la hablan como primera y segunda lengua con dominio nativo, alcanzando los 572 millones de personas incluyendo hablantes con competencia limitada (Instituto Cervantes, 2017). En este sentido, puede ser considerada la tercera lengua del mundo por el total de hablantes tras el mandarín y el inglés, con más de 21 millones de estudiantes, y la tercera en comunicación internacional tras el inglés y francés.
4. El español posee la tercera población alfabetizada del mundo (un 5,47 % del total), siendo la tercera lengua más utilizada para la producción de información en los medios de comunicación, y también la tercera lengua con más usuarios de Internet, después del chino y el inglés, con 256 millones de usuarios aproximadamente, lo que representa el 7,6 % del total.

Todo lo anterior genera una serie de variedades muy importantes. Las variedades diatópicas se relacionan con el lugar de origen del hablante (nivel horizontal). Estas variedades se producen por razones geográficas. Así, podemos referirnos a las hablas andaluzas, al dialecto canario o a diferentes variedades dentro del español de América. Las variedades diastráticas se relacionan con los diferentes niveles culturales de los hablantes y su estima hacia el idioma (nivel vertical). Estas variedades pueden ser denominadas sociolectos. Las variedades diafásicas son las que dependen de la situación comunicativa.

Este concepto puede englobar tres factores:

1. El lugar en que se encuentran los interlocutores.
2. La relación existente entre ellos.
3. La forma de transmisión (oral o escrita) del mensaje.

Adicionalmente, están presentes las variaciones léxicas. Desde esta perspectiva, dos o más palabras se consideran paralelas semánticamente si son equivalentes o poseen un mismo

valor de verdad y como tales pueden intercambiarse libremente en los contextos sin que referencialmente se altere el significado. Como por ejemplo:

Tienda: estanquillo, boliche.

Muchacho: chamaco, chico, boshito, huerco, pibe, chiquillo, morro, etc.

Granja: estancia, rancho, pago.

Compañero: cuate, cobio, cotín, manís, vale.

Propina: pilón, ñapa.

Dinero: plata, feria, harina, luz, chiva.

Fiesta: guateque, pachanga, jolgorio, guarachazo.

Falda: enagua, pollera.

Rubio: güero, guatuso.

Sarape: poncho, jorongó, capote.

Chícharos: guisantes.

Foco: bombilla, ampolla, farol.

Ejotes: judías verdes.

En un entorno tan diverso, se suelen presentar varios choques culturales, ya que, el idioma y la cultura asociada a él son múltiples, cada una con sus costumbres, historia, tradiciones y juicios de valores. Así, por ejemplo, existen múltiples definiciones de los choques culturales, donde destacan Zhou y Hofstede: “Los estudiantes pueden experimentar impresiones y experiencias durante su estancia que no les son familiares. El impacto de esta sensación se llama el choque cultural” (Zhou et al., 2008). En el caso de Hofstede (2010), el científico presenta uno de los estudios más comprensibles cuando intenta expresar cómo los valores en el lugar de trabajo son influenciados por la cultura. Expone de cierto modo el comportamiento, las formas de relacionarse y el estilo de hacer negocios. Su premisa principal es que las culturas pueden ser analizadas a través de la comparación.

El término de *choque cultural* se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiz de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Afectan diversas variables, como, por ejemplo, las afectivas, emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad; las cognitivas: un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.

Algunos autores han definido el choque cultural como la pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando trata de aplicarlas al contexto de la nueva cultura.

En este sentido, se describe el fenómeno de la aculturación y se habla de las siguientes etapas:

- 1) euforia,
- 2) choque cultural,
- 3) *stress* cultural y
- 4) asimilación o aceptación.

Cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural.

La reacción del individuo viene condicionada por los factores personales (la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión) y los factores ambientales. Hay que tener en cuenta tiempo de permanencia en el país extranjero, el establecimiento de vínculos profesionales y/o personales con miembros de la nueva cultura o la frecuencia de los encuentros con miembros de la propia cultura. También existen algunos

autores que niegan la existencia de dichos choques culturales como es el caso de Todorov (Dimitrova 2018).

La situación de diversidad asociada al español genera un entorno de incertidumbre para los profesores de lenguas extranjeras, ya que en una clase de ruso pueden estar presentes hablantes nativos de español de diversos continentes, y presentar diversos problemas al momento del aprendizaje de la lengua meta. Al momento de la explicación y la selección de los ejemplos, algunos pueden estar fuera de lugar o carecer de cierto sentido para el aprendiz del idioma.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA:

1. ALVAR, M.,1961: “Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XV, pp. 51-60.
2. DIMITROVA, M. TZVETAN TODOROV: “La frase “choque de culturas” no tiene sentido”, <http://bnr.bg/es/post/100111684/tzvetan-todorov-la-frase-choque-de-culturas-no-tiene-sentido>.
3. HOFSTEDE G., 2010: *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. McGraw Hill Professional. Third Edition.
4. INSTITUTO CERVANTES, 2017: *El español: una lengua viva*, https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
5. LÓPEZ MORALES, H., 2004: *Sociolingüística* (3.ª ed.). Madrid: Editorial Gredos.
6. ZHOU, Y., JINDAL-SNAPPE, D., TOPPING, K. & TODMAN, J., 2008: “Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education.” *Studies in higher education*, pp. 63-75.

El Ruso como LE: contenido y formas de control

N. V. Ivanova
(Rusia)

РКИ: содержание обучения и формы контроля

Н. В. Иванова
(Россия)

Resumen

Se analiza el problema de la selección de contenido de la enseñanza de ruso como lengua extranjera en el entorno del idioma natural y las formas de control correspondientes. La selección de contenido de la enseñanza toma en cuenta las necesidades de comunicación reales de los estudiantes extranjeros como principio fundamental.

В настоящее время можно наблюдать активные поиски методистов-исследователей, а также преподавателей-практиков путей оптимизации содержания обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному и соответствия ему форм контроля.

Эта проблема становится всё более актуальной, потому что со временем изменяется социальный заказ стран-партнёров, направляющих в вузы РФ своих граждан для получения высшего образования. Кроме того, появляются новые специальности, требующие пересмотра содержательной стороны обучения, изменяются методические подходы и технологии преподавания РКИ и т.д. И конечно, невозможно не учитывать тот специфический факт, что обучение русскому языку происходит в условиях речевой среды, а значит овладение русским языком необходимо не только для повседневного и учебного общения, но и как средство получения специальности в частности и высшего образования в целом.

Исходя из этого, обучение русскому языку преследует три основные цели: образовательную, культурологическую, коммуникативную. В рассматриваемой нами проблеме коммуникативная цель представляет для нас наибольший интерес как в научном плане, так и в практическом, потому что она предполагает овладение иностранными студентами русским языком как средством общения, средством знакомства с российской действительностью, а главное, средством получения избранной специальности. Практика показывает, что первые две задачи реализуются в процессе подготовки студентов-иностранцев к общению с носителями языка на социально-бытовые, социально-культурные темы в рамках обучения такой функциональной разновидности русского языка, как обиходно-бытовая или разговорно-обиходная, а третья – на материале научного стиля и его подстилей.

Всё это позволяет нам утверждать, что содержание обучения в языковом плане и в плане формируемых навыков и умений, необходимых для общения, должно соответствовать этим целям и задачам.

Стоит заметить, что необходимым условием отбора такого содержания является, как показывает многолетняя практика преподавания, учёт реальных коммуникативных

потребностей обучаемых. Такой подход отражён в различных документах, таких как поуровневые Стандарты, Лексико-грамматические минимумы, Требования, включающие перечень языковых категорий, необходимых для усвоения, и набор умений, необходимых для реализации коммуникативных потребностей.

Как известно, грамматический аспект языкового содержания является наиболее консервативным, в то время как лексическое наполнение зависит от сферы общения, тем, ситуаций общения и т.п. А это значит, что должен быть определён для каждого этапа обучения набор необходимых для общения экстралингвистических факторов: сфер, тем, ситуаций, интенций и т.д. При этом необходимо учитывать не только сферы общения, но и виды речевой деятельности, а также активный или пассивный характер усвоения.

К сожалению, существующие нормативные документы не отражают в полной мере требования реальной практики обучения.

Что касается форм контроля усвоения отобранного содержания, то в настоящее время эта проблема как никогда вызывает повышенный интерес. Введение ЕГЭ в общеобразовательных школах России переключило внимание не только школьных учителей, но и вузовских преподавателей с традиционных форм контроля учебного материала на тестирование. Безусловно, контроль в виде разного характера тестовых заданий целесообразен как, например, текущий или промежуточный контроль для проверки усвоения лексико-грамматического материала. Однако, как показывает практика, формы контроля владения разными видами речевой деятельности должны быть не формальными, а адекватными речевым актам. На наш взгляд, тестовая форма позволяет контролировать навыки и умения лишь в таких видах речевой деятельности, как чтение и аудирование, основной задачей общения в которых является понимание основной и дополнительной информации печатного или аудитивного текста. Но проверка уровня сформированности навыков и умений в продуктивных видах – в говорении или письме – в форме тестов, особенно в учебно-профессиональной сфере общения, вызывает у нас много вопросов и даже возражения. В этой ситуации необходимо живое общение с преподавателем/экзаменатором, а не бумага. Может быть, методическая мысль исследователей, методистов, преподавателей-практиков натолкнёт на идею построения таких тестов, отвечающих реальным потребностям обучения и, главное, общения. А пока, на наш, безусловно, небесспорный взгляд, актуальной и методически оправданной является традиционная форма проверки уровня владения иностранными студентами продуктивными видами речевой деятельности (говорением и письмом) – устное общение на экзамене в различных ситуациях, соответствующих реальным коммуникативным актам, и письменные жанры в соответствии с коммуникативными потребностями обучаемых.

Если говорить предметно, то на кафедре русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан Воронежского государственного университета инженерных технологий, которая имеет уже более чем 40-летнюю практику обучения иностранных студентов для получения высшего образования по направлениям и специальностям вуза, успешно апробирована следующая форма итогового контроля по русскому языку для студентов начального этапа обучения: лексико-грамматический аспект проверяется в форме тестовых заданий различного характера (выбор правильного варианта из нескольких предложенных, установление соответствия и т.п.),

при этом предлагается материал не только для так называемого общего владения, но и научного стиля речи с учётом общенаучной лексики и частично будущей специальности; чтение и аудирование – в форме беседы по прочитанному или прослушанному тексту с оценкой содержательной стороны, говорение – в виде беседы в ситуациях реального или учебного общения. Для контроля уровня сформированности письма предлагается письменное высказывание/эссе по определённой проблеме, актуальной для современной молодёжи. Не остаётся без внимания и такая форма контроля, как конспектирование аудитивного материала в учебно-профессиональной сфере общения. Можно заметить, что с развитием информационных технологий, Интернета, собственно конспектирование, т.е. запись лекционного материала непосредственно на учебном занятии, становится не столь коммуникативно значимым. Однако, как показывает практика, до полного отказа от конспектов лекций в образовательном процессе в высшей школе ещё очень далеко. Поэтому, пока существует такая реальная коммуникативная потребность, нужно обучать конспектированию, а соответственно и контролировать.

Таким образом, вывод из всего сказанного один: отбор содержания обучения любому иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, должен определяться реальными коммуникативными потребностями обучаемых, а формы контроля должны быть адекватны содержанию и целям обучения.

«¿A dónde vais leyes? a donde queráis reyes» o «закон, что дышло»: los refranes y proverbios rusos y españoles sobre el derecho como forma de conciencia de la justicia cotidiana

E.Yu. Kalínina
(Rusia)

«¿A dónde vais leyes? A donde queráis Reyes» или «Закон что дышло»: русские и испанские пословицы и поговорки о праве как формы обыденного правосознания

Е.Ю. Калинина
(Россия)

Resumen

El texto es un constructo, es decir, un conjunto semántico de los elementos que componen un sistema. Todos los textos son el reflejo del mundo objetivo, que nunca es una copia igual al original. Su objetivo es crear una visión del mundo. El arte popular es el texto que permite percibir el contenido de la conciencia y de la esencia de la identidad de las masas. El objeto de la presente investigación es demostrar por medio de los refranes los componentes parecidos de la cultura legal de España y Rusia.

Обице и предварительные рассуждения о фольклорных источниках изучения испанского и русского правосознания.

Основной вопрос, на который сложно дать однозначный ответ: можно ли считать фольклор источником изучения правовых норм, правоотношений, правовых обычаев и искать в них следы древних правовых норм. Более однозначно можно утверждать, что по отношению людей ко всему перечисленному – да. Право – часть культуры. Оно неизбежно соседствует в сознании рядом с другими культурными формами (искусством, политикой, религией, мифологией, магией), а потому неизбежно перемешивается с ними, обменивается ключевыми компонентами. Не все исследователи соглашались с этим. Но некоторые учёные почти два столетия назад объявляли, что «пословицы являются первичными формами права» (Снегирёв, 1848, с. XX).

Некоторые исследователи отмечают, что во все времена система правосудия нещадно критиковалась общественными деятелями и писателями (Сервантес, де Вега или Кеведо) (Benito Fraile, 2005, p. 342). В России XIX век отмечен бурной социально-политической активностью всех слоёв населения, что влекло за собой появление критических произведений литературного творчества. Не касаясь политических вопросов, но имея их в виду, В. Даль отмечал, что не видит ничего страшного в издании собранных им материалов «как есть»: «самое кощунство, если бы оно где и встретилось в народных поговорках, не должно пугать нас» (Даль, 1862, с. IV). Однако книги, изданные до начала XX в., везде подвергались цензуре.

Проанализированный материал предоставляет первичную возможность оценивания особенностей народного обыденного правосознания. Возможно, существуют пословицы и поговорки, отражающие другие стороны правосознания, которое многогранно и с трудом поддаётся измерениям. Со временем смысл пословицы может меняться. Бывает и так, что слова меняются, и пословица при этом либо меняет свой первоначальный смысл, либо, наоборот, расширяет своё первоначальное

содержание, но не теряет его. Трудность в изучении пословиц состоит в том, что они устойчивы, но и пластичны одновременно. Однако таково и само сознание, и исследование только подчеркнёт его многоаспектность.

Отношение народа к пословицам как достоверному источнику информации.

Пословицы и поговорки, будучи шаблонами сознания, формируют у субъекта модель мира права, а следовательно, более или менее достоверно отображают социально-правовые и иные государственные феномены. М. де Сервантес в «Дон Кихоте» говорил, что «всякая пословица заключает в себе истину, ибо все они суть изречения, добытые из опыта, отца всех наук» (Глава XXI), «они суть краткие изречения, принадлежащие людям, многолетним опытом умудренным» (Глава XXXIX) (Сервантес, 1988). В. Даль также высказывал эту мысль: «Пословицы и поговорки слагаются только в пору первобытной простоты речи, и, как отрасли близки к корню, стоят нашего изучения и памяти» (Даль, 1862, с. VII). «Кажется, нигде столь резко и ярко не высказывается внутренняя и внешняя жизнь народов всеми её проявлениями, как в пословицах, в кои облекается его дух, ум и характер» (Снегирёв, 1848, с. X).

В. Даль предостерегал от недобросовестного толкования пословиц, поиска в них реальных обычаев или конкретных персонажей: «особенно опасно искать учёным взглядом того, чего бы найти хотелось. Применение пословиц к событиям, даже к личностям, по тезоименитству, ко древним обычаям, к сомнительному баснословию идолопоклонства и пр., оказывается, во многих случаях, натяжкой воображения» (Даль, 1862, с. XII). А его предшественник И. Снегирёв шёл дальше, утверждая не только наличие «народного духа», но и то, что в нём в виде пословиц, поговорок, сказок, притч сохраняются исконные ценности, первичные смыслы: «Доказательство тому найдём в пословицах, выражающих вечные, неизменные истины, уставы естественного разума; они у разных народов одинаковы, потому что происхождение их общечеловеческое» (Снегирёв, 1848, с. XI).

В самих пословицах часто говорится о том, что, по мнению народа, они являются истинным отражением окружающего мира: «Пословиц, которые лживы и февралей, которые не были бы бурными, очень мало» («*Refranes que no sean verdaderos y febreros que no sean locos, pocos*»), «Сказать пословицу – сказать правду» («*Decir refranes, es decir verdades*»), «Кто говорит пословицами является кладезем правды» («*Quien habla por refranes es un saco de verdaes*»), «Пословицы и советы всегда хороши» («*Refranes y consejos, todos son buenos*»), «В нужде и труде обращайся за советом к пословице» («*En tus apuros y afanes, pide consejo a los refranes*»). Про то же говорит и русский народ: «Старинная пословица не мимо молвится»; «Пословица не на ветер молвится»; «Без пословицы не проживешь»; «Старая пословица век не сломится» и «Из поговори слова не выкинешь». В пословицах хранится народная мудрость, что признают исследователи и сами люди, когда отмечают, что «Пень не околица, а глупая речь не пословица».

Отношение к закону в целом. Хотя право занимает очень важное место в обыденном правосознании («Там, где общество, там и право» – «*Donde hay sociedad hay derecho*»), – говорят испанцы, а русские подхватывают: «Не долго той земле стоять, где учнут уставы ломать»), в целом можно отметить недоверчивое отношение к официальным установлениям и особенно должностным лицам. Такое отношение соседствует с положительным или нейтральным отношением к преступникам или некоторым из них. Отношение к закону и правосудию иллюстрируют, например, такие пословицы, как «перед лицом правосудия и Инквизиции – молчок» («*A la justicia y a la Inquisición, chitón*») и «Хуана Отрицателя не вздёрнут» («*A Juan Niega no le cuelgan*»). Последняя поговорка особенно была распространена в испанских тюрьмах, где

осуждённые свято верили в то, что признание влечёт за собой ответственность по всей полноте закона, а с помощью молчания можно увернуться от строгого наказания.

У русских также огромное количество пословиц советует меньше говорить, как перед лицом закона (например, если вызывают в качестве свидетеля), так и вообще, чтобы не сболтнуть лишнее и не попасть к представителям власти (поэтому не рекомендуется много говорить перед чужими). «Никто бы про тебя не знал, когда бы сам не сболтал»; «Взвyla собака на свою голову»; «Не всякая пословица при всяком молвится»; «Иная пословица не для Ивана Петровича».

Продолжает тему разговор о том, что участь свидетеля незавидная по отношению к тем, кто ничего не знает или молчит: «Незнайка дома (или на печи) сидит, зайку (то есть свидетеля) в суд (на верёвочке) ведут». В то же самое время, не всё, что говорится, власти могут воспринимать всерьёз. И поэтому тоже речь крестьян так метафорична, полна иносказаний. Не всякая пословица (как зашифрованная, в общем-то, информация) может быть понята людьми из высших сословий (об этом рассуждал и В. Даль), что создаёт особую идентичность. Крестьяне как масса представлялись вонне простоватыми, а если что-то говорилось лишнее, то это всегда можно было списать на необразованность да на народные приговорки, побасенки, которые никто и не понимает, и не принимает всерьёз. «Пословица несудима», «На пословицу ни суда, ни расправы», «На пословицу, что на дурака, и суда нет».

Отношение к адвокатам (законникам). Самое негативное отношение в народном правосознании испанцев связано с адвокатами, на втором месте с судьями, а у русских дело обстоит с точностью наоборот. Представляется, что это связано с тем, что Испании ещё от Рима досталась развитая судебная система и юридическая практика, которая в России складывалась долго и трудно.

Понятие «адвокат» в испанском языке более широкое, чем в русском. Это связано с латинским происхождением, где «адвокат» не только судебный представитель, но официальный защитник вообще. В Испании исторически сложилось, что адвокатом называют любого человека, занимающегося юридической деятельностью, получившего специальную королевскую лицензию. По мысли испанцев, быть адвокатом значит защищать людей от неправомерного поведения. Однако адвокаты лишь берут деньги за свою практику, а дело остаётся неурегулированным. Об этом говорит, например, такая пословица: «Пошёл к адвокату и вернулся с горьким опытом» («*Fuiste con el abogado u ya saliste escaldado*»). В России есть похожая пословица: «Тяжбу завёл – стал гол, как сокол».

В России юридическими делами занимались разные должностные лица, представители царской администрации. Эта система замыкалась на боярском корпусе, а потому всё недовольство народа справедливо обращалось против чиновников. Адвокатура появилась в России только во второй половине XIX в. после реформ Александра II. Поэтому испанские пословицы, посвящённые крючкотворству, лживости и сребролюбию адвокатов в целом можно сравнивать с русскими пословицами о должностных лицах, связанных с правовыми вопросами.

Если говорить об адвокатах как о судебных представителях, то в Испании их роль связывается прежде всего с помощью, оказываемой преступнику, а не хорошему человеку: «Тот, кто обращается к адвокату, либо убил, либо много своровал» («*El que llama a un abogado, es que ha matado o mucho ha robado*»); «Невежды и упрямцы обогащают юристов» («*Necios y porfiados hacen ricos los letrados*»). Русские на это отвечают: «Не тягайся с богатым, не борись с сильным: коза с волком тягалась, хвост да шкура осталась», «Где суд, там и неправда», «Люди ссорятся, а воеводы кормятся».

Этот негативный образ дополняется представлением о том, что преступник может подкупить адвоката, и в результате его деятельности невиновный понесёт наказание: «Адвокат богатеет – зло для бедняков» («*Abogado de ricos, mal de pobres*»). Так народ говорит об адвокатах: «Если ты адвокат и не вор, то заслуживаешь восхищения» («*¿Abogado y no ladrón? Digno es de admiración*»). Однажды в сборниках нам встретилась прямая пословица, показывающая, что адвокат работает только за взятку: «Если не подмаслишь адвоката [досл. – мантию, того, кто носит мантию], то [дело] будет скрипеть, как телега» («*Si no untan la muceta, gruñirá como carreta*»). «Законы святые, да законники супостаты», «Оттого свинья другим голосом запела, что чужого хлеба поела», – отвечают испанцам русские. Честному человеку всё равно придётся платить для разрешения дела: «Хотя правое дело, а в кармане засвербело», «Просьбы не доуки, когда не пусты руки», «Возьми на калачи, только делом не волочи», «Не ходи к воеводе с одним носом, ходи к нему с приносом», «Утиного зоба не накормишь, а подьяческого кармана не наполнишь», «Пришла смерть к подьячему, а он и с неё взятку просит». Отдельно русский народ отмечает, что разрешать проблемы – дело прибыльное: «Дьяк у места, что кошка у теста», «У огня быть да рук не согреть?».

О «крючкотворстве» адвокатов сложено много пословиц: «Хитроумные адвокаты предпочитают тропы дорогам» – «*Abogado ladino, gusta más andarse por trochas que por caminos*»); «Ловкий адвокат заставит тебя поверить в невиданное» («*Un abogado listo, te hará creer lo que nunca has visto*»); «Адвокат из белого делает чёрное» («*Abogado en el concejo, hace de lo blanco negro*»). В результате они не только извращают очевидное, но и затягивают процесс: «Чем больше адвокатов, тем длиннее процесс» («*Cuanto más numerosos los abogados, más largo el proceso*»). Именно поэтому, продолжает народ, «когда дело ясное, в суде не нужен адвокат» («*El pleito claro no necesita abogado*»). При этом всё адвокатов остерегаются, потому что их мышление отличается от мышления обычных людей: «Один влюблённый мыслит более ясно, чем сто адвокатов» («*Más discurre un enamorado que cien abogados*»). В народе это вызывает усмешки, адвокаты представляются глупцами, которые намеренно скрываются за потоком непонятных слов: «Один адвокат и один осёл знают больше, чем один адвокат» («*Un abogado y un asno, saben más que un abogado*»).

Русские люди сталкиваются с похожими проблемами, когда вынуждены общаться с законниками. Конечно, это проблема толкования закона, которое простому человеку представляется делом почти невозможным. Законники же могут извратить закон так, как посчитают нужным. «Пока до нас дойдет закон, перевернут со всех сторон», «Закон что конь: куда хочешь, туда и воротишь», «Законы – миротворцы, да законники – крючкотворцы». Законники, по мнению обычных людей, не дают им спокойно жить, измышляя и читая в законе то, чего там вроде бы и не было: «Приказный – безотвязный: стоит над тобой, как чёрт над душой». Это, разумеется, вызывает не только недовольство, но и страх: «За перо возьмётся – у мужика мошна и борода трясётся».

У испанцев были выявлены и пословицы, в которых выражается положительное или нейтрально положительное отношение к адвокатам. В русских сборниках такие пословицы не были найдены. Это связано, с упомянутым ранее обстоятельством: в России не устоялась западная правовая культура в виду отсутствия соответствующих институтов и собственно системы права.

Отношение к суду. Народ приметил, что правосудие существует только для того, чтобы наказывать несчастных неудачников, то есть бедный народ, который попадает под колесо правосудия: «Виселица и палки придуманы для бедняков» («*No se hizo la*

horca ni los palos sino para el desdichado). В России говорили, что «У рака сила в клешне, а у богача – в мошине», а также «Из суда, как из пруда, – сухим не выйдешь».

Положительное (основанное на уважении) или нейтрально-положительное отношение к судье – это более древняя, общинная традиция, когда люди обращались за разрешением своего спора к уважаемому человеку. Несправедливая государственная система, в которой процветают лишь чиновники, породила негативное отношение к суду как таковому: «Бумага да чернила, но мало справедливости» («*Papel y tinta, y poco justicia*»), в общем, сплошное «бумагомарательство» и стремление затянуть дело. Как говорят по этому поводу русские, «Суд да дело, собака съела», а также такой любопытный вариант: «В земле – черви, в воде – черти, в лесу – сучки, в суде – крючки: куда пойти?».

Больше всего рассуждает народ о взяточничестве судей: «Судья, который берёт, сам оказывается взятым» («*El juez que toma, presto es tomado*»). Другой вариант: «Судью, принимающего подарки, нужно наказать (побоями)» («*Juez que admite regalos, llevarlo a palo*»). И даже более жёстко: «Судья-взяточник должен быть наказан верёвкой и палками» («*Juez sobornado, debe ser castigado con sogá y palo*»). Эта пословица говорит о том, что плохой судья должен быть наказан вдвойне, поскольку он несёт неимоверную ответственность за поддержание спокойствия в обществе и наказание виновных в преступлениях. «Гораздо меньше зла творят преступники, чем плохие судьи», – говорит народ («*Menos mal hacen los delincuentes que un mal juez*»). Поэтому часто в коллективном обыденном сознании возникают негативные ассоциации по отношению к судье, который из слабости, из жадности и корысти или по другим основаниям идёт на поводу у преступника: «Я презираю ту землю, где вор [в широком смысле в испанском понимании] водит судью на цепи» («*Reniego de la tierra donde el ladrón lleva al juez a la cadena*»). Тот же смысл несёт в себе и другая пословица: «Плохо то время, в котором недостижимое с помощью правосудия, достигается деньгами» («*Malo anda el tiempo cuando lo que no se puede alcanzar por justicia, se alcanza por dinero*»).

В России про продажных судей говорили много, прямо и жёстко. «Дарами и праведного судью к неправде приведешь», «Дари судью, так не посади в тюрьму», «Судьи за деньги страх Божий забыли, а стараются, чтоб виноватые правы были», «Что мне законы, коли (были бы) судьи знакомы», «Судья, что плотник: что захочет, то и вырубит», «Суди, суди, да за пазушку гляди», «С богатым судиться как в крапиву садиться», «Суд прямой, да судья кривой», «Будь чист, как стекло, будь светел, как солнце праведное, а ступил в суд ногой, полезай в мошну рукой», «Перед богом ставь свечку, перед судью – мешок», «Судьям то и полезно, что в карман полезло»; «Ах, судья, судья: четыре полы, восемь карманов».

И в России, и в Испании можно встретить положительные пословицы о судьях, но необходимо признаться, что их довольно мало. Суть их сводится к необходимости обладать положительными качествами. Для сравнения выделим две пословицы, которые на удивление похожи не только по смыслу, но и по построению, по метафоре. Испанцы говорят: «Справедливый судья что балка для крыши» («*El Juez derecho como la viga del techo*»). Русские отвечают: «Судья праведный – ограда каменная».

Выводы. В целом обыденное правосознание, выраженное в фольклоре, оценивает все виды юридической деятельности, скорее, отрицательно, чем положительно, либо положительно-нейтрально. Наиболее уважаемой фигурой среди юристов является судья. Вместе с тем функция судьи, а также, вероятно, остатки общинной трактовки фигуры судьи, существовавшей в догосударственном и раннегосударственном обществе, вызывают уважение и даже некоторый трепет. Но поведение реальных

людей, назначенных в качестве чиновников, а не выбранных общиной, очень часто разочаровывает людей, заставляет относиться к судьям с известной долей иронии. В этом случае уважение к функции сменяется неуважением и презрением.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. BENITO FRAILE, E., de, 2005: «La administración de justicia vista desde el enfoque del refranero español». *Cuadernos de historia del derecho*, № 11.
2. CARO Y CEJUDO, G. M., 1792: *Refranes, y modos de hablar castellanos.*, Madrid, la Imprenta Real.
3. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, HIERRO F. DE, 1726: *Diccionario de la lengua castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases, o modos de hablar, los proverbios, o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, Madrid, Real Academia Española.
4. FLORES-HUERTA, S., 2016: *Dichos o refranes. Compendio temático*, Cd. de México, Madrid, Curitiba, CopIt ArXives.
5. MARTÍNEZ KLEISER, L. (ed.), 1989: *Refranero general ideológico español*, Madrid, Hernando.
6. RODRÍGUEZ MARÍN, F., 2008: Más de 21.000 refranes castellanos, Madrid, Atlas
7. SBARBI Y OSUNA, J. M., 1873: *Florilegio o Ramillete alfabético de refranes y modismos comparativos y ponderativos de la lengua castellana definidos razonadamente y en estilo ateno por D. José M. Sbarbi*, Madrid, Imprenta de A. Gómez Fuentenebro.
8. БАРСОВ, А.А., 1770: *Собрание 4291. древних российских пословиц*, Москва, Императорский Московский университет.
9. ДАЛЬ, В., 1862: *Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и проч.*, Москва, Университетская типография.
10. ДАНИЛЕНКО, В. П., 2017: *Картина мира в пословицах русского народа*, Санкт-Петербург, Алетейя.
11. ИЛЛЮСТРОВ, И.И., 1904: *Сборник российских пословиц и поговорок*, Киев, Типография С.В.Кульженко.
12. ИЛЛЮСТРОВ, И.И., 1883: *Юридические пословицы и поговорки русского народа*, Москва, Типография В.В.Чичерина.
13. РЫБНИКОВА, М.А., 1961: *Русские пословицы и поговорки*, Москва, Издательство Академии наук СССР.
14. СЕРВАНТЕС СААВЕДРА, М. де., 1988: *Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанский*, Москва, Художественная литература
15. СНЕГИРЁВ, И., 1848: *Русские народные пословицы и притчи*, Москва, Университетская типография.

Нuevos enfoques para el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística: a base de la experiencia del proyecto «La Lengua Rusa en Cuba»

N.V. Karpóvskaya, I. R. Abkadýrova
(Rusia)

Современные подходы к развитию межкультурной и языковой компетенций: из опыта реализации проекта «Русский язык на Кубе»

Н.В. Карповская, И.Р. Абкадырова
(Россия)

Resumen

En el artículo se trata de los nuevos enfoques en el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística llevados a la práctica por la Universidad Federal del Sur en el proyecto piloto "La Lengua Rusa en Cuba". El proyecto fue realizado junto con la Sociedad de Amistad Rusia - Cuba. También se aborda el tema de la necesidad del cambio en los enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva "generación digital" (*Generación Z*).

Благодаря развитию науки и достижениям научно-технического прогресса в современном мире были запущены в действие такие процессы, которые не только оказали большое влияние на материальную и духовную культуру общества, но и начали активно воздействовать на наше сознание, формируя совершенно новый тип мышления, который в настоящее время принято называть «*клиповым мышлением*».

Феномен нового сознания, характерного для развивающегося информационного общества, оказался в фокусе внимания исследователей уже в шестидесятые годы XX века. Одним из первых к данной проблематике обратился французский социолог Абраам Моль, который в своей работе, опубликованной в 1967 году, представил социодинамическую концепцию нарождающейся культуры, определив последнюю как «*мозаичную*».

В понимании А. Моля, традиционная «гуманитарная» культура под влиянием средств массовой коммуникации и научно-технического прогресса XX века стала вытесняться культурой «мозаичной», по сути своей случайной, сложенной из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет точек отсчета, нет ни одного подлинно общего понятия, но зато много понятий, обладающих большой весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т.п.)). Знания в условиях такой культуры формируются человеком под воздействием «непрерывного, обильного и беспорядочного потока случайных сведений» из средств массовой коммуникации, этой «захлестывающей» нас массы источников, «от которых в памяти остаются лишь мимолетные впечатления и осколки знаний и идей. Мы остаемся на поверхности явлений, получая случайные впечатления от более или менее сильно воздействующих на нас фактов, но, не прилагая ни силы критического суждения, ни умственных усилий». Индивидуум, полагал А. Моль, оказывается погруженным «в поток разрозненных, в принципе никак иерархически не упорядоченных сообщений –

он знает понемногу обо всем на свете, но структурность его мышления крайне ограничена» (Моль, 2008, с. 44-45).

Что же касается появления самого термина «клиповое мышление», то он возник значительно позднее. К нему стали прибегать в конце 90-х годов прошлого века в работах философско-психологического направления для выделения одного из специфических способов восприятия мира человеком: посредством короткого, яркого посыла, выраженного в форме видеоклипа или теленовости (Азаренок, 2009, с. 110-112).

Примечательно, что в современной науке психология «клипового мышления» до сих пор не раскрыта в связи, с чем трудно говорить о едином подходе к определению данного понятия. Однако, в настоящее время под ним чаще всего понимается «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» (Семеновских, 2014, [URL](#)).

Среди основных характеристик данного типа мышления, кроме вышеназванных, исследователи, как правило, выделяют также его конкретность, неспособность к критической оценке получаемой информации, «неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной и одностильной информации» (Фрумкин, 2010, [URL](#)) и др. Нередко отмечается падение интереса к учебе, как к процессу выявления и установления логических связей и формирования знаний.

В то же время многими авторами подчеркивается тот факт, что глубокие изменения в структуре мышления – не что иное, как ответ современного человека на ускорение темпов жизни, на значительно увеличившийся объем информации и скорость ее поступления, на рост числа тех видов деятельности, которые он должен осуществлять одновременно. Представляется вполне закономерным, что в качестве защитной реакции на информационно-психологические перегрузки у «цифрового поколения» стали развиваться одни когнитивные навыки за счет других.

Для индивидов с таким мышлением характерна способность быстро ориентироваться среди разрозненных смысловых отрывков информационного потока, постоянно перерабатывая сообщения самого разного характера и без труда переключаясь с одной тематики на другую. Они умеют одновременно читать, говорить по телефону и вести автомобиль, поскольку для них характерна большая скорость включения, быстрая реакция и мультизадачность. Люди с клиповым мышлением достаточно легко осваивают и пользуются новыми высокотехнологичными устройствами. Таким образом, можно предположить, что клиповое сознание современного человека призвано помочь адаптироваться ему в мире, перенасыщенном информацией.

Однако мозаичное, фрагментарное мировидение повлекло за собой множество проблем, и, в первую очередь, в сфере образования, т.к. клиповое мышление относится к способу восприятия информации характерному, прежде всего, для так называемого «поколения Y», «поколения Интернета». В контексте нового сознания современных школьников и студентов на повестку дня выходит неотложный вопрос о модернизации учебного процесса в целом и процесса преподавания в частности, возникает потребность в изменении подхода к обучению, в развитии новых образовательных технологий, отвечающих актуальным вызовам времени.

В связи с вышесказанным представляют интерес новые подходы к формированию и развитию межкультурной и языковой компетенций, нашедшие отражение в проекте

«Русский язык на Кубе» (2017-2018 уч. г.), успешно реализованном Южным федеральным университетом и РОДК (Российским обществом Дружбы с Кубой). Совместный пилотный проект был направлен на популяризацию русского языка и культуры на Кубе, а также на углубление научно-академических и культурных связей между странами. Координатором проекта со стороны ЮФУ выступил Испано-Российский центр языка и культуры.

Процесс реализации проекта проходил в двух географических локациях: в России и непосредственно на Кубе. В качестве вузов-партнеров с кубинской стороны выступили Гаванский университет (Universidad de la Habana), Аграрный университет Гаваны (Universidad Agraria de la Habana «Fructuoso Rodríguez Pérez») и Университет информационных наук (Universidad de las Ciencias Informáticas), который и был выбран в качестве базовой площадки для осуществления проекта.

Выбор Университета информационных наук в качестве основного вуза-партнера, был обусловлен рядом причин, среди которых следует выделить:

- тесное многолетнее сотрудничество между ЮФУ и УНИ в области разработки компьютерного программного обеспечения и IT-технологий;
- заинтересованность сторон в русском языке в контексте основного рабочего для реализации совместных проектов;
- заинтересованность сторон в русском языке в контексте основного рабочего для дальнейшего развития сотрудничества в академической и научно-исследовательской областях;
- возможности русского и испанского языков в сфере оптимизации программ международной академической мобильности и обменов;
- заинтересованность сторон в ускорении процесса адаптации участников международных проектов и программ к условиям и требованиям принимающей стороны.

С целью преподавания русского языка и русской литературы, а также для проведения культурно-просветительских мероприятий, посвященных нашей стране, в Гавану были направлены два магистранта второго года обучения программы «Теория перевода и межкультурная коммуникация». Ориентиром для выбора кандидатур послужили следующие критерии:

- владение испанским языком на уровне не ниже B2, оптимально – C1;
- участие в специальной краткосрочной программе по преподаванию русского языка и русской литературы испаноязычным учащимся;
- интерес к истории и культуре стран Латинской Америки и Карибского Бассейна;
- активная социальная позиция и участие в деятельности клуба «Aula Hispánica» и Студенческого научного общества;
- участие в мероприятиях Испано-Российского центра языка и культуры ЮФУ и кафедры иберо-американской филологии и коммуникативистики;
- личностные характеристики (открытость, доброжелательность, стрессоустойчивость, мотивированность, коммуникабельность и др.);
- прохождение педагогической практики на «отлично».

Приветствовался, но не относился к решающим, опыт стажировок в испаноязычных странах.

В связи с большим количеством желающих, для проведения занятий по русскому языку только в Университете информационных наук было создано три группы обучающихся.

В рамках проекта для студентов и преподавателей кубинских вузов магистрантами ЮФУ было проведено 48 уроков русского языка и 8 культурно-просветительских

мероприятий, посвященных русской культуре, литературе и истории российско-кубинских отношений. Важно отметить, что тематика мероприятий определялась непосредственно пожеланиями учащихся и сотрудников кубинских университетов.

Следует подчеркнуть, что проект «Русский язык на Кубе» доказал обоснованность и высокую продуктивность предложенной модели обучения кубинских студентов русскому языку, когда в роли преподавателей выступили российские магистранты, свободно владеющие испанским языком. Не будучи специалистами в области РКИ, они не только смогли добиться высоких результатов в процессе проведения занятий, что подтверждают итоги финального тестирования, но и обеспечить высокий уровень учебной мотивации и активности.

Закономерно возникает вопрос о том, что же способствовало достижению таких результатов. Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к тем гипотезам и положениям, которые легли в основу разработки пилотного проекта. Приведем некоторые из них:

1. В «мозаичной» культуре «знания складываются из разрозненных обрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. Эти обрывки не образуют структуры, но они обладают силой сцепления, которая не хуже старых логических связей придает «экрану знаний» определенную плотность, компактность, не меньшую, чем у «тканеобразного» экрана гуманитарного образования» (Моль, 2008, с. 45).

2. Для представителей «цифрового поколения», обладающего чрезвычайной инновационностью, креативностью и своеобразным миропониманием, характерен, как свой особый способ восприятия информации, так и ее передачи.

3. Социальный статус студента и возможность вести равный диалог на испанском языке способствуют:

– быстрому установлению контактов и возникновению доверительных отношений между «преподавателями» и аудиторией.

– исчезновению таких распространенных при обучении языку барьеров и трудностей, как страх сделать ошибку, отсутствие интенции говорения, непонимание преподавателя и др.

4. Активное свободное общение за пределами класса оптимизирует процесс интеракции в студенческой среде и позволяет установить диалог культур, пробуждая интерес к языку и культуре собеседника, к его стране.

Примечательно, что сквозь призму перечисленных выше положений и предположений, можно рассматривать и процесс развития межкультурной и языковой компетенций у самих магистрантов программы «Теория перевода и МКК». Социальная роль преподавателя помогла оптимизировать и ускорить их интеграцию в новую культуру, в новый социум, позволила им значительно улучшить свои профессиональные умения и навыки, подойти к пониманию ментальности представителей другой культуры.

Формирование мотивации у студентов и магистрантов ЮФУ к активному участию в разработке и подготовке презентационных материалов для проекта «Русский язык на Кубе» также преследовало несколько целей. С одной стороны, подготовка презентаций об истории России, о ее культуре, литературе, городах и регионах, природе, науке, о русском языке, народных промыслах, праздниках и традициях, безусловно, способствовала пробуждению у обучающихся интереса к собственной стране и раскрытию их креативности и творческих способностей.

С другой – все презентации готовились на испанском языке, что предполагало работу с большим объемом лексического и грамматического материала, развитие языковых компетенций. Кроме того, большую роль играли критерии отбора материала для презентаций. Перед участниками проекта была поставлена задача подбора информации и видеоряда с позиции «что может быть интересно кубинцам», а не «что интересно мне». Таким образом, им предстояло решить сложную практическую задачу из области МКК: посмотреть на свою страну «снаружи», а не «изнутри». Что касается кубинских студентов, то в результате, они смогли получить представление о нашей стране в той форме, которая была им наиболее близка и понятна.

Следует отметить, что комплект презентационных материалов на испанском и русском языках, включивший в себя 21 презентацию, был разработан студенческим активом, сформированным на добровольной основе в связи с реализацией проекта. В него вошли 17 человек, которые занимались популяризацией проекта «Русский язык на Кубе» среди учащихся ЮФУ, а также в социальных сетях по разработанному контент-плану.

В социальных сетях (Facebook, Instagram) РОДК участниками студенческого актива велись следующие рубрики: «Русская литература», «Активисты проекта», «Интересные факты о русском языке», «Иностранные студенты о русском языке» (видеоролики), «Обучение иностранных студентов в России», «Российские и кубинские традиции», «Новости российско-кубинского сотрудничества» и др.

Было сделано более 70 публикаций. Прирост подписчиков за месяц ведения социальных сетей составил более 250 человек. Следует отметить активное участие кубинских студентов в комментировании постов. В их комментариях нашла отражение высокая оценка не только самого проекта, но и курсов русского языка, проведенных магистрантами ЮФУ.

Однако самым важным результатом можно считать тот интерес к Кубе и России, к испанскому и русскому языкам, к культуре наших стран, который возник у всех тех, кто соприкоснулся с проектом, а также активное развитие у них межкультурной и языковой компетенций, ставших насущной необходимостью в процессе коммуникации.

Стоит отметить, что культурно-просветительские мероприятия проходили не только на Кубе, но и на площадках ЮФУ. Об их результативности свидетельствуют выступления обучающихся на XV ежегодной Международной научно-практической студенческой конференции «Язык, литература и культура Испании и стран Латинской Америки» (11.12.2017г.), где шесть докладов были посвящены кубинской тематике. Кроме того, многие студенты и магистранты ЮФУ высказали желание войти в состав студенческого актива проекта «Русский язык на Кубе».

Касаясь темы современных технологий развития межкультурной и языковой компетенций в свете краткого обзора реализации лишь одного проекта, представляется необходимым и своевременным упомянуть об учебно-методических комплектах по русскому языку и литературе, которые были разработаны сотрудниками ЮФУ для испаноговорящих студентов, как гуманитарного, так и негуманитарного профиля. Комплекты включают в себя рабочую программу, учебное пособие, рабочую тетрадь и итоговые тесты.

Всего было разработано четыре комплекта: русский язык уровни А1 и В1 и русская литература уровни А1 и В1. С целью оптимизации учебного процесса, пособия по русскому языку и литературе уровня А1 разработаны в двуязычной (русско-испанской) версии. При выборе тематики текстов и тем для развития устной речи авторы руководствовались необходимостью формирования социокультурных

компетенций учащихся в области русской истории, литературы и культуры, а также стремлением повысить интерес учащихся к русскому языку и культуре, усилить их мотивацию к обучению. Представляется важным дать информацию о том, что комплекты разрабатывались при тесном взаимодействии между специалистами РКИ и испанистами. К тому же, если пособия уровней А1 и В1 отличаются определенной универсальностью в том, что касается целевой аудитории, то А2 и В2 планируется разработать в соответствии с направлениями обучения.

Отдельного внимания заслуживает подготовка видео-курсов по русскому языку и литературе. Видео-курс по русскому языку включает в себя 10 роликов по 5-10 минут по вводно-фонетическому курсу русского языка. Он направлен на правильную постановку звуков и ритмико-интонационных навыков у испаноговорящих обучающихся, что особенно важно на начальном этапе обучения.

Видеокурс по русской литературе (также 10 роликов) имеет целью ознакомление обучающихся с элементами русского фольклора, а также с жизнью и творчеством русских писателей и поэтов XIX и XX века, охватывая наиболее значимые тексты классической русской литературы, начиная с былин.

Если видеокурс по русскому языку, дается под перевод, то видеокурс по русской литературе представлен только на испанском языке, что позволяет оптимизировать процесс обучения и сделать его более доступным и гибким.

Приведенная информация об учебно-методических материалах, подготовленных в рамках проекта, призвана, как дополнить картину обучения кубинских студентов российскими магистрантами, так и представить процесс развития межкультурной и языковой компетенций в свете интеграции современных и классических подходов и технологий.

Примечательно, что анализ результатов проекта «Русский язык на Кубе», а также итоги опросов, проведенных среди магистрантов программы «Теория перевода и МКК» ЮФУ за последние три года, показали, что для формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся важно не столько вносить изменения в формат изложения учебного материала преподавателем, сколько менять само отношение к учебному процессу, предлагая студентам активно участвовать в предъявлении и объяснении нового материала, с использованием доступных им средств и технологий (презентации, видеосюжеты, клипы и др.), предоставляя площадку для дискуссий и выявляя непосредственно перед ними те самые логические связи, которые зачастую ускользают от них.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АЗАРЕНОК, Н.В., 2009: «Клипное сознание и его влияние на психологию человека в современном мире». *Мат. Всерос. науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире»*, том 5. М., Изд-во Институт психологии РАН, сс. 110-112.
2. МОЛЬ, А., 2008: *Социодинамика культуры*. Изд. 3-е. М., Издательство ЛКИ, сс. 44-45.
3. СЕМЕНОВСКИХ, Т.В., 2014: «Феномен «Клипного мышления» в образовательной вузовской среде». *Интернет-журнал Науковедение*, (5 (24)), 134.
4. ФРУМКИН, К.Г., 2010: «Клипное мышление и судьба линейного текста». *Топос: литературно-философский журнал*. – №9, <http://www.topos.ru/article/7371>

Acerca de la experiencia de traducción de la poesía paraguaya (el poema de Juan Manuel Marcos “López, I”)

N.V. Karpóvskaya, D.A. Tolstova
(Rusia)

Об опыте перевода парагвайской поэзии (на материале поэтического произведения Х.М. Маркоса «Лópez, I»).

Н.В. Карповская, Д.А. Толстова
(Россия)

Resumen

En este artículo se trata de una técnica traductológica innovadora que se basa sobre la estrategia pragmática-cognitiva. Esta técnica y estrategia pueden ser aplicadas tanto para las obras prosáicas como para la poesía. En la breve reflexión se presentan las conclusiones deducidas de la experiencia de traducción del poema “López, I” de la recolección “Poemas y Canciones” del famoso escritor paraguayo, Juan Manuel Marcos, Rector de la Universidad del Norte.

Поэтическое произведение представляет собой особый художественный мир, в котором раскрываются субъективные переживания автора. Читатель познает этот мир, исходя из собственного психофизического состояния и жизненного опыта, сквозь призму своего собственного внутреннего мира. При этом те ассоциации и впечатления, которые возникают у нас при чтении поэзии, нередко не совпадают с замыслом автора.

Многими исследователями отмечается тот факт, что в зависимости от индивидуального характера коммуникантов и ситуации общения один и тот же знак может вызывать в представлении человека ассоциацию, предпочтительную перед прочими (Ш. Балли, Ю.Б. Боров, Н.В. Карповская и др.). Данные ассоциации определяются как индивидуальными, так и национальными, социальными и другими особенностями представителей этносов и культур.

Неслучайно для национальных языковых картин мира характерно наличие многочисленных лексем, связанных с историческим опытом народа, спецификой его мышления и мировоззрения. Среди указанных единиц наибольший интерес в контексте нашей работы представляют интенсификаты, под которыми чаще всего понимаются лексемы, не только называющие какой-либо признак, но и имплицитно содержащие в своем значении сему интенсивности, указывающую на степень проявленности признака/качества. Эти языковые единицы обладают высоким когнитивно-прагматическим потенциалом, под которым в настоящей работе понимается «возможность актуализации в речи наряду с категориальными значениями, присущими языковым единицам как элементам языковой системы/языковой картины мира, тех импликатур, которые могут проявиться при взаимодействии языка с речевой средой и способствовать не только формированию того или иного восприятия, осмысления, познания действительности, но и достижению определенного прагматического эффекта» (Карповская, 2015, с.499).

Передача когнитивно-прагматического потенциала языковой единицы, безусловно, представляет собой одну из самых сложных проблем в процессе перевода поэзии, вызывая у переводчика множество сомнений и вопросов, в связи с чем ему

приходится заниматься поиском различной информации, связанной с жизнью и творчеством автора, с общим историческим фоном, с конкретными историческими фактами и т.д. В работах многих исследователей встречается вывод о том, что перевод в современном мире представляет собой многосторонний и многогранный процесс, а поиск переводческих решений предполагает комплексный междисциплинарный подход.

В настоящей статье предпринята попытка выявить проблемы передачи когнитивно-прагматического потенциала интенсификатов в процессе перевода поэзии, а также рассмотреть возможные пути их решения. В качестве материала исследования было выбрано произведение парагвайского поэта, писателя, гуманиста, ректора Университета дель Норте, Хуана Мануэля Маркоса «López, I» и его переводы на русский язык, выполненные в 2017-2018 году студенческим научным обществом кафедры иберо-американской филологии и коммуникативистики Южного федерального университета при активном содействии преподавателей кафедры.

«López, I», стихотворение, входящее в сборник “Poemas y canciones”, можно отнести к жанру гражданской лирики, поскольку здесь автор обращается к неоднозначной для парагвайской истории фигуре Франсиско Солано Лопеса, парагвайского государственного деятеля, президента страны с 1862 по 1869 год, в контексте сражения при Серро-Кора во время Войны Тройственного альянса. В этом сражении парагвайская армия потерпела поражение, а Франсиско Лопес был убит. Среди художественных особенностей стихотворения необходимо отметить многочисленные образованные на основе интенсификатов метафоры, в которых завуалированы исторические персоналии и события.

С первых строк читатель погружается в историческую атмосферу Латинской Америки. Перед ним проходят фигуры Симона Боливара, героя, боровшегося за независимость латиноамериканских народов, Хосе Марти, известного кубинского поэта и революционера, Бенито Пабло Хуареса, президента Мексики, возглавившего движение сопротивления, Антонио Хосе Сукре, боливийского президента и лидера движения за независимость, Франсиско де Миранда, венесуэльского революционера, Бернардо О’Хиггинса, чилийского героя войны за независимость:

<p>Que se oiga la voz de Bolívar diciendo: la patria es América. Que venga el caimán de Martí navegando los ríos patricios. Que el indio Juárez venga a lomo de mula andariega. Que Sucre descienda del monte armado de estrellas y cantos. Que truenen los cascos rotundos del rojo alazán de Miranda. Que O’Higgins convoque al relámpago en la frente iracunda del héroe.</p>	<p>Пусть звучит голос Боливара: он говорит, родина моя – Америка. Пусть появится кайман Марти, что плывет по рекам предков. Пусть индеец Хуарес придет на муле, прошедшем много дорог. Пусть Сукре спустится с горы, вооруженный песней и звёздами. Пусть раскатами грома отдаются копыта гнедого жеребца Миранды. Пусть О’Хиггинс молнией призовет на чело разгневанного героя.</p>
---	---

В соответствии с прагматической установкой автора, все перечисленные реальные исторические личности предстают перед нами в некоем ореоле эпических героев, чему во многом способствует сама стилистика произведения, ориентирующая нас на патетическую архаику, синтаксическое оформление первых строк, а также интенсификаты, используемые автором. Рассмотрим отдельные проблемы, связанные с передачей когнитивно-прагматического потенциала некоторых лексем:

1) ríos patricios

<p>Patricio, cia Del lat. patricius.</p> <p>1. adj. Dicho de una persona: Que pertenece a la clase social alta. U. t. c. s.</p> <p>2. adj. En la antigua Roma, dicho de una persona: Que descendía de los primeros senadores y formaba parte de la clase social privilegiada. U. m. c. s.</p> <p>3. adj. Perteneciente o relativo a los patricios.</p> <p>4. m. Individuo que por su nacimiento, riqueza y virtudes descuella entre sus conciudadanos.</p> <p style="text-align: right;">(DRAE)</p>	<p>Patricio</p> <p>1. <i>adj</i> <i>ист.</i> патрицианский;</p> <p>2. <i>m</i> 1) <i>ист.</i> патриций 2) книжн. патриарх, выдающийся общественный десятель (Большой испанско-русский словарь)</p>	<p>Предок -дка, м.</p> <p>Древний предшественник по роду, а также соотечественник из прежних поколений. (Словарь русского языка С. И. Ожегова)</p>
--	---	---

Как мы видим, для передачи архаизированной стилистики и достижения прагматического эффекта оригинала в русском переводе была использована лексема *предки*, которая, хоть и обладает менее широким спектром значений, чем слово *patricio* в испаноязычной национальной картине мира, в большей мере передает идею героического пафоса в русской литературной традиции.

2) la frente iracunda del héroe (букв.: разгневанный лоб героя).

В данном случае в тексте перевода также была использована языковая единица, соответствующая общей стилистике стихотворения: вместо *la frente* (лоб) - *чело*. Предложенная трансформация помогла компенсировать и потерянную при переводе лексемы *descienda* - *снучнуться* «книжность» стилия, (более употребительной лексемой в испанском языке является глагол *bajar*). Кроме того, чтобы у русского читателя не возник когнитивный диссонанс, в процессе переводе пришлось воспользоваться модуляцией: «чело разгневанного героя».

3) alazán

В словаре в качестве перевода данной лексемы предлагается *гнедой конь*, однако более уместным в данном контексте представляется вариант *гнедой жеребец* – спутник героя в мифах и легендах. Словосочетание, связанное в русском сознании с эпическим и героическим началом, позволяет воссоздать задуманную автором картину и добиться нужного прагматического эффекта.

Исходя из анализа фактологического материала, а также тех комментариев, которые были получены в процессе прямых консультаций с автором произведения, можно сделать вывод о том, что для передачи когнитивно-прагматического потенциала интенсификатов в данном поэтическом произведении оптимальным является подбор соответствующих клише, характерных для когнитивной картины адресата. Для того, чтобы не нарушить восприятие оригинального текста, необходимо произвести опосредование национальных языковых картин мира таким образом, чтобы архаичное и величественное у автора осталось таковым и в тексте перевода.

В следующем отрывке наибольший интерес вызывает вторая строка:

<p>Pedazo de pueblo partido, San Martín en la noche de exilio. Jesuitas modernos gigantes que saludan el sol que perdura. Y la patria de Lincoln que olvida una antigua caravana de sangre.</p>	<p>Оторванный от народа Сан-Мартин в ночи изгнания. Современные Иезуиты, титаны, приветствующие негаснувшее солнце. И родина Линкольна, забывающая о древней череде кровавых событий.</p>
--	--

Для понимания аллюзий, заключенных в данном отрывке, необходимо не только иметь определенное представление об истории страны, но и понимать те импликатуры, которые реализует лексема *иезуит* в этом контексте. Дело в том, что *Иезуиты* в данном случае – это аллюзия на «комунерос», т.е. тех, кто выступал против испанского владычества, за независимость латиноамериканских народов. Следует отметить, что во время работы над переводом большинство студентов не воспринимали указанные импликативные смыслы, в связи с чем в русском тексте перевода испанскому слову *gigantes* соответствует его переводческая параллель - *гиганты*. В нашем понимании для передачи патетики настоящего произведения следует обратиться к лексеме *титаны*, которые в греческой мифологии боролись против богов-олимпийцев. Примечательно, что за людей и за их свободную волю боролся и титан Прометей.

Что касается следующих строк, то они вызвали многочисленные споры в процессе перевода. Для иллюстрации приведем промежуточный вариант перевода и финальную версию, на которой остановилась рабочая группа:

<i>Оригинал</i>	<i>Промежуточный вариант</i>	<i>Финальный вариант</i>
<p>La garganta de Artigas eterno, hoy cañón en que el eco retumba: Patria o Muerte oriental de mi América niña. En la sierra Sandino, fusiles, y alboradas y música y cruces. Un jinete se acerca sonoro en el medio de un mundo de polvo.</p>	<p>Горло бессмертного Артигаса, сегодня это каньон, в котором раздается эхо: Родина или восточная Смерть моей мальшки Америки. В горах Сандино, ружья, и рассветы, и музыка, и кресты. Всадник приближается звонко посреди тленного мира.</p>	<p>Глас бессмертного Артигаса, ущелье там сегодня, где раздается эхо: Родина или восточная Смерть моей юной Америки. В горах Сандино, ружья, утренние атаки, музыка и кресты. Приближается всадник гулко, окруженный облаком пыли.</p>

В первой фразе «la garganta de Artigas eterno, hoy cañón en que el eco retumba» речь идет о Хосе Хервасио Артигаса, уругвайском герое борьбы за независимость. Проблема с переводом данной строки возникла в связи с тем, что, с одной стороны, аллюзия на сходство горла человека и ущелья очевидна. С другой стороны, стоит задача передать архаизированную стилистику стихотворения. Задача осложняется тем, что в тексте оригинала имеет место игра слов: согласно словарю Королевской академии испанского языка, лексема *garganta* в первом значении обозначает «parte anterior del cuello», а в шестом значении - «estrechura de montes, ríos u otros parajes», что приводит нас, собственно, к ущелью. Однако, если внимательно читать в строки автора, то можно уловить, что важнейшим образом здесь является не ущелье, а эхо, которое до сих пор «звучит» и взывает к памяти о тех трагических событиях. Таким образом, одним из наиболее приемлемых подходов к передаче когнитивно-прагматического потенциала *la garganta* представляется лексема *глас*, которая согласно словарю С.И. Ожегова означает: «ГЛАС, -а, м. (устар. высок.). То же, что голос (в 1 и 3 знач.). Г. небес (божественный голос). Г. народа (общественное мнение; книжн., часто ирон.). * Глас

вопиющего в пустыне (книжн.) - безответный призыв, неслышанная мольба» и помогает нам остаться в рамках стилистики автора.

Интересен случай использования студентами в процессе перевода слова *каньон* для передачи испанского *cañon*, которое обладает целым рядом значений, с высокой частотностью реализующихся в речи (согласно Большому испанско-русскому словарю «1) труба, трубка, 2) ствол, дуло, 3) складка (*одежды*), <...> 9) *Ам. каньон, узкое ущелье*»). Следует отметить, что при употреблении в русском языке слова *каньон* в нашем сознании благодаря голливудским фильмам сразу всплывают образы каньонов Северной Америки, например, Гранд-Каньон (Большой каньон) в штате Аризона, США. Однако каньоны в Парагвае представляют собой горные долины, поросшие лесами, что в принципе не представляет собой пространство, в котором может раздаваться эхо. Таким образом, незнание рельефа описываемой местности приводит к появлению искаженной картины действительности и создает для читателя абсолютно другую реальность.

Сомнения у членов СНО вызвала также третья и четвертая строка приведенного отрывка. В промежуточной версии лексема *alboradas* переведена как *рассветы*. Однако, в Большом испанско-русском словаре находим также значение «2) *воен. утреннее наступление*», чему соответствует и значение, данное в словаре Королевской академии испанского языка «4. f. Acción de gueta al amanecer.».

Рассмотрев ближайший контекст – ружья, кресты, и общий контекст произведения – борьба за независимость Латинской Америки в целом и Парагвая в частности, приходим к выводу, что выражением, обладающим близким когнитивно-прагматическим потенциалом к слову *alboradas*, являются *утренние атаки*.

Во фразе «un jinete se acerca **sonoro** en el medio de un mundo de polvo» затруднение при переводе представляет интенсификат *sonoro*, прямой переводческой параллелью которого, безусловно, является *звонкий*. В то же время в Большом испанско-русском словаре находим также значение «3) *гулкий, с сильным резонансом*». При опосредовании координат национальных языковых картин парагвайского автора и русского читателя мы обнаруживаем, что в нашем сознании копыта коня, мчащегося в облаке пыли, будут издавать скорее *гулкий*, чем *звонкий* звук, что вполне соотносится с ландшафтом местности, где происходили события.

Специфика перевода следующего отрывка связана с трудностями понимания значения и определения когнитивно-прагматического потенциала выражения «*esdrújulas voces*»:

<i>Оригинал</i>	<i>Промежуточный вариант</i>	<i>Финальный вариант</i>
Estos son los que vienen ahora a inclinar sus proféticas voces./ sus esdrújulas voces , sus voces de implacable y feroz testimonio	Это те, кто приходят сейчас и склоняют свои голоса пророков, / свои харкающие слова , свои слова неумолимые и свирепые	Это те, кто приходят сейчас, чтоб подать свои пророческие голоса , / свои вещие голоса , голоса, изрекающие беспощадные, жестокие свидетельства

Дело в том, что в испанской акцентологии под термином «*palabra esdrújula*» понимаются такие слова, в которых ударение падает на третий от конца слог. Если переносить это понятие в сферу поэтических размеров, то мы увидим определенное сходство с дактилем, который представляет собой сочетание одного долгого и двух кратких слогов. Как известно, именно дактилем был написан величайший образец

эпического жанра – гекзаметр гомеровских поэм. Таким образом, выражение «esdrújulas voces» представляется отсылкой к просодике древнего эпоса, способствуя поддержанию архаизированной стилистики. В итоге для достижения эквивалентного перевода была предложена лексема из синонимического ряда «пророческие»: *вещие*, что в русской когнитивной картине мира отсылает нас к оракулам и пророкам древности.

Отдельно стоит сказать о процессе перевода следующих строк:

<p>Cerro Corá que caminas desnudo por la calle abismal de la historia. Meridiano caliente y pretérito, alacrán convertido en tormenta. El primero de marzo cayeron los que fueron a darte su vida. Y la vida encontraron el día en que la patria murió combatiendo.</p>	<p>Серро-Корá, опустошенной шагаешь ты по улице истории, что над пропастью. Жаркий меридиан, оставшийся позади, и в гибельный вихрь обратившийся скорпион. Первого марта те пали, кто доверил тебе свою жизнь. И вечность они обрели в тот день, когда родина погибла, сражаясь.</p>
--	---

Для того, чтобы перевести этот отрывок, переводчику необходимо обладать не только историческими, но и географическими знаниями. Серро-Кора – это горная долина, в которой 1 марта 1870 произошло финальное сражение Войны Тройственного альянса, ознаменовавшее собой полное поражение Парагвая. В оригинале используется лексема *desnudo* (согласно Большому Испанско-русскому словарю «1) раздетый, обнаженный, оголенный, голый <...>»), однако при переводе следует учитывать те ассоциации, которые эта лексема благодаря своим когнитивно-прагматическим возможностям может породить в сознании русского реципиента. Речь идет не о том, что война обнажает, а о том, что война опустошает все вокруг, после нее остается пустота, что и послужило причиной использования причастия *опустошенной*, которое, к тому же, гармонично вписалось в общее книжное архаизированное повествование.

Для сохранения архаичности, возвышенности и ритмики оригинала при переводе второй строки данного отрывка пришлось прибегнуть к синтаксической инверсии. К тому же, вместо переводческой параллели слова *tormenta* (*буря*) было использовано выражение *гибельный вихрь*, что стало возможным благодаря базовому когнитивному значению лексемы в испанском языке («perturbación atmosférica violenta»).

Интересным метафорическим интенсификатором в произведении становится слово *vida*. Безусловно, здесь имеется в виду вечная жизнь после смерти (солдаты героически пали в битве). Данная аллюзия позволяет нам прийти к использованию в русской национальной картине мира лексемы *вечность*, ср.: «и **вечность** они обрели в тот день, когда родина погибла, сражаясь»/ «и **жизнь** они обрели в тот день, когда родина погибла, сражаясь».

Опираясь на все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что передача когнитивно-прагматического потенциала интенсификаторов в процессе перевода представляет собой сложный, многогранный, неоднозначный процесс, так как отбор интенсификаторов для достижения того или иного прагматического эффекта неодинаково производится лицами, говорящими на разных языках. По мнению Н.В. Карповской, «вследствие этого, в процессе перевода и в условиях межкультурной коммуникации появляется опасность столкновения с «чужим» представлением о мире и проявляется сущность различий между словарными соответствиями исходного языка и языка перевода» (Карповская, 2015, с.505).

Примечательно, что интенсификаты в поэтическом произведении довольно часто становятся основой для метафор, которые, как полагают многие исследователи,

являются одной из когнитивных моделей познания и способны отражать специфику культурно-национальной ментальности и национальной концептосферы и вызывать различные ассоциации у представителей разных национальных и социальных групп.

Следует отметить, что, несмотря на способность переводчика опосредовать две различные когнитивные картины мира, он также несвободен от определенной субъективности восприятия поэтического текста, и на него также накладывает отпечаток своя национальная языковая картина. Предпринятый опыт перевода парагвайской поэзии подтверждает положение о том, что, чем больше знания переводчика как о мире автора, так и о нем самом, тем ближе он подходит к пониманию заложенных в произведении имплицативных смыслов и тем лучше сможет донести их до представителей другой культуры.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. DRAE. Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2017. URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
2. MARCOS JUAN MANUEL, 2013: *Poemas y canciones*. Asunción, Servilibro. – p. 23-25.
3. БОЛЬШОЙ ИСПАНСКО-РУССКИЙ СЛОВАРЬ, 2010: Более 150 000 слов, словосочетаний и выражений/ Под ред. Б.П. Нарумова, 10-е изд., стереотип., М., Рус. яз., Медиа; Дрофа.
4. БОРЕВ Ю.Б., 2005: *Эстетика*, М., Русь-Олимп: АСТ, 829 с.
5. КАРПОВСКАЯ Н.В., 2015: «Когнитивно-прагматический потенциал интенсификатов в свете процесса метафоризации (переводческий аспект проблемы)». *Древняя и новая Романия*, Санкт-Петербургский государственный университет, том 16. – сс. 497-506.
6. СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА С. И. ОЖЕГОВА, URL: <https://slovarozhegova.ru/>

La experiencia rusa de becas para los programas de colaboración de redes en la formación profesional de egresados de programas de grado y de máster

S. A. Khaléeva, N. V. Khomóvich
(Rusia)

Из российского опыта грантовой поддержки программ сетевого сотрудничества в профессиональной подготовке выпускников СПО, бакалавриата и магистратуры

С. А. Халеева, Н. В. Хомович
(Россия)

Resumen

Hoy en día la idea de cooperación multilateral se convierte en un rasgo principal de la colaboración en todas las esferas de vida, incluso en la política educativa. La cooperación multilateral en el Área de la Educación presupone un sistema integrado de relaciones horizontales y verticales lo que facilita el acceso a la educación de calidad para los estudiantes de diferentes categorías. La colaboración en redes presta muchas ventajas para obtener resultados positivos y propone oportunidades de diversificar los recursos entre los socios lo que permite aprovechar el potencial de cada parte y establecer contactos entre ellas.

В 21 веке, когда глобализация затрагивает все стороны жизни человека, а интернационализация образования становится ответом общества на глобализационные вызовы, сетевое взаимодействие приобретает особое значение. В контексте создания партнёрских связей между странами сетевое взаимодействие может стать эффективным инструментом продвижения сотрудничества на уровне отдельно взятых регионов и стран. Современные вузы, реагируя на глобальные изменения на международном рынке труда, вынуждены отвечать новым условиям к подготовке современных конкурентоспособных специалистов. А значит главной задачей сетевого взаимодействия в образовании является подготовка именно такого специалиста, который может адаптироваться к быстро меняющимся условиям международного рынка труда, способен к постоянному саморазвитию и самообразованию и готов к инновационной деятельности.

Интернационализация образования выступает в качестве одного из инструментов адаптации академического научно-образовательного пространства к реалиям нашего времени, одновременно представляя собой феномен, процесс и тенденцию развития образования. Сетевое взаимодействие при этом становится принципом развития сотрудничества между региональными партнерами разных стран. Сотрудничество в форме сетевого взаимодействия чрезвычайно эффективно при совместной образовательной деятельности с международными партнерами, так как позволяет учитывать и адаптироваться к межкультурным особенностям, политико-экономическим различиям, использовать зарубежные ресурсы и технологии, а также решать возникающие проблемы наиболее быстрым и удобным способом. Такое сотрудничество позволяет решать проблему востребованности получаемого студентами образования – университеты модифицируют учебные программы с оглядкой на реальные требования работодателей. Взаимодействие университетов дает реальный шанс повысить релевантность высшего образования.

Однако вуз не является организацией, которая действует с целью получения прибыли. Но это вовсе не значит, что он не заботится о денежных потоках – финансовая состоятельность для университета очень важна. На фоне очевидного сокращения государственного финансирования вузы вынуждены искать альтернативные источники финансирования своей деятельности. В связи с этим, обращение к грантовому финансированию становится действительно значимым и гораздо более приемлемым, чем введение или повышение платы за обучение, источником дохода.

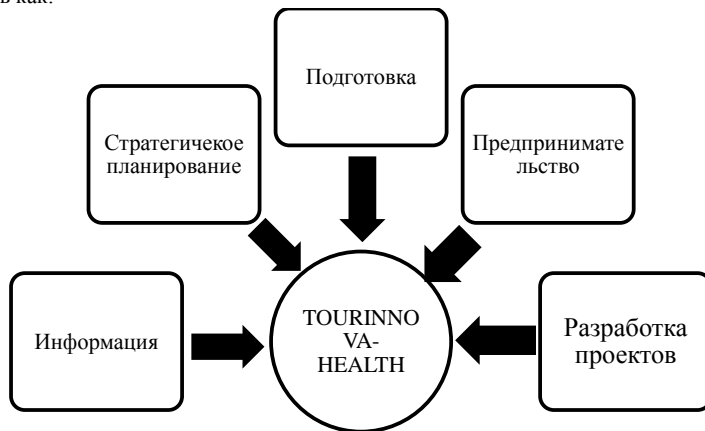
В этом отношении Пятигорский государственный университет в лице одного из своих институтов и высших школ - Института иностранных языков и международного туризма - уже имеет довольно интересный опыт в этой области. Совместный проект Университетского Института Непрерывных Социальных Исследований Университета Кадиса и Института иностранных языков и международного туризма «НАРАЩИВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО СЕКТОРА ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА» был заявлен на финансирование в рамках программы ERASMUS + KA2 – для продвижения сотрудничества в области инноваций и обмена передовым опытом. Грантовая заявка проекта межинституционального сотрудничества «Capacity Building for Russian Health Tourism Sector Transformation» в рамках программы ERASMUS +KA 2 «Capacity building in the field of Higher Education» была разработана и подана совместно с Научно – исследовательским Институтом Университета Кадиса. Основная область реализации проекта - разработка совместных образовательных программ и укрепление связей университетов с внешней экономической и социальной средой. Его основная цель - развитие инновационного потенциала российских вузов с целью стимулирования инноваций среди студентов, которые будут осуществлять свою профессиональную деятельность в сфере туризма и здравоохранения, тем самым повышая конкурентоспособность в этой сфере.

Среди приоритетных задач проекта можно обозначить развитие предпринимательского практического опыта в сфере образования, профессиональной подготовки и работы с молодежью, а также производство и внедрение открытых образовательных ресурсов на различных европейских языках. Помимо этого, проект ставит перед собой задачи: открыть новые образовательные возможности для студентов российских вузов в сфере туризма и в секторе услуг; внести свой вклад в повышение конкурентоспособности сферы оздоровительного туризма посредством разработанных университетами-партнерами инициатив, способствующих позитивным изменениям и созданию инновационной среды, развитию сетевого сотрудничества; создать банк знаний и инноваций, ориентированных на развитие инновационной культуры, предпринимательского духа, креативности, способности прогнозировать риски и исправлять неудачи и т.д.

Выбор данного направления был продиктован тем, что сектор оздоровительного туризма в России в последние годы стремительно растет и развивается. Комплекс оздоровительных центров и курортов появился в стране еще в советский период, имеет большой потенциал, причем многие объекты на данный момент находятся в процессе реконструкции и модернизации. Современная российская индустрия оздоровительного туризма представляет собой уникальное сочетание народных и нетрадиционных методов лечения в комплексе с новейшими достижениями медицины и возможностями активного отдыха и спорта. Но для современного отдыхающего этого уже недостаточно. Нужны новые формы и инициативы, тем более что природный потенциал и природные ресурсы России очень широки и разнообразны.

Созданная нами проектная платформа «TOURINNOVA-HEALTH» нацелена на продвижение инноваций среди студентов, которые в дальнейшем намерены работать в сфере туризма, и создание сети стран-участниц для развития и поддержки оздоровительного туризма.

Система подготовки предпринимателей в сфере оздоровительного туризма на базе платформы «TOURINNOVA-HEALTH» формируется из взаимодействия таких элементов как:



1. ИНФОРМАЦИЯ

Информация будет предоставляться путем выявления и сбора инноваций, применимых к соответствующему сектору, и будет включать идеи инновационных компаний и их передачу через создание инновационных и предпринимательских форумов, направленных на повышение осведомленности студентов и бизнес-структур.

2. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ

Предполагает разработку модулей руководства по стратегическому планированию в сфере оздоровительного туризма и его практического применения студентами. В этом контексте важно определить ряд проектов и мер, которые необходимо принять для перехода к систематическим инновациям.

3. ПОДГОТОВКА

Предполагает разработку дидактических единиц курса менеджмента (на продвинутом уровне) для подготовки будущих менеджеров компаний сферы оздоровительного туризма и разработки бизнес-моделей. Эти подразделения предназначены для повышения конкурентоспособности путем интеграции концепций управления, обеспечиваемых за счет управления знаниями, общего качества, передового опыта в области управления, инноваций и корпоративной социальной ответственности.

4. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

Состоит из сетевого взаимодействия для упрощения процедуры установления контактов между работниками или потенциальными работниками и направлено на развитие внутриорганизационной культуры. Включает в себя лекции и конференции с участием экспертов от образования и бизнеса, имеющих реальный опыт в сфере предпринимательства.

5. РАЗРАБОТКА ПРОЕКТОВ

Заключается в определении сфер технической компетентности, важнейших факторов, финансовых возможностей и сети соавторов в создании инноваций и интра-предпринимательских проектов. Инновационные проекты способствуют развитию организационных процедур и моделей работы, которые консолидируют общую культуру, позволяют двигаться к системным инновациям и облегчают развитие внутренних лидеров инновационного типа.

6. ИННОВАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА «TOURINNOVA-HEALTH»

Являясь конечной целью подготовки потенциальных предпринимателей в российском оздоровительном туризме, «Tourinnova-Health» предоставляет студентам, выпускникам и компаниям систему стратегической разведки, которая обеспечивает информацию для принятия решений в отношении поиска и использования бизнес-возможностей. Она нацелена на:

1. Разработку и внедрение систем поиска, сбора, анализа и распространения важной информации для компаний сферы оздоровительного туризма.

2. Стимулирование и конкурентной разведки, и коллективного взаимодействия и обмена стратегиями.

3. Внедрение системы поддержки для выявления технологических потребностей, инноваций и бенчмаркинга путем создания новых возможностей и моделей предпринимательства среди студентов.

Для достижения этих целей необходимо еще очень многое сделать. Но уже сейчас можно сказать, что данная платформа помимо информации о новых продуктах, форматах, бизнес-моделях, технологиях, действующих нормативных актах, образовательных возможностей, может предоставить возможности для проведения научной работы и созданию широкого каталога публикаций и исследований в области оздоровительного туризма, но главное – послужит мощной технологической площадкой для подготовки предпринимателей инновационного типа, способных эффективно действовать в этом постоянно меняющемся секторе.

La suma de la música. Comentarios y consideraciones del autor acerca del libro

A.S. Kliuev
(Rusia)

Сумма музыки. Авторский комментарий к книге

А.С. Клюев
(Россия)

Resumen

El artículo es un desarrollo del material que se está preparando para su publicación en las Actas del III Congreso Internacional «La Identidad Nacional a través del Diálogo entre Culturas: Rusia e Iberoamérica» (Rostov del Don, 28-30 de septiembre de 2017). El texto presenta los comentarios del autor sobre el libro «La suma de la música» (San Petersburgo, 2017) en el cual se propone la concepción original de la filosofía sinérgica de la música. En el comentario se acentúa la importante idea de la concepción: su alineamiento en un conjunto de sinérgica (una ciencia moderna que explica la autoorganización de los sistemas) y sinergia (la doctrina ortodoxa (del Hesicasm) de la unidad de las energías de Dios y el hombre).

Книга «Сумма музыки» (Клюев, 2017) включает в себя три работы (Клюев, 1997; Клюев, 2003; Клюев, 2015), в которых последовательно раскрывается разработанная мной *концепция философии музыки*. Сжато изложу эту концепцию.

Я назвал ее *синергетической философией музыки*, поскольку базируется она на принципах *синергетики*. Напомним, что такое синергетика.

Синергетика (от греч. συν – вместе и ἔργον – деятельность) – междисциплинарное направление в современной науке, занимающееся изучением особенностей самоорганизации систем. Синергетика свидетельствует: а) системы эволюционируют в направлении: от менее организованной (упорядоченной, устойчивой, надежной и т. д.) – к более организованной (упорядоченной и пр.); б) эволюция систем осуществляется нелинейно (многовариантно), различными фазовыми переходами, скачками. – Несмотря на высказываемые уверения в том, что в «поле зрения» синергетики находятся системы всех уровней, включая социальные системы, все-таки главным образом она имеет дело с системами физическими, химическими и биологическими (Князева, Курдюмов, 2005; Князева, Курдюмов, 2011; Князева, Курдюмов, 2007).

Как отмечал родоначальник синергетики – немецкий физик Герман Хакен, в основе предложенного им названия новой научной отрасли – «синергетика» – лежит слово «синергия». Хакен признается:

Я выбрал тогда слово «синергетика» (от слова «синергия». – *А.К.*), потому что за многими дисциплинами в науке были закреплены греческие слова. Я искал такое слово, которое выражало бы совместную деятельность, общую энергию
(Князева, Курдюмов, 2011, с. 209).

Интересно, что, выбрав понятие «синергия» для названия созданной им научной области, Хакен ни разу больше в своих работах к нему не возвращался, а между тем понятие это чрезвычайно емко. Прокомментирую сказанное.

Суть понятия «синергия» с особой глубиной выявляется в православии, его средоточии – исихазме, где оно означает единение энергий человека и энергий Бога – Божественных энергий. Характер этого единения поясняет систематизатор и обоснователь практики исихазма святитель Григорий Палама (XIII – XIV вв.).

Как указывает святитель, есть свет, – «изливаемый на нас Богом по Его обетованию дух от Духа Божия... действие сущности Духа» (Григорий Палама, 2011, с. 197). Это действие – «дар... всесвятого Духа», воплощаемый Его энергиями. «Святой Дух превосходит свои энергии не только потому, что Он их причина, но и потому, что принятое всегда оказывается лишь ничтожной долей Его дара» (Григорий Палама, 2011, с. 198).

Важно отметить: согласно толкователям практики исихазма, в единении энергий человека и энергий Божественных участвуют энергии *«всецелого» человека*, то есть *телесно-душевно-духовного*. – Так, уже известный византийский богослов и философ – Максим Исповедник (VI – VII вв.) подчеркивает:

Люди все целиком соучаствуют в Боге всем целиком, чтобы по образу соединения души и тела Бог становился доступным соучастию в Нем души, а через посредство души и тела, дабы душа получила постоянство, а тело – бессмертие и дабы человек весь целиком сделался Богом...

(Живов, 1994, с. 71-72).

Кстати, эту мысль Максима Исповедника воспроизводит Григорий Палама (Григорий Палама, 2011, с. 209).

Иными словами, единение энергий человека и энергий Божественных – есть возрастание энергий человека в последовательности: телесные – душевные – духовные. – По утверждению авторитетного специалиста в области синергических (синергетических) процессов С.С. Хоружего, возрастание энергий внутри человека осуществляется по тем же законам, что и возрастание новообразований в природной среде: физической, химической и пр. Ученый пишет: «Это – *синергетический* тип динамики, открытый и хорошо изученный в физике» (Хоружий, 2003, с. 11).

Данное установление позволяет заключить, что в исихазме понятие «синергия» в конечном счете означает ***Единение Материи и Духа – мира***.

Опираясь на указанное воззрение, можно констатировать: ***мир – нелинейное, системно-эволюционное Восхождение Материи к Духу – Одухотворение Материи***.

Очевидно, что *возможно различное «конструирование» этого восхождения*. В версии автора оно предстает как *эволюционное движение систем: природа – общество – культура – искусство (в целом) – музыка*. Разъясню такое видение, для этого обращусь к анализу обозначенного эволюционного движения и прежде всего к эволюции: природа – общество.

То, что природа является предпосылкой общества, убедительно показано в специальной литературе. Например, по мнению А.Г. Маслеева, «природа... выступает как постоянное и [обязательное] условие предметно-практического существования... общества» (Маслеев, 1982, с. 52).

На определенном этапе своего эволюционного становления общество генерирует возникновение культуры.

Необходимо подчеркнуть, что, как правило, в научной литературе общество и культура практически не различаются. Вместе с тем в работах отдельных ученых настойчиво утверждается мысль о том, что общество и культура – разные явления, при этом культура – новый в качественном отношении уровень развития общества.

Наиболее отчетливо, на мой взгляд, эту идею выразил А.К. Уледов. По мнению ученого, «культура – это не структурная часть целого... а скорее определенное качественное состояние общества на каждом данном этапе его развития» (Уледов, 1974, с. 27-28).

Этапом эволюции культуры становится искусство (в целом).

Говоря об этом этапе эволюционного развертывания, прежде всего важно отметить исключительную связь культуры и искусства, еще большую, чем связь общества и культуры, поскольку искусство – органичная часть культуры. Возникает вопрос: почему в предлагаемой мной модели именно искусство – последующая за культурой ступень эволюционного движения, ведь в культуре, помимо искусства, содержатся (и в этом плане способны стать этапами ее эволюции) наука, философия и др.?

Такая ситуация обусловлена тем, что именно искусство наиболее полно воплощает культуру. Показательно суждение М.С. Кагана:

Искусство, будучи частью культуры, в отличие от всех других ее частей, представляет культуру *не односторонне, а целостно*. Иначе говоря, оно *изоморфно культуре... [поэтому] оказывается своеобразной моделью... культуры, ее образным "портретом"*

(Каган, 2007, с. 109-110).

Этапом эволюции искусства (вновь подчеркну – искусства в целом) становится музыка.

Музыка и искусство еще теснее сопряжены, чем в предыдущем случае культура и искусство: если искусство *принадлежит* культуре, музыка, музыкальное искусство – *собственно* искусство, его разновидность. Причем как разновидность оказывается наиболее концентрированным воплощением искусства. В этом плане нельзя не согласиться с утверждением С.Х. Раппопорта о том, что в музыке «мы находим... все необходимые и достаточные стороны искусства в их теснейшем взаимодействии, в их нерасторжимом сплаве...» (Раппопорт, 1980, с. 98). И далее: «Главная особенность музыки... состоит, по-видимому, в том, что она, несомненно, является наиболее "чистой" моделью искусства как особой системы...» (Раппопорт, 1980, с. 100).

Таким образом, становится очевидным: **музыка – Воплощение Предельного Единения Материи и Духа, по существу, – Растворение Материи в Духе.**

Продолжу: *слушая музыку, человек слышит исходящий от нее зов*. Такой зов музыки был обнаружен давно. Еще в XVIII веке французский писатель Б. Фонтенель по поводу него произнес знаменитое: «Соната, чего ты хочешь от меня?» (эта фраза затем попала в «Музыкальный словарь» Ж.-Ж. Руссо и другие труды о музыке XVIII столетия, например, в произведения И.Н. Форкеля, А. Гретри, И.Ф. Рейхардта). После солидного перерыва, в конце XIX века, вновь внимание к этому явлению, и также во Франции, привлек А. Бергсон. В одной из своих работ Бергсон замечает:

Разве можно было бы понять могучую... власть музыки, если не допустить, что мы внутренне повторяем слышимые звуки, что мы как будто погружаемся в (определенное. – А.К.) состояние... правда, это состояние оригинально; вы не можете его передать... оно вам внушается

(Бергсон Анри, 2014, с. 35).

Или в другом месте: «Звуки музыки действуют на нас гораздо сильнее, чем звуки природы, но это объясняется тем, что природа ограничивается одним только

выражении чувств, тогда как музыка нам их внушает» (Бергсон Анри, 2014, с. 15). Закономерен вопрос: *что это за зов, исходящий от музыки?*

Думается, учитывая установленный статус музыки, **музыка есть Предельное Вместилище Духа, в исихастской традиции – Бога**. Следовательно, *зов музыки – есть Зов Бога*. К чему призывает Бог? Полагаю, – к *Воссоединению с Ним*.

Исключительно экспрессивно это показывает В.В. Медушевский. Так, по мнению Медушевского, слушатель Первого ноктурна Шопена (b-moll) устает от единения с Богом, вследствие преодоления заключенной в данном сочинении меланхолической печали. Вот что говорит исследователь:

Это – меланхолическая печаль, выявляемая и в характерной линии дыхания с нервным вздохом и испаданием уступами, и в строении мелодии... В печали, если она не по Богу, таится смертный грех уныния – атрофия духа веры, надежды и любви. Но нет уныния в прекрасной музыке! Не о печали, давящей на сердце тяжестью сокровенного в ней уныния, этот ноктурн, – а о ее просветлении. [Преображающим началом выступает] добродетель, выжигаящая из печали жало уныния. Она есть свет надежды и ободрение веры. Уже простейшее средство музыки – возведение мелодии в парящий неземной регистр – просветляет взгляд. Широкая волна фигурационного сопровождения духовно поддерживает, мягко увещевает. И эта фигурация, и просвечивающий в ней аккорд с его спокойным как бы неземным дланием укрепляют духовное чувство в мелодии, превращающейся в песнь души, – а где песнь, там побеждено уныние... В средней части ноктурна застылость мелодии... (преодолевается. – А.К.) необыкновенно живой, импровизационно пульсирующей ритмикой, а также горячими, трепетными – даже восторженными – стремительными энгармоническими отклонениями... Реприза представлена одним (вторым – импровизационно вдохновенным) предложением. Мелизматическая свобода пассажа в своем духовном порыве представлена еще более ярко; устремления надежды становятся все дерзновеннее, звучность возрастает до фортиссимо. И, разумеется, само собой, что музыка не может уже окончиться иначе, как просветленным, полным живой, действенной, горячей надежды мажорным аккордом

(ВНЕМЛИТЕ АНГЕЛЬСКОМУ ПЕНЬЮ, 1999, с. 198-199).

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРГСОН, А., 2014: *Непосредственные данные сознания: время и свобода воли*: Пер. с фр. 5-е изд., М., ЛЕНАНД.
2. **ВНЕМЛИТЕ АНГЕЛЬСКОМУ ПЕНЬЮ**. *Человечество и его культура на пороге 2000-летия Рождества Христова (по страницам трудов профессора В.В. Медушевского)*, 1999: Минск, Православное Братство во имя Архистратига Михаила.
3. ГРИГОРИЙ ПАЛАМА, 2011: *Триады в защиту священно-безмолвствующих*: Пер. с греч. [3-е изд., стер.], М., Академический Проект.
4. ЖИВОВ, В.М., 1994: *Святость. Краткий словарь агиографических терминов*. М., Гнозис.
5. КАГАН, М.С., 2007: «Искусство в системе культуры». *Каган М.С. Избранные труды*. В VII т. Т. III., СПб., ИД «Петрополис».
6. КЛЮЕВ, А.С., 1997: *Музыка и жизнь: о месте музыкального искусства в развивающемся мире*, СПб., Ut.
7. КЛЮЕВ, А.С., 2015: *Музыка: путь к Абсолюту*, СПб., Алетейя.
8. КЛЮЕВ, А.С., 2003: *Онтология музыки*, СПб., Изд-во СПбГУ. (2-е изд. – 2010.)
9. КЛЮЕВ, А.С., 2017: *Сумма музыки*, СПб., Алетейя.

10. КНЯЗЕВА, Е.Н., КУРДЮМОВ, С.П., 2005: *Основания синергетики: синергетическое мировидение* [2-е изд.], М., КомКнига.
11. КНЯЗЕВА, Е.Н., КУРДЮМОВ, С.П., 2011: *Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее*. 4-е изд., доп., М., Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
12. КНЯЗЕВА, Е.Н., КУРДЮМОВ, С.П., 2007: *Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции*, М., КомКнига.
13. МАСЛЕЕВ, А.Г., 1982: «Диалектика отношений природы и культуры». *Диалектика культуры: Сб. статей*, Куйбышев, Изд-во Куйбышевского ун-та.
14. РАППОПОРТ, С.Х., 1980: «Природа искусства и специфика музыки». *Эстетические очерки. Избранное*, М., Музыка.
15. УЛЕДОВ, А.К., 1974: «К определению специфики культуры как социального явления». *Философские науки*. № 2. – сс. 22-29.
16. ХОРУЖИЙ, С.С., 2003: «Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя». *Московский психотерапевтический журнал*. № 3. – сс. 5-25.

Paralelismos ruso-españoles: concepto «успех» / «éxito»

I.A. Kobiakova, E.N. Prónchenko
(Russia)

Испано-русские параллели: концепт «успех» / «éxito»

И.А. Кобякова, Е.Н. Пронченко
(Россия)

Resumen

El artículo trata de revelar los paralelismos ruso-españoles en el marco del concepto «успех» / «éxito».

Современный этап развития человечества характеризуется глобализацией всех процессов и существенной интенсификацией межкультурной коммуникации, в том числе между представителями русской и испанской культур, которые зачастую воспринимаются как контрастные по отношению друг к другу. Однако нельзя отрицать наличие ряда общих исторических, культурных и социальных черт, которые обусловлены в том числе тем фактом, что эти общности сформировались на стыке цивилизаций Востока и Запада: Европа начинается в Испании и заканчивается в России. Выделить особенности ментального мира того или иного народа, познать его ценностные ориентиры среди прочих позволяет и изучение концептосферы языка для расширения знаний об особенностях репрезентации окружающей действительности посредством языка в разных лингвокультурах.

Ежедневно средства массовой коммуникации (как традиционные, так и электронные) публикуют десятки, а может быть, даже и сотни историй о людях, достигших особого положения в определенной сфере жизнедеятельности – в политике, бизнесе, искусстве, делая акцент не только на их стиле жизни, но и на их становлении, о том, как и благодаря чему они стали успешными, описывая атрибуты их благополучного статуса. Повышенный интерес к этому социально-экономическому явлению свидетельствует об актуальности и значимости концепта «успех» для современного общества и позволяет причислить концепт к важным и ценным для носителей как русской, так и испанской лингвокультур.

Исследуемый концепт является универсальным концептом, признаки которого проявляются в достижении поставленной цели, усилиями отдельного человека или коллектива, в завоевании высокого социального статуса, уважения и признания общества.

Проанализировав данные толкового словаря Д.В. Дмитриева, являющегося словарем активного типа, содержащего слова и выражения современного русского языка, и данные корпуса современного испанского языка (Corpus de referencia de español actual), разработанного под эгидой Испанской Королевской Академии, мы сходимся во мнении, что ключевой лексемой исследуемого концепта в русской языковой картине мира является слово-номинант «успех», а в испанской – «éxito».

Историко-этимологический анализ лексем-номинантов позволил рассмотреть механизм зарождения исследуемого концепта, раскрыть основные этапы формирования ключевых лексем и установить процесс объективации этих лексем в сознании носителей языков.

В процессе историко-этимологического исследования лексем-номинантов исследуемого концепта было установлено, что первое упоминание лексем-номинанта «успех» относится к словарю древнерусского языка под редакцией М.М. Струевского, где указаны два его основных значения: «польза», «движение вперед, движение по службе, поспешность». Этимологический словарь под редакцией П.А. Крылова показывает, что лексема «успех» первоначально имела значение «то, что смогли, успели сделать; спешно подготовленное», однако впоследствии значение слова стало меняться и отходить от значения «поспешность, быстрое продвижение вперед» к значению «быстрое, успешное достижение цели». Словари русского языка рубежа 20–21 веков в качестве основного значения рассматриваемой лексемы выделяют «удачное завершение чего-либо» и «благоприятный исход, хорошие результаты, победа, удача в достижении чего-либо».

Лексема-номинант исследуемого концепта в испанском языке восходит к латинскому «*exitus*» (выход), которое означает эффект или результат какого-либо действия, дела. Суть данного значения становится более понятной в соответствии с контекстом, так как в большинстве случаев оно связано со значением глагола «*sobresalir*» – превзойти себя, других; достичь и превзойти задуманное. Последнее издание толкового словаря Испанской Королевской Академии приводит следующие значения лексем-номинанта исследуемого концепта: 1. resultado feliz de un negocio, actuación, etc.; 2. m. buena aceptación que tiene alguien o algo; 3. m. p. us. Fin o terminación de un negocio o asunto.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что концепт «успех», столь важный для нынешнего общества, эволюционировал во времени, став продуктом исторического развития, для русскоговорящего общества от просто «развития, движения» до «хороших результатов, победы», а в испаноязычном сообществе от просто «результата» до «хорошего, признанного другими результата» и отражает важные ментальные и психологические изменения, происходившие в обществе вплоть до рубежа 20–21 веков. Данный концепт относится к абстрактным концептам, признаками которого являются достижение поставленной цели, благодаря усилиям отдельного человека или коллектива, завоевание высокого социального статуса, уважения и признания общества, он может содержать как положительную, так и отрицательную оценочность, обладает гендерной спецификой.

С целью реконструкции ассоциативного поля исследуемого концепта «успех / «*éxito*» и выявления существенных признаков ядра и периферии ассоциативных полей единиц, входящих в исследуемый концепт, был проведен свободный ассоциативный эксперимент в письменной форме (в очной и дистанционной форме), участие в котором приняли более 120 человек (67 русскоязычных и 62 испаноязычных респондента). Участникам опроса было предложено привести мгновенные ассоциации, возникающие у них в связи со словом-стимулом «успех» и «*éxito*» (для русскоязычных и испаноязычных респондентов, соответственно). Для обеспечения репрезентативности выборки учитывалось соотношение таких характеристик информантов, как пол, возраст и образование (носители русского языка – 67 человек, из которых мужчины – 36, женщины – 31; до 25 лет – 31, от 25 до 40 лет – 21, старше 40 лет – 15; наличие высшего образования – 48, среднее и среднеспециальное – 19; носители испанского языка – 62 человека, из которых мужчины – 25, женщины – 37; до 25 лет – 22, от 25 до 40 лет – 23, старше 40 лет – 14; наличие высшего образования – 38, среднее и среднеспециальное – 24.). Данные характеристики были учтены для большей сбалансированности выборки по возрастному, половому и образовательному параметрам.

Ассоциативное поле на слово-стимул «успех» выглядит следующим образом (ядро, базовые слои и периферия выделены на основе яркости каждого признака в структуре концепта):

Ядро концепта: работа – бизнес – карьера 25,5%; известность – слава – статус – 17,5%; деньги – 11,25%.

Ближняя периферия: удача – 5%; победа, выигрыш – 5%.

Дальняя периферия: признание – 3,75 %; достижение, свершение – 3,75%; рост – 2,5%; случай – 2,5%; положительный результат – 2,5%; уважение – 2%.

Крайняя периферия: фурур – 1, 25%; торжество – 1,25%; лавры – 1,25%; блаженство – 1,25%, счастливый конец – 1,25%; шаг вперед – 1,25%; победа над собой – 1,25%; результат – 1,25%; порядок – 1,25%; перевес – 1,25%, команда 1,25%.

Ассоциативное поле на слово-стимул «éxito» представлено такими результатами:

Ядро концепта: triunfo, victoria – 33,75%; logro – 16,25%; popularidad, fama 11,25%; dinero – 10,5%.

Ближняя периферия: buena formación – 5%; ascenso en el trabajo – 5%

Дальняя периферия: esfuerzo, laboriosidad – 2,5%; insistencia – 2,5%.

Крайняя периферия: auge 1,25%; superación 1,25%; confianza en uno mismo – 1,25%; matrimonio – 1,25%; tener ventajas – 1,25%; no es constante – 1,25%; realización de sueños – 1,25%; adelantamiento – 1,25%; notoriedad – 1,25%; honor 1,25%; obtener lo que quieres 0,75 %.

Таблица 1

Общие наиболее ярко проявляющиеся когнитивные признаки
(на основе данных ассоциативного эксперимента)

Когнитивные признаки	Концепты	
	Успех	Éxito
победа, выигрыш	5%	33,75
работа – бизнес – карьера	25,5%	5%
известность – слава – статус	17,5 %	11,25%
достижение	3,75%	16,25%
деньги	11,25%	10,5%
удача	5%	–
качественное образование	–	5%

*Примечание: ведущие признаки в каждом из национальных сознаний, выделены жирным шрифтом.

Итак, проведенный ассоциативный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что концепт «успех»/«éxito» представляет собой сложное многокомпонентное ментальное образование, в котором выделяются когнитивные признаки, частично совпадающие в русской и испанской языковых картинах мира. Использование экспериментальных методик позволило выявить универсальные когнитивные признаки, актуальные для современных носителей обеих лингвокультур: несколько когнитивных признаков являются общими, однако в ядерной зоне концепта исследуемых языков только 2 совпадения: «известность – слава – статус» и «деньги». Наиболее существенными для носителей русского являются признаки: «работа – бизнес – карьера», «известность – слава – статус», «деньги», в то время как для носителей испанского языка «победа, выигрыш», «достижение», «известность – слава – статус».

Следует отметить, что ряд когнитивных признаков концепта «успех»/«éxito» отражает конкретно-языковую национальную специфику языковой картины мира. Так, признак «удача», в исследуемом концепте русского языка входящий в ближнюю

периферийную зону, что свидетельствует о довольно высокой степени его значимости, не был представлен в результатах опроса испаноязычных респондентов. Никто из 62 опрошенных носителей испанского языка не посчитал удачу одной из составляющих успеха, что вносит существенные различия в структуры ближней периферии концептов. Обратная картина наблюдается по признакам «качественное образование», «настойчивость», «трудолюбие, усердие», которые были упомянуты в опросе испаноговорящими участниками анкетирования, но не были указаны русофонами. Признак «работа – бизнес – карьера», вошедший в ядро концепта в русском языке, в испаноязычном корпусе оказался лишь в рамках зоны ближней периферии, а признак «достижение», наоборот.

Самый подвижный слой когнитивной структуры концепта, наиболее подверженный изменениям входящих в его структуру компонентов, это – крайняя периферия, представленная единичными ассоциативными реакциями. Здесь признаки значительно варьируются в обоих языках от «фурора», «торжество», «лавры» до «уверенность в себе (confianza en uno mismo)», «воплощение мечты (realización de sueños)», «команда», и т.д.

Подводя итог, следует подчеркнуть, исследуемый концепт на материале русского и испанского языков несмотря на многочисленные отличия, имеет множество сходств в содержании, которые, как мы предполагаем, впоследствии будут только увеличиваться в связи с повышением актуальности концепта в процессе всемирной интеграции.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ГОНЧАРОВА, Е.Н., 2016: «Концепт *успех/success* в русской и американской лингвокультурах: историко-этимологический анализ». *Вестник АГУ*. №2. С.49–53.
2. КРЫЛОВ, П.А., 2005: *Этимологический словарь русского языка*. СПб., Полиграфсервис.
3. Толковый словарь Дмитриева [Электронный ресурс]. – URL: http://www.onlineslovari.com/tolkoviy_slovar_dmitrieva/ (дата обращения: 02.02. 2018).
4. ПОПОВА, З.Д., СТЕРНИН, И.А., 2002: *Язык и национальная картина мира*, Воронеж.
5. СТЕРНИН, И.А., 2007: «Структурная организация концепта». *Культура общения и ее формирование: Межвузовский сборник научных трудов*. Вып. 18. Воронеж, Истоки.
6. Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) [Recurso electrónico] / Listado de frecuencias. – URL: <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>. – Дата обращения: 25.02.2018.
7. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001: *Diccionario de la lengua española* [Texto]. Т. 1 (A – G). 22–а ed. Madrid, Espasa.

El tema de la «Tradición de Cirilo y Metodio» en los proyectos dirigidos a formar valores en la lengua y cultura rusas entre los jóvenes

M. E. Korenévskaya
(Rusia)

Тема «Кирилло-Мефодиевской традиции» в проектах, направленных на формирование ценностного отношения молодежи к русскому языку и культуре

M. E. Корневская
(Россия)

Resumen

El artículo trata de la experiencia de producción del proyecto educativo y de investigación «En el principio era el Verbo», centrado en el significado histórico de la misión de los hermanos Cirilo y Metodio, y dirigido a formar, entre la generación más joven, valores en la lengua como tesoro nacional.

Духовно-нравственное воспитание молодежи является одной из острейших проблем сегодняшней педагогической и социальной практики. В настоящее время у многих молодых людей материальные ценности доминируют над духовными, зачастую искажены понятия о духовно-нравственных ориентирах, молодые люди демонстрируют эмоциональную, волевую и духовную незрелость. Приходится согласиться с Ю.С. Думашевой, что наследием 90-х является сомнительный идеал «личности, “освобождённой” от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом» (Думашева, 2016, с. 222). Сегодняшний воспитательный идеал – диаметрально противоположный. Государственная политика в области воспитания предписывает нам уделять особое внимание духовно-нравственным ценностям и традициям. Как указывает И.А. Соловцова, «внутри светской педагогики весьма актуальной является интеграция различных идей в сфере духовного воспитания, что необходимо для создания единой теории духовного воспитания, в рамках которой отдельные концептуальные идеи не противоречили бы друг другу и базировались бы на объективных законах духовной жизни человека и духовного воспитания» (Соловцова, 2016, с. 28). Реальным фактором воспитания по-настоящему нравственного поколения и оздоровления всего общества является обращение к системе национальных культурных ценностей, изучение православной культуры в школе, в системе дополнительного образования.

Одной из главных составляющих национальной идентичности человека является язык. Именно через язык из поколения в поколение передаются культурные ценности, традиции, историческая память народа. Знание родного языка и бережное отношение к нему является основой ценностного отношения к исторической памяти своей страны, патриотических чувств гражданина. Через творческое освоение родного языка, изучение истории его происхождения и развития возможно привлечь внимание подрастающего поколения к истории и культуре России. Эта идея легла в основу проекта «В начале было Слово», инициированного Центром по работе с одаренными детьми «Дар» г. Ростова-на-Дону и ставшего победителем Всероссийского конкурса «Православная инициатива-2011».

Кульминационной точкой проекта нами был определен День славянской письменности и культуры. У этого Дня достаточно интересная история. Первоначально это был только церковный праздник, который, например, в Болгарии отмечался уже в X–XI веках. В России праздник стали отмечать с 1863 года: когда Святейшим Синодом был принят Указ о причислении Солунских братьев (Кирилла и Мефодия) к лику святых., праздник стали отмечать как церковный. С другой стороны, именно в 1863 году, в честь 1000-летия создания славянской азбуки святыми Кириллом и Мефодием, впервые в Российской империи официально отметили День славянской письменности и культуры на государственном уровне. Возрождение праздника началось в 1986 году в городе Мурманске. После чего в Новгороде, Вологде, Киеве и Минске подхватили эту инициативу. Движение расширилось в следующем году, и уже через пять лет, 30 января 1991 года, постановлением Президиума Верховного Совета РСФСР день 24 мая был объявлен Праздником славянской письменности и культуры. Однако воссоздать традицию празднования этого Дня как государственно-церковного праздника оказалось достаточно трудной задачей. Л. А. Шкатова в статье «Духовные риски современности» верно указывает, что «пропедевтика духовно-нравственного здоровья россиян должна включать просветительскую деятельность, связанную с Кирилло-Мефодиевской традицией, с пропагандой базовых ценностей населения России, поддержкой культурных ценностей славянства и предупреждением о духовных рисках глобализации» (Шкатова, 2014, с.11).

Именно поэтому, разрабатывая идею проекта «В начале было Слово», нами, в качестве одной из приоритетных, была определена задача воссоздания традиции празднования этого Дня славянской письменности и культуры как государственно-церковного праздника, привлечения внимания общественности к истории создания славянской письменности, к жизни и деятельности славянских просветителей, к значению этого события для культуры славянских народов. Главной целью проекта стало формирование ценностного отношения детей и молодежи к истории и культуре России через разностороннее освоение русского языка. Для расширения кругозора участников проекта в области русского языка, языкознания, истории и культуры России была проведена серия публичных лекций ученых Южного федерального университета (ЮФУ) и духовных бесед священнослужителей приходов Ростовской Епархии Русской Православной Церкви. В рамках проекта была организована работа следующих мастерских: «Школа творческого слова», педагогическая мастерская «Гуманная педагогика», родительский клуб «К истокам». Мастерская «Школа творческого слова» включила в себя весь спектр мероприятий, направленных на основную аудиторию проекта – учащихся всех ступеней образования. Работа второй мастерской была направлена на взаимодействие с педагогами. Родительский клуб «К истокам» был ориентирован на родительскую общественность и содержал мероприятия просветительского характера в области нравственного развития молодежи. Комплексный подход в реализации проекта позволил расширить целевую аудиторию через активное включение в деятельность каждой мастерской всех категорий участников.

В ходе реализации проекта к участию в просветительских мероприятиях присоединился новый социальный партнер – Донская государственная публичная библиотека, что позволило организовать для участников проекта образовательный лекторий «Из сокровищницы Донской публичной», а также знакомство с Фондом редких изданий библиотеки в форме обзорной экскурсии. Конкурсная программа проекта, с одной стороны, позволяла учащимся расширить свои знания в области русского языка и культуры, а с другой стороны, позволила мобилизовать творческий

потенциал участников проекта. Были инициированы следующие конкурсы социальных проектов и исследовательских работ: интеллектуальный турнир для знатоков русской словесности «Слово, запечатленное в веках», Интернет-викторина, посвященная истории славянской письменности, конкурс эссе «Как Слово наше отзовется», конкурсе поэтических произведений «Музыка Слова», фотоконкурс «Я вижу Слово» и конкурс рисунков «Азь Буки Веди». Всего в конкурсах проекта «В начале было Слово» приняло участие более 3 000 учащихся города Ростова-на-Дону и Ростовской области. Авторы лучших работ конкурсов социальных проектов и исследовательских работ приглашались к участию в Молодежных научных чтениях – третьему этапу конкурсной программы.

Кульминацией проекта «В начале было Слово» стало празднование Дня славянской письменности и культуры в Донской государственной публичной библиотеке. Программа праздника позволяла не просто подвести итоги проекта, но, самое главное, давала возможность участникам проекта презентовать свои достижения широкой городской публике: состоялись открытые городские выставки рисунков и фотографий, а также поэтический фестиваль «Музыка Слова», церемония награждения победителей конкурсов проекта.

Проведенные проектные мероприятия, благодаря своему тематическому разнообразию и обилию форм работы, позволили заинтересовать большую группу учащихся, способствовали привлечению внимания широкой общественности к проблемам сохранения и преумножения культурного наследия России. Опыт реализации проекта показывает, что изменения в духовно-нравственном состоянии общества могут быть достигнуты только в результате комплексной воспитательной работы, которая объединит самые широкие заинтересованные стороны. Однако главным результатом проекта «В начале было Слово» является опыт сотрудничества и творческое взаимодействие науки, духовенства и педагогической общественности, который позволяет осуществить комплексную поддержку воспитательных программ и сформировать ценностное отношение подрастающего поколения к русскому языку как национальному достоянию.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ДУМАШЕВА Ю.С., 2016: «Ценность семьи в светской и православной педагогике: угрозы и идеи укрепления». *Четырнадцатый Славянский научный сбор «Урал. Православие. Культура»*. Кирилло-Мефодиевская традиция в культуре России: укрепление духовного единства. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, сс. 221–227.
2. СОЛОВЦОВА И.А., 2006: «Гуманитарно-целостный подход как основа для интеграции православной и светской педагогике в сфере духовного воспитания». *Интеграция образования*. № 3, сс. 27–31.
3. ШКАТОВА Л.А., 2014: «Духовные риски современности». *Двенадцатый Славянский научный сбор «Урал. Православие. Культура»*. Кирилло-Мефодиевская традиция в культуре России: история в современности. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, сс. 11–14.

La cuestión lingüística en el contexto de las escuelas especializadas interdisciplinares

A. V. Korenévskiy
(Rusia)

Языковая проблематика в контексте междисциплинарных профильных школ

A. В. Корневский
(Россия)

Resumen

Esta ponencia presenta la experiencia a largo plazo de organizar escuelas especializadas «Arqueología del Texto». Se muestran formas y métodos para incorporar problemas lingüísticos en contextos interdisciplinarios y ampliar el horizonte de aprendizaje de los alumnos no filólogos que estudian Ciencias Sociales y Humanidades.

Предлагаемый сюжет требует одного важного предуведомления: он обращен преимущественно к филологам, хотя автор членом данного уважаемого профессионального сообщества не является, а прописан в соседней научной «квартире». Тем не менее стоит напомнить, что когда-то одним из четырех факультетов, из которых состояли в России университеты, был историко-филологический. И взаимное отдаление наших наук, увы, пагубно сказывается на обоих: история без языкознания немеет, а последняя без истории, т.е. вне видения и понимания эволюционной динамики, в значительной мере обесмысливается. Однако не все науки в равной степени увлекательны и притягательны для «человека со стороны». Не всех пьют «дела давно минувших дней» и – рискну утверждать – еще меньшее число людей находит интригующим языкознание. По опыту знаю: даже студентов-историков не так-то просто убедить в необходимости филологического знания и еще труднее – в том, что оно может быть увлекательно, как детектив. В остальных гуманитарных цехах дело обстоит еще сложнее.

Каков же выход? По моему глубокому убеждению, самым перспективным подходом является включение филологической проблематики в широкий междисциплинарный контекст социо-гуманитарного знания – через сопряжение с конкретными исследовательскими проблемами специальностей нефилологического профиля. Это в полной мере соответствует основным трендам в развитии науки и образования: с одной стороны – междисциплинарному (фактически – постдисциплинарному) характеру современной науки, с другой стороны – переориентации процесса обучения с трансляции знания на формирование навыков. Неслучайно в перечнях так называемых «навыков XXI века» (“soft skills”) значительную долю составляют умения, так или иначе связанные с филологией – языковые и коммуникативные компетенции, навыки работы с современными средствами массовой информации, способность понимать смыслы, распознавать подтексты и скрытые значения получаемых сообщений и т.д.

Мы руководствуемся этими принципами на протяжении всех десяти лет существования Программы междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО). Это проявляется и в выстраивании индивидуальных

образовательных траекторий наших студентов, и в тематике проектов, реализуемых ими, и в тех междисциплинарных курсах, которые разрабатывались в рамках МИГО (среди них – «Риторика» и «Академическое письмо»), а также – преподаваемых сегодня: «Введение в междисциплинарность», «Эпистемология междисциплинарного знания» и «Междисциплинарная концептология». Однако еще более последовательно идея помещения языковой проблематики в междисциплинарный контекст реализована в многочисленных профильных школах, организованных и проведенных под эгидой МИГО.

В качестве наиболее показательного примера остановимся на цикле школ «Археология текста», организуемых Центром МИГО с 2011 года. Идея данного проекта родилась из осознания того прискорбного факта, что нынешние студенты-гуманитарии по большей части имеют очень смутные представления о методах и приемах работы с текстами. И это притом, что, как подчеркивал М.М. Бахтин, любая гуманитарная наука, по большому счету, является наукой о текстах: «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» (Бахтин, 2000, с. 299), сам же текст есть «первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» (Бахтин, 2000, с. 301). Чтобы наглядно продемонстрировать студентам «текстоцентричность» всего социогуманитарного знания, не сводя все к филологии, а, наоборот, показывая высокую степень сопряженности языкознания с другими гуманитарными дисциплинами, был избран «археологический» подход, т.е., говоря словами М. Фуко, «различающий анализ, дифференциальное счисление разновидностей дискурса» (Фуко, с. 138).

Иными словами, нам хотелось показать, как базовые категории языкознания «работают» в нефилологических областях знания. Это являлось системообразующим и конституирующим принципом всего проекта «Археология текста», однако в ряде школ данного цикла тема языка доминировала не только в концептуальном, но и в содержательном плане. Такова, например, была школа 2012 года «Археология текста – 2: гул языков». В ее рамках феномен текста был рассмотрен в сопряжении с проблемой языковой среды, порождающей и обуславливающей его бытование. Акцент был перенесен с текста как результата «означивания», воплощенного в той или иной форме «связного знакового комплекса» (Бахтин, 2000, с. 299), на само «говорение». Именно поэтому в название школы была вынесена метафора «языкового гула», посредством которой Ролан Барт описывал смыслопорождающую природу языка: «Подобно тому, как гул машины есть шум от беспумности, так и гул языка – это смысл, позволяющий расслышать изытость смысла...» (Барт, 1989, с. 542); «гул языков» – это то, что существует еще до текста, до коммуникации в дискурсивно оформленном виде.

В еще большей степени была сфокусирована на языковой проблематике последняя школа данного цикла – «Археология текста – 6: неизведанные тропы» (18 – 24 марта 2018 г.). Указанная тема была выбрана с той целью, чтобы показать важность для любого гуманитария овладения не просто языковыми компетенциями, но и особой чувствительностью к выразительным средствам языка и передаваемым с их помощью тончайшим оттенкам смысла. «Неизведанные тропы» могут быть поняты в двух разных, но не противоречащих друг другу смыслах. С одной стороны, это метафора исследования текста как «тропы первопроходца» – захватывающего «путешествия в неизведанное», увлекательного, но порой изнурительного преодоления многочисленных (в том числе и языковых) помех на пути к пониманию текста. С другой стороны, *тропы* – это образы, стилистические или риторические обороты речи, т.е. слова и выражения, используемые в переносном, иносказательном значении с целью усиления выразительности повествования, внесения в него эмоциональных и

смысловых оттенков, обертонов, подтекстов. Являясь своего рода гиперссылкой, троп оказывается одновременно и одним из самых информативных элементов текста (поскольку данным словом или словосочетанием осуществляется реаддресация к другому информационному массиву) и самых трудных для его понимания.

Концепция школы была нацелена на сбалансированное соединение теоретических и практических аспектов. С одной стороны, программа включала сюжеты, посвященные дискуссиям о происхождении, эволюции и функциях тропов в связи с эволюцией языка, мышления и речи, онтогенезом и филогенезом развития высших психических функций. С другой стороны, мы ставили задачу формирования у наших слушателей практических навыков распознавания и декодирования тропов, а также их грамотного и уместного использования в собственной речи. Каждый день работы школы был посвящен всестороннему анализу одного из ключевых тропов: метонимии, перифразы, метафоры, иронии. Он открывался «рамочной» лекцией, в который была представлена широкая панорама методологических подходов и теоретических трактовок с позиций языкознания, антропологии, лингвокультурологии и психофизиологии. Дальнейшие групповые занятия представляли конкретизацию проблем, очерченных в лекции, в формате исследовательских кейсов, охватывающих весь диапазон социогуманитарного знания – от филологии и психолингвистики до экономики и политологии, от истории и антропологии до театроведения и дипломатии.

Таким образом, в рамочных лекциях студенты получают теоретическое представление о тропологии, а в кейсах преподаватели демонстрируют собственный научный опыт в данной области, приобщая слушателей к исследовательскому «ремеслу». Интерактивный формат групповых занятий становится для студентов неким пропуском в «научную лабораторию», создает в их сознании эффект присутствия при рождении нового знания. И это чувство сопричастности, постепенного превращения из наблюдателя в участника творческого процесса закрепляется в другом формате образовательной деятельности, реализуемом на всем протяжении работы школы – «фабрике текста». Здесь преподаватели превращаются в наставников, под руководством которых студенты уже не анализируют чужие тексты, а создают собственные. Наконец, полное превращение слушателей школы из учеников в творцов – создателей нового интеллектуального продукта – происходит в процессе проектной работы, также осуществляемой на протяжении всей школы. При этом важно подчеркнуть, что перед студентами ставится задача разработки и реализации проектов медийной направленности с акцентом на практическое применение полученных ими знаний о тропологии. В итоге знание об эволюции языка и речи, сфокусированное на проблематике тропов, переходит в плоскость непосредственного практического опыта, а многократно повторенные, но, увы, мало кем прочувствованные слова М. Хайдеггера о языке как о «доме бытия» наполняются в сознании студентов личностными смыслами.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. БАХТИН М.М., 2000: *Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук*. СПб., Азбука.
2. ФУКО М., 1996: *Археология знания*. Киев, Ника-Центр.
3. БАРТ Р., 1989: *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. М., Прогресс.

Ejes de comunicación intercultural efectiva en el ámbito de los negocios: el caso del español y del ruso

E. A. Korman
(Rusia)

Основные принципы эффективной межкультурной коммуникации в деловой среде (на материале испанского и русского языков)

Е.А. Корман
(Россия)

El desarrollo de la comunicación intercultural en los negocios refleja el interés empresarial en las habilidades comunicativas interculturales, pues el éxito de las transacciones comerciales depende, en gran parte, de la competencia y eficacia del proceso comunicativo.

Existen varios factores que pueden facilitar u obstaculizar tal comunicación. Según la teoría de adaptación transcultural de Young Yun Kim y William Gudykunst, dichos factores pueden clasificarse en socioculturales, personales o subjetivos, afectivo-emocionales, cognitivos y actitudinales (Kim, Gudykunst, 1995, 429-442). Así pues, no basta con conocer el idioma de otra persona, sino que es necesario conocer la cultura en la que una lengua concreta está inmersa para evitar malentendidos y dominar la competencia comunicativa.

No cabe duda de que el primer requisito necesario para llegar a ser hábil en la comunicación intercultural es conocer la cultura propia. Cuando alguien está consciente de sus bases culturales, éstas dejan de ser un obstáculo para su comunicación eficaz. Si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas, estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, pero sí que supone inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales. Se trata de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del interpretante. Si no hacemos este esfuerzo de comprensión, la comunicación intercultural se hará más difícil y aumentará la probabilidad de malentendidos.

Otro requisito para lograr una destreza intercultural consiste en evitar las generalizaciones acerca de otras culturas, a menos que éstas le sean completamente familiares. En los encuentros interculturales es casi imposible evitar estereotipar. Los estereotipos son ciertas imágenes de la realidad que existen en nuestra mente. Tienen como objetivo simplificar la realidad: cualquier persona es identificada directamente con el estereotipo del grupo al que pertenece (Abildinova, 2017, p.6). Los estereotipos están ligados no solo con los procesos cognitivos de conceptualización y categorización, sino también con la atribución causal, o sea explicación por parte de una persona de causas de su comportamiento, de el de los demás y su esquematización (Potapova, 2005, p.26). Partiendo del enfoque psicolingüístico, V.V. Krasnykh destaca 2 tipos de estereotipos: los de comportamiento y los estereotipos-imágenes. Aquellos determinan la conducta en tal o cual situación comunicativa. Los estereotipos-imágenes se guardan como clichés en nuestra mente y funcionan como modelos (Krasnykh, 2002, p. 176 - 212).

Como ejemplo podemos proponerles ponerse al tanto de algunas observaciones hechas por empresarios rusos acerca de sus socios españoles (dichas impresiones son resultado de una colección de nuestras experiencias subjetivas).

1. La cultura española de negocios es poliactiva. El acopio de la información se basa en las impresiones creadas por encuentros personales y en los datos recibidos durante estos encuentros. Los rusos a menudo compartimos el mismo rasgo.

2. La cultura española es una cultura emocional o difusa que se caracteriza por una manifestación abierta y natural de emociones, no se separa el espacio privado y personal. Los rusos, a diferencia, suelen ser menos abiertos al público en su vida profesional y más emocionales en su vida privada.

3. Los españoles observan una serie de reglas tanto en su vida social como en su comunicación de negocios. Por ejemplo, no quieren vulnerar sentimientos de otras personas diciendo una verdad amarga. Eso también puede afectar a la comunicación de negocios. Los rusos no siempre tienen la misma conducta.

4. Un papel importante en el mundo español de negocios lo desempeñan rumores. Complementan o adelantan hechos y estadística, influyen en la toma de decisiones comerciales. Los rusos no suelen confiar en tal información.

5. El silencio también tiene diferentes significados en culturas distintas. En España, la entrevista es un proceso bilateral, cuando un participante habla y otro escucha y al revés. Es muy importante romper el hielo. En este caso ayudan chistes, bromas. No es muy típico para el mundo ruso de negocios. Un papel muy importante en el mundo español de negocios pertenece a relaciones familiares, de amistad y lealtad. Para los rusos, los lazos familiares y amistosos también son muy importantes.

6. No podemos pasar por alto la puntualidad de españoles y su costumbre de hacerlo todo mañana. Los rusos generalmente respetan los horarios.

7. Para mantener unas negociaciones fructíferas con los españoles hace falta conquistar su confianza. Hay que hablar con los españoles para que vean tu interés, un brillo en tus ojos. Se recomienda olvidar de la frialdad y del tiempo, hacer preguntas personales, relajarse juntos. Los rusos también lo estiman mucho.

8. Hay que tener en cuenta que los españoles son sensibles. No se debe decir o hacer algo que pueda afectar a su honor o a su dignidad. Siempre hace falta expresar el respeto a su posición social, a su personalidad y a su alma. Con los rusos uno puede tener menos cuidado, sin embargo, tampoco se permite afectar a su honor o a su dignidad.

9. Durante las conversaciones los españoles prefieren la improvisación y la espontaneidad a la planificación y la preparación detallada. En caso de los rusos, se manifiestan tanto la improvisación como la planificación de negociaciones.

Hablando de los rusos, cabe destacar asimismo que debido a su mentalidad tienen una actitud doble hacia extranjeros. Por una parte, siempre han admirado curiosidades forasteras (desde la época de Pedro Grande). Tenemos una admiración y hasta envidia ante lo extranjero. Por otra parte, lo extranjero provoca sospecha.

De cualquier modo, es necesario ver más allá de las generalizaciones superficiales y advertir las diferencias que existen entre las culturas, así como sus complejidades. Es muy importante subrayar que los participantes en un encuentro intercultural interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias. El marco de referencia cultural en el que cada comunicador interpreta la información puede variar de una mínima a una máxima diferencia. Algunas de estas diferencias pueden ser obvias, mientras que otras pueden ser más sutiles. Y la clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, entendiéndose por ello todo aquello que objetiva o, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto, sea cual sea el motivo de distinción (raza, género, clase social, preferencia sexual, etc.).

A.Targowski y A. Metwalli (Targowski, Metwalli, 2003, p. 53) destacan 7 niveles de la cultura que afectan al proceso comunicativo en el ámbito empresarial:

La cultura global procede del fenómeno de la globalización - representantes de diferentes culturas usan las mismas reglas y patrones de conducta para llevar a cabo una comunicación eficaz en contextos de negocios. Ese constructo cultural cuando individuos que pertenecen a diferentes culturas intentan adaptarse a la situación intercultural dejando aparte sus propios comportamientos culturales es similar al concepto de la cultura transaccional o discurso transaccional.

La cultura nacional presupone costumbres, tradiciones y valores que gobiernan las actividades y comportamientos de los miembros de una nación, mientras que *la cultura regional* incluye varios valores compartidos por los habitantes de una región.

La cultura organizacional está relacionada con la cultura corporativa puesto que es una gestión que se lleva a cabo para controlar el funcionamiento de la organización. Por el contrario *la cultura de grupo* se refiere a un grupo de personas unidas por relaciones comunes (trabajo, profesión, familia). *El nivel personal de la cultura* representa el entendimiento individual de tiempo, espacio y realidad. *La cultura biológica* refleja reacciones universales a necesidades fisiológicas.

Entre las variables culturales que han sido identificadas como potencialmente problemáticas en el proceso de comunicación intercultural se encuentran las siguientes más importantes: *idioma, códigos no verbales y concepción del mundo*. Dichas variables pueden influir en la forma, la dirección y el resultado del encuentro intercultural.

Si entramos en contacto con personas que hablan una lengua distinta deberemos establecer una lengua común para interactuar. Es decir, es imprescindible tener una lengua común en la que podamos comunicarnos. Esta competencia lingüística es una condición necesaria pero no suficiente para una óptima comunicación intercultural.

Hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que sólo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar. Cuando se entra en relación con personas de culturas muy distintas se puede producir lo que se ha denominado un "choque cultural". En este choque cultural no sólo se produce una incompreensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. Para superar este choque cultural hay que comunicarse.

La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía. La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta. Tener la habilidad de empatizar es imprescindible en muchas relaciones interpersonales. En la comunicación intercultural hay que asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción. Por ello es necesario desarrollar la capacidad de metacomunicarse. Es decir, tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo. Metacomunicar significa hablar del sentido de nuestros mensajes, pero no sólo de lo que significan sino incluso de que efectos se supone que deberían causar (Rodrigo Alsina, 2014, URL).

La comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada. Toda comunicación se produce en unas circunstancias determinadas que modifican las características del proceso comunicativo. Por ejemplo, si la comunicación intercultural se hace con la lengua materna de uno de los interlocutores, éste se sentirá mucho más cómodo que el otro. Las relaciones sociales son relaciones de poder, por ello en la comunicación también se manifiestan estas relaciones de poder. Los interlocutores no siempre están en un plano de igualdad. No siempre se trata de un desequilibrio amenazante, sino que actúa de una

manera más implícita, por ejemplo estableciéndose quien es el forastero en la interacción. Por todo esto, a la hora de iniciar una comunicación intercultural es necesario establecer las bases para el intercambio cultural. El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los interlocutores. Se trata de reconocerlas e intentar reequilibrarlas en lo posible (Rodrigo Alsina, 2014, URL).

Una mirada superficial sobre otras culturas habitualmente no es capaz de proporcionar más que una visión diferenciadora. Hace falta superar la tendencia a poner el acento en la diferencia y a pasar por alto lo común. De hecho «la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos» (Rodrigo Alsina, 2014, URL).

En conclusión, quisiéramos destacar que para llegar a tener una destreza intercultural en el ámbito de negocios uno debe ser creativo y experimental. La comunicación intercultural requiere respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos a las necesidades del acto comunicativo.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. GUDYKUNST, W., KIM, Y.Y., 1995: Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication, *Bridges Not Walls*, 6th edition, (New York: McGraw-Hill), pp. 429-442.
2. LARREA ESPINAR, Á. M., 2010: *Intercultural Business Communication: theoretical framework and training methods* <http://www.anmal.uma.es/numero28/IBC.pdf>
3. RODRIGO ALSINA, M., 2014: La comunicación intercultural. <https://www.researchgate.net/publication/31721653> La comunicacion intercultural M Rodrigo Alsina
4. TARGOWSKI A. AND METWALLI A., 2003: A framework for asymmetric communication across cultures, *Dialogue and Universalism*.
5. АБИЛЬДОВА Ж.Д., 2017: *Этнические стереотипы сквозь призму языка*. М., «Флинта»
6. КРАСНЫХ В.В., 2002: *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. М., «Гнозис»
7. ПОТАПОВА О.В., 2005: *Языковые этнические стереотипы и их представление в белорусской, русской и польской лексикографии*: дис. ... канд. филол. наук. Минск.

El estilo científico en la práctica de enseñanza del Ruso como LE

V. V. Kórneva
(Rusia)

Научный стиль речи в практике преподавания русского языка как иностранного

В. В. Корнева
(Россия)

Resumen

En la ponencia se trata de las peculiaridades del lenguaje científico en la lengua rusa y se proponen algunos métodos para su enseñanza a los estudiantes hispanohablantes.

В практике преподавания русского языка как иностранного обучение научному стилю речи было и остается насущной проблемой. Научный стиль является основой научной коммуникации как в устной, так и в письменной форме; для иностранных учащихся он является обязательным и необходимым условием для овладения профессиональной речью и конкретным языком специальности. В каждой отрасли научного знания, в каждой конкретной науке научный стиль речи реализуется в определенных типах текста, для которых характерно использование определенных языковых средств (ср., к примеру, научный текст по химии и научный текст по истории). Вместе с тем языковая репрезентация научных текстов – при всем их отличии и разнообразии – имеет общие черты, благодаря которым собственно и выделяется научный стиль речи.

Среди этих черт на синтаксическом уровне исследователи отмечают преимущественно именную строй речи, частотность форм родительного падежа, широкое использование деагентивных конструкций, главным образом, безличных и пассивных конструкций, (см., например, Митрофанова, 1985; Корнева 2012; Копров 2017), что убедительно свидетельствует об избирательности научного текста при выборе языковых средств из числа существующих в русском языке изофункциональных средств.

Аналогичное явление наблюдается в научном тексте и на морфологическом уровне. Для него характерна избирательность морфологических категорий, словоформ и их сочетаний, а также избирательность выражаемых ими функциональных значений. Избирательность морфологических категорий проявляется, в частности, в том, что наиболее употребительными в языке науки (особенно в ее письменной форме – научных текстах) оказываются прежде всего существительные, тогда как прилагательные и глаголы значительно уступают им по частотности. По некоторым оценкам, в научных текстах определенных специальностей частотность употребления глаголов в 3 раза ниже, чем у существительных (см., например, Митрофанова, 1985; Буре, 2003). Кроме того, в научном стиле избирательно реализуются функциональные возможности грамматических категорий этих и других частей речи. Достаточно вспомнить абсолютное доминирование в нем глаголов несовершенного вида, которые, как правило, употребляются в настоящем времени в форме 3 лица единственного или множественного числа. Подобное сужение (точнее, функциональная избирательность) грамматических значений отдельных категорий наблюдается и у других частей речи. У

существительных оно проявляется в предпочтительном использовании отдельных падежей и их значений, в ином использовании категории числа и т.д.

Не менее очевидно своеобразие научного стиля речи на **лексическом** уровне. Для него характерна высокая частотность слов отвлеченной семантики, специальная терминология, обилие отглагольных и отадективных имен существительных (девербативов и деадъективов).

Эти и другие данные свойства научного стиля достаточно подробно описаны в лингвистической литературе и не нуждаются в дополнительных комментариях. Приведенные нами примеры призваны лишь подчеркнуть, насколько важно знание особенностей русского научного стиля речи для практики обучения иностранных учащихся научному стилю и языку специальности. Сошлемся опять-таки на данные других ученых, согласно которым благодаря знанию форм и функциональных особенностей таких частей речи, как существительное, прилагательное и глагол, достигается понимание до 90% научного текста (см., например, Митрофанова, 1985; Буре, 2003).

Тот факт, что в русском языке в научных текстах по разным отраслям знания доминируют не только слова определенных частей речи, прежде всего существительные, но и определенные их классы, а именно существительные, образованные от глаголов (девербативы) и от прилагательных (деадъективы), обуславливает необходимость формирования словообразовательной компетенции иностранных учащихся.

Заметим, что формирование словообразовательной компетенции является необходимым звеном для развития грамматической компетенции иностранных учащихся, для осознания и понимания того, как и за счет чего достигается именной строй русской научной речи, для расширения их словаря, и в конечном итоге для достижения главной цели обучения научному стилю речи – уметь читать и понимать научный текст, репродуцировать его и создавать свой собственный текст на языке специальности.

Сказанное означает, что в практике преподавания русского языка как иностранного при обучении научному стилю речи необходимы специальные упражнения, направленные на формирование словообразовательной компетенции учащихся, на формирование у них умений и навыков словообразовательного анализа морфологической структуры слова, на усвоение основных словообразовательных моделей, по которым образуются наиболее востребованные в русских научных текстах производные имена со значением процесса и результата, а также слова абстрактной семантики. Для этого учащимся предлагаются упражнения разного вида. В частности, в используемом Воронежском государственном университете учебном пособии Е.Ф. Акаткиной «Научный стиль речи», адресованном иностранным учащимся филологических специальностей довузовского этапа обучения (Акаткина, 2014а; Акаткина, 2014б), для формирования словообразовательной компетенции можно выделить три основных типа упражнений: упражнения на наблюдение, целью которых является изучение морфологической структуры слова и отдельных словообразовательных моделей, упражнения на формирование словообразовательных умений и навыков и контрольные упражнения для выявления уровня их сформированности. В упражнениях на наблюдение широко представлены таблицы, что позволяет сделать познавательный процесс более наглядным, доступным и привлекательным.

Приведем примеры таких типовых заданий на наблюдение:

Прочитайте таблицу и перепишите ее в тетрадь. Выучите термины префикс, корень, суффикс и окончание.

Прочитайте и запишите в тетрадь модели образования сложных слов. Обратите внимание на суффиксы существительного и прилагательного.

Образуйте существительные от глаголов при помощи суффиксов:

а) -ние: *читать, говорить, создавать, разрушать, разрешать, сражаться*;

б) -тие: *взять, снять, развиваться, распять*.

Образуйте прилагательные от существительных при помощи суффиксов:

а) -н-: *глава, народ, культура, литература*;

б) -ческ-: *герой, история, филология, химия*;

в) -енн-: *общество, государство, письмо*.

Для усвоения и закрепления теоретического материала, а также для контроля предлагают иные виды заданий. Например:

Прочитайте группы однокоренных слов и выделите в них общий корень. Определите префикс, корень, суффикс и окончание в каждом слове.

Выделите в словах префикс, корень, суффикс и окончание. Приведите примеры однокоренных слов к каждому из них.

3. Образуйте существительные от глаголов при помощи суффиксов *-ние, -тие* или безаффиксным способом.

Читать, жить, развивать, говорить, создавать, разрушать, взять, работать.

4. Назовите глаголы, от которых образованы следующие существительные:

Взятие, развитие, создание, понимание, создание, жизнь, борьба, труд.

Образуйте прилагательные от существительных при помощи суффиксов *-н-, -енн-, -ов-, -ск-/-еск-/-ческ-*.

Природа, человек, море, общество, письмо.

Образуйте прилагательные от прилагательных.

Твердый, плотный, жидкий, сложный, закономерный, громкий.

Назовите прилагательные, от которых образованы следующие наречия:

Систематически, регулярно, постоянно, упорно, хорошо (Акаткина, 2014а; Акаткина,

2014б).

При формировании как словообразовательной, так и грамматической компетенции последовательно реализуется принцип снятия трудностей. В частности, для формирования словообразовательной компетенции рекомендуется следующая последовательность заданий, направленных на:

- создание акустического образа слова (при восприятии на слух при первичном предъявлении материала; задания типа *Слушайте и повторяйте*);

- создание зрительного образа языковых единиц (при чтении отдельных слов и словосочетаний; задания типа *Прочитайте следующие слова и выражения*);

- формирование умений и навыков образования слов определенных частей речи сначала по образцу с помощью указанных словообразовательных средств, а затем без опоры на них;

- контрольные задания, проверяющие уровень сформированности словообразовательных умений и навыков.

Формирование грамматических умений и навыков трансформации глагольных конструкций также целесообразно, на наш взгляд, начинать с упражнений на наблюдение. При этом правомерно разграничивать беспредложные и предложные глагольные конструкции. Учащимся можно предложить следующие виды упражнений:

1. Прочитайте глагольные конструкции. Определите падеж и функцию существительного в конструкциях из списка а) и списка б).

а) *Читать книгу, изучать историю, создать государство, заключить договор*;

б) *президент решил, вода испаряется, снег тает, звезда упала, солнце светит*.

2. Прочитайте глагольные и именные конструкции. Сравните падеж и синтаксическую функцию существительного в глагольной и именной конструкции. Скажите, выполняет ли существительное в именной конструкции ту же самую синтаксическую функцию, что и в глагольной конструкции. Как вы объясните использование существительного в одном и том же родительном падеже в именных конструкциях, хотя их падеж в глагольных конструкциях разный?

*Изучать историю – изучение истории;
создать государство – создание государства,
заклЮчить договор – заключение договора,
президент решил – решение президента,
общество возникает – возникновение общества,
вода испаряется – испарение воды.*

3. Прочитайте глагольные и именные предложные конструкции. Сравните падеж и синтаксическую функцию существительного в глагольной и именной конструкции.

*Бороться с врагом – борьба с врагом,
биться за свободу – битва за свободу,
соперничать в спорте – соперничество в спорте,
договориться о взаимопомощи – договор о взаимопомощи,
встречаться с министром – встреча с министром,
напасть на город – нападение на город,
разделить на части – раздел (деление) на части.*

4. Прочитайте примеры из предыдущего упражнения еще раз. Обратите внимание на падеж существительного в глагольной и именной предложной конструкции. Как вы объясните тот факт, что в именной конструкции сохраняется форма существительного в глагольной предложной конструкции.

5. Сравните формы существительного в беспредложных и предложных глагольных и именных конструкциях. Как вы объясните их вариативность в одном случае и неизменность в другом?

Для закрепления теоретического материала и формирования грамматических умений и навыков традиционно и методически вполне оправданно предлагают задания на замену (трансформацию) одних синтаксических конструкций другими. Например:

Замените глагольные конструкции именными.

Замените именные конструкции глагольными.

При формировании умений и навыков трансформации глагольных конструкций в именные целесообразно, на наш взгляд, апеллировать к языковому опыту иностранных учащихся. В частности, можно обратить внимание испаноговорящих учащихся на то, что в испанском языке есть подобные синтаксические замены и что в этом случае независимо от синтаксической функции существительного, которую оно выполняет в структуре беспредложной глагольной конструкции – прямое дополнение (*estudiar la historia* изучать историю) или подлежащее (*la sociedad evoluciona* общество меняется), в именной конструкции они выполняют лишь одну функцию – функцию косвенного дополнения. В русском языке она выражается формой род. падежа, а в испанском языке – ее функциональным эквивалентом, сочетанием предлога *de* с существительным. Ср.:

*читать книгу – чтение книги = leer el libro – la lectura del libro;
изучать историю – изучение истории = estudiar la historia – el estudio de la historia;
общество развивается – развитие общества = la sociedad desarrolla – el desarrollo de la sociedad.*

Аналогичные комментарии целесообразны и при изучении предложных глагольных и именных конструкций. В испанском языке, как и в русском, в именной конструкции отглагольное существительное сохраняет предложное управление

глагола: *dividir en partes iguales – la división en partes iguales = разделить на равные части – раздел на равные части*. Следует, однако, обращать внимание учащихся на то, что сами формы предложного управления в русском и испанском языках часто не совпадают. Ср.:

борьба с врагом – la lucha contra el enemigo;

напасть на врага – atacar al enemigo.

В целом нетрудно найти структурные эквиваленты изучаемых русских конструкций в испанском языке. Благодаря этому уже сформированные на родном языке грамматические умения и навыки переносятся на изучаемый иностранный язык – русский, что значительно ускоряет процесс формирования грамматической компетенции у иностранных учащихся.

Дальнейшая работа над синтаксисом русской научной речи также осуществляется на основе функционального подхода, в центре внимания которого оказываются равноуровневые средства для выражения определенного значения (*времени, цели, причины* и др.). (из числа последних работ такого рода см., например, Копров, 2017). При этом при трансформации сложных предложений в простые и наоборот опять-таки востребованными оказываются умения и навыки порождения глагольных и именных конструкций (ср., к примеру: *После того как распалось древнерусское государство – после распада древнерусского государства*).

Основной единицей изучения научного стиля, как уже отмечалось, является научный текст. На основе языкового материала конкретного научного текста выделяются лексические единицы с точки зрения их словообразовательной структуры, используемых словообразовательных моделей и синтаксических конструкций. Последовательная систематическая работа над использованием в речи языковых единиц лексического и синтаксического уровней, разного рода трансформации, замена одних синтаксических конструкций другими (простое предложение – сложное предложение, сложное предложение – простое предложение, глагольная конструкция – именная конструкция, агентивная конструкция – деагентивная конструкция и др.) направлена на формирование словообразовательной и грамматической компетенции иностранных учащихся. Поскольку предлагаемые виды заданий, как было сказано выше, опираются на языковой материал конкретного научного текста, то их можно отнести к числу предтекстовых и притекстовых упражнений. В итоге упражнения такого рода наряду с формированием словообразовательной и грамматической компетенции иностранных учащихся способствуют пониманию содержания самого изучаемого текста, осознанию некоторых структурно-семантических особенностей научного текста в русском языке и готовят учащихся к составлению плана, конспекта, пересказу научного текста и продуцированию собственного текста.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АКАТКИНА, Е. Ф., 2014а: *Научный стиль речи: учеб. пособие для иностранных студентов-филологов: (базовый и I сертификационный уровни)*. Воронеж, Воронежский государственный университет.
2. АКАТКИНА, Е. Ф., 2014б: *Материалы по научному стилю речи для студентов филологических групп (базовый и I сертификационный уровни)*. Воронеж, Воронежский государственный университет.
3. БУРЕ, Н. А., 2003: *Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений*. СПб, Филологический факультет СПбГУ.

4. КОПРОВ, В.Ю., СУШКОВА, И.М., ФАРХА, Е.Н., 2017: *Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения: Учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей*. Москва, Русский язык.
5. КОРНЕВА, В.В., 2012: *«Испанский научный текст и основные тенденции его развития»*. Теоретические и прикладные аспекты описания языка и межкультурной коммуникации. Сб. научных трудов. Выпуск 5. Воронеж, ИПЦ.
6. МИТРОФАНОВА, О.Д., 1985: *Научный стиль речи: проблемы обучения*. Москва, Русский язык.

Acercas de la enseñanza de literatura rusa (lírica rusa del siglo XX) a estudiantes de RLE/ruso como lengua extranjera del nivel avanzado

A. G. Kovalenko
(Rusia)

О преподавании художественной литературы (русской лирики XX века) в иностранной аудитории на продвинутом этапе

А. Г. Коваленко
(Россия)

Resumen

El papel de literatura en la enseñanza del ruso como lengua extranjera parece estar subestimado. Los textos literarios se utilizan principalmente como material para las muestras del vocabulario, gramática y los modelos del discurso, en el mejor caso, se enseñan en el contexto de la asignatura *Historia e Idioma de Rusia*. Desde el punto de vista del autor de este artículo, la literatura debe convertirse en un curso *separado*, cuya impartición se basa en la naturaleza de la literatura misma como una forma de arte que tiene *sus propias características*.

El método de enseñanza de la literatura moderna se entiende como búsqueda conjunta por parte del profesor y sus estudiantes, de la *idea principal*, del *sentido* del texto literario que encarna la experiencia – individual, colectiva o nacional – y, al mismo tiempo, forma una imagen del mundo, que se estudia en el proceso de la comprensión del texto. En este artículo se examinan varios textos seleccionados de las obras de L. Martynov y B. Slutskiy como material educativo para la clase, desde la perspectiva propuesta por el autor del presente artículo.

В системе преподавания РКИ художественная литература занимает особое место. Оно чаще всего позиционируется как служебное, так как считается, что тексты художественной литературы служат вспомогательным материалом для изучения русского языка. И с этим трудно поспорить. В практике РКИ используются классические тексты Пушкина, Лермонтова, Гоголя, а также тексты литературы XX века – Платонова, Булгакова, Солженицына, других русских писателей.

Однако вопрос заключается в том, что представление о литературе только как о «материале», только как об источнике для речевых образцов является не совсем правильным, так как противоречит самой сущности и природе художественного текста. Художественный текст – это «модель мира», созданная с помощью особого «культурного кода», или с помощью специфического языка искусства, особый вид эстетической коммуникации, который включает знание культурных, эстетических, философских, психологических тем, являющихся содержанием художественного текста. Иными словами, художественный текст это созданная средствами языка виртуальная («образная» реальность), или «вторичная моделирующая система», «долгосрочная память коллектива»: «Произведения искусства представляют собой чрезвычайно экономные, емкие, выгодно устроенные способы хранения и передачи информации» (Лотман, 2000, с.10). В методике РКИ **литература должна выступать не только как**

средство обучения, но и как цель обучения. Чтению художественной литературы нужно обучать, так же как обучают основам музыки, театра, архитектуры и других видов искусства. Не понимать этого значит игнорировать специфику этой дисциплины в ряду других учебных дисциплин. Это значит лишать литературу ее важнейшего содержания, лишать понимания смысла окружающего нас мира.

В методике РКИ литература должна стать целью обучения даже на ранних этапах обучения. Необходимо при этом отдавать отчет в том, что нас не только интересует язык литературы как ресурс образцов русской речи или как лексика и грамматика. Важно понимать, что изучение русского языка имеет целью не только обучение практическому общению на этом языке. Важно понимать, что русский язык мы изучаем для того, чтобы читать русскую художественную литературу. Мы часто говорим, что РКИ имеет коммуникативную направленность. С нашей точки зрения, коммуникация на русском языке имеет целью **коммуницирование с русским культурным миром, зафиксированным в образцах русской классической и современной литературы.**

Что же является главным в литературной коммуникации? Современная методика обучения литературе считает важным научить ученика читать художественный текст и «проживать» его, сопоставляя свой жизненный опыт с опытом, аккумулятивным писателем в тексте. Механизм взаимоотношений читателя, текста и учителя описан в классическом труде В.Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество: «Содержание художественного произведения воспринимается, воспроизводится самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемом умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» (Асмус, 1968, с. 62). В процессе взаимодействия учащегося с текстом с помощью учителя происходит поиск смысла. Смысл текста есть главная цель обучения чтению, когда «обучение пониманию текста может идти только на уровне смыслов, а не значений» (Романичева, Сосновская, 2012, с. 120). Смысл зафиксирован с помощью «культурного кода», то есть с помощью «выразительных и изобразительных художественных средств».

Научить иностранного учащегося читать русскую литературу означает научить его «русскому культурному коду», извлечению и пониманию смысла (социального, психологического, философского), заключенного в образцах русской поэзии и прозы.

Для иллюстрации того, как «расставляются акценты» в «литературоцентричной методике», обратимся к поэзии. Разберем одно из наиболее ярких стихотворений.

Предварительно выскажем несколько методических соображений. При анализе лирического произведения нужно помнить о том, что его текст, в отличие, например, от прозаического текста, является воплощением того или иного **концепта**, то есть важного смысла, воплощенного в словесной форме в виде образа, обладающего своими пространственными и временными параметрами. «Поэзия, – писал основатель теории концепта С.А. Аскольдов, – есть та «живая» вода», которая вспрыскивает мертвые тела слов» (Аскольдов, 1997, с.279). В литературе в целом таких концептов, или важных смыслов, наберется около двух десятков, но среди них есть несколько универсальных – таких, как **Жизнь, Свобода, Судьба, Красота, Любовь.**

Разумеется, в литературе создание таких смыслов происходит с помощью целого набора языковых «инструментов», создающих выразительный и изобразительный аспект художественного образа. Иными словами, в стихотворении всегда есть тот или иной доминантный художественный образ, в котором благодаря набору выразительно-образительных средств происходит «созревание» и «произрастание» **концепта-**

смысла. И задача педагога на уроке проделать совместную с учащимися работу по выявлению этого смысла.

В качестве дидактической модели, возьмем стихотворение Л. Мартынова *«Вода»* (1946)

ВОДА

*Вода
Благоволила
Литься!*

*Она
Блистала
Столь чиста,
Что - ни напиток,
Ни умыться,
И это было неспроста.*

(Мартынов, 1976, с.176)

Прежде всего обратим внимание учащихся на «внешний вид» текста, который представляет собой своеобразную «лесенку», похожую на лесенку В. Маяковского. Эта графическая форма не является случайностью, так как поэт Л. Мартынов в молодые годы увлекался футуризмом и считал себя учеником великого поэта. Для большей дидактической наглядности можно попросить учащихся «вернуть» строки стихотворения к традиционной форме строфы, и тогда она будет выглядеть следующим образом:

*Вода благоволила литься!
Она блистала столь чиста,
Что - ни напиток, ни умыться,
И это было неспроста.*

В чем разница между двумя вариантами? Прежде всего в том, что доминантный образ *воды* приобретает в «лесенке» сильный выразительный и смысловой акцент, особенно заметный тогда, когда мы попробуем прочитать стихотворение вслух. В случае «лесенки» каждое слово выделяется при чтении, отделяется от остальных многозначительными и многозначными *паузами*, служащими для акцентуации олицетворения воды как особы *царственной*. Вода, словно царица, «*сниходит*» до своего окружения, до свиты, до подданных. И этот смысловой оттенок дополнительно подчеркивается графически: слово «*вода*» стоит в строке отдельно, как и местоимению «*Ей*».

Кроме того, обратим внимание учащихся на то, что в словах *литься*, *блистала* в «лесенке» явственно ощутим звуковой смысло-выразительный акцент: обилие сонорного звука «л» в сочетании с гласными о, и, а – все это в совокупности создает выразительный **аллитерированный** образ льющегося сверху потока. Звуковая инструментовка создает впечатление льющейся воды. Ученик, попробовавший «на язык» слова «*благоволила*», «*литься*», «*хватало*», «*дистиллированной*» совершенно очевидно почти физически ощущает поток струящейся воды.

Обратим также внимание на два восклицательных знака, в начале и конце текста. «Попробовав» их на звучание, мы обнаруживаем, что они звучат по-разному (!), с разными смысловыми оттенками. Почему? Просто они – восклицательные знаки – относятся к разной (!) воде. Дело в том, что вода в начале стихотворения и в конце

стихотворений это две разные (!) воды. И в тексте явственно ощущается это изменение оттенков.

Если в начале стихотворения вода – это царственная особа ввиду своей чистоты и прозрачности, то в конце – вода иная, она теряет свою царственность и приобретает «естественность» и «органичность».

Указанное изменение значения слова можно обнаружить при изучении композиционного строения текста. Внутренний сюжет текста построен на том, что в какой-то момент (в какой? – вопрос учащимся) происходит его смысловой «поворот». Для того чтобы это понимать, следует задать вопрос, на какие две композиционно противоположные части можно делить текст? Изучение **композиции** помогает приблизиться к смыслу текста в целом. Оказывается, что таким «водоразделом сюжета» является граница между второй и третьей строфой, на которой происходит «превращение воды «царственной» и «блестящей» к воде «мутной» и «органичной». Именно здесь зарождается **антитеза**, которая составляет сердцевину смысла текста.

Ответ на вопрос, в чем заключается указанная антитеза, приводит учащихся вместе с учителем к ответу – вода «чистая» противопоставляется воде «мутной». Но и этим не ограничивается наполнение антитезы, она в смыслообразовании стихотворения опирается на принцип **парадокса** – *вода чистая, но бесполезная – вода мутная, но полезная*. Подобный антитетический парадокс мы называем антиномией, где антитеза, или противоречие, противопоставление приобретают многозначный и многополярный смысл.

Дальнейшее внимательное изучение текста вместе с учащимися приводит нас к мысли о том, что антитеза и парадокс является здесь смыслообразующими «инструментами». Дальнейшее внимательное рассмотрение текста приводит к пониманию образа воды как **аллегории**. Оказывается, вода «чистая, но бесполезная» символизирует пустоту, ложь, неправду. А вода «органическая» – является знаком «естественности» и жизненности.

Рассмотрение аллегии, заключенной в тексте и опирающейся на антитетический парадокс, позволяет сделать вывод о ее многозначности и многоголосности. Во-первых, в тексте созревает и вырастает противопоставление **вода живая – вода мертвая**, уходящее своими корнями к фольклору, к волшебной сказке. Во-вторых, аллегорический аспект текста дает основание говорить о **жизни и смерти** как важнейшей смыслообразующей антитезе данного стихотворного текста.

Обратим внимание учащихся на год написания этого стихотворения – 1946 год. О чем оно нам наговорит? Важно ли знание этой детали? Конечно важно, если иметь в виду следующее. Аллегория – это часто и **глубоко скрытый смысл**. Дистиллированная вода безусловно чиста, но безжизненна. Природная вода мутна, но в ней есть жизнь и свобода. И слово **Свобода** вдруг становится ключевым в поиске смысла на уровне историко-культурного контекста произведения. Оказывается, стихотворение посвящено теме Свободы, которой нет в условиях сталинских «сумеречных» 40-х годов. Оказывается, стихотворение является предтечей постсталинской оттепели, которая наступит лишь через несколько лет. В середине 1950-х годов. Л. Мартынов своим стихотворением предвосхитил ее. Свобода является главным концептуально значимым смыслом шедевра Л. Мартынова. Основной конфликт, выраженный благодаря антитетической парадоксальной метафоре и системе образительно-выразительных инструментов, позволяет указать на другое произведение – роман-эпопею В. Гроссмана «Жизнь и Судьба», в которой также заключена парадоксальная антитеза – Свобода и Рабство.

Другим примером того, как в аудитории обучающихся «вращивается» смысл концепта-образа лирического произведения, является стихотворение Б. Слуцкого «Лошади в океане» (1950). Так же, как и предыдущее, оно написано до оттепели. Но содержание и смысл его имеют прямое отношение к проблемам, который активно затрагивались уже в поэзии оттепели.

Лошади умеют плавать,
Но – не хорошо. Недалеко.

«Глория» – по-русски – значит «Слава», –
Это вам запомнится легко.

Шёл корабль, своим названьем гордый,
Океан стараясь превозмочь.

В трюме, добрыми мотая мордами,
Тыща лошадей топталась день и ночь.

(Слуцкий, 1991, с.76)

В этом стихотворении мы проделаем примерно тот же путь, следуя алгоритму поиска концепта-смысла и отталкиваясь от формы стихотворения. В отличие от стихотворения «Вода» сюжет здесь более очевиден и отчетлив. Весьма драматическая коллизия насыщена многочисленными художественными деталями, что приближает этот текст к жанру поэтической **новеллы** о гибели лошадей. Б. Слуцкому вообще свойственна прозаизация традиционного стиха. Поиск **смыслообразующей антитезы** следует начать с нахождения учащимися слов, которые имеет наиболее важное значение. Ими оказываются два слова – погибающие *«лошади»* и название парохода *«Глория»*. Именно в противопоставлении этих двух лексических элементов текста заключен импульс развития антитезы. Гибель животных бессмысленна в контексте тех событий и обстоятельств, в которых они оказались заложниками и жертвами. В данном случае они оказались заложниками исторических обстоятельств, в основании которых лежат человеческие амбиции.

Антитеза Жизни и Смерти наполнена аллегорическим смыслом, который не выявляется сначала, но становится более отчетливой, когда мы пытаемся ответить на вопрос, «кто же в океане их топил»? В этом контексте аллегорическими становятся и образы лошадей. «Лошади» – это те же «Люди», причиной гибели которых становится неотвратимая **Судьба**. Далее, все более расширяя круги контекстов – от локального к историческому и наконец, экзистенциальному, – мы приходим к конфликту – Жизни и противопоставленной ей Судьбы. Фоном изображения становится образ океана, который также наполняется в сознании читателя аллегорическим подтекстом, усиливая трагическое звучание стихотворной новеллы.

Показательно, что в каждой аудитории аллегория Б. Слуцкого наполняется особыми «болезненными» контекстами. Так, в одном случае она прочитывается как «массовая депортация» народов северного Кавказа, в другом – слово «рыжий» дает основание на трактовку текста как трагедии Холокоста. В третьем – аллеорию видят в раскрытии темы исторической жертвы, которую понесли народы в ходе реализации «славных» и «благородных» целей во имя великого социалистического будущего.

Таким образом, изучение художественного текста в учебной аудитории имеет не только лингводидактические, но гораздо более значимые цели – эстетические, воспитательные. Изучение литературы как самостоятельного учебного предмета имеет

свои собственные задачи, отвечающие природе литературы как вида искусства, опирающиеся на специфические закономерности и «инструменты» анализа художественной литературы.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АСКОЛЬДОВ, С.А., 1997: «Концепт и слово». *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология.* М., Academia.
2. АСМУС, В.Ф., 1968: «Чтение как труд и творчество». *Вопросы теории и истории эстетики.* М.
3. ЛОТМАН, Ю.М., 2000: *Семиосфера.* Санкт-Петербург, Искусство.
4. МАРТЫНОВ, Л., 1976: *Собрание сочинений в 3-х тт.* Т. 1. М., Художественная литература.
5. РОМАНИЧЕВА, Е.С., СОСНОВСКАЯ, И.В., 2012: *Введение в методику обучения литературе.* М., Флинта, Наука.
6. СЛУЦКИЙ, Б.А., 1991: *Собрание сочинений в 3-х тт.* Т. 1. М., Художественная литература.

La formación práctica de futuros profesores de lengua y literatura rusas

E.V. Krávchenko
(Rusia)

Обучение будущих учителей русского языка и литературы

Е. В. Кравченко
(Россия)

Resumen

El artículo presenta la experiencia educativa de la formación práctica de futuros maestros de la lengua rusa y literatura. Se describen las etapas del procedimiento para la gestión y tramitación de prácticas de los estudiantes del nivel de Bachillerato de la carrera de Pedagogía como el proceso clave de la capacitación de especialista en un alto nivel profesional. Se destacan las dificultades más comunes en la práctica docente de los estudiantes en los establecimientos de enseñanza secundaria y se ofrecen los medios de superar las dificultades pedagógicas.

En condiciones de la enseñanza de niveles múltiples las prácticas por las asignaturas filológicas se destacan ante todo por su directividad “Enseñanza pedagógica”. Las prácticas no sólo están orientadas a la adquisición del “conjunto” determinado de las competencias particulares por las disciplinas filológicas, sino también a la adquisición de las competencias básicas claves (humanitarias y pedagógicas) que aseguran un nivel más alto de formación profesional de los estudiantes.

La práctica pedagógica es la parte inalienable del proceso educativo que permita a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos en la actividad práctica educativa e investigadora. La inclusión de los elementos de la actividad investigadora en cada práctica es el rasgo particular del sistema de prácticas en condiciones de Bachillerato. La actividad se realiza en la esfera de la enseñanza filológica no sólo docente, sino ilustradora, consultoria y otros tipos de actividades. En concordancia con nuevos estándares educativas la práctica docente se divide en dos etapas: la práctica industrial (pedagógica) y la práctica de investigación-científica (de fin de carrera). La segunda etapa de la práctica de fin de carrera de Bachillerato se realiza cuando los futuros pedagogos-filólogos aprueban sus búsquedas teóricas en práctica.

A los estudiantes de Bachillerato se les ofrece elaborar un programa del Curso Electivo por su asignatura y aprobarlo durante la práctica para facilitar el ingreso a la profesión y hacerse un pedagogo competente. El Curso Electivo es un método eficiente para activar a los alumnos, basado en los trabajos colectivos y en la investigación constante. Para que una enseñanza sea activa N. Rajadell presenta una serie de condiciones como:

- aprender a partir de la propia práctica;
- procurar desarrollar en el alumno el sentimiento de esfuerzo personal;
- poseer una planificación básica del parte del maestro y por parte del alumno;
- mantener una actitud de superación personal constante, evitando las comparaciones con los demás;
- evitar la memorización repetitiva y no significativa;

- insistir en la aplicación de los conocimientos aprendidos;
- practicar el trabajo autónomo

(Rajadell Puiggrós, 2001, p.2).

El Método de Proyectos propuesto por William H. Kilpatrick (1918) ayudará a dar una idea completa del aprendizaje de un programa del Curso Electivo por los alumnos. El quid de ese método de educación está basado en la estimulación del interés de los alumnos a las cuestiones determinadas, a la solución de una o serie de problemas y su consecución práctica. La base del método de proyectos es el desarrollo de habilidades cognitivas de los alumnos, el saber construir sus conocimientos y saber operar con información por sí mismos. El alumno participa en el desarrollo de su propio aprendizaje, aprende a aprender. La implementación del método propuesto por Kilpatrick avanza a través de tres etapas: inicio, preparación, ejecución y evaluación. En concreto, representamos la aclaración de cada paso.

- El inicio no se planifica a principio de curso, sino que surge de forma espontánea ante una situación que se desea aclarar o resolver. Resulta muy útil para situaciones no formales en las que la improvisación es más frecuente.
- La preparación surge a partir de la necesidad del grupo de informarse descubrir más características sobre el tema, y por ello el grupo busca esa información en enciclopedias temáticas, pregunta, se documenta, compara.
- Una vez informados, se avanza hacia la ejecución del proyecto, en un doble sentido: elaboración del material propio fruto de recopilación de información e ideas, y sobre todo la actuación hacia el exterior del grupo, hacia la comunidad.
- Por último, en la etapa de valoración, se juzga la satisfacción de todas las personas implicadas en el proyecto

(Rajadell Puiggrós, 2001, p.14).

Para los estudiantes la práctica docente es el período más importante en el proceso de formación profesional. Durante este etapa de estudios unas lagunas en los conocimientos teóricos y prácticos ponen al desnudo, se constituye la motivación para bregar con esas dificultades, propios sentidos profesionales se forman. Es posible revelar el nivel de formación de las competencias profesionales plenamente sólo en el período de una práctica, cuando el estudiante muestra sus habilidades pedagógicas en complejo en su actividad práctica. La base teórica de preparación de los estudiantes para la práctica docente es la integridad de didáctico-educativo proceso de la universidad, la confortación de capacidades creativas en la personalidad del estudiante, el aumento de su motivación para cognición y para verse pedagógicamente, perfeccionarse. Para poner especial acento en la práctica docente nos conformamos con un pedagogo famoso P.P. Blonskiy. “Es imposible enseñar pedagogía por libros y libros. Es necesaria una práctica pero no copiada (así es homicida) sino creativa y emparada” (Блонский, 1971, c.165).

Entre los problemas más graves actuales que se destacan en los conocimientos teóricos de los estudiantes durante la práctica docente están los siguientes:

- la disciplina se enseña de forma muy estrecha, sólo en los marcos del programa;
- la falta de la integridad del enfoque para formar las habilidades profesionales pedagógicas que se requieren una renovación substancial de los aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos de la enseñanza;
- la falta de las habilidades prácticas (comunicativas, organizativas, analíticas) que se requieren en formación psicológica y pedagógica de futuros maestros, hay que cambiar principalmente el enfoque de la enseñanza de las asignaturas de psicología y pedagogía;

- la falta de las habilidades didácticas, particularmente proyectivas y pronosticadoras ligadas así como a la formulación de objetivos y propósitos personales tal a la manera de plantear objetivos y problemas para los alumnos.

Es posible resolver esas cuestiones atrayendo más atención de los estudiantes al aprendizaje teórico y sus participaciones activas en la parte práctica de la educación. En las clases didácticas hace falta observar detalladamente las preguntas de la tecnología como dar clases, el control corriente del aprendizaje, el análisis y la síntesis de la experiencia docente, las tendencias principales en la teoría y práctica de la enseñanza moderna nacional y extranjera. Los practicantes deben aprender la tecnología de proyectar diferentes situaciones pedagógicas y modelos tales como: organizar diferentes actividades de los alumnos en el grupo entero y en el microgrupo también; encontrar su propio lugar en esa actividad; saber analizar su actividad docente y sacar conclusiones.

A continuación les proponemos nuestra experiencia y los medios que usamos de superar las dificultades pedagógicas de la actividad práctica de los estudiantes de Bachillerato como el proceso clave de la capacitación de especialista en un alto nivel profesional.

La conferencia preliminar es una innovación en el procedimiento de la práctica docente en la Facultad de Filología de Kuibishev filial de la Universidad Estatal Pedagógica de Novosibirsk en Rusia. La preparación previa de la conferencia preliminar consiste en cuatro etapas.

La primera etapa es asistir a las clases de las maestras de la lengua rusa, literatura en las escuelas locales de la enseñanza secundaria. Durante la segunda etapa se celebra la mesa redonda, donde los maestros de escuelas, los estudiantes y los docentes-supervisores de la Facultad de Filología hacen una reflexión conjunta. La tercera etapa consiste en elaboración de clases ilustrativas. Futuros maestros dan clases tentativas en las escuelas locales de la enseñanza secundaria. La etapa final de la conferencia preliminar es la evaluación total de todos los participantes de proceso educativo donde los estudiantes-filólogos valoran si han conseguido o no los objetivos propuestos, evalúan la calidad de los resultados finales y reciben las recomendaciones para la próxima actividad práctica.

El componente obligatorio de la documentación de los practicantes por los resultados de la práctica docente es el Portafolio en el cuál se reflejan las etapas de la capacidad, la evolución profesional del futuro maestro y la demostración de su progreso.

Los objetivos que tiene ese tipo de documentación:

- guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos;
- estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje;
- destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje;
- resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso;
- desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas

(Hernández, 2006, p.1).

Durante la práctica docente integramos las formas de comunicación en línea por Internet (trabajo con las redes sociales) entre los docentes-tutores y los estudiantes que eleccionan plazas de práctica lejos de la universidad, en otros distritos de la región de Novosibirsk. Nuestro filial tiene su sitio web en Internet donde los docentes-supervisores publican la información relativa a las clases de consulta, los programas de la práctica, los temas del día

con el análisis de las complejidades, los artículos de interés general, las noticias científicas, investigaciones y otros. Además cada profesor de nuestra universidad tiene su propio gabinete electrónico.

El objetivo fundamental, de hacer uso de los recursos tecnológicos y de las diferentes redes sociales, es sin lugar a dudas el desarrollo de la capacidad de análisis crítico en los estudiantes. Quizá sea éste el espacio en el que los estudiantes están más tiempo. La tecnología ha evolucionado grandemente, pero muchos estudiantes le están dando un mal uso debido a la falta de orientación, comunicación e importancia por parte de los docentes. Sin embargo, los supervisores realizan contactos periódicos con los practicantes por vía correo electrónico o visitan la plaza en la cual el estudiante realiza su práctica, si lo considera necesario.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, los enfoques descritos del procedimiento de la actividad práctica docente de los estudiantes-filólogos optiman lo siguiente:

- el proceso de formación de actitud pedagógica del futuro maestro-filólogo;
- la ampliación y sistematización de sus conocimientos didácticos y de metodología de dar clases;
- la educación perceptiva de ruso y literatura a los alumnos de secundaria por los practicantes;
- el desarrollo del discurso de los estudiantes, sus pensamientos críticos y aptitudes para la actividad investigativa.

De este modo, el desarrollo de autonomía y creatividad en el proceso de formar competencia pedagógica supone no sólo una formación competente psicológica, pedagógica y didáctica sino la actividad propia de cada estudiante para desarrollarse.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. HERNÁNDEZ, M., 2006: *El portafolio del estudiante*. Disponible en internet http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB_Deseno_Material_5d.pdf, consultado febrero 2018.
2. RAJADELL PUIGGRÓS, N., 2001: *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid, UNED. – pp. 465-525. Disponible en internet <http://es.slideshare.net/ISRAELRAMOS/articulo-de-estrategias-de-enseanza-aprendizaje>.
3. БЛОХСКИЙ, П.П., 1971: *Мои воспоминания*. М. – сс.164-165.

La escuela–tecnoparque «Кúдрово». La experiencia de creación y realización de los proyectos educativos de redes

T. V. Kústov, I. V. Vezhenkova
(Rusia)

«Школа-технопарк «Кудрово». Опыт создания и реализации сетевого образовательного проекта

Т. В. Кустов, И. В. Веженкова
(Россия)

Resumen

Esta ponencia presenta la experiencia de la formación del ambiente de aprendizaje en la escuela secundaria con la participación de empresas de San Petersburgo y la región de Leningrado, así como de la Universidad Estatal Electrotécnica de San Petersburgo V.I. Ulyanov (Lenin) «LETI», con el fin de mejorar la educación escolar y la motivación para conseguir éxitos profesionales en el ámbito técnico.

El proyecto realiza por primera vez el principio de la integración de la educación escolar con el desarrollo de los proyectos por parte de los alumnos, lo que permite proporcionar a cada estudiante la posibilidad de desarrollar su creatividad y elegir conscientemente una profesión futura en áreas prioritarias del desarrollo científico y tecnológico.

Una de las características únicas del proyecto de red consiste en atraer a las empresas industriales a trabajar con La Escuela–tecnoparque «Кúдрово», lo que permite actualizar el número de los laboratorios temáticos en las escuelas de la región.

В чём состоит основное направление организации образовательного процесса в наши дни? Анализ прежде всего ведущих компаний-работодателей нашего города позволяет сделать вывод, что основное направление – это осуществление сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями среднего и высшего звена, так называемая система непрерывного образования, позволяющая реализовать практику ранней профессиональной ориентации школьников.

«Школа-технопарк «Кудрово»» – это новаторский проект по реализации принципа интеграции школьного образования с проектной деятельностью обучающихся, позволяющий на ранней стадии (средние и старшие классы) предоставить возможность каждому школьнику индивидуально проявить творческие способности и осознано выбрать будущую профессию в приоритетных направлениях научно-технического развития.

Особенностью сетевого проекта является привлечение промышленных предприятий к работе «Школа-технопарк», что позволяет актуализировать наполнение школ региона тематическими лабораториями. Отработка инновационных механизмов реализации образовательных стандартов с освоением дисциплин естественно-научного цикла через проектную деятельность.

«Школа-технопарк» в Кудрово включает в себя **7 лабораторий**, в которых задействованы около **600 школьников**.

Лаборатория «Интернет вещей»

Интернет вещей – это новое, активно развивающееся направление использования современных технологий. Это удаленная работа через Интернет с любым объектом с помощью подключения к нему различных датчиков и устройств, управляемых микроконтроллером.

В лаборатории «Интернета вещей» школьники 8 – 11-х классов проходят путь от создания простейших электронных устройств на основе популярного микроконтроллера Arduino до создания проектов на платформе Интернета вещей – PTC ThingWorx.

Занятия проводятся в форме практических занятий, лекций, мастер-классов. Каждый учащийся может поучаствовать в совместной с другими учащимися или индивидуальной проектной деятельности, выбрав для реализации проект из списка предложенных педагогом, или воплотить в жизнь собственные идеи.

В процессе выполнения проектов ребята изучают особенности функционирования устройств «Интернета вещей», учатся самостоятельно проводить тестирование продукта и подготовку к введению его в массовую эксплуатацию.

Лаборатория «Инженерного моделирования и 3D-прототипирования»

3D-принтеры постепенно становятся все более популярными, потому что технологии их сборки и работы выложены в открытом доступе, то есть любой может посмотреть, как это делается, разработать свой проект и создать свое устройство. Возможности 3D-печати практически безграничны. Это и элементарная печать корпусов для любого устройства или вазочки в подарок маме на 8 марта до сложнейших технологий создания медицинских имплантов и 3D-домов. Например, самый высокий, пятиэтажный, дом напечатала китайская компания Shanghai WinSun Decoration Design Engineering и представила его на выставке в технопарке провинции Цзянсу в 2015 году.

Лаборатория «Инфокоммуникационные технологии»

Помимо развития внутреннего потенциала и коммуникативных способностей, в рамках учебных занятий развивается интерес к радиотехническим наукам. Учащиеся лаборатории получают навыки в области систем передачи информации – электроники и электротехники, схемотехники, программирования.

Благодаря современному оснащению в лаборатории проводится полный цикл практических занятий по разработке и исследованию инфокоммуникационных систем, начиная от первых шагов в электротехнике и знакомства с элементарными схемами и заканчивая системами передачи данных по сетям сотовой связи, Wi-Fi и Bluetooth.

Основная задача лаборатории – пробудить интерес школьников к инфокоммуникационным технологиям, чтобы в будущем они стали лучшими специалистами в своей сфере и были востребованы на высокотехнологичном рынке, в том числе на предприятиях – стратегических партнерах СПбГЭТУ «ЛЭТИ»

Лаборатория «Робототехники»

Основными задачами для обучающихся являются знакомство с базовыми принципами алгоритмизации, работы и конструирования робототехнических устройств, приобретение навыков конструирования и модифицирования робототехнических устройств, знакомство с различными языками программирования, приобретение базовых навыков программирования, приобретение основополагающих знаний по схемотехнике и электронике, получение знаний об основах безопасности жизнедеятельности при работе с электричеством.

Лаборатория «Бионика»

В лаборатории ведутся работы на стыке физики, химии, информатики, биологии, инженерных наук.

Учащиеся занимаются изучением органов чувств и других воспринимающих систем других организмов с целью разработки новых датчиков и систем обнаружения; узнают принципы ориентации и навигации у различных животных для использования этих принципов в технике, исследуют морфологические, физиологические, биохимические особенности живых организмов для выдвижения новых технических и научных идей.

Занятия в лаборатории проводятся специалистами ОАО «Центр микротехнологии и диагностики».

Лаборатория «Нанотехнологии и микроэлектроники»

Учащиеся изучают методы электрофизических характеристик материалов, знакомятся с методами синтеза и анализа наноструктурированных материалов и развивают навыки самостоятельной работы с измерительными приборами.

Лаборатория открывает мир, невидимый человеческому глазу. Обучающиеся работают на установках, осваивают первые шаги в исследованиях и последующие ступени обработки информации, что позволяет им подготовиться к подобной деятельности в перспективе.

Лаборатория «Геоинформационных систем и экологии»

В лаборатории «Геоинформационных систем и экологии» занимаются учащиеся с 6-го по 10-й класс.

Подопечные лаборатории ЭкоГиС инициируют исследования, имеющие практическое значение для региона. При помощи разработанного на кафедре «Инженерной защиты окружающей среды» СПбГЭТУ «ЛЭТИ» уникального прибора – Биотестера-2м – ученики определяют токсичность воды, почвы, воздуха. Прибор позволяет комплексно оценить влияние факторов окружающей среды на человека и живые организмы. В лаборатории учащиеся также определяют уровень шума, освещенности, приобретают навыки работы с дозиметром, нитратомером и другими приборами.

На следующем этапе обучения предусмотрен анализ всех полученных данных. В лаборатории используется свободное программное обеспечение геоинформационных систем QGIS: все собранные данные наносятся на карту с целью последующей статистической обработки с привязкой к пространственным координатам. Программа наглядно показывает результаты измерений.

В лаборатории имеются необходимые теоретические материалы, организуются экологические игры, викторины и конкурсы, которые направлены на создание целостной системы экологического воспитания. Практические занятия и полевые исследования формируют у подрастающего поколения высокую экологическую культуру, помогают учащимся познакомиться с основными закономерностями экологии, направлениями и особенностями исследований глобальных, региональных и локальных экологических проблем.

Таким образом, подобная интеграция основного образовательного процесса и программ дополнительного образования позволяет школьнику более осознанно подходить к выбору ВУЗа, а значит, и будущей профессии и является одной из ключевых ступеней в создании образовательного холдинга, то есть многоуровневой

иерархической структуры, в которой каждый предыдущий уровень обеспечивает эффективное функционирование последующего, способствует возрастанию роли профессионального образования в ходе любых хозяйственных перестроек региона, повышению инвестиционной привлекательности образования по всей образовательной вертикали и создает предпосылки для повышения качества образования в целом.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. КОЗЛОВ, В., 2007: «Образовательная вертикаль». *Высшее образование в России*. №1, стр.75–79.
2. *Школа-технопарк в Кудрово*. URL: <http://eltech.ru>
3. *10 невероятных возможностей 3D-печати*. URL: <http://popmech.ru>
4. 2017: «Кейсы как ресурс формирования у школьников осознанного выбора будущей профессии» (по материалам образовательных практик СПбГЭТУ «ЛЭТИ», реализуемых на базе «Школы-технопарк «Кудрово»»). *Научно-практический журнал об инновационной деятельности «Инновации»*, №7. Раздел «Инновационная Россия».

La lengua como un instrumento para reducir la incertidumbre semántica

T. G. Leshkévich
(Rusia)

Язык как средство снижения смысловой неопределенности

Т. Г. Лешкевич
(Россия)

Resumen

En este artículo se trata de que cada acción adquiere su valor solo en el ámbito de interacción personal y comunicación intercultural. El sentido del discurso depende no solo del hablante, sino también del oyente. La tendencia dominante de constitución y reconstrucción de sentidos no solo depende de la autodeterminación personal, sino también de la reducción de incertidumbre situacional. Uno de los medios más eficaces contra incertidumbre es entonación en el acto de habla, que puede atraer y enfocar la atención de interlocutores. Se examina el papel de los estereotipos como los modelos simplificados del comportamiento individual y colectivo.

Вступление

Каждое событие приобретает свое значение и оценку, будучи спроецированным в сферу межличностных взаимодействий и межкультурной коммуникации. Язык, став плотной исторической реальностью, образует собой вместилище традиций, привычек, вбирает в себя историческую память и дух народа, он отражает связь личности с миром общечеловеческой и национальной культуры. Фиксируя ситуации и «одевая» мысли, язык выявляет меру разумности человека. Смысловая сфера языка – это обоюдоострый процесс, зависящий и от того, кто генерирует смыслы, и от того, кто их воспринимает. Реальность говорит с человеком на языке значений, сопрягаемых с его целями, желаниями и жизненными потребностями. Коммуникативные практики, сопровождающая поведение человека, имеют преимущество, состоящее в том, что в них направленность на осмысление собственной позиции происходит с учетом и во взаимодействии с мнениями других. В общении значимо не только «говорение», но и «выслушивание» Другого. Сегодня очевидно, что язык не только раздвигает границы, но и создает контактные и когнитивные барьеры. Поэтому необходимо активное развитие программ содействия и коллаборации между представителями разных культур. Принципиально неприемлема разрушительная энергетика языка, примитивные и агрессивные выражения, а также загроможденные, лишённые смысла словесно-понятийные конструкции. Современность должна заговорить с человеком на понятном языке, сохраняющим общенациональный культурный код и красоту человеческого общения. Язык, понимаемый в самом широком смысле как знаковая реальность, в состоянии символически обозначить рубеж на платформе взаимопонимания, который окажется надежнее, чем прочная стена. Известное утверждение Витгенштейна, что «мир – это язык», равно, как и уверенность, что слово сильнее оружия» показывают, насколько сильны власть и влияние языка.

II. Виды неопределенности и посредничество языка

В современных условиях, когда все больший вес приобретает идея многополярного

мира, перспективы взаимопонимания, сотрудничества и признания самобытности культур становятся приоритетными. В этом контексте проблема уменьшения неопределенности коммуникативных взаимодействий приобретает особую актуальность. Язык как средство общения и трансляции жизненного опыта обеспечивает перенесение мысленного и умопостигаемого в область реального и объективированного, что во многом способствует преодолению ситуации смысловой неопределенности. Однако следует заметить, что неопределенность выступает в разных обликах, и в частности, онтологическом, экзистенциальном и информационном. Бытийственное, онтологическое измерение неопределенности сфокусировано на неопределенности бытия, развития истории и мира. Здесь неопределенность понимается как взаимодействие, обремененное множеством результатов и лишенное реального референта в будущем (Лешкевич, 2011, с.42). Феномен неопределенности, с очевидностью проступающий в экзистенциальном срезе человеческой биографии, связан с вопросом: «Что день грядущий мне готовит?» Он указывает на хитросплетения и коллизии жизненного пути. Однако широко распространено информационное (или гносеологическое) понимание неопределенности, интерпретируемое как отсутствие сведений и знаний о том или ином событии, процессе или явлении.

Обратим внимание на уменьшение неопределенности с учетом различия онтологической, экзистенциальной и информационной неопределенности. В онтологическом срезе посредничество языка обеспечивает лишь частичное устранение неопределенности в плане конструирования образа желаемого будущего. Проект и программность будущего может минимизировать неопределенность настоящего с учетом заданных траекторий развития и детерминации, которая порождена образом будущим. Причем чем детальней будет образ желаемого будущего, тем четче будут ориентации смыслового самоопределения.

В экзистенциальном плане неопределенность «схватывается» и уменьшается поставленными целями, их корректировкой и осознанными намерениями человека. Минимизация неопределенности зависит от формирования личностных предпочтений с учетом особенностей «событийного времени» и тесно связана с системой индивидуальных и общественных ожиданий. Центром становится намерение, направленное на «делание собственной жизни». Оно собирает разнонаправленные энергии в одно русло и порождает движение, согласно внутреннему побуждению. Исследователи обращают внимание на тесную связь намерения и действия, что ведет к более или менее четкому определению ситуации и, соответственно, уменьшению неопределенности. Субъект, осуществляя свой выбор, объективирует тем самым значимый жизнеобразующий вектор. Намерение может служить в качестве исходного и базового основания коммуникативной стратегии.

Когда речь идет об информационном или гносеологическом виде неопределенности, то здесь именно язык является действенным средством ее уменьшения. Прямое назначение языка связано с осведомленностью участников взаимодействия. Он помогает перейти от смутных предположений и замешательства к точным определениям. Способствует оформлению четких смысловых связей, тем самым генерируя эффект непосредственной наблюдаемости. Язык создает градацию признаков и качеств, описывает, конкретизирует и характеризует тот или иной предмет или событие. Прав был Л.С. Выготский, утверждая, что при помощи языка субъект меняет ситуацию, он переводит ее из одной смысловой формы в другую (Выготский, 1999, с.95). Следует отметить, что символическая логика, закрепив за каждым символом его однозначное понимание, стремилась к четкому определению любой ситуации. Логика построения высказываний обоснованно располагала их смысл в

амплитуде истина или ложь. Ибо невозможно, чтобы одно и то же высказывание и было присуще, и не было присуще одному и тому же явлению или процессу. Тем самым была создана своеобразная площадка языковой обезличенности.

Вместе с тем язык всегда решал очень сложную задачу. Опираясь на понятия, которые, как известно, «огрубляют» и «умертвляют» движение смысла, язык стремился передать процесс. Выразительные возможности языка обеспечивали поступление информации в пределы сознания, эмоциональную и волевою сферы. Этому способствовал ресурс многослойности языка, когда к словам и понятиям присоединяются мимика и эмоции, язык тела и жестов, интонация, а также экстралингвистические возможности языка: паузы, смех, плач и пр. Все это, помимо содержательно смыслового контекста, создавало контекст отношения к сказанному. И вопрос: являются ли границы языка границами мира? – получал отрицательный ответ.

Этому способствовала и именная, адресная информация, сопровождаемая той или иной интонацией. Именно интонационная природа общения во многом обуславливает маркировку смысловых перспектив, когда доверие или недоверие воспринимаются интуитивно, доминируя над рациональным содержанием сказанного. Интонационная природа языка, его ритмическая организация во многом способствуют психологической адаптации участников взаимодействия. Неопределенность же сопровождается плавающим вниманием, полетом свободных ассоциаций, легким соскальзыванием в иную смысловую перспективу. Иногда такого рода неопределенность, а скорее интерпретационное многообразие связывают с рефлексивностью Я, которое в состоянии отыскивать все новые и новые слои смыслов, подвергающие сомнению уже установленные. Однако attractive функция языка состоит именно в том, что он приковывает и фокусирует внимание.

Тривиальный механизм для снижения неопределенности можно усмотреть в стереотипах, закрепляющих в ментальности людей тот или иной образ мышления и действия. Стереотипы проявляются как устойчивые, обобщенные и упрощенные схемы поведенческих реакций, которые внедрены в групповые или общественные представления. Их «нормативное давление» достаточно велико. Однако режим подчинения стереотипам и механизм подгонки под них действий индивидов во многом делает ситуацию предсказуемой, уменьшая степень ее неопределенности. Поэтому, преследуя цели успешной коммуникации, следует подробно ознакомиться с существующими и распространенными в этом ареале стереотипами.

III. Мир живого общения и противостояние объект-языка и субъект-языка.

В языке фиксируются нормы социальности и проявления действительной, стремительно меняющейся жизни. Отражая стандарты и приоритеты своего времени, он во многом зависит от духа эпохи. Различия в условиях человеческой жизни неизбежно находят свое отражение в языке. С легкостью обнаруживается зависимость языка от страты и статусного положения, которое занимает тот или иной индивид на лестнице социального престижа. Представители разных социальных групп практикуют различные типы артикуляции своих состояний с характерными дискурсивными особенностями. Этим фиксируется несоизмеримость и одновременно ярко выраженная «внутренняя социальность» тех или иных коммуницирующих групп. Большое значение имеет профессиональная принадлежность. Например, язык дипломата будет во многом отличаться от языка торговца; язык учителя или интеллигента, увлеченного книжной культурой, от языка труженика села и пр. Важна градация приватного и официального пространства. Этнографы смещают фокус внимания на бытовые и культурные особенности общения в различных этнических ареалах.

Однако следует подчеркнуть, что современная информационная цивилизация, мегатенденцией которой является глобализация, внесла радикальные изменения, породив так называемый интернет-язык. Книга с примечательным названием «Русский язык на грани нервного срыва» свидетельствует о том, что языковая стилистика массового интернет-пользователя не стеснена никакими культурными рамками (Кронгауз, 2008). Речь идет о своеобразной коммуникативной революции, осуществленной интернет-коммуникацией. Унификация смайликов работает на некое символическое погашение неопределенности, но, вытесняя собой традиционное общение, она лишает язык его глубины, индивидуальной выразительности и личностной связи с субъектом, владеющим словом.

В языковой картине мира мысль и идея обретают не одну, а две и более формы выражения. Так, например, программная музыка, помимо языка звуков прибегает к понятийному означению своего содержания. Названия произведений художественного искусства также свидетельствуют о своеобразной понятийной поддержке, являясь ориентиром смыслополагания. Символика театрального действия опирается на своеобразный «перевод» исторически значимых культурных кодов. Как практически действующее сознание язык, манифестируя себя в речевой деятельности, объединяет в единое целое знание объективного (объект-язык) и знание субъективного (субъект-язык). На их отличия обратил внимание Д. Пивоваров. Под объект-языком прячется социально значимая информация, в которой и отражена специфика той или иной страны. Это «плоть от плоти» самой социальности, хранящаяся в книгах, энциклопедиях, исторических свидетельствах, памяти ЭВМ и проч. материальных формах, т.е. существующая информация якобы «в чистом виде». Иными словами, язык, понимаемый как часть социальной знаковой деятельности, существует независимо от личностных предпочтений индивида и втягивается в сферу его индивидуальной речевой деятельности. Субъект-язык – это непосредственно личностная оболочка мысли, своеобразная речеоперативная модель ситуации вкупе с ее восприятием субъектом, с примесью «впечатлений» интерпретатора, издержек речевых преобразований (Пивоваров, 1986, с.107). И именно субъект-язык как действительность индивидуальной мысли может отражать интенцию на взаимопонимание, сотрудничество и осуществление качественного выбора или же реализовать противоположную программу. Здесь различимы психоментальные установки коммуницирующих субъектов, их симпатии, антипатии. В актах речи, в системе высказываний индивида совершается субъективный перевод объект-языка. Степень адекватности такого перевода имеет широкую шкалу приближений, так как она зависит не только от индивидуального мировосприятия, но и от многих сопутствующих факторов. На наш взгляд, процесс перевода объект-языка в персонально окрашенный субъект-язык, также имеет потенциал снижения неопределенности, он обеспечивает адаптацию к ситуации и передачу опыта последующему поколению.

Однако современностью остро поставлена проблема коммуникативной манипуляции, которая представляет собой осязаемый барьер, препятствующий снижению неопределенности. Исследователи оценивают манипуляцию как «зло XXI века», в силах которой как побуждать к действиям, так и купировать их (Leshkevich, 2017, р. 376). В отличие от «искаженной коммуникации», делающей ставку на отсутствие публичности и прозрачности, манипуляция предполагает навязывание внешней цели избранному субъекту, в его ментальности происходит разрыв в понимании своих действий. Это порождает пространство некомпетентности. Неслучайно стало очень востребованным такое понятие, как «переговорщики». На наш

взгляд, в настоящее время, когда «русский мир», идентифицированный культурой и духовными ценностями, вышел далеко за пределы России, приоритетом должны стать стратегии коммуникативной предрасположенности, коммуникативной согласованности и коммуникативной эквивалентности. Открытость и ориентация на взаимопонимание и ответ другой стороны, стремление к конструктивному диалогу признаны основополагающими условиями смыслового притяжения.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. LESHKEVICH T., 2017: «Communicative practices in their semantic orientation on algorithms of successful interactions». *Proceedings of 4th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*, vol. 142, pp. 374-377.
2. ВЬГОТСКИЙ, Л.С., 1999: *Мышление и речь*. Москва, Издательство Лабиринт.
3. КРОНГАУЗ, М. А., 2008: *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва, Языки славянских культур.
4. ЛЕШКЕВИЧ, Т.Г., 2011: *Неопределенность в мире и мир неопределенности. Философские размышления о порядке и хаосе*. Saarbrücken, Germany, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG.
5. ПИВОВАРОВ, Д.В., 1986: *Проблема носителя идеального образа*. Свердловск, Издательство Уральского университета.

La perspectiva «rota» en la estructuración de los enunciados en lengua rusa

O. Lobos
(Argentina)

«Ломанный» синтаксис при построении высказываний на русском языке

O. Лобос
(Аргентина)

Resumen

Nuestro trabajo puede enmarcarse dentro del comparatismo cultural y lingüístico, si bien su objetivo deliberado es volver sobre ellas la atención – fundamentalmente – de los traductores. Se trata de aspectos relacionados con la estructuración gramatical (sintáctica y textual) que son diferentes en ruso y en castellano, lo cual arraigaría en los distintos desarrollos culturales que estas lenguas expresan: a grandes rasgos, a la concepción individualista – en sentido amplio – que es marca occidental, un pueblo como el ruso le opone una orientación no subordinada a la perspectiva de un sujeto. Ello se traduce en aspectos estrictamente sintácticos así como en otros más generales de su elaboración discursiva: la incorporación del discurso ajeno, el uso de la deixis y la referencialidad endofórica de los pronombres.

Las siguientes reflexiones pueden enmarcarse dentro del comparatismo cultural y lingüístico, si bien su objetivo deliberado es volver sobre ellas la atención –fundamentalmente – de los traductores. Se trata de aspectos relacionados con la estructuración gramatical (sintáctica y textual) que son diferentes en ruso y en castellano, lo cual arraigaría en los distintos desarrollos culturales que estas lenguas expresan: a grandes rasgos, a la concepción individualista – en sentido amplio – que es marca occidental, un pueblo como el ruso le opone una orientación más colectiva, o al menos no exclusivamente subordinada a la perspectiva de un sujeto. Ello se traduce en aspectos generales de su elaboración discursiva así como en otros estrictamente sintácticos.

Desde que Aristóteles definiera al hombre como animal con *logos* (ζῷον λογὸν ἔχον), el lenguaje en Occidente quedó ligado al destino de la metafísica. En el desarrollo de esta, el ser humano es pensado fundamentalmente en su relación con el lenguaje. Asimismo, es la lógica aristotélica la que definirá al sujeto – metafísico y gramatical – por la relación con sus predicados (lo que se dice de aquel), formulación en la que sin duda opera lo que se reconoce como el paradigma gramatical indoeuropeo (*agens-actio*), que según Franz K. Mayr «ha contribuido a la expansión del ‘individualismo’ occidental y de la inteligencia científico-técnica (‘razón instrumental’)» (Mayr, 2004: 368).

«Sujeto + predicado: la célula madre de todo Occidente», redondeará Roland Barthes (2013: 192).

Ahora bien, si la lógica fue para el pensamiento griego una nueva religión, el Renacimiento, en su afán de volver a arraigar en la tradición clásica, reforzará al logos por la vía del humanismo – su fundamental doctrina filosófica –, el cual desembocará progresivamente en el racionalismo y el sujeto trascendental kantiano en tanto *síntesis de aprehensión*. Cito la mirada de un ruso sobre este proceso:

Понятием гуманизм привыкли мы обозначать прежде всего то мощное движение, которое на исходе средних веков охватило сначала Италию, а потом и всю Европу и лозунгом

которого был человек – свободная человеческая личность. Таким образом, основной и изначальный признак гуманизма – индивидуализм. (Блок, 1919)²

Progresivamente, para el pensamiento occidental, la aprehensión del mundo se va a ir encerrando en la esfera del individuo, y, ya en la formulación hegeliana, es el objeto (lo exterior, el mundo) lo que de manera reflexiva *realizaría* a ese individuo o sujeto. La propiedad (la apropiación del mundo, que Hegel distingue de la posesión) aparece entonces como una exigencia ontológica (nada existiría, nada es real sólo *por y para sí*, sino *para otro*). De este modo, la metafísica pareciera no hacer más que explicar y justificar desde un punto de vista ontológico dinámicas que ya aparecen impresas en el lenguaje.

Porque sin dudas no podemos culpar a Hegel de que en las lenguas romances – al menos – existan tantas locuciones (absurdas desde lo lógico) con un verbo que expresa inequívocamente la propiedad como «tener»³: tener frío, calor, hambre, razón, sueño, etc. (a lo que en castellano – y en portugués – hay que agregar la frase obligativa «tener + que + infinitivo»): en nuestra lengua, ya desde los primeros testimonios literarios encontramos –por ejemplo – la forma «ovo miedo».⁴ De manera que metafísica y lenguaje, en nuestra tradición, son desde antiguo solidarios y se retroalimentan.

Por su parte, y para expresiones análogas a las mencionadas, la lengua rusa no utiliza el caso nominativo, prototípico de los agentes, sino que recurre a construcciones en dativo: «мне холодно», «нам пришлось», «ему отвечать», etc. El recurso al dativo es frecuente en las estructuras sintácticas rusas, pero esa «pasivización» (entendida esta como desplazamiento de la función de sujeto gramatical, como ocurre en los equivalentes en castellano), se da también por la vía del acusativo, como es el caso de «его зовут», «меня тянет», o del genitivo, en los casos de sujeto ausente: «меня не будет», «Ивана нет». En cada caso, el nombre y/o el pronombre sigue siendo aquello de quien se habla, solo que despojado de la ilusión de agentividad que siempre produce el sujeto en la voz activa, puesto que *desde el sentido* no puede tenerla.

Mucho habría en lo dicho para discutir desde una perspectiva estrictamente lingüística, pero estas gruesas consideraciones quieren hacer de preámbulo a un tema que incluye y excede el de las estructuras gramaticales como es el del descentramiento de la enunciación. Si la noción sintáctica de sujeto implica la propiedad de un predicado, la enunciación se comprende – del estructuralismo en adelante – como la apropiación particular que hace un individuo del sistema de la lengua.

En ese sentido, nos proponemos señalar algunos aspectos curiosos que entendemos merecen ser tenidos en cuenta a la hora de su traducción para, sin contrariar preceptiva alguna de nuestra lengua, tensar sus posibilidades para hacer lugar pleno a estas modalidades del ruso. Según Itamar Even-Zohar en *Polisistemas de cultura*, una de las funciones de la literatura traducida es justamente ampliar los límites de la lengua de recepción:

A través de obras extranjeras se introducen en la literatura local ciertos rasgos (tanto principios como elementos) antes inexistentes. Así se incluyen posiblemente no solo

² «Con la noción de humanismo nos hemos acostumbrado a señalar antes que nada ese potente movimiento que, a fines de los siglos medios, se esparció primero por Italia y luego por toda Europa, y cuya consigna era el hombre, la libre personalidad humana. De este modo, el signo fundamental y primigenio del humanismo es el individualismo» (Blok, 1919)

³ Dicho esto, por supuesto, más allá de su justificación lingüística y gramatical como *verbo soporte*.

⁴ «Hubo miedo» (por ejemplo, en Gonzalo de Berceo). El desplazamiento del verbo «haber» (con el valor que hoy para nosotros recorta «tener») por «tener» se inicia alrededor del siglo XV. Hasta ese momento han coexistido, «haber» con sentido incoactivo y «tener» con sentido de duración (esto es, manteniendo sus valores latinos) (García Gallarín, 2002).

nuevos modelos de realidad que sustituyan a los antiguos y a otros bien asentados ya no operativos, sino también toda otra serie de rasgos, como un lenguaje (poético) nuevo o nuevos modelos y técnicas compositivas. (Even-Zohar, 2007-2011: 90)

1. La incorporación del discurso ajeno

En capítulos de su libro *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Valentín Volóshinov analiza los modos de incorporación del discurso referido en lo que él denomina «contexto autorial o transmisor» (Volóshinov, 2009). A tal efecto, cada lengua elabora normas sintácticas y estructurales para integrar ese discurso y conformar una unidad (sintáctica, composicional, estilística) con el contexto que lo admite. Dentro de los modos de transmisión, distingue el directo, el indirecto y el cuasi directo, que – básicamente – combinaría las entonaciones y valoraciones del modo directo, cierta discontinuidad sintáctica, con los tiempos y personas verbales de la transmisión indirecta. A propósito de la lengua rusa, Volóshinov destaca que los procedimientos gramaticales de inserción del discurso ajeno están muy débilmente desarrollados, lo que hace que no sean marcados los contrastes (como sucede en otras lenguas) entre la modalidad directa y la indirecta, esto es, se carece de formas propias para insertar un discurso en otro discurso tales como las que existen, por ejemplo, en español: no hay correlación temporal ni modal en los verbos (*consecutio temporum*), las adaptaciones deícticas son erráticas, etc. Veámoslo en un par de fragmentos de *Севастопольские рассказы*, de Lev Tolstói [en todos los casos, los destacados son nuestros]:

Я видел, как полковному командиру понравилось, когда я сказал, что *позвольте мне* идти, ежели поручик Непшитшетский болен (Толстой 2007: 41)

Una versión literal en español debería trasladar:

Yo vi que al comandante del regimiento le gustó cuando yo dije que *permitame* ir, si el teniente Niepshitshetski *está* enfermo.

Como se ve, el discurso ajeno indirecto no hace transposición deíctica de persona ni de tiempo, así como hay ausencia de la *consecutio temporum*. Otro ejemplo:

Через два месяца после подачи прошения он по команде получил запрос, не *будет* ли он требовать вспомоществования от правительства. Он отвечал отрицательно [...] Еще через два месяца он получил запрос, не *принадлежит* ли он к масонским ложам... (108)

A los dos meses de haber entregado la solicitud recibió vía exprés la demanda de *si no va a exigir* asistencia del gobierno. Él respondió negativamente [...] A otros dos meses recibió la demanda de *si no pertenece* a logias masónicas...

Si bien la traducción literal apunta a mostrar aquello que señalábamos sobre la correlación temporal, no está de más prestar atención, sin embargo, al efecto de actualidad – o actualización – que producen los verbos en presente del discurso referido. Así, en estos enunciados de otro, el discurso directo impregna a la modalidad indirecta aun con sus propias estructuras gramaticales. Sostiene Volóshinov en relación con esa tendencia a combinar ambas modalidades que

La historia de nuestra lengua no tuvo un periodo cartesiano y racionalista, en que un «contexto autorial» seguro, racionalista y objetivo analizara y desmembrara la composición del discurso ajeno, creando modalidades complejas e interesantes para su transmisión indirecta. (Volóshinov, 2009: 196)

Lo que en definitiva existe, o domina, es una perspectiva descentralizada, no uniformada por un solo sujeto – el de la enunciación –, y ello mismo es verificable en otros aspectos de la lengua literaria.

2. Los deícticos

Los deícticos son indicadores de la enunciación, que encuentran su referente en el llamado contexto situacional. Esto es, se cargan de sentido a partir de su vinculación con el emisor, el receptor, el lugar y/o el espacio en que se produce el discurso (véase Kerbrat-Orecchioni, 1986: 45-72). Así, una frase como «Papá vendrá hoy» requiere para su cabal interpretación saber quién lo dijo, pues solo en relación con él la persona de quien se habla es «papá» (asimismo, la ausencia del pronombre posesivo «mi» también estaría indicando que el receptor es alguien familiar: un hermano, la madre, etc.); por su parte, el verbo «vendrá» depende para tener sentido del lugar donde se da la comunicación, en tanto solo se puede venir «aquí»; además, también es preciso saber en qué momento se pronunció la frase, puesto que el tiempo futuro del verbo solo puede ser tal en relación con el presente de la enunciación y lo mismo ocurre con el adverbio «hoy». No obstante, en ruso, podemos encontrar «curiosidades» como las de esta frase de *Мёртвые души*, de Nikolái Gógol [los destacados son nuestros]:

Солнце сквозь окно блистало ему прямо в глаза, и мухи, которые *вчера* спали спокойно на стенах и на потолке, все обратились к нему... (Гоголь 1993: 43)

Traducimos literalmente:

El sol a través de la ventana le brillaba derecho a los ojos, y las moscas, que *ayer* dormían tranquilamente en las paredes y en el techo, se habían vuelto todas a él...

Ahora veamos dos traducciones éditas del fragmento:

El sol, que entraba por la ventana, le daba en los mismos ojos, y las moscas, que *la víspera* dormían tranquilamente en las paredes y en el techo, se dirigían únicamente contra él... (Gógol 1983, 73. Versión de José Laín Entralgo)

A través de la ventana, el sol le daba directamente en los ojos y las moscas, que *el día anterior* dormían plácidamente en las paredes y en el techo, iban todas a él... (Gógol 2009, 137. Versión de Pedro Piedras Monroy)

Como puede verse, estas versiones en español están dominadas por la perspectiva del narrador, que arranca el «día de ayer» de la perspectiva del personaje y la adapta – supedita– a la del narrador, es decir, el dueño del discurso.

Véase otro ejemplo en Dostoievski, en este pasaje de *Los hermanos Karamázov* (se destacan las marcas deícticas):

Хотя Иван Федорович и говорил *вчера* (Катерине Ивановне, Алеше и потом Смердякову), что *завтра* уедет, но, ложась *вчера* спать, он очень хорошо помнил, что в ту минуту и не думал об отъезде... (Достоевский, 2005: 386)

Proponemos literalmente:

Aunque Iván Fiódorovich había dicho *ayer* [...] que *mañana* se *irá*, al acostarse *anoche* a dormir recordaba muy bien que en ese momento ni siquiera pensaba en la partida...

Difícilmente encontremos en las versiones castellanas estas formas preservadas. Extrañas a nuestra lengua – o mejor, a la tradición traductoral de nuestra lengua –, ellas colocan no obstante al lector más cerca de lo narrado, situándolo en el mismo tiempo y espacio de la acción, haciéndole vivenciar el presente del personaje: esto es, el *mañana* de Iván Fiódorovich coincide ilusoriamente con el *mañana* del receptor, la acción es arrancada del tiempo pretérito (perfecto, aorístico) de la novela e instalada en un «dimbo» presente: mientras leemos, Iván Fiódorovich no se ha ido aún, el crimen del viejo Karamázov aún está en ciernes, ahora, mientras leemos.

3. Los pronombres demostrativos

Otro indicador del desplazamiento del centro de la enunciación puede observarse en la utilización de los pronombres demostrativos. Si en castellano se hallan referenciados, o bien en la relación espacial o temporal con el enunciante (y en tal caso son deícticos), o bien en el grado de proximidad con su referente intratextual, en ruso se privilegia la relación con el actuante. Obsérvense estos ejemplos (el destacado de los demostrativos es nuestro):

Лицо ее просияло светлую, радостною надеждою. *Эта* краска в лице, *это* смущение старика перед нами... да, она не ошиблась... (Достоевский, 1989)⁵
La proximidad que señala el demostrativo tiene que ver no con el narrador, que está contando algo lejano en el tiempo, sino con quienes están *aquí y ahora* presentes en la situación narrada. Lo mismo en el ejemplo que sigue:
Для Пьера, воспитанного за границей, *этом* вечер Анны Павловны был первый, который он видел в России. (Толстой, 1998: 16)⁶

En los dos ejemplos citados, en castellano hubiéramos traducido «ese», «esa», «esa», respectivamente, alejando deícticamente la narración (presente) de lo narrado (pasado). Pero hay otros casos:

Boiarkov empujó su receptorcito a un lado (su amiguito fiel), para que *aquel* [ТОТ] se deslizara del túbulo a la hierba. (Маканин, 1994)

En castellano aquí traduciríamos «este», por la proximidad del demostrativo con su referente intratextual. Nuevamente, la lengua rusa desplaza la perspectiva al actuante, a Boiarkov, para quien el radio-receptor es su *otro*.

Para concluir, quremos recurrir de modo análogo y gráfico a una noción del código pictórico, la noción de *perspectiva*. Esta, tal como se desarrolló, en principio, en el arte occidental desde la Baja Edad Media, es una emergencia clara del individualismo humanista.

Someramente, para la perspectiva occidental moderna la imagen imita el efecto de las tres dimensiones del espacio teniendo como referencia un sujeto que mira, y esa mirada es la

⁵ Traducimos: «Su rostro [de ella] irradiaba una esperanza clara, alegre. *Este* tinte en el rostro, *esta* turbación del viejo ante nosotros... sí, ella no se equivocaba...»

⁶ Traducimos: «Para Pierre, educado en el extranjero, *esta* velada de Anna Pávlovna era la primera que veía en Rusia».

que determina las proporciones, lo que le está próximo o lejano, lo que ve o se le oculta, la nitidez, los grados de luminosidad, etc. Pável Floriensi, sacerdote y filósofo simbolista ruso, en su artículo «Обратная перспектива» («La perspectiva inverna») —que en su origen fue un informe presentado en 1919 a la Comisión para la preservación de monumentos del arte y la antigüedad del monasterio de la Trinidad y San Sergio—, señala que en los maestros de la Edad Media «no existe ninguna representación sobre la convergencia de las líneas en un punto o sobre la significación del horizonte». Esto produce un efecto de diversidad de centros en la representación, como si se dislocara la posición desde donde el objeto es mirado. El método perspectivista, la mirada perspectivista —concluye—, surge según la construcción euclidiana del espacio y, fundamentalmente, la concepción kantiana del mundo, «con su sujeto trascendental reinante sobre el mundo fantasmal de la subjetividad». Esto es, mira el mundo «desde un punto de vista» que se pretende el centro del mundo (Флоренский, 1999) [el destacado es nuestro].

Esto que Floriensi observa a propósito del arte pictórico puede ser trasladado a toda una cosmovisión. En el caso ruso, la marca individualista que arraigó y se desarrolló en Occidente constituye un rasgo extraño (la modernidad entró allá tarde y por la ventana), y ello se refleja no solo en su iconografía religiosa, sino asimismo en aspectos de su estructuración discursiva como los que hemos señalado.

Estas observaciones están orientadas a demostrar cómo se deposita en el lenguaje (y se encripta en él como cifra) toda la experiencia histórica de un pueblo, los pulsos que guían su tránsito y el modo como ha sabido mirar el mundo.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. EVEN-ZOHAR, I., 2007-2011: *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv. Laboratorio de investigación de la cultura.
2. GARCÍA GALLARÍN, C., 2002: «Usos de haber y tener en textos medievales y clásicos». *Iberromania* 55, págs. 1-29.
3. GÓGOL, N., 1983: *Almas muertas*. Trad.: José Laín Entralgo. Barcelona, Bruguera.
4. GÓGOL, N., 2009: *Almas muertas*. Trad.: Pedro Piedras Monroy. Madrid, Akal.
5. MAYR, F.K., 2004: «Hermenéutica del lenguaje y aplicación simbólica». *Círculo Eranos I. Arquetipos y símbolos colectivos*. Barcelona, Antrhrosos.
6. БЛОК, А.А., 1919: *Сочинения в двух томах*. Т. 2. Москва, Художественная литература.
7. ГОГОЛЬ, Н.В., 1993: *Мертвые души*. Москва, Художественная Литература. [Gógol, Almas muertas.]
8. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М., 1989: *Униженные и оскорбленные*. Disponible en http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0020.shtml [Dostoievski, Humillados y ofendidos.]
9. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М., 2005: *Братья Карамазовы*. Москва, Эскмо. [Dostoievski, Los hermanos Karamázov.]
10. МАКАНИН, В.С., 1994: *Кавказский пленный*. Disponible en <http://lib.ru/PROZA/MAKANIN/makanin.txt> [Makanin, «El prisionero del Cáucaso».]
11. ТОЛСТОЙ, Л.Н., 1998: *Война и мир*. Харьков: Фолио. [Tolstói, La guerra y la paz.]
12. ТОЛСТОЙ, Л.Н., 2007: *Севастопольские рассказы. Казаки*. Донецк, БАО.
13. ФЛОРЕНСКИЙ, П.А., 1999: *Обратная перспектива*. Соч. в 4-х тт. Т. 3. Москва, Мысль. [Florenski, P. A. *La perspectiva invertida*.]

El tema español en la obra de Andrei Tarkovski

A. V. Lubkov, O. A. Morozova, N. S. Buzulukov
(Rusia)

Испанская тема в творчестве А.А. Тарковского

A. В. Лубков, О. А. Морозова, Н. С. Бузулуков
(Россия)

Resumen

En este artículo se analiza un fenómeno sin precedentes para la Cultura Rusa y Universal - obra cinematográfica de A. Tarkovski, gran parte de la cual se dedica a los sujetos y cultura españoles y al destino de los españoles en Rusia.

Известно, что среди режиссеров, близких к нему по стилистике и мироощущению, А. Тарковский называл Луиса Бунюэля (1900 – 1983), выдающегося мастера европейского и испанского кино, одного из творцов сюрреализма.

В «Запечатленном времени» Тарковский называет Бунюэля «одним из наиболее близких ему кинематографистов». Данью уважения Бунюэлю является эпизод фильма «Зеркало», показывающий жуткий сюрреалистический сон, при первом показе вызвавший лишь смех у неподготовленного советского зрителя.

Влияние классической испанской культуры на художественный мир Андрея Тарковского сам режиссер связывал с именами Сервантеса, Эль Греко, Гойи, Лорки, Пикассо, Сальвадора Дали и Аррабеля. «Их творчество, – писал он в книге «Запечатленное время», – наполненное страсти, гневное и нежное, напряженное и протестующее, рождено глубочайшей любовью к своей родине с одной стороны, и kloкочущее в них ненавистью к безжизненным схемам, бессердечному и холодному выдаиванию мозгов – с другой».

Испанская тема прошла и сквозь биографию режиссера. В юности Тарковский дружил с режиссером Андреем Михалковым-Кончаловским и его семьей, часто бывал дома у Михалковых, и был знаком с Хуанитой, няней Андрея и Никиты Михалкова, испанкой по происхождению. Лето Михалковы проводили на даче под Малоярославцем. Рядом с ними жили вывезенные в СССР дети испанских коммунистов, воевавших с Франко. Время от времени дома у Петра Петровича Кончаловского, известного русского художника, собирались шумные и веселые компании испанцев. Они танцевали арагонскую хоту, пели, а Петр Петрович смотрел на гостей и вспоминал их родину, которую впервые посетил в начале двадцатого века со своим великим тестем Василием Суриковым.

На Тарковского сильное впечатление произвели эти красивые, веселые люди, оторванные от своей родины.

Отдельное внимание в докладе уделено анализу сюжета об испанцах в автобиографическом фильме А.А. Тарковского «Зеркало». В этом фильме режиссер обращается к своей личной истории и внедряется в жанр, имеющий в России особую судьбу: речь идет об автобиографии или, лучше сказать, о художественном повествовании с изложением собственного бытия.

Одним из лейтмотивов «Зеркала» является разлука. Именно для углубленного показа боли от разлуки с отцом Тарковский дает тему испанских эмигрантов, которая

позволяет нарисовать реальные образы трагедии. С одной стороны, он включает в сценарий эпизод, в котором действуют испанцы в Москве, а с другой, вставляет неизвестные документальные кадры испанской гражданской войны и прощания семей на причале астурийского порта Хихон.

Этот эпизод не появился бы без актера и режиссера Анхеля Гутьерреса и дружбы, которая связывала его с Тарковским на протяжении долгих лет. Гутьеррес в воспоминаниях рассказывал, что передал Тарковскому сцену эвакуации детей на причале Хихона в виде документальных кадров о войне и опустошении, которые он подготовил для собственного фильма, и что именно ему поручили организовать группу испанцев для съемок сцены с М.Б. Тереховой. Гутьеррес привел Тарковского в Испанский центр, где они провели целый вечер в беседах, пели испанские песни, которые так нравились режиссеру.

Сцены тавромахии и восхищение искусством тореадора Паломо Линареса, или намек на уроки танца фламенко, вне всякого сомнения, имеют те же корни, и происходят в атмосфере ностальгической «вечеринки», столь свойственной для русских и испанцев. Одна из ее участниц, Луиса, покидает дом, не в силах вынести наплыва воспоминаний.

В музыкальной цитате, звучащей в этой сцене, есть не только тема тоски по дому, но даже тема родного порта, с которого для многих «русских испанцев» началась долгая разлука с родной землей. Тем самым, испанское фанданго, в сочетании с кинохроникой, передает тему тоски по Родине, отрыву от культурных корней и, – в широком смысле, – тему Матери.

Следующая музыкальная цитата (из “Stabat Mater” Перголези) продолжает эту тему, которая теперь становится более отчетливой и приобретает новый смысловой оттенок – страдания Матери. Интересно то, что цитата из произведения Дж.Б. Перголези также, как и испанское фанданго, сопровождает кинохронику («Полет на стратостате»). Причем в фильме этот хроникальный ряд следует непосредственно за испанским (девочка с куклой в руках испуганно оборачивается на гудок парохода). Слияние испанской и советской кинохроник не случайно. Таким образом режиссер указывает на нераздельность людских судеб, историческое и духовное родство не только русских и испанцев, но и всех вообще людей на Земле.

Итак, на экране – огромный стратостат, вокруг которого летают люди на небольших шарах, «обслуживающих» машину. На лицах людей – радость и гордость, но именно в эту минуту за кадром звучит скорбная, медленная музыка Перголези в исполнении ангелоподобного детского хора. И следом за хроникой полета на стратостатах – другой, не менее оптимистичный по своему содержанию киноматериал: проезд героев-летчиков по улицам Москвы под дождем из праздничных листовок. Это те самые летчики, которые в 1934 г. спасли «челюскинцев» и за свой подвиг, первыми в СССР, получили звания Героев Советского Союза.

И вот, на фоне этих радостных кадров, звучит неожиданно скорбная музыка и следующий текст:

Когда тело умрет,
Даруй душе
Райскую славу!
Аминь.

Вместо радости – мысли о смерти. Противоречие? Нет, глубокая внутренняя связь.

Сама драматургия фильма, жизнь его героев, их поступки, слова, жесты, заставляют нас открывать новые смыслы, значения, ценности, погружаться в обратную перспективу «Зеркала».

Так, например, на 37-ой минуте фильма, в испанской сцене, на мгновение появляется в кадре человек, своим ликом подобный Христу. Увидеть в ближнем своем, в любом человеке образ и подобие Божие – разве не в этом высокое предназначение искусства?

Совершенно неожиданным стало возвращение к теме родины, утраченной и вновь обретенной в той же сцене с испанцами – когда, на вопрос Натальи, жены Алексея (роль М.Б. Тереховой), обращенной к Луисе, вернется ли она в Испанию, та отвечает, что это невозможно, что «ее муж русский и дети русские». Испанка – мать русских детей – остается в России.

Другими словами, место человека в мире определяется не только его личным выбором, но обусловлено множеством связей и отношений не только с вечностью, но и с культурой и историей непосредственно. Это как никто сумел понять и выразить в своем творчестве А. Тарковский.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ANDREY TARKOVSKY, 1991: *Time within Time. The Diaries 1970–1986*, Calcutta, Seagull Books.
2. ВОЛКОВА, П.Д., 2002: *Андрей Тарковский: Архивы, документы, воспоминания*, М., Подкова, Эксмо, 464 с.
3. СУРКОВА, О., 2002: «Хроники Тарковского: «Зеркало». *Искусство кино*. № 6.
4. ТАРКОВСКИЙ, А.А., 2002: *Архивы, документы, воспоминания. Запечатленное время*, М., «Подкова», Эксмо-пресс. – С. 302, 329.
5. ФИЛИМОНОВ, В., 2011: *Андрей Тарковский. Сны и явь о доме*, М., Молодая гвардия, 498 с.

La interferencia de la puntuación en la enseñanza de ruso a estudiantes hispanohablantes

A. A. Lugovikh, T. E. Stárchenko
(Rusia)

Пунктуационная интерференция в обучении русскому языку испаноязычных студентов

Т. Е. Старченко, А. А. Луговых
(Россия)

Resumen

El artículo trata sobre la interferencia de puntuación del español al ruso mediante el uso de la coma y la raya, y analiza los resultados de un estudio experimental.

Глобализация в разных сферах деятельности человека приводит к расширению и укреплению контактов между людьми, изучению культур других народов. Особую роль в этих процессах играет знание иностранных языков. Двуязычие или многоязычие являются благоприятными условиями для проявления лингвистической интерференции, которая определяется по-разному.

Согласно В.Ю. Розенцвейгу, это «нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы» (Розенцвейг, 1972, с. 28). У Л.Л. Нелюбина интерференция определяется как «перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык» (Нелюбин, 2011, с. 66). Более полное определение интерференции даётся в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 197).

В психолингвистике и методике выделяют такие понятия, как деструктивная (отрицательная) и конструктивная (положительная) интерференция. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, «интерференция – это тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность» (Рубинштейн, 2002, с. 619). В то же время К.Д. Бенитес Корреа в своем исследовании говорит о том, что наличие в родном языке определенных структур, которые можно с незначительными изменениями перенести в иностранный язык, облегчает процесс продуцирования (порождения) речи, так как обучающийся просто применяет правила родного языка или использует уже сформировавшиеся в его голове лингвистические навыки (Benítez Correa, 2015, с. 40).

След за В.В. Алимовым, под лингвистической интерференцией мы понимаем взаимовлияние контактирующих языков, которое может быть как отрицательным, так и положительным и выражается в отклонениях от нормы в одном языке под влиянием другого (при отрицательной интерференции) и в приобретении, закреплении и усилении навыков в одном языке под влиянием другого (при положительной интерференции) (Алимов, 2004, с. 15).

Механизмами явления языковой интерференции являются отождествление и перенос элементов и функций контактирующих языков.

К причинам интерференции относят:

- 1) недостаточную и избыточную идентификацию элементов и функций контактирующих языков для деструктивной интерференции;
- 2) правильную идентификацию похожих явлений и функций для конструктивной интерференции.

Языковая интерференция проявляется как в устной, так и в письменной речи может быть звуковой, орфографической, грамматической, лексической, семантической, стилистической и внутриязыковой (Алимов, 2004, с. 4).

В нашем исследовании мы обратились к вопросам пунктуационной интерференции, которой, на наш взгляд, не уделяется достаточного внимания в процессе обучения иностранному языку. Так, анализ учебников, часто используемых при обучении иностранцев русскому языку на языковых курсах (учебные пособия: «Поехали!», «Дорога в Россию», «Жили-были...», «Матрёшка», «Русский язык: Первые шаги», «Окно в Россию»), показывает, что нет упражнений на обучение правилам пунктуации как неотъемлемой части грамотного владения русским языком. Основное внимание в учебных пособиях обращается прежде всего на овладение практическими навыками устной речи. Та же часть упражнений, которая предлагается к выполнению в письменной форме, направлена на работу с лексическим и грамматическим материалом и не затрагивает пунктуационное оформление. Даже на продвинутом этапе обучения, когда предполагаются различные виды письменных работ (изложения, сочинения, эссе, письма делового или личного характера), мы не обнаружили специальных заданий на формирование и отработку навыков правильной расстановки знаков препинания.

Материалом исследования послужили смоделированные нами 616 стимулов на русском языке, предъявленные 28 испаноязычным студентам курсов русского языка (уровень владения русским языком B2 в соответствии с CEFR). Респондентам было предложено расставить запятые, тире или сочетания этих знаков (по 22 стимула на каждого респондента). Стимулами выступили сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельственными и придаточными определительными, а также прямая речь (в абзацном оформлении и в кавычках) со словами автора. Выбор такого типа предложений обусловлен наличием частичного сходства и расхождения в пунктуационном оформлении в испанском и русском языках.

Если мы обратимся к пунктуации испанского и русского языков, то увидим, что, хотя обе системы обнаруживают сходство принципов (синтактико-семантический – в испанском языке (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) и семантико-синтаксический и семантико-интонационный – в русском языке (Правила русской орфографии и пунктуации, 2009), в употреблении базовых знаков препинания есть существенные различия.

Так, запятая – один из самых частотных знаков – в сложноподчинённых предложениях с придаточными определительными ограничительными (как предшествующими главному предложению, так и следующими за ним) в испанском языке не ставится. Также отсутствует запятая перед придаточными обстоятельственными (за исключением придаточных цели и причины, когда они отвечают на вопрос *почему это говорится?*). В русском же языке придаточная часть в сложноподчинённом предложении отделяется запятой, вне зависимости от его положения по отношению к главной части.

Сравним:

- a. Guardó la mesa y las sillas, cerró la tienda, y anduvo por todas partes en busca de alguien que hubiera sentido el olor [Márquez, 2017, с. 256].
- b. Её пронзительный резкий голос, какие бывают только на юге, пересекал расстояние, почти не ослабевая [Розенталь, 2017, с. 304].

При оформлении прямой речи со словами автора в испанском и русском языках также есть различия. В русском языке, если прямая речь стоит перед вводными ее словами автора, то после прямой речи ставится запятая и тире, а слова автора начинаются со строчной буквы. Если на месте разрыва прямой речи не должно быть никакого знака препинания или должны быть знаки середины предложения: запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, то слова автора выделяются запятой и тире; вторая часть прямой речи начинается со строчной буквы. В испанском языке, если прямая речь, стоящая в кавычках, предваряет слова автора, то после неё ставится запятая. При оформлении слов автора, разрывающих прямую речь (как оформленную в кавычки, так и абзацную), используются тире. Также ставится тире после абзацного выделения прямой речи, если за ней следуют слова автора.

Сравним:

- c. “Es imprescindible que se esfuercen los sistemas de control sanitario en las fronteras”, señaló el ministro [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, с. 375].
- d. “Es imprescindible – señaló el ministro – que se esfuercen los sistemas de control sanitario en las fronteras” [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, с. 375].
- e. – Es malo afeitarse después del almuerzo – dijo Baltazar [Márquez, 2017, с. 177].
- f. «Мать, наверное, не спит, а я с работы не возвращаюсь», – думал Павка [Розенталь, 2017, с. 304].

Как показывает теоретический материал, можно прогнозировать как деструктивную, так и конструктивную пунктуационную интерференцию испанского языка при изучении русского.

В экспериментальной части работы, в которой испаноговорящим обучающимся мы предложили пунктуационно оформить прямую речь в предложениях на русском языке, были получены следующие результаты:

1. При оформлении слов автора после прямой речи, заключённой в кавычки, 32% обучающихся использовали запятую без тире.
2. При оформлении слов автора после выделенной с абзаца прямой речи 57% студентов использовали только запятую; 32% студентов использовали только тире.
3. В случае слов автора, разрывающих завыченную прямую речь, 25% респондентов поставили только запятые, как перед словами автора, так и после них; 11% использовали только тире перед и после слов автора.
4. В случае слов автора, разрывающих оформленную с абзаца прямую речь, 36% респондентов поставили только тире перед и после слов автора.

Таким образом, можно проследить сравнительно небольшой процент деструктивной интерференции при переносе правил испанской пунктуации на русский язык при оформлении прямой речи.

В стимулах, представленных в виде сложноподчинённых предложений с придаточными определительными, мы пришли к следующим результатам:

1. Придаточные определительные в постпозиции к главному предложению оформили запятой 86% студентов.
2. В интерпозиции придаточного
 - 36 % респондентов поставили обе запятые;
 - 36% не использовали никакой знак;
 - 28% пренебрегли первой запятой.

Итак, как можно увидеть, высокий процент оформленных запятой придаточных определительных в постпозиции к главному предложению говорит о правильной их идентификации в русском языке и переносе правил испанского языка на русский. Иными словами, конструктивная интерференция испанского языка способствует грамотному пунктуационному оформлению данного типа придаточных.

В случае с интерпозицией придаточных предложений определительных процентное соотношение между пунктуационно оформленными и неоформленными предложениями оказалось равным, что можно, на наш взгляд, объяснить как конструктивной (если респонденты идентифицировали придаточные определительные как объяснительные), так и деструктивной (если респонденты идентифицировали придаточные определительные как ограничительные) интерференцией.

Результаты исследования пунктуационной интерференции в сложноподчинённых предложениях с придаточными обстоятельственными удобно представить в виде двух таблиц.

В первой таблице отмечены случаи отсутствия запятой, отделяющей придаточное предложение в постпозиции к главному.

Таблица 1. Деструктивная интерференция в придаточных предложениях обстоятельственных

времени	причины	следствия	образа действия	условия	уступки	цели	места
54 %	43%	14%	64%	43%	32%	71%	43%

Как следует из представленных в таблице 1 данных,

- наибольшему влиянию деструктивной интерференции подвержено пунктуационное оформление придаточных предложений цели и образа действия;
- наименьшее влияние деструктивной пунктуационной интерференции испытывают придаточные предложения следствия и уступки;
- промежуточное положение занимают придаточные места, условия, причины и времени.

Во второй таблице представлены случаи присутствия запятой после придаточного предложения, предшествующего главному.

Таблица 2. Конструктивная интерференция в придаточных предложениях обстоятельственных

времени	причины	образа действия	условия	уступки	цели	места
79 %	71%	64%	79%	68%	79%	71%

Из данных таблицы 2 можно увидеть, что

- наиболее сильно конструктивная пунктуационная интерференция проявляется в оформлении придаточных предложений цели, условия и времени;
- в придаточных предложениях уступки, причины и образа действия влияние конструктивной интерференции незначительно ниже.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет говорить о том, что при работе с испаноязычными студентами, изучающими русский язык, мы можем опираться на конструктивную интерференцию в обучении пунктуационному оформлению придаточных определительных в постпозиции к главному предложению, придаточных обстоятельственных цели, условия и времени в препозиции к главному предложению. Если говорить о придаточных обстоятельственных в постпозиции к главному предложению, то наибольшее внимание на занятиях следует уделять пунктуационному оформлению придаточных цели и образа действия. Что касается расстановки знаков препинания, разделяющих прямую речь и слова автора, то, на наш взгляд, данные, полученные при опросе, не позволяют говорить о значительном влиянии (как положительном, так и отрицательном) правил испанской пунктуации на русскую. Соответственно, этот аспект требует комплексного подхода и учёта дополнительных факторов при обучении русскому языку как иностранному.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. BENÍTEZ CORREA, C.D., 2015: *Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
2. GARCÍA MÁRQUEZ, G., 2017: *Todos los cuentos*, Barcelona, Novoprint.
3. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2010: *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
4. АЛИМОВ, В.В., 2004: *Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации)*. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. Специальность 10.02.19 – Теория языка. М., Институт языкознания РАН.
5. АНТОНОВА, В.Е., НАХАБИНА, М.М., ТОЛСТЫХ, А.А., 2015: *Дорога в Россию*. Учебник русского языка (базовый уровень). СПб., Златоуст.
6. БЕЛИКОВА, Л.Г., ШУТОВА, Т.А., ЕРОФЕЕВА, И.Н., 2016: *Русский язык: Первые шаги*. Учебное пособие. В 3 частях. СПб., Златоуст.
7. КАРАВАНОВА, Н.Б., 2016: *Матрёшка*. Элементарный практический курс русского языка. Москва, Русский язык.
8. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ, 1990. М., Сов. Энциклопедия.
9. МИЛЛЕР, Л.В., ПОЛИТОВА, Л.В., 2014: *Жили-были.... 28 уроков русского языка для начинающих*. Учебник. СПб., Златоуст.
10. НЕЛЮБИН, Л.Л., 2011: *Толковый переводческий словарь*. М., Флинта: Наука.
11. ПРАВИЛА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ И ПУНКТУАЦИИ, 2009. М., Издательство «ЭКСМО».
12. РОЗЕНТАЛЬ, Д.Э., 2017: *Справочник по русскому языку. Орфография. Пунктуация. Орфографический словарь*. М., Издательство АСТ: Мир и образование.

13. РОЗЕНЦВЕЙГ, В.Ю., 1972: Языковые контакты. Л., Наука. Ленинградское отделение.
14. РУБИНШТЕЙН, С.Л., 2002: Основы общей психологии. СПб Издательство «Питер».
15. СКОРОХОДОВ, Л., Хорохордина, О., 2010: *Окно в Россию*. Русский язык. Продвинутый этап. В 2 частях. СПб., Златоуст.
16. ЧЕРНЫШОВ, С., 2014: *Поехали!* Русский язык для взрослых. СПб., Златоуст.

Enseñanza del ruso para los niños en España

M. Maiseyenka
(España)

Обучение русскому языку детей из Испании

M. Маисеенка
(Испания)

Resumen

En España en el año 2017 estaban registrados como residentes 186.788 rusoparlantes y en el mismo año 1.145.848 rusos visitaron España. Estas dos cifras hacen pensar en la necesidad de la enseñanza de ruso en España a un nivel global y también en los problemas de enseñanza de ruso para niños, sean niños bilingües, o menores que desean estudiar ruso como idioma extranjero.

1. Enseñanza del ruso en España

En España viven 186.788 rusoparlantes, según los datos del Observatorio permanente de Inmigración (Ministerio de Empleo y Seguridad Social). En esta categoría incluimos no solamente a los ciudadanos de la Federación Rusa, sino también a los ciudadanos de otras repúblicas del CEI (Bielorrusia, Ucrania, Moldavia, Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Uzbekistán), dado que en la mayoría de estos países el ruso es idioma oficial o idioma de comunicación.

Además, hay que tener en cuenta que, según el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) en 2017 1.145.848 ciudadanos de la Federación Rusa visitaron España.

Estos dos datos nos hablan de la necesidad de la enseñanza del ruso en España ya que, por un lado, los turistas rusoparlantes no suelen hablar idiomas extranjeros, y, por consiguiente, necesitan de atención en su propio idioma; y por otro lado, los nativos rusoparlantes, además de participar activamente en la economía española y producir beneficios, tienen hijos en España que necesitan recordar su idioma materno, desarrollarlo y tener acceso a la riqueza cultural rusa.

En España, la institución oficial de enseñanza de idiomas extranjeros está representada por una red de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Actualmente (marzo 2018) en España existen 330 EOI (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2)), y solamente en 20 de ellas se estudia ruso.

Es interesante destacar que se observa una concentración de estos centros en el litoral oriental de España (Cataluña, Valencia), los archipiélagos (Canarias y Baleares) y el norte del país. Para una mejor observación de la distribución de los EOI donde se enseña ruso proponemos un mapa «Distribución de EOI que imparten el ruso como idioma extranjero» en la Imagen I.

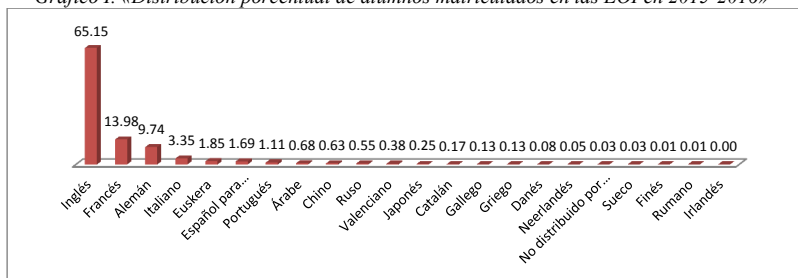
Imagen I. «Distribución de EOI que imparten el ruso como idioma extranjero»



Fuente: Elaboración propia a base de la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el año académico 2015-2016 2520 personas estudiaron ruso como lengua extranjera (Ministerio de Educación, cultura y Deporte (1)). En comparación con otros idiomas (inglés, francés y alemán, por ejemplo), esta cifra es muy baja: solamente 0,55% de todos los alumnos matriculados, como se puede observar en el Gráfico I «Distribución porcentual de alumnos matriculados en las EOI en 2015-2016».

Gráfico I. «Distribución porcentual de alumnos matriculados en las EOI en 2015-2016»



Fuente: Elaboración propia a base de la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1).

En España también existen Universidades que preparan especialistas de ruso. Por ejemplo, hay Filología Eslava o Interpretación en tales universidades como:

- Universidad de Granada
- Universidad Complutense de Madrid.
- Universidad de Barcelona.
- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad del País Vasco
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Universidad de Alicante.
- Universidad de Valencia

También en la Universidad Nacional de Educación a Distancia durante el año académico 2017-2018 se imparten 4 cursos de ruso de forma semipresencial en los niveles A1-, A1, A2-, A2 (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Imagen II. «Distribución territorial de la enseñanza universitaria del ruso»



Fuente: Elaboración propia.

2. Enseñanza del ruso para los niños en España

En lo que se refiere a la enseñanza del ruso para los niños, hay que destacar que en la EOI se admiten solamente a personas mayores de 16 años, por lo que los niños no pueden acceder a los cursos de ruso en las EOI.

En España actualmente residen 25.504 niños de padres rusoparlantes de 0 a 15 años, de acuerdo con los datos del Observatorio permanente de Inmigración (Ministerio de Empleo y Seguridad Social).

En España existen varias escuelas y centros donde se imparte el ruso a los niños en el horario de tarde o de fin de semana de acuerdo con los portales de información Estudiantus (escuelas y cursos de ruso en España) y el Consejo coordinador de compatriotas rusos en España (Координационный совет российских соотечественников в Испании):

- ❖ Alicante: Centro del desarrollo infantil «Olimpia», Escuela «LAD», Escuela-estudio «Parus».
- ❖ Almería: Escuela «Azbuka», Escuela «Solnyshko», Escuela de ruso adjunta a la asociación «Almería a la rusa – SEIP Las Salinas».
- ❖ Barcelona: Centro del desarrollo infantil «Druzhba», Escuela «Raduga», Escuela «Kolobok», Escuela «Planeta znaniy», Escuela adjunta del Instituto Pushkin.
- ❖ Granada: Escuela «Teremok».
- ❖ Lérida: Escuela «Antoshka».
- ❖ Madrid: Escuela «Znaika», Escuela «Casa Rusia» de la Iglesia Ortodoxa Rusa, Colegio ruso adscrito a la Embajada de Rusia en Madrid.
- ❖ Marbella: Centro Hellerhof.
- ❖ Oviedo: Centro cultural infantil «Cheburashka».
- ❖ Palma de Mallorca: Escuela «Planeta de la Infancia», Centro cultural «Kalinka».
- ❖ Salou: Escuela «Azbuka», Escuela «Agent Lingua».
- ❖ Sevilla: Escuela «Istoki».
- ❖ Valencia: Escuela «Slovo», Instituto Hispano-Ruso.
- ❖ Valladolid: Academia «Soyuz».
- ❖ Victoria: Escuela «Sever», Escuela «Matrioshka».
- ❖ Zaragoza: Escuela «Ostrov Sokrovishch».

3. Problemas y posibilidades de la enseñanza del ruso para niños en Cádiz

Según los datos del Observatorio permanente de Inmigración (Ministerio de Empleo y Seguridad Social), en la provincia de Cádiz viven 948 extranjeros en Régimen General con Autorización de Residencia y en Régimen de Libre Circulación UE con certificado de registro o tarjeta de residencia de Bielorrusia, Rusia, Moldavia, Ucrania, Armenia, Azerbaiyán, Kazajistán, Uzbekistán y Georgia.

Al realizar un breve estudio (15 casos de los niños de provincia de Cádiz) de las motivaciones de los niños y sus padres para que sus hijos aprendan ruso se podría destacar las siguientes razones:

1. Mantener vivo el idioma materno.

a. Se trata de niños de familias donde uno de los padres es rusoparlante.

b. Se trata de los niños rusos/rusoparlantes adoptados por padres españoles. En esta situación, en la mayoría de los casos estudiados, los niños ya no se acuerdan del ruso, puesto que han sido adoptados a una edad muy temprana (1-3 años) y vuelven a estudiar el ruso cuando tienen 9-10-13 años. Estas clases se convierten en clases de ruso como idioma extranjero y no como idioma materno.

2. Aprender un idioma extranjero «raro», pero de mucho potencial. Este motivo lo mencionan tanto los padres, como los mismos alumnos al decidir estudiar el ruso. En este caso, los alumnos no tienen ninguna vinculación adicional con el ruso o la cultura rusoparlante.

Entre los problemas que afrontan los padres a la hora de buscar los cursos/clases de ruso para sus hijos se puede mencionar los siguientes:

1. En la provincia de Cádiz no existen escuelas de ruso para los niños, como en otras provincias de España mencionadas anteriormente.

2. Siempre se trata de clases particulares impartidas a un alumno. Por consiguiente, se tiene que hablar del coste elevado de las clases.

3. Las clases particulares tienen que impartirse en el horario de la tarde y fines de semana.

4. Al finalizar el curso de ruso y alcanzar un nivel que podría ser acreditado, el niño no puede acreditarlo ya que en la provincia no hay EOI que acrediten el nivel de ruso y, de momento, no se realiza ningún examen de TRKI, o sea, el resultado del aprendizaje no se refleja en ningún certificado.

Entre las dificultades con las que se encuentra el profesor de ruso para niños se podría enumerar:

1. El ruso no es un idioma que se imparte en los colegios de España, por consiguiente, en el caso de que el alumno empieza a tener dificultades de aprendizaje en la escuela, las clases de ruso es lo primero que se le reduce o se le elimina directamente.

2. En el caso de los niños preescolares o de educación primaria, existe material de desarrollo de la lengua, pero muy pocos manuales para los niños de esta edad que podrían ser utilizados, sobre todo, para enseñar el ruso desde cero como un sistema de conocimientos y no «a retazos» con los materiales didácticos muy útiles, pero no sistematizados (УРЯ!) Entre los manuales para niños nos gustaría destacar el manual «Мой русский букварь» (Mi abecedario ruso) de N.G. Krylova, T.S. Zalmanova, E.V. Fomina.

3. Al tratarse de clases individuales, los alumnos no pueden interactuar con sus coetáneos y desarrollar de manera natural las competencias comunicativas correspondientes a su edad.

4. Los niños no están acostumbrados a hacer los deberes en ruso al considerar las clases como unas clases adicionales, no obligatorias y no de la escuela, cuando es imprescindible que los alumnos estudien ruso además de las clases presenciales con el profesor.

Posibilidades de desarrollo del ruso para niños en la provincia de Cádiz:

1. Organización de actividades conjuntas para los niños que aprenden ruso (niños bilingües, niños que aprenden el ruso como idioma extranjero): talleres de cultura rusa, talleres de teatro, talleres de cocina, etc.;

2. Organización de escuela infantil para niños bilingües y niños que aprenden el ruso como idioma extranjero en horario de tarde o fin de semana;

3. Captación de alumnos de ruso en los colegios y escuelas de la Provincia de Cádiz;

4. Trabajo con la Hermandad Vera+Cruz y Nuestra Señora de la Soledad del programa de saneamiento de menores bielorrusos mediante Acogida Temporal. Las familias que acogen

a los niños bielorrusos tienen sus propios niños que, al relacionarse con un niño bielorruso, pueden estar interesados en la lengua y cultura rusa y bielorrusa.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. Estudiantus. Школы и курсы русского языка в Испании, <http://estudiantus.com/escuelassouza>
2. Instituto Nacional de Estadística, *Movimientos turísticos en fronteras. Número de turistas según el país de residencia*, http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176996&menu=resultados&secc=1254736195568&idp=1254735576863
3. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1): *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Curso 2015-2016. Enseñanza de lenguas extranjeras*. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/lenguas-extranjeras/2015-2016/nota-15-16.pdf>
4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2): *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios*, <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>
5. Ministerio de Empleo y Seguridad Social: *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2017. Principales resultados. Anexo de tablas (marzo 2018)*, <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/estadisticas/operaciones/con-certificado/index.html>
6. Universidad Autónoma de Barcelona: *Facultad de Traducción e Interpretación*, <http://www.uab.cat/servlet/satellite/inicio-1215065472894.html>
7. Universidad Complutense de Madrid: *Departamento de Filología Románica, Filología Eslava y Lingüística*, http://www.filol.ucm.es/org/org_09.htm
8. Universidad de Alicante: *Departamento de Filologías Integradas*, <https://dfint.ua.es/es/filologia-eslava/filologia-eslava.html>
9. Universidad de Barcelona: *Grado de Lenguas y Literaturas modernas*, http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/l_g1006/pladestudis/index.html
10. Universidad de Granada: *Área de Filología Eslava*, <http://graecaslavica.ugr.es/pages/eslavo>
11. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: *Facultad de Traducción e Interpretación*, http://www.fti.ulpgc.es/estudios_guiaacademica.php
12. Universidad de Valencia: *Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de Comunicación*, http://www.uv.es/uvweb/departamento_teor%C3%ADa_lenguajes_ciencias_comunicacion/es/profesorados-investigadores/profesorado-personal-investigador/unidad-docente-filologia-eslava-1285860156838.html
13. Universidad del País Vasco: *Grado en Traducción e Interpretación*, <https://www.ehu.eus/es/grado-traduccion-e-interpretacion>
14. Universidad Nacional de Educación a Distancia: *Oferta de idiomas 2017-2018*, http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1038398&_dad=portal
15. Координационный совет российских соотечественников в Испании: *Школы и курсы русского языка для детей в Испании*, <https://ksors-spain.org/shkolvi/>
16. КРЫЛОВА, Н.Г., ЗАЛМАНОВА, Т.Ф., ФОМИНА, Е.В., 2007: *Мой Русский букварь*, Дрофа.
17. УРЯ! Учим русский язык, <http://www.urya.ru/>

La lengua rusa en el mundo actual globalizado

N. F. Mikhéeva, M. G. Petrova
(Rusia)

Русский язык в современном глобализованном мире

Н. Ф. Михеева, М. Г. Петрова
(Россия)

Resumen

Hoy el papel del idioma ruso merece una atención especial, ya que se trata de preservar la identidad nacional. Durante siglos, el idioma ruso ha asegurado la conexión de generaciones, la continuidad, el enriquecimiento mutuo de las culturas étnicas. Gracias al idioma ruso, Rusia se formó en una civilización única y multinacional. Ahora, en el periodo de la aguda lucha contra el terrorismo, en el Nuevo orden mundial que se está estableciendo, Rusia necesita, como nunca antes, una política lingüística ofensiva y sistémica, tanto dentro del país como en el espacio extranjero.

El objetivo principal de la política lingüística estatal es la preservación y el desarrollo del idioma ruso como uno de los componentes más importantes de la cultura nacional y spiritual y los medios de transmitir las tradiciones a las generaciones venideras.

Pero no menos importante es la tarea de popularizar el idioma ruso, la educación rusa y la ciencia en el exterior, incluso en España, América Latina y el Caribe.

Языковая политика, декларируемая мировым сообществом, стремится к изменению качества общения между людьми, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах. Более 50 миллионов граждан только Евросоюза принадлежат к языковым меньшинствам, и юридически статус языков меньшинств существенно различается в зависимости от страны распространения.

Значительные усилия в области урегулирования языковых проблем предпринимают все крупнейшие страны мира, и многонациональная Россия сегодня – одна из активных участниц этого процесса как на мировой арене, так и в области внутренней языковой политики. Мероприятия, направленные на обеспечение атмосферы межнационального мира и согласия, гражданского равенства, принципов демократии и толерантности, становятся важнейшей составляющей международной и внутренней языковой политики России. Однако в свете современной тенденции к глобализации языковые проблемы становятся все острее. Глобализация может привести к ориентации на культурные стереотипы, к культурной и языковой унификации, что повлечет за собой гибель многих, прежде всего малых, редких языков. За последние 25 лет численность русскоговорящего населения в мире сократилась на 50 миллионов (Никонов, 2018), а ведь русский язык обеспечивал связь поколений, преемственность, взаимообогащение этнических культур на протяжении веков. Благодаря русскому языку Россия образовалась в единую и многонациональную цивилизацию. Сейчас, в период острой борьбы с терроризмом, в новом устанавливаемом миропорядке Россия как никогда нуждается в наступательной, системной языковой политике.

Русский язык принадлежит сегодня к наиболее распространенным языкам мира. По числу говорящих он занимает пятое место в мире после китайского, хинди (вместе с близким ему урду), английского и испанского языков. По другим оценочным данным, русский язык по числу владеющих им (свыше 500 млн. человек) занимает в мире третье место после китайского (свыше 1 млрд.) и английского (750 млн.). В той или иной мере русский язык изучают в вузах и школах более чем в 140 странах мира (Михеева, 2017, с. 3). Он является официальным или рабочим языком многих авторитетных международных организаций. Сохранение, изучение и распространение русского языка важно не только в масштабах России, но и за ее пределами.

Обратимся к анализу современного статуса русского языка в России.

20 июля 2017 года, в ходе заседания в г. Йошкар-Ола Совета по межнациональным отношениям, Президент РФ В.В. Путин напомнил, что русский язык является государственным. «Его ничем заменить нельзя, он – естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны, его знать должен каждый».

Вот почему языковая политика Российской Федерации должна разрабатывать меры по защите и укреплению русского языка в глобализованном мире, единственного языка межнационального общения в многонациональном обществе Российской Федерации, выполняющего государствообразующую, консолидирующую роль.

В настоящее время наблюдается новый этап в развитии языковой политики в РФ. На сегодня, с учетом Крыма и Севастополя, Россия разделена на 86 субъектов федерации. В свою очередь, субъекты Федерации распадаются на края (6), округа (9), области (49) и республики (22) (Биткеева, 2014, с.80). Новые вызовы России со стороны мирового сообщества, усложнившаяся политическая ситуация в мире сделали еще более актуальным вопрос усиления роли русского языка, одного из важнейших компонентов национальной духовной культуры и средства трансляции традиций последующим поколениям. Однако наблюдается значительное изменение социальной структуры российского общества, связанное с увеличением мигрантов, присоединением новых территорий. В некоторых национальных республиках русский язык постепенно вытесняется другими языками.

Внутри России, в результате «парада суверенитетов», также возникли проблемы со статусом русского языка. В республиканских законах о языках русский язык определяется не как государственный язык всего государства – Российской Федерации, а как государственный язык Республики, причем занимает вторую по значимости позицию, например, «Государственными языками в Республике Саха (Якутия) являются язык саха и русский язык» (статья 46). Такую же формулировку имеют и другие законы о языках (Алтай, Башкортостан, Республика Татарстан и др.), которые игнорируют федеральный статус русского языка. Таким образом, получается новое толкование республиканского государственного языка, где русский язык выполняет вспомогательные функции. В некоторых субъектах Российской Федерации принимаются решения, а иногда – и правовые акты, препятствующие нормальному функционированию русского языка как государственного языка всей страны, зачастую ущемляющие права граждан. Например, вводятся ограничения на право занимать определенные должности без знания второго государственного языка субъекта Федерации, однако при этом не создаются необходимые условия для его изучения взрослым населением.

Нелегкая ситуация с изучением языков сложилась в Татарстане, где татарский язык является вторым государственным языком. Изначально в национальных школах Республики обучалось всего 7 % детей (Невзорова, 2015, с. 3). На данный момент

картина резко изменилась. Сегодня изучение татарского языка ведется в ущерб русскому языку. При этом русский язык изучается на коммуникативной основе с функцией межнационального общения, а не как язык, обеспечивающий конкурентоспособность подрастающего поколения.

Так, например, в начальных классах школьники посещают 5-6 уроков на татарском и всего лишь 3 урока остается на русский язык и чтение. Принудительное обучение татарскому языку начинается с детского сада. Родители, выступающие против «национального приговора», создали «общественное движение за полноценное изучение русского языка в русскоязычных общеобразовательных школах», насчитывающее около 14830 человек (Сафиуллин, 2018, с.2). С просьбой пересмотреть языковую политику общественность обратилась к Президенту Татарстана Рустаму Минниханову. «Открытое письмо» («ЗП» N47, 28 декабря 2012 года) набрало 15 тысяч подписей татарстанцев. Однако некоторые общественные деятели посчитали их действия «провокацией, направленной на подрыв престижа региона». Более того, представители Всемирного форума татарской молодежи в 2009 году предложили продемонстрировать «уровень толерантности нашей страны», сделав татарский вторым государственным языком в Российской Федерации.

Акции протеста по вопросу дискриминации русскоязычных школьников проводятся в Башкортостане, Калмыкии, Марий Эл, Туве, Якутии. Но добиться введения добровольного изучения национального языка у родителей не получается. Принуждение к изучению национального языка тех, для кого он не является родным, как видно на примере многих национальных Республик, не дает хорошего результата. Русскоязычные школьники по существующим в России законам не могут выбрать для изучения в школе свой язык как родной, отказавшись, таким образом, от изучения национального. Статья 68 Конституции РФ гласит, что «Республики вправе устанавливать свои государственные языки...», на территории любой Республики, входящей в состав Российской Федерации, помимо русского может действовать родной язык как государственный. Так что вполне законно обязательное изучение двух государственных языков. Вероятно, Конституция РФ требует некоторых дополнений в области языковой политики, а именно указания главенствующей роли русского как государственного языка России, выполняющего консолидирующую роль в обществе, способствующего сближению народов России, взаимному духовному обогащению, обеспечивающему связь с международным сообществом и мировой культурой.

Но, к сожалению, в последние годы резко снизился и международный статус русского языка, его распространение в международном научно-образовательном и культурном пространстве, включая дальнее и ближнее зарубежье.

Новая волна дискриминации русского языка произошла в Прибалтике. Ликвидация русских школ, запреты российских телеканалов и преследование русскоязычных политиков и общественных деятелей в Латвии и Эстонии оправдывается борьбой за сохранение Евросоюза. Хотя причина гонений, на наш взгляд, угадывается в том, что Евросоюз серьезно напуган перспективой своего распада.

Потеря русским языком его важнейшей объединительной функции – средства межнационального общения – чревата углублением процессов дезинтеграции, возникновением новых кризисных ситуаций в межэтнической среде, снижением уровня и качества межнационального взаимодействия исторически близких народов, ослаблением консолидирующего влияния стран СНГ на современные геополитические процессы.

Не менее серьезной проблемой выступает доминирование английского языка. На фоне языковой глобализации русский язык утрачивает ряд важнейших функций и статусных характеристик. Особенно осязаемой является потеря русским языком статуса языка науки. К примеру, возьмем Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), базу данных научных публикаций российских ученых. Несмотря на то, что РИНЦ выступает мощным аналитическим инструментом, позволяющим быстро посмотреть и сравнить наукометрические (публикационная активность, цитируемость, импакт-фактор журнала, индекс Хирша и др.) и другие (распределение публикаций по тематике, по типу, по годам и др.) показатели ученых, журналов и организаций, руководство высших учебных заведений России предпочитает использовать только Web of Science и Scopus. А ведь РИНЦ является надежным подспорьем при экспертизе научной деятельности российских исследователей, научно-исследовательских институтов и вузов. Все чаще появляются предложения по защите диссертаций на английском языке.

Подобная перспектива самым непосредственным образом затрагивает и сферу функционирования русского языка, поэтому игнорировать данную проблему нельзя.

Английский язык, выступая в качестве средства международного научного общения, способен выполнить лишь коммуникативную функцию, в то время как русский язык используется еще и в его когнитивно-творческой, креативной функции, которая играет решающую роль в научном познании мира, так как реализуется с учетом специфики национального мышления, своеобразия национальной картины мира, не всегда адекватно передаваемой средствами другого языка. Особенно болезненно переход на «глобальный английский» может сказаться на развитии гуманитарных и общественных наук ввиду их особой ментальной специфики. Поэтому требования, чтобы в качестве преподавателей было не менее 50 % иностранцев и обучение шло по иностранным учебникам, звучат некорректно. Ибо тогда русский язык перестанет быть языком научного мышления, а прежде сильные национальные научные российские школы уйдут в забвение, либо станут придатками англоязычного глобального мира.

Еще одна важная и неотложная задача – необходимость совершенствования этико-правовых механизмов в осуществлении социальных функций русского языка в системе массовых коммуникаций. Сложилась ситуация, когда полностью отсутствует правовой механизм ответственности СМИ за нарушение норм языка. Злоупотребление неоправданными иноязычными заимствованиями, жаргонизмами, вульгаризмами, ненормативной лексикой можно наблюдать не только в современных литературных произведениях, театре, кино и на эстраде, но и в сфере политики, массовой информации и рекламы. Благодаря свободе слова чрезмерным стало использование американизмов. При этом журналисты не считают с тем, что в русском языке часто существует соответствующий лексический эквивалент. Все это приводит к падению общего уровня речевой культуры населения, особенно среди молодежи. Поколение Next предпочитает писать в смартфонах, не соблюдая ни грамматических правил, ни правил орфографии, а разговорная речь порой бывает лучше на английском, чем на родном русском языке. Назрела необходимость государственных решений по защите и укреплению положения русского языка прежде всего внутри России, так как речь идет о сохранении национальной идентичности. Именно на сохранение и развитие, укрепление роли и значения русского языка как духовного стержня многонациональной России должна быть направлена государственная языковая политика. Для этого нужно совершенствовать законодательные акты,

регламентирующие функционирование русского языка как государственного в условиях русско-национального двуязычия и многоязычия.

Язык – средство коммуникации и формирования межнациональных отношений и культуры. Незнание или неумение им «воспользоваться» отрицательно сказывается на формировании межнациональных отношений. Так, мигранты, прибывшие в Россию из стран СНГ и дальнего зарубежья, должны освоить фундамент национального культурного наследия того народа, вместе с которым они собираются жить. Проблема воздействия миграционных потоков на язык и культуру требует специальных исследований, государственного регулирования и международных соглашений. Русский язык, формирующий мировоззрение народов, населяющих Россию, сохраняет их единство и саму их историю.

В продвижении русского языка как внутри страны, так и на пространстве дальнего и ближнего зарубежья необходимо использовать различные механизмы, каналы, способы, методы, технологии.

Сегодня на фоне патриотического подъема, происходящего в стране в последние годы, русский язык может стать фактором формирования национальной идеи и консолидации российского общества.

Как показала практика, мероприятия, направленные на укрепление позиций русского языка, вырабатывают механизмы развития и критерии мультикультурализма как у подрастающего поколения, так и отдельной личности в условиях полиэтничного и многонационального общества. На международных научно-практических конференциях, симпозиумах ученые и ведущие языковеды должны решать такие вопросы, как приоритеты развития российской культуры; взаимодействие органов государственной власти и общественных институтов по сохранению объектов историко-культурного наследия; о государственной поддержке традиционной народной культуры в Российской Федерации; о повышении роли культурно-исторического наследия; о сохранении единства многонациональной самобытности России.

Проделанная научно-исследовательская работа демонстрирует плодотворность избранной стратегии, помогает укреплению и сохранению прекрасного, яркого, образного языка, который «ни единому европейскому языку не уступает» (Ломоносов М.В.), а, напротив, «имеет неоспоримое превосходство перед всеми европейскими» (Пушкин А.С.), «великий и могучий... дан великому народу» (Тургенев И.С.) и «нет слова, которое <... >так вырывалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово» (Гоголь Н.В.).

Данный вопрос требует специальных многочисленных исследований.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. БАДРЕТДИНОВ, В., 2011: «Федерализм и вопросы языкознания». *Информационно-публицистический еженедельник «Истоки»*. М., №32, сс. 5-6.
2. БИТКЕЕВА, А.Н., 2014: *Национально-языковая политика России: новые вызовы, последние тенденции*. Материалы международной конференции «Национально-языковая политика России: новые вызовы, последние тенденции». М., сс. 80-88.
3. МЕРКУРЬЕВА, А., 2017: Конституция Российской Федерации с последними изменениями на 2017 г. М.: Изд-во «Эксмо».
4. САФИУЛЛИН, Ф., 2018: *Отстаньте!* Общественно-политическая газета. 6 января 2018 г. Казань, сс.1-2.

5. <http://frazy.su/10822-kak-vyskazyvalis-russkie-pisateli-o-velikom-russkom-yazyke.html> (дата обращения: 15.12.2017).
6. <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1292&p=12054> (дата обращения: 28.12.2017).
7. <https://www.sakha.gov.ru/konstitutsija> (дата обращения: 05.01.2018).
8. <http://socratonline.ru/page/rossijskij-indeks-nauchnogo-citirovanija-sostojanie-i-perspektivy> (дата обращения: 05.01.2018).
9. http://www.bbc.com/russian/russia/2015/05/150520_tatar_language_schools (дата обращения: 09.01.2018).

El programa de Máster del Instituto de Matemáticas, Mecánica y Ciencias de la Computación de la UFS «Computational Mechanics and Informational Technologies» en el contexto educacional europeo

K. A. Nadolin, M. I. Kariakin, A. V. Nasedkin
(Rusia)

Мехмат ЮФУ: путь в европейское образовательное пространство

К. А. Надолин, М. И. Карякин, А. В. Наседкин
(Россия)

Resumen

La ponencia trata de las principales etapas del desarrollo de la colaboración internacional del Instituto de Matemáticas, Mecánica y Ciencias de la Computación de la UFS, así como del programa interdisciplinario de Maestría «Mecánica Computacional y Tecnologías Informativas» que se imparte en inglés. La implementación de este programa fue apoyada por la Fundación V. Potanin, en el marco del programa de las subvenciones para profesores, nominación «Creando un nuevo programa de Máster».

Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича (сокращенно «мехмат») – крупнейший в Южном федеральном университете из институтов естественнонаучного профиля – до 2006 года назывался механико-математическим факультетом. Изменение названия связано с расширением профиля Института и открытием в 2005 году направления подготовки «Фундаментальная информатика и информационные технологии». Таким образом, в настоящее время в институте имеется весь спектр специальностей, представленных в его названии: «Математика»; «Прикладная математика и информатика»; «Механика и математическое моделирование»; «Фундаментальная информатика и информационные технологии».

Мехмат был исторически первым факультетом Ростовского государственного университета (преобразованного в Южный федеральный университет в 2006 году), начавшим с 1996 года внедрять в качестве эксперимента двухступенчатую систему обучения «бакалавриат-магистратура». За прошедшие 22 года коллективом накоплен большой педагогический и организационно-методический опыт подготовки бакалавров и магистров. В сентябре 2010 года основные образовательные программы мехмата ЮФУ впервые получили международную аккредитацию, которая была подтверждена в 2016 году.

Сегодня на мехмате по вышеуказанным направлениям подготовки реализуются 15 магистерских программ. С 2009 года на мехмате разрабатываются и внедряются в учебный процесс двуязычные и англоязычные дисциплины и учебные модули.

Важную роль в развитии процесса интернационализации обучения на мехмате ЮФУ сыграл международный проект «Интернационализация учебных планов на уровне магистра в российских вузах в Южном регионе» («Internationalized Curricula Advancement at Russian Universities in the Southern region») – ICARUS, 516857-TEMPUS-1-2011-1-SETEMPUS-JPCR), который выполнялся в 2011–2014 гг. по программе ЕС Tempus-IV. В этом проекте, объединившем 4 российских и 4 европейских

университета, Институт математики, механики и компьютерных наук ЮФУ выступал головным участником от российских вузов [1].

В период выполнения проекта ICARUS значительное число студентов и преподавателей побывало в европейских университетах, изучая опыт партнеров и практику реализации Болонских принципов организации учебного процесса. После завершения проекта существенно увеличилось количество студентов мехмата, участвующих в программах академической мобильности, и расширилась география сотрудничества. На мехмате прошли обучение первые иностранные студенты, не владеющие русским языком.

Мехмат ЮФУ активно сотрудничает с европейскими университетами в форме кредитной академической мобильности в рамках двухсторонних соглашений и программы ЕС Erasmus+. Среди университетов-партнеров Технологический университет Лаппеенранты (Финляндия), Университет Твенте (Нидерланды), Университет Земли Саар (Германия), Вильнюсский университет (Литва) и др.

Более глубокой формой сотрудничества между университетами является реализация соглашения о присуждении двух дипломов (Double Degree Programme). Ключевыми требованиями таких соглашений является взаимное признание результатов обучения в университете-партнере, пребывание студента магистратуры в университете-партнере в течение одного учебного года и защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Согласование перечисленных требований и других вопросов сотрудничества представляет собою непростую задачу. Мехмат ЮФУ имеет соглашение о присуждении двух дипломов с Технологическим университетом Лаппеенранты (Финляндия), которое действует с 2009 года.

Магистерская программа «Техноматематика», в рамках которой начиналось сотрудничество ЮФУ и ЛУТ, включена в каталог «Примеры совместных программ между европейскими и российскими вузами» к итоговому докладу «Инновации и изменения в транснациональном образовании. Совместные программы между европейскими и российскими вузами» исследовательской группы ЕС [2]. За прошедшее время около 30 студентов получили дипломы двух университетов.

В Европе и мире распространена практика разработки магистерских программ консорциумами университетов, и, например, университеты, входящие в Европейский Консорциум Индустриальной Математики (ЕСМІ), реализуют свои образовательные инициативы в этом направлении. Мехмат ЮФУ в 2014 году стал членом ЕСМІ, что дает нам право участвовать в образовательных проектах Консорциума.

Таким образом, у мехмата ЮФУ имеется значительный задел в области международного сотрудничества, а также опыт использования всех форм взаимодействия с зарубежными университетами. Это кредитная академическая мобильность в рамках стандартов и правил, принятых в ЕС, это взаимное выполнение соглашения с финским университетом о присуждении двух дипломов, это присоединение к консорциуму университетов ЕСМІ с перспективой выдачи дополнительно к диплому ЮФУ европейского образовательного сертификата ЕСМІ.

В 2017 году концепция новой англоязычной магистерской программы «Computational Mechanics and Informational Technologies», когерентной программам европейских университетов-партнеров была поддержана Благотворительным фондом В. Потанина в рамках грантового конкурса стипендиальной программы Фонда для преподавателей магистратуры в номинации «Создание новой магистерской программы».

Основной целью проекта является разработка на основе накопленного опыта, кадрового потенциала и имеющегося учебно-методического и материально-

технического задела Института математики, механики и компьютерных наук ЮФУ англоязычной магистерской программы, близкой по структуре и содержанию магистерским программам европейских университетов-партнеров, входящих в Европейский Консорциум Индустриальной Математики (European Consortium for Mathematics in Industry – ECMI), и прежде всего магистерским программам «Computational Engineering and Technical Physics» и «Computer Science», реализуемым в финском Технологическом университете г. Лаппеенранты (Lappeenranta University of Technology – LUT). Выбор партнерского университета объясняется тем, что мехмат ЮФУ, как отмечалось выше, сотрудничает с Отделением математики и физики Школы Инженерных наук LUT более 10 лет.

При разработке англоязычной магистерской программы требуется решить весьма непростую задачу сопряжения требований ФГОС РФ и требований к магистерским программам, принятым Консорциумом европейских университетов (ECMI Model Master in Mathematics for Industry) [3]. Заметим, что механическое соединение указанных требований невозможно, поскольку они отражают разные подходы к решению ряда организационных и учебно-методических задач. Однако и ФГОС РФ, и модель ECMI допускают определенную гибкость и свободу реализации образовательных программ магистратуры, что позволяет найти пути решения поставленной задачи.

При формировании структуры учебных дисциплин планируется применение европейского подхода, когда внутри одной магистерской программы предусмотрена «старшая» (major) и «младшая» (minor) специализация. Подобный подход широко используется в зарубежных вузах, и в частности, в университетах-партнерах консорциума ECMI. Такая структура магистерской программы позволит более гибко строить индивидуальные траектории обучения студентов и формировать компетенции, относящиеся к выбранным направлениям подготовки.

Предлагаемый проект является естественным продолжением деятельности коллектива мехмата ЮФУ по практическому развитию интернационализации обучения, что соответствует приоритетам Программы развития Южного федерального университета.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ТКАЧЕВ, А.Н., НАДОЛИН, К.А., и др. (ред.), 2014: *Интернационализация учебных планов на уровне магистра в российских вузах Южного региона*: Сборник материалов и докладов, Издательство Южного федерального университета, Ростов-на-Дону.
2. БУРКЕЛЬ Н., ТВОРОГОВА С. ШЕНДЕРОВА С., 2014: *Примеры совместных программ между европейскими и российскими вузами: Инновации и изменения в транснациональном образовании*. Каталог. ISBN 978-9-2923-8199-8 doi: 10.2871/94451. Интернет-ресурс: <http://www.amiando.com/JointEducationProgrammesConference.html?page=1180383>
3. *ECMI Educational Programme Mathematics for Industry*. Интернет-ресурс <https://ecmiindmath.org/education/>

Prácticas especializadas en el proceso de la formación profesional de los alumnos de Grado en Geografía

O. V. Nazárenko
(Rusia)

Полевые практики в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «География»

О. В. Назаренко
(Россия)

Resumen

La presente ponencia resume las características de las prácticas para la carrera de Geografía en el sistema de educación superior. En la Universidad Federal del Sur el área de investigación del primer curso es la región de Rostov. Para el desarrollar las investigaciones y las actividades de los estudiantes nos concentramos en el estudio de las características geológicas de la formación del territorio y de la topografía. Se presta gran atención a observaciones meteorológicas. Las prácticas del 2 año de estudios se llevan a cabo en las montañas del Cáucaso, única región rusa con muchos parques geológicos, por lo que hay oportunidades para el estudio de los componentes naturales, industriales y agrícolas.

Учебная практика в летний период является неотъемлемой частью системы обучения и подготовки географов и геоэкологов. При прохождении учебных практик студенты приобретают комплекс умений и навыков полевых исследований, умение анализировать пространственные закономерности, устанавливать взаимосвязи между территориальными природными и социальными системами.

В настоящее время в структуру практик, обеспечивающих формирование профессиональной деятельности, входят учебная (после 1 и 2 курса), производственная и преддипломная практики. Данные практики проходят на базе образовательных и научно-исследовательских учреждений, которые рассматриваются как площадки для проведения исследований в области географии и экологии.

Учебная практика проводится на первом и втором курсах для получения первичных профессиональных умений и навыков. Областью полевого исследования в рамках практики первого курса является Ростовская область. В ходе этой практики закрепляются умения и навыки, полученные на занятиях по «Геологии», «Почвоведению», «Гидрологии», «Метеорологии» и другим дисциплинам, изучаемым на 1 курсе. При ее проведении учебно-исследовательская деятельность студентов концентрируется на изучении геологических особенностей формирования территории и рельефа. Большое внимание уделяется метеорологическим наблюдениям. Студенты осваивают приемы полевых исследований, изучают закономерности пространственной организации территории, проводят анализ взаимосвязей компонентов природных комплексов. Практика служит фундаментом для всех последующих практик.

Объектом выездной практики после 2 курса является природа и хозяйственная деятельность населения на территории Европейской части России в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Она состоит из двух частей – физико-географической и экономико-географической. Основными объектами учебного процесса являются

Ростовская область и Северо-Западный Кавказ, база практики «Белая речка» в республике Адыгея. Здесь имеются уникальные возможности для изучения как отдельных природных компонентов, так и разнообразных высотных комплексов, а также промышленных и сельскохозяйственных объектов различного функционального назначения (Назаренко О., 2007; Назаренко О., 2009).

Полигон «Белая речка», расположенный в бассейне р. Белой, позволяет проводить комплексные исследования, познакомиться с разнообразием природы на примере Северо-Западного Кавказа. Исследования, проводимые здесь, дают возможность выработать навыки маршрутных и стационарных исследований, изучить различные природно-территориальные и производственно-территориальные комплексы, подготовить студентов к самостоятельной работе на производственной практике.

Полевой период предполагает покомпонентное изучение природы, сбор первичных материалов, необходимых для характеристики природы и экономики района практики.

Адыгея обладает уникальными природными объектами, которые в настоящее время начинают позиционироваться как геологические парки (Рубан Д., 2010; Рубан Д., 2017). Основные маршруты и объекты исследований:

- Долина р. Белая вверх до Гранитного ущелья. Долина реки Белой, геологические обнажения, деятельность поверхностных вод, пороги, висячее устье, выходы подземных вод, буковые леса и растительность скальных осыпей.

- Ущелье ручья Золотой. Выходы подземных вод, сбор гидрологических данных, описание геологических обнажений, особенности растительности.

- Долина р. Белая вверх до водопада р. Коваленко, устье р. Сибирка. Долина реки Белой и малых рек, геологические обнажения, деятельность поверхностных вод, пороги, висячее устье, выходы подземных вод, буковые леса и растительность скальных осыпей.

- Долина р. Белая вверх до пос. Гузерипль, осмотр устья р. Киши, пос. Хамышки, памятника обороны Кавказа, музея природы Кавказского биосферного заповедника и заповедного пихтарника, проведение ландшафтного профилирования. Долина реки Белой и ее основных притоков, геологические обнажения, деятельность поверхностных вод, озера, выходы подземных вод, смешанный буково-пихтовый лес, интродуценты, эндемики.

- Долина р. Белая вниз до ущелья Грузинка, ландшафтное профилирование.

- Каскад водопадов ущелья р. Руфабго. Оценка антропогенного влияния.

- Месторождение аммонитов в балке Полковничья.

- Плато Лагонаки с посещением Большой Азишской и Нежной пещер. Геологические особенности, рельеф, альпийские и субальпийские луга, карст, хвойные леса, криволесье, сбор метеорологических и гидрологических данных.

- Автобусная экскурсия по Республике Адыгея с посещением уникального памятника природы Гуамского ущелья.

- Знакомство с предприятиями г. Майкоп, Белореченска, посещение краеведческого музея.

На протяжении 20 лет на полигоне проводятся исследования трансформации растительного покрова в условиях нарастающего антропогенного влияния. Исследования проводятся методом ландшафтного профилирования. Растительный покров является надежным индикатором состояния окружающей среды. В ходе практики студенты осуществляют детальную характеристику компонентов природного

комплекса, осваивают методы гидрохимических, климатических, гидрологических исследований, проводят отбор проб воды и индикаторных растений.

Одним из наиболее интересных и постоянных объектов изучения являются реки полигона практики. На протяжении трех недель проводятся ежедневные наблюдения за уровнем и температурой воды в реках. Проводятся метеорологические наблюдения и ландшафтные исследования, в результате которых были установлены основные направления трансформации растительности под воздействием антропогенного пресса и климатических изменений.

Практики студентов третьего курса имеют специализированный характер и проводятся по всей территории России. Во время этой практики студенты собирают материал для написания в дальнейшем выпускных квалификационных работ.

Учебные практики первого и второго курса позволяют не только познакомиться с основными методами исследований, но и заложить основу для дальнейшей научной работы. Студенты принимают активное участие с докладами в конференциях по результатам обработки, собранного материала.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. BRUNO, D.E., RUBAN, D.A., TIESS, G., CROWLEY, B.E., GUTAK, J.M., MORONI, A., NAZARENKO, O.V., ONEIM, K.B., ZORINA, S.O., 2014: «Paleogeography as geological heritage: developing geosite classification». *Earth-Science Reviews*, n° 138, pp. 300–312.
2. CARCAVILLA, L., DURAN, J.J., GARCIA-CORTES, A. y LOPES-MARTINEZ, J., 2009: «Geological heritage and geoconservation in Spain: past, present, and future». *Geoheritage*.
3. ERSHOV, A.V., BRUNET, M.-F., NIKISHIN, A.M., BOLOTOV, S.N., NAZAREVICH, B.P. y KOROTAEV, M.V., 2003: «Northern Caucasus basin: thermal history and synthesis of subsidence models». *Sedimentary Geology*, n° 156, pp. 95–118.
4. RUBAN, D.A., KUO, I., 2010: «Essentials of geological heritage site (geosite) management: a conceptual assessment of interests and conflicts». *Natura nascosta*, n° 41, pp. 16–31.
5. RUBAN D.A., 2017: «Geodiversity as a precious national resource: a note on the role of geoparks». *Resources policy*, n°53, pp. 103–108.
6. НАЗАРЕНКО О.В., 2007: «Комплексная учебная зональная общегеографическая практика в южном федеральном университете». *Полевые практики в системе высшего профессионального образования*. СПб, с. 206–207.
7. НАЗАРЕНКО О.В., 2009: «Полигон «Белая речка» как основа внедрения междисциплинарных технологий». *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки*, n° 1, с. 102-103.

La discusión como método de aprendizaje interactivo con el enfoque problemático en la enseñanza del Ruso como LE

N. V. Novak, K. A. Schiúkina
(Russia)

Дискуссия как метод проблемного и интерактивного обучения в преподавании русского языка как иностранного

Н. В. Новак, К. А. Щукина
(Россия)

Resumen

El artículo examina la discusión como el método del aprendizaje interactivo y basado en problemas, en particular la preparación para la discusión, medios y formas de su realización en clase del ruso como lengua extranjera y algunas variantes de análisis de la discusión realizada.

Способность принимать участие в диалоге, дискуссии, дебатах уже достаточно давно является естественным требованием к проходящим тестирование по русскому языку как иностранному на определённом уровне (Common European Framework of Reference, 2003, с.75-80). Зачастую – и это становится все заметнее – наши студенты сами выражают желание, стремление овладеть необходимыми навыками вне зависимости от того, потребуется ли им сдать экзамен для получения соответствующего сертификата. То есть аудитория оказывается своего рода «заказчиком» и «катализатором» запуска интерактивных форм обучения в работе преподавателя РКИ, благодаря которым можно не только освоить технологии группового взаимодействия, но и существенно улучшить знание языка, культуры, различных поведенческих моделей (Теремова, 2014; Косарева, 2015, с. 92-96).

Принимая участие в работе различных культурных, образовательных, языковых программ (Russian Flagship Programs (США), летняя программа университета Рочестера (США), «Паруса Русского мира-2015»), мы пришли к выводу, что техника ведения бытового диалога на иностранном (в нашем случае русском) языке учащимся/слушателям обычно бывает понятна. Умение же участвовать в дискуссии, а тем более в дебатах требует существенной подготовки и неоднократных «репетиций», которые в итоге помогают правильно отреагировать, ответить, подать свою реплику и даже поставить оппонента в тупик в ситуации неподготовленного общения.

В подготовке студентов к дискуссии и дебатам есть несколько общих моментов:

- этапы работы, выступления каждого участника продумываются, логически выстраиваются;
- по возможности используются наглядные материалы;
- вводится временной регламент;
- желательно попытаться заранее предугадать ходы оппонентов.

Роль ведущего должен взять на себя или преподаватель, или наиболее сильный студент в группе, обладающий достаточными актёрскими и коммуникативными навыками, способный быстро отреагировать на изменения ситуации, в идеальном случае – имеющий достаточное количество дополнительной информации в рамках обсуждаемой проблемы.

Участие в дебатах и дискуссии в конечном итоге помогает развить умение вести диалог, слушать собеседника, отстаивать свою точку зрения, развивает навыки публичного выступления на русском языке, формирует коммуникативную культуру. В некоторых ситуациях занятие по подготовке к дискуссии и дебатам может быть организовано таким образом, чтобы аудитория не только слушала выступающих, но и училась быстро фиксировать услышанное письменно. Также рекомендуется предварительная домашняя подготовка, подразумевающая работу в библиотеке и русскоязычном интернете, что формирует новый уровень лингвистических и экстралингвистических знаний.

Однако мы намеренно разделяем дискуссию и дебаты в процессе работы, так как, на наш взгляд, они имеют разные цели и, соответственно, должны быть по-разному поданы в аудитории. Дискуссия – это публичный спор, целью которого является выяснение, сопоставление разных позиций и поиск единого мнения, общего решения. Дебаты – словесная дуэль, демонстрирующая противоборство точек зрения, желание отстоять именно свою, опровергнув позицию оппонента. Немаловажным моментом является и тот факт, что в ходе дебатов каждый из участников так или иначе «работает на публику», стремясь приобрести как можно больше сторонников. С нашей точки зрения, работа по подготовке к дискуссии и дебатам в учебной аудитории отличается, т.к. дебаты предполагают достаточно длинное выступление в режиме монолога, а дискуссия предполагает живой обмен мнениями, поэтому в данной статье мы обращаемся лишь к вопросам подготовки и проведения дискуссии.

В современной педагогической и психологической литературе можно найти множество разнообразных вариантов организации дискуссии. В своей работе мы практикуем *дискуссию-спор, круглый стол и прогрессивную дискуссию*.

Дискуссия-спор. Этот вид дискуссии используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной и политической жизни. Такая дискуссия базируется на принципе «позиционного противостояния», целью становится не столько решить проблему, сколько «побудить учащихся задуматься над проблемой, осуществить «инвентаризацию» своих представлений и убеждений, уточнить и определить свою позицию; научить аргументированно отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью» (Бочкова, 2010).

Учитывая языковой уровень студентов (не ниже В2), их экстралингвистическую подготовку, личные интересы и способность использовать в ходе дискуссии ранее изученный материал по лексике, грамматике, синтаксису, речевому этикету и культурологии, мы предлагаем к рассмотрению следующие темы: «Нужно ли повышать прожиточный минимум», «Плюсы и минусы дистанционного образования», «Возможно ли равноправие в семье» и т.п. После случайного или осознанного распределения ролей участники дискуссии-спора получают карточку с инструкциями, касающимися их поведения в полилоге, и 5-7 минут на обдумывание роли. Таким образом, мы стараемся создать своего рода спектакль, в котором учтены социальное положение, пол, возраст и, естественно, речь каждого персонажа. Приведем пример распределения ролей в дискуссии-споре, рассчитанной на уровень С1: «Быть или не быть историческому центру Санкт-Петербурга?»

1 участник: Вы — интеллигентная старушка, коренная жительница Санкт-Петербурга. Вы выступаете против разрушения исторических зданий в центре Петербурга и

высотной застройки. В своем ответе используйте соответствующий стиль.

2 участник: Вы — губернатор Санкт-Петербурга Георгий Полтавченко. Вы считаете, что разрушение исторических зданий — необходимая мера, потому что они находятся в аварийном состоянии, а строительство новых бизнес-центров и гостиниц привлечет в город большее количество туристов и инвестиций. В своем ответе используйте соответствующий стиль.

3 участник: Вы — молодой человек 20 лет. Вам абсолютно все равно, что будет с исторической застройкой. Вы хотите ходить в торговые центры и современные кинотеатры в центре города. В своем ответе используйте соответствующий стиль.

4 участник: Вы — профессор СПбГУ. Вы считаете, что следует соблюдать баланс между сохранением исторической застройки и строительством новых торговых и бизнес-центров. В своем ответе используйте соответствующий стиль.

5 участник: Вы — бизнесмен. Вы считаете, что историческая часть Санкт-Петербурга никому не нужна, необходимо все разрушить и построить новые современные небоскребы. В своем ответе используйте соответствующий стиль.

Такой вид дискуссии как «**круглый стол**» также позволяет обсудить, детально проанализировать некую актуальную тему. Все участники занятия-«круглого стола» получают одинаковое задание и в процессе его выполнения учатся работать в составе единой команды, анализируют проблему с разных сторон, согласовывая свои точки зрения, выбирая наиболее весомые аргументы. Подготовка к «круглому столу» может проводиться вне учебной аудитории на протяжении достаточно продолжительного времени с привлечением дополнительных материалов. Примером такой дискуссии стал круглый стол, участники которого получили следующее задание: «дайте определение понятию «средний класс» и выясните, существует ли в России такая социально-экономическая группа».

Прогрессивная дискуссия нацелена на коллективное решение проблемы. Участникам предлагается поразмышлять на заданную тему, вербализировать свои решения и, совместно обсудив каждый из предложенных вариантов, выбрать самый удачный, доказав его состоятельность. Примерами заданий для прогрессивной дискуссии могут стать следующие: «Разработанный вами проект экономического развития будет отправлен в Министерство экономического развития как официальный проект закона для всей страны», «Предложите наиболее эффективные методы борьбы с подростковым увлечением интернетом», или, обращаясь к приведенному выше примеру:

Разработайте меры по расширению среднего класса в России. Сформулируйте и запишите на доске 5 предложений-тезисов для дальнейшего обсуждения и выбора лучшего варианта (расположите предложенные варианты по степени значимости)

Нам представляется, что успешность проведения дискуссий в учебной аудитории во многом зависит не только от предварительной подготовки студентов, но и от последующего анализа и самоанализа того, что удалось сделать. Роль преподавателя

существенна: он подводит итоги занятия, подчёркивает основные моменты, заостряет внимание на удачных деталях и допущенных ошибках, отмечает логичность/нелогичность высказываний участников дискуссии, точность выражения мыслей, обращает внимание на речевые и стилистические недочёты, оценивает, как были использованы различные средства ведения полемики. Однако можно и нужно привлекать аудиторию к анализу проведённой дискуссии. Студенты могут сами указать на логичность/нелогичность и ошибочность некоторых высказываний, отметить степень понимания проблемы, терминологии, отдельных понятий, высказать «коллегам» претензии, касающиеся регламента, манеры вести беседу и пр.

В связи с вышесказанным нам представляется целесообразным периодически предлагать участникам дискуссий писать самоотчёты (возможно, анонимные). Самоотчёты могут быть представлены в произвольной форме или же в виде анкеты. Приведем пример подобной анкеты с вариантами ответов:

- 1. Что вы думаете о теме дискуссии?** (очень интересна; интересна; довольно банальна; тема скучная; - может быть, эта тема интересна, но не для меня; мне было трудно, потому что я ничего об этом не знал(-а); другой ответ (Например, мы встретили такую запись: «Я не могла обсуждать эту тему (аборты), так как для меня она запрещена»)
- 2. Во время дискуссии вы говорили по-русски?** (постоянно; большую часть времени; - несколько раз; не говорил(а) по-русски)
- 3. Были ли у вас проблемы во время дискуссии? Можно отметить несколько.** (я не понял тему дискуссии; у меня было мало информации, поэтому было трудно участвовать в дискуссии; я не мог придумать, что сказать; у меня небольшой словарный запас; у меня проблемы с грамматикой; у меня проблемы с произношением; мне было трудно играть свою роль; другие участники дискуссии перебивали меня; я очень нервничал или стеснялся; никто не обращал внимания на то, что я говорю; я думаю, что я говорил слишком много; другие проблемы)
- 4. Как вы будете решать те проблемы, которые вы отметили? Напишите.**
- 5. Как вы оцениваете работу вашей группы в дискуссии?** (отлично; хорошо; удовлетворительно; неудовлетворительно).
Объясните, почему Вы так думаете.
- 6. Что бы вы предложили, чтобы сделать следующую дискуссию лучше?**

Кроме того, существует и такая форма участия в дискуссии, как наблюдатель. Понятно, что обычно в этой роли выступает преподаватель, но ее можно предложить и студенту, хорошо владеющему русским языком и пользующемуся уважением в группе. В такой ситуации студент тоже может заполнить своего рода анкету.

1. Оцените группу. Используйте следующие пункты, чтобы оценить работу группы в дискуссии:
А. Насколько хорошо члены группы взаимодействовали? (отлично; хорошо; удовлетворительно; неудовлетворительно).

В. Все ли члены группы приняли участие в дискуссии (все; почти все; дискуссия не состоялась).

С. Насколько громко и четко говорили участники дискуссии? (отлично; хорошо; удовлетворительно; неудовлетворительно).

2. Что бы вы предложили, чтобы улучшить следующую дискуссию?

Представляется, что такая форма работы тоже представляет определенный интерес для студента, который в роли наблюдателя дает шанс посмотреть на себя и группу со стороны, оценить проделанную работу. Возможно, это даже будет мотивировать студента и группу к дальнейшему совершенствованию навыков проведения дискуссии.

В заключение хочется отметить, что развитие таких интерактивных форм обучения, как проведение дискуссии и дебатов, развивает коммуникативную, социолингвистическую, прагматическую и социокультурную компетенции студентов. В дальнейшем планируется более детальное рассмотрение проведения дебатов.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE*, CEF2, Страсбург, 2003. – сс.75-80.

2. БОЧКОВА, Н.В., 2010: *Как вести дискуссию?* URL: http://festival.1september.ru/article_s/582172/

3. КОСАРЕВА, Е.В., МАСЛЕННИКОВА, З.С, ФИЛАТОВА, Е.М., 2015: «Разговорный клуб как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами». *Русский язык за рубежом*. №2. – сс. 92-96.

4. ТЕРЕМОВА, Р.М., ГАВРИЛОВА, В.Л., 2014: «Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранных учащихся русскому языку». *МИПС*. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-rakurse-interaktivno-kommunikativnoy-organizatsii-obucheniya-inostrannyh-uchaschihsya-russkomu-yazyku>.

La metáfora gramatical en la poesía del posmodernismo ruso

A. F. Panteléev
(Rusia)

Грамматическая метафора в поэзии русского постмодернизма

А.Ф. Пантелеев
(Россия)

Resumen

Este artículo está dedicado al estudio de la metáfora gramatical en el lenguaje poético del posmodernismo ruso. Se presta atención especial a la metáfora gramatical de partes de la oración como el tipo de la variación funcional-semántica, el cual es el más característico para la poesía rusa contemporánea.

Русская литература на современном этапе ее развития продолжает поступательное движение от нормы к не-норме, к использованию различных вариантов языковой игры как средства создания экспрессивности, выразительности. Одним из таких элементов языковой игры является использование морфологической транспозиции и появление на ее базе грамматической метафоры. Метафора в грамматике начинает широко использоваться в русской литературе именно в последние десятилетия. Грамматическая метафора (Шендельс, 1972, с. 50) как результат морфологического варьирования в языке литературы русского постмодернизма чаще всего преследует определенные цели: привлечение внимание к наиболее важным событиям, явлениям, переосмысление, новый взгляд на «затертые» слова, достижение экспрессивности, образности высказывания, создание комического, иронического эффекта.

Современное искусство и, в частности, поэзия 60-90 гг. XX в. наследует от предшествующих эпох две противоположные тенденции. Одна из них направлена на познание логики мироздания, стремится к реалистическому отражению действительности, укреплению языковых норм, предполагает воспитательную функцию произведения. Другая тенденция связана с установкой на эксперимент, критическим отношением к языковой норме. Она основана на том, что внимание авторов и читателей привлечено к неупорядоченности мира, парадоксу, изменчивости сущностей и свойств, алогизму и нестабильности самого языка как отражения нашего сознания.

Ситуация в современной поэзии во многом определяется философией и эстетикой постмодернизма, которая и продолжает традиции авангарда (особенно часто соединяя поэтику футуристов и обэриутов), и отталкивается от них. Для постмодернизма характерно «специфическое видение мира как хаоса, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентиров, «мира децентрированного», предстающего сознанию лишь в виде иерархически неупорядоченных фрагментов» (Ильин, 1996, с. 204). Авангард первой половины XX в. (модернизм), отрицая традиционные ценности, устанавливал новые приоритеты, а в философии постмодернизма мир и язык вообще перестали рассматриваться как система бинарных оппозиций (реальное — нереальное, живое — неживое, свое — чужое, прошлое — настоящее, субъект — объект и т.д.) (Лейдерман, Липовецкий, 2003, с. 568). Постмодернизм стремится выразить переходные состояния действительности и

сознания, а поэтика постмодернизма (в совокупности разных его направлений и авторских индивидуальных систем) становится поэтикой пограничных явлений языка и языкового конфликта. В результате в современной поэзии часто встречаются транспозитивные формы различных грамматических категорий. Кроме того, по мнению О.А. Аксеновой, ориентированность автора на игру и языковой эксперимент особенно ярко проявляются в частеречной транспозиции (Аксенова// <http://www.levin.rinet.ru/ABOUT/Aksenova1.html#v1>). Игровое начало находит свое выражение прежде всего в той свободе, с которой поэт обращается со словом. Таким образом, один из принципов игры – это свобода. Другой – «текучесть», процессуальность. В игре важен процесс, а не результат. «Когда мы заняты серьезным делом, мы хотим достичь результата и как можно скорее это дело закончить; наоборот, когда мы играем, нам важен сам процесс, и мы хотим его задержать» (Берлянд, 1992, с. 7). Основываясь на данных исследованиях, мы можем выделить две основные группы транспозиций в современной поэзии: категориальная транспозиция и частеречная транспозиция. Именно частеречная транспозиция является специфической чертой поэзии русского постмодернизма, яркой приметой этого направления в современной русской литературе.

В современной поэзии встречается не только использование прилагательных в функции существительных, но и глаголов. В стихотворении Д. Бобышева «Константинов #8» находим:

...
- Звучит как девушка.
Недешево. Не давши.
кому какое до (ре-ми) всех этих дел,
когда не то что музыка, но даже
душа зашла – то дрых
то грохот одолел (Бобышев. Константинов #8).

Слово «дрых» приобретает категориальные признаки существительного – род, число и падеж, что становится ясным при рассмотрении формы глагола (дрых одолел). Глагол в форме прошедшего времени «дрых» употребляется в значении существительного и сохраняет при этом стилистические особенности глагола «дрыхнуть». Данный глагол является просторечным, более того, имеет помету «неодобрительно» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 181). Эти и отличается существительное «дрых» от слова «сон», которое является стилистически нейтральным. Таким образом, транспозиция в данном случае обусловлена связью с коммуникативными прагматическими задачами говорящего, автора текста, а именно необходимостью представить процесс особого рода, отличный от процесса «сон». Среди синонимов слова «сон» нет ни одного, которое могло бы заменить окказионализм «дрых». Слова «видение, греза, мечта, мечтания» имеют помету «в поэтической речи» (Словарь русского языка, 1981-1984), слово «полусон» имеет дополнительную сему прерывности. «Забутье» - состояние, когда теряется ощущение окружающей действительности (Словарь русского языка, 1981-1984, т. 1, с. 308). Таким образом, в русском языке нет слова, которое могло бы заменить «дрых» Б. Бобышева, не изменив идею автора. Транспозиция в данном случае выполняет номинативную функцию, то есть «способствует развитию нового значения у уже существующего слова, вместо того, чтобы создавать бесконечное количество новых слов» (Харченко, 1992, с. 25).

Следует обратить внимание, что возможно и употребление наречия в функции существительного:

О бедный бредный Мир из клаузул,

Мне нужен чек на выходы с судьбою.

А я лечу как вынутый кинжал,

В давным-давно покончивший с собою (Соснора. Это третья строка из Книги Конца).

Наречие, подобно существительному, сочетается в тексте стихотворения с предлогом. Словосочетание «в давным-давно» в данном примере по семантике родственно словосочетаниям «в сентябре, в понедельник, в ближайшее время». Сама же форма наречия напоминает существительные среднего рода – окно – в окно, пальто – в пальто, весло – в весло и т.п. Нам кажется, что транспозиция в данном случае помогает конкретизировать значение наречия «давным-давно» (зadolго до настоящего момента, очень много времени тому назад) – «покончивший с собою» в определенный момент в прошлом. Другую функцию выполняет наречие, употребленное в функции существительного в следующем стихотворении:

Постарайся... принять и поверить...

Наши встречи – уже во вчера... (Бесфамильный. Понимаешь, родная, так вышло).

Наречие *вчера* используется в качестве существительного, на что указывает предлог «во». Сочетание «во вчера» сопоставимо с сочетанием «в прошлом». Однако, «в прошлом» выражает идею более глубокого прошедшего, нежели «во вчера». Транспозиция позволяет показать, что разрыв произошел недавно, на днях, вчера. И встречи героев остались там же – «во вчера».

Так же редко, как и наречия, подвергаются частеречной транспозиции деепричастия, поэтому данные примеры представляют особый интерес и обладают повышенной экспрессивностью. Деепричастие употребляется в функции существительного в стихотворении А. Левина «Когда душа стрела и пела»:

Когда душа стрела и пела,
а в ней уныло и стонало,
и ухало, и бормотало,
и барахло, и одеяло...
Полина или же Елена,
а может Лиза и зараза,
а может Оля и лелея.

а я такой всего боец... (Левин. Когда душа стрела и пела).

При восприятии данного отрывка на слух деепричастие «лелея» воспринимается как существительное. Находясь в ряду имен (Лиза, Оля, Елена, Полина) данное слово воспринимается как одно из имен. Только взгляд на письменный вариант позволяет понять, что это имя нарицательное. Параллелизм между строками «а может Лиза и зараза./а может Оля и лелея» способствует пониманию слова «лелея» как характеристики девушки. Итак, «лелея» - имя нарицательное, обозначающее любую нежную и ласковую девушку, так же как и «зараза» - любого подлого человека. Нельзя не обратить внимание на близость сочетания «Оля и лелея» и устойчивого выражения «холя и лелея». Разрушая предсказуемость и избитость языкового факта, автор создает оригинальный каламбур.

В строке «Когда душа стрела и пела» существительное «стрела» приобретает грамматические признаки глагола по аналогии (совпадение финалей) со словом «пела». Переход существительного в глагол в форме прошедшего времени обусловлен прежде всего тем, что исторически глаголы прошедшего времени восходят к причастиям.

Поэтому они имеют родовые, а не личные окончания. А категория рода является главным классифицирующим морфологическим признаком существительных. Отнесение к одному из трех родов обязательно и для каждого имени существительного и для каждого глагола в прошедшем времени в единственном числе. Поэтому становится возможным вербализация существительного «стрела». Но такое употребление основано не только на формальном сходстве существительного женского рода «стрела» и формы глагола прошедшего времени женского рода. Нам кажется, что возникновение такого окказионализма связано с желанием автора подчеркнуть, что, с одной стороны, душа стреляет и поет (семантика глагола – обозначение процесса), а с другой, что она сама натянута как стрела – человек в напряжении и смятении. Итак, в данном примере наблюдается транспозиция, основанная на близости форм существительного и глагола прошедшего времени. В следующем же стихотворении наблюдается полное совпадение существительного с окказиональным глаголом повелительного наклонения:

Такси меня куда-нибудь, туда где весело и жуть.

Туда, где светится и птица, где жить легко и далеко (Левин. Когда душа стрела и пела).

Существительное «такси», заимствованное из французского языка, в современном русском языке является неизменяемым. Однако имя «такси» совпадает по звуковому и графическому облику финали -и с глаголами в форме повелительного наклонения с конечным -и после согласного (например, тащи, вези), что и обусловило переход в глагольную парадигму. Безусловно, подобные примеры требуют особого внимания при переводе текстов стихотворений на иностранные языки, заслуживают лингвокультурологического комментария.

Следует отметить, что в современном русском языке есть глагол таксировать – 'произвести таксацию' (в 1 зн. 'установить таксу на что-л.') и существительное такса – 'точно установленная расценка товаров или размер оплаты за тот или иной труд, услуги' (Словарь русского языка, 1981-1984, т. 3, с. 752). Существование глагола таксировать доказывает, что заимствованное «такси» уже вошло в активный состав русского языка и может участвовать в словообразовании. Это делает потенциально возможным образование глагола «таксить» от существительного такси – по модели пила – пилить, звонок – звонить и такси – «таксить». А форма повелительного наклонения глагола «таксить» будет соответственно «такси». Таким образом, наличие такой словоформы потенциально возможно. Но пока она не существует в языке, мы можем рассматривать данный случай как употребление существительного, совпадающего по форме с потенциально возможной формой глагола, в функции глагола. Совпадение же финалей существительных с финалями глаголов при такой транспозиции является закономерным явлением и наблюдается и в стихотворении А. Левина «Но тяга к слову также неизменна...»:

...Но тяга к слову также неизменна,
как к хищным и убийственным вещам,
когда магнит и манит черный «Вальтер»...(Левин. Но тяга к слову также неизменна).

В поэзии нередко встречаются различные сочетания со словами «магнит» и «манит». В стихотворении С. Минакова читаем: «Как магнит к себе манит», Анна Драй описывает, как «глаза в глаза магнитом манит», у Е. Скульской «магнит поприглатательней – убийство манит...». Такие избитые тропы, основанные на созвучии слов «магнит и манит» обыгрываются А. Левиным и представляются по-новому.

Существительное «магнит» по аналогии со словом «манит» употребляется в функции глагола. Совпадение финалей существительного и глагола в единственном числе, третьем лице способствует успешной реализации транспозиции. В данном случае транспозиция также основана на определенной близости значений двух слов. И «магнит» и «манит» обладают общей семей «притяжения». Таким образом, оба слова выражают одно и то же процессуальное значение притяжения, на чем и строится этот каламбур.

Рассмотрим следующий отрывок из «Пивной песни» А. Левина:

Выпьем пива, выпьем и споем,
как мы красиво с Машкой пиво пьем...
Здесь так клёво, пиво и тепло,
будто нам сегодня крупно повезло (Левин. Пивная песня).

В данном примере транспозиция также строится на принципе аналогии (пиво и тепло): есть формальное сходство между существительным среднего рода на – о и словом категории состояния. Дополнительный смысл стихотворению придает переход слова «пиво» из разряда существительных в разряд категории состояния, при котором совмещается номинативное и предикативное значения существительного. «Пиво – пенистый напиток из ячменного солода и хмеля с небольшим содержанием алкоголя» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 517). В результате транспозиции реализуется значение «характеристика состояния, наступившего под воздействием этого напитка». Данной транспозиции можно дать характеристику без затруднений, так же как и всем рассмотренным ранее видам транспозиции. В них налицо употребление слов различных частей речи в функциях существительного, глагола, прилагательного, наречия. Но, так как поэзия постмодернизма – поэзия пограничных явлений, неточностей и неупорядоченности, она снабжает нас богатым материалом пограничных и неопределенных типов транспозиции, в которых сложно установить, какая из форм транспонируется и какая выступает в качестве базы, на которой, по принципу аналогии, строится метафора:

Такси меня куда-нибудь, туда где весело и жуть,
Туда, где светится и птица, где жить легко и далеко (Левин. Когда душа стрела и пела).

В стихотворении А. Левина находим транспозицию, основанную на фонетическом совпадении финалей глагола и существительного. На первый взгляд, представляется верным предположение, что это простое употребление существительного в функции глагола (птица). Но, с другой стороны, возможно, «птица» выполняет свою основную функцию – несет значение предметности, а вот «светится» транспонируется по аналогии с ним. Какое же слово в данном отрывке переосмыслено? Однозначный ответ на этот вопрос дать трудно. Если частеречной транспозиции подвержено существительное «птица», то оно приобретает процессуальное значение. Процессуальное значение, ассоциирующееся со словом «птица» - значение свободного, независимого полета. Если же транспонируется глагол «светится», то он приобретает значение предметности. Основное значение глагола «светиться» - излучать ровный свет, свой или отраженный (Ожегов, Шведова, 1999, с. 701). В таком случае окказиональное употребление глагола в качестве существительного может иметь семантику источника излучаемого света. Нам кажется, что оба подхода к интерпретации данной строки стихотворения одинаково допустимы. Поэтому такую транспозицию мы называем биполярной частеречной транспозицией

(Pantelev, Kuleshova, 2014, с. 119). Итак, биполярная транспозиция – это сложный вид частеречной транспозиции, при которой возможно неоднозначное понимание самого процесса переосмысления и наблюдается неясность при определении транспонируемой формы и аналога.

Рассматриваемый тип транспозиции не является единичным случаем. В стихотворениях А. Левина данная транспозиция встречается регулярно, таким образом, мы можем назвать ее приметой идиостиля писателя:

*Зверь мой – язык и высок.
Зверь мой – без костей* (Левин. ЯЗЫК МОЙ – ЗВЕРЬ МОЙ).

Нулевое окончание существительного мужского рода в единственном числе и краткого прилагательного сближает слова разных частей речи по формальным признакам. Сравните: высок – песок, язык – многолик. Поэтому вполне возможна как транспозиция существительного, так и прилагательного. Контекст также не помогает дифференциации типа транспозиции. Таким образом, создается особое ощущение абсурдности и нелепости. Данная строка стихотворения ставит в тупик. Случаи биполярной транспозиции следует отличать от подобных ей однозначных транспозиций, построенных по принципу аналогии:

Язык мой пятнист и велосипедист (Левин. ЯЗЫК МОЙ – ЗВЕРЬ МОЙ).

Переход существительного «велосипедист» в краткое прилагательное возможен благодаря омонимическому сближению суффиксов качественного прилагательного в краткой форме (пятн-ист) и существительного мужского рода, обозначающего лицо по его отношению к определенному предмету, понятию, занятию (велосипед-ист). Такая транспозиция обусловлена и семантически. Язык «вращает» словами, словно велосипедист колесами. Слова сливаются и путаются, как спицы велосипеда, который едет на высокой скорости. Однако переход краткого прилагательного в существительное в данном случае представляется маловероятным. Этому способствует само построение предложения. В случае приобретения словами «пятнист и велосипедист» значения предметности было бы реализовано следующим образом, ср.: «Язык мой – пятнист и велосипедист». Таким образом, в данном случае перед нами односторонняя частеречная транспозиция – употребление существительного в функции краткого прилагательного.

Целесообразно предположить, что грамматическая метафора является не менее ярким образным средством языка художественной литературы, чем лексическая. Она является равноценным показателем индивидуальности стиля писателя, его творческой манеры. Более того, грамматическая метафора может носить и окказиональный характер морфологического переноса, который осуществим только в контексте данного произведения, либо характерен для всего творчества писателя или поэта. Следовательно, несмотря на то, что грамматическая метафора является все-таки скованной рамками контекста, своими синтаксическими функциями, делающими ее «неподвижной», она может быть неожиданной и выразительной.

В языке современной русской поэзии грамматическая метафора наиболее агрессивна. Транспозиция охватывает не только грамматические признаки имен и глаголов, активно используя как объект переноса словообразовательные категории рода, вида, но и целые классы слов, т.е. части речи. Транспозиция, связанная с использованием слов одной части речи в функции слов другой части речи, так

называемая частеречная грамматическая метафора, выступает как типичная и специфическая черта русской поэзии конца XX – начала XIX века. Наиболее частотным является употребление слов различных частей речи в качестве существительных и глаголов. Менее характерным является употребление слов разных частей речи в функции прилагательных и наречий. В языке современной русской поэзии необходимо отметить особый случай сложной биполярной транспозиции, при которой возможно двойное понимание самого характера переосмысления. Частеречная транспозиция в языке современной поэзии выполняет эмотивную, экспрессивную, конкретизирующую, эпатажную, универсальную функции, является в руках поэта инструментом для языковой игры.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. PANTELEEVA, A.F., KULESHOVA, N.A., 2014: «Grammatical metaphor in the language of Olga Arefieva's poetry». *European Science review*, Vienna. № 7-8. – сс. 117-120.
2. АКСЕНОВА, О.В.: *Языковая игра как лингвистический эксперимент поэта (Лексика и грамматика в стихах Александра Левина)* // <http://www.levin.rinet.ru/ABOUT/Aksenova1.html#v1>
3. БЕРЛЯНД, И.Е., 1992: *Игра как феномен сознания*, Кемерово.
4. БОБЫШЕВ, Д., 1992: *Русские терцины и другие стихотворения*, СПб.
5. ГРИГОРЬЕВ, О., 1995: *Поздние петербуржцы. Поэтическая антология*, СПб.
6. ИЛЬИН, И.П., 1996: *Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм*, М.
7. ЛЕВИН, А., 1989: *Молодая поэзия*, М.
8. ЛЕЙДЕРМАН, Н.Л., ЛИПОВЕЦКИЙ, М.Н., 2003: *Современная русская литература: 1950 - 1990-е годы*, М.
9. ОЖЕГОВ, С.И., ШВЕДОВА, Н.Ю., 1999: *Толковый словарь русского языка*, М.
10. *СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА*: в 4-х тт., М., 1981-1984.
11. ХАРЧЕНКО, В.К., 1992: *Функции метафоры*, Воронеж.
12. ШЕНДЕЛЬС, Е.И., 1972: «Грамматическая метафора». *Филологические науки*. № 3.

Percepción del riesgo con enfoque de género en la comunidad La Calabaza, Municipio de Estelí.

T. Pérez Rodríguez, K. Velásquez Meza, K. López Benavides
(Nicaragua)

Восприятие риска с гендерной точки зрения в общине Ла Калабаса, в муниципальном округе Эстели

T. Перес Родригес, К. Веласкес Меса, К. Лопес Бенавидес
(Никарагуа)

Resumen

Con este trabajo de investigación se contribuye a la vinculación e integración de las percepciones de hombres y mujeres ante las amenazas y vulnerabilidades presentes en la comunidad La Calabaza, con el propósito de promover la reflexión que permitan el cambio de percepción de los hombres y mujeres frente a las amenazas y vulnerabilidades presentes en la misma. El cambio de percepción de hombres y mujeres frente al riesgo permitirá visualizar de forma integral las amenazas reduciendo las vulnerabilidades, de igual forma permitirá la participación de las mujeres los procesos de desarrollo comunitario y a los hombres percibir los riesgos que los afectan de forma inmediata y a su entorno.

Las etapas en el ciclo del proceso de investigación fueron: el diagnóstico, reflexión, acción y evaluación. La acción desarrollada durante este proceso consistió en un grupo focal donde se identificaron las amenazas, vulnerabilidades y factores de vulnerabilidad presentes en la comunidad. Se logró el cambio de percepción de hombres y mujeres de la comunidad La Calabaza, mediante la reflexión e identificación de las amenazas y vulnerabilidades existentes en la misma, la dificultad encontrada fue que los pobladores están siendo afectados por reuniones de un proyecto de agua, lo que ocasionó llegada tarde de los mismos.

Contexto de la investigación

Esta comunidad cuenta con 200 habitantes aproximadamente y 41 viviendas dispersas. Las actividades económicas de la comunidad son: ganadería y agricultura de subsistencia, negocios familiares como bares y restaurantes, servicios profesionales que se prestan en la ciudad. El grado de peligro por deslizamiento del Cerro las Calabazas, Corre Viento, está bajo la categoría de «peligro alto», esta zona está ubicada en la parte Sur del Municipio sobre la carretera Panamericana.

En este trabajo nos proponemos vincular el enfoque de género con el riesgo, ambos como partes integrales de un proceso de desarrollo más democrático y sostenible, para ello es importante identificar «qué diferencias existen en la percepción del riesgo entre hombres y mujeres y como incide esta en la prevención de los mismos». Es fundamental que los sujetos individuales y colectivos logren la asimilación de representaciones lúcidas sobre el riesgo como dimensión de una realidad total, sobre las formas sociales y significado de la solidaridad y muy especialmente, sobre las transformaciones objetivas y subjetivas que se requieren para reducir o eliminar los diversos factores de vulnerabilidad.

Descripción del proceso metodológico seguido

Técnicas de recolección de datos: Búsqueda de información bibliográfica: se hizo una revisión del plan municipal para la reducción de desastres en el municipio de Estelí, archivos

de la comunidad e información en internet.

Entrevista: Se realizaron visitas a la comunidad para efectuar entrevistas a informantes claves, estos se identificaron con ayuda del líder de la comunidad con el propósito de conocer las percepciones de los hombres y mujeres frente a las amenazas y vulnerabilidades existentes en la comunidad.

Observación directa: Esto nos permitió hacer una identificación in situ, de las amenazas y vulnerabilidades identificadas por hombres y mujeres, y se realizó con ayuda del líder de la comunidad.

Grupo Focal: Esta técnica se llevó a cabo con el objetivo de conocer las percepciones de hombres y mujeres ante las amenazas y vulnerabilidades presentes en la comunidad y brindar información sobre amenazas y vulnerabilidad que permitió reflexionar para lograr un cambio de percepción sobre las mismas.

Del estudio realizado en este primer ciclo se obtuvo la siguiente valoración: Los hombres y las mujeres de la Comunidad La Calabaza identifican las amenazas y vulnerabilidades presentes, pero tienen una percepción diferente de cada una de ellas, debido a la importancia de afectación que cada uno pueda enfrentar ante una posible amenaza o evaluación según la magnitud del riesgo.

El segundo momento del ciclo lo organizamos en tres etapas: La etapa diagnóstica, etapa de acción y de evaluación.

Se inicia el proceso aplicando técnicas de recolección de datos, para lo cual hicimos uso del grupo focal, que se realizó con los hombres y mujeres de la comunidad. Se condujo a la personas a hacer un autoevaluación de las amenazas y vulnerabilidades a través de una reflexión crítica.

Resultado del diagnóstico

En un primer instante uno de los pobladores de la comunidad manifestaba que no hay peligros de ninguna forma y que la comunidad era una zona pacífica, sin embargo otros pobladores, consideraron que si hay riesgos o peligros, señalando las inundaciones del río, el clima, accidentes de tránsito pero que lo más crítico estaba relacionado a la carretera panamericana por su estrechez, porque no contaban con bahías, y los niños tienen que ir a la escuela y eso era un riesgo.

Otros de los riesgos que se tiene en la comunidad es cerro La Gavilana, que en un principio era una montaña forestada, pero que al construirse la carretera empezó a dar problemas. Según hombres y mujeres de la comunidad el cerro sufre hundimientos de tierra en la parte alta por la presencia de corrientes de agua subterráneas, lo que ha provocado que en la parte baja, la carretera se fracture y se vea afectada.

El dueño de esa propiedad (cerro la gavilana) comentó que tenía establecida una parcela de cultivo básico, pero que han tenido que abandonar las tierras por la inestabilidad del terreno, dado a que era un terreno montañoso pero después del huracán Mitch se empezó a hundir y a brotar peñascos. Cuando trabajaban las tierras, se sembraban frijoles y maíz alrededor de peñascos y habían días en que desaparecían por completo debido a los hundimientos y eso es lo que pasa con la carretera, por la fuerza del cerro y cada día eso viene más abajo.

Por otra lado tanto los hombres como las mujeres hacen mención del mal uso de los recursos naturales que provoca la contaminación del suelo, producto de usar mucho insecticidas y químicos para las cosechas, que afecta de manera directa la producción de los granos básicos y la contaminación del agua de la quebrada.

Es importante mencionar que los hombres y las mujeres visualizaron los problemas de

la comunidad, pero además lograron identificar que algunos son ocasionados por otras personas ajenas a la misma, como es el caso de personas en estado de ebriedad que llegan a la comunidad a provocar accidentes y lo más relevante son los basureros clandestinos, porque llegan personas de la ciudad en camionetas a depositar basura, animales muertos y muchas veces es depositada frente a las casas de los pobladores.

Descripción de las acciones realizadas

Después de haber realizado una serie de actividades de exploración sobre las percepciones que hombres y mujeres tenían sobre las amenazas y vulnerabilidades existentes en la comunidad, se les brindó información sobre amenazas y vulnerabilidades utilizando un lenguaje apropiado, no se utilizó vocabulario técnico ya que esto permitió que los participantes comprendieran los conceptos facilitados.

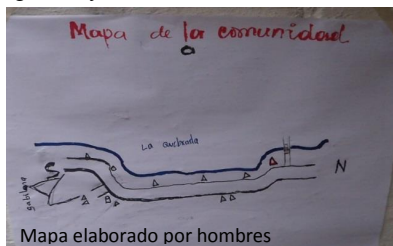
Se realizó el mapa comunitario, para ello se dividió al grupo en hombres y mujeres lo cual permitió conocer las percepciones de forma separada. Esto generó una serie de comentarios e inquietudes sobre los conceptos de riesgo, amenaza y vulnerabilidad. Se trabajó una matriz en la que plasmó la valoración de los elementos expuestos antes las amenazas y los elementos vulnerables. Se hizo el análisis histórico de los fenómenos que han afectado a hombres y mujeres de la comunidad La Calabaza.

Análisis de la información del monitoreo

En cuanto al análisis histórico las mujeres recuerdan los acontecimientos ocurridos en la comunidad durante el huracán Mitch, como fue la pérdida materiales, destrucción de casas, los árboles que estaban en la rivera del río y los arrancó la fuerte corriente, pérdida de animales (terneros), hacen referencia a que la quebrada perdió su caudal y que ahora es menor, mencionaron las casas que se inundaron, las lluvias intensas que provocaron pérdidas de los cultivos y el ganado que se enfermó.

Los hombres y mujeres tienen percepciones distintas de las amenazas y vulnerabilidades. Los hombres identifican como amenazas solo aquellas que los afectan de forma directa como es el caso de las inundaciones, accidentes de tránsito, en cambio las mujeres ven como amenazas los basureros clandestinos, derrumbes, uso intensivo de agroquímicos, accidentes de tránsito y derrumbes.

Y de acuerdo con la teoría de la percepción del riesgos los hombres por su personalidad de ser los más fuertes perciben menos el peligro, aunque a la hora de las emergencias son ellos los que se exponen al riesgo como es el caso de las inundaciones los hombres se quedan en las casas cuidando pertenencias de las familias. En este sentido las mujeres se preocupan más sobre los riesgos que pueden afectar de manera directa o indirecta al bienestar de su familia o la comunidad ya que estos pueden afectar directamente a los cultivos y en consecuencia la producción de alimentos para autoabasto familiar y demás elementos biológicos adyacentes a su ámbito vivencial.



En la fotografía se puede evidenciar que para los hombres las únicas amenazas son los accidentes de tránsito en la carretera panamericana y las inundaciones (quebrada el zapote), las mujeres ubican en el mapa más elementos, como son los sitios donde se están dando los derrumbes, sitios inundables, sitios deforestados.

Las mujeres tienen tanto capacidades como vulnerabilidades y muchas de éstas son distintas a las de los hombres, es decir, existe una construcción social de vulnerabilidades y capacidades de género que son desiguales y jerárquicas, que otorgan privilegios mayores a los hombres y que no reconocen ni valoran adecuadamente la aportación femenina. Por ello, es necesario que las mujeres no sean vistas como vulnerables *per se*, sino que son ciertas condiciones y situaciones inequitativas las que colocan a grupos de mujeres específicas en situación de desventaja y vulnerabilidad social, de ahí que hombres y mujeres no lleguen en las mismas condiciones a un desastre, ni reaccionen igual, ni tampoco tengan igual acceso a recursos de recuperación.

**Amenazas y condicionantes de vulnerabilidad identificados
por hombres y mujeres de la comunidad.**

Amenazas	Condicionantes de vulnerabilidad
Accidentes de tránsito	No existen andenes peatonales No existe bahía No hay señalamiento en la carretera Panamericana No hay reductores de velocidad No hay vallas metálicas No hay presencia policial Presencia de bares y restaurantes que venden licor
Inundaciones	Casa a orillas de la quebrada el Zapote Construcción artesanal de obras mitigación
Derrumbes y hundimientos	Deforestación de los cerros la Gavilana y el Descargadero Agricultura intensiva de granos básicos Ganadería intensiva
Basureros clandestinos	Falta de educación ambiental Falta de vigilancia por los pobladores de la comunidad, policía y alcaldía municipal.

Tabla 1: Condicionantes de vulnerabilidad en la Comunidad. Fuente Propia

Factores de vulnerabilidad

La vulnerabilidad social, se manifiesta por la carencia de servicios básicos (salud, educación) e infraestructura (calles, cunetas, puentes, alumbrado público), inseguridad ciudadana (robos, asesinatos), venta de licor. La falta de oportunidades de empleo fijo, las condiciones de hacinamiento y los bajos niveles educativos, son otra expresión de la vulnerabilidad social de estas familias en la Comunidad.

Vulnerabilidad educativa, está relacionada con los bajos niveles de educación en general, educación preventiva, en educación en gestión integral de riesgos, estos aumentan la vulnerabilidad de los pobladores de la comunidad, siendo más susceptibles de sufrir en situaciones de crisis, también se manifiesta en la poca educación ambiental que tienen los pobladores que llegan a depositar la basura a orillas de la carretera Panamericana.

Vulnerabilidad física, manifiesta por la ubicación de las viviendas en zonas de riesgo, en este caso las casas que están a la orilla de la quebrada el Zapote, el tipo de material de construcción de las obras ingenieriles como es el caso de los muros de contención construidos

de forma artesanal por los pobladores que son afectados por las inundaciones, estos cada año tienen que reforzarlos ya que esto permite que las afectaciones sean mínimas.

Las inundaciones tienen un impacto alto sobre algunos recursos como son las viviendas, los muros de contención, los animales ya que estos son arrastrados por las corrientes de la misma manera para los cultivos que están en la rivera de la quebrada, en cambio tienen un mediano impacto para los seres humanos de las personas ya que dicen que no ha habido pérdidas humanas, solamente familias evacuadas.

Vulnerabilidad ambiental, está relacionada con la existencia de focos de basura en tramos de la carretera Panamericana, en el lecho de la quebrada, ubicación de corrales en la ribera de la quebrada contaminando el agua con excretas de ganado, otro de las amenazas presentes en la comunidad que la vuelven vulnerable es el derrumbe del cerro la gaviñana causado por la deforestación y la agricultura intensiva que practicaba uno de los propietarios, esto ocasionó el hundimiento en la parte superior del terreno y con lluvias intensas aumenta la escorrentía arrastrando piedras y lodo hacia el cauce de la quebrada aumentando el mismo provocando las inundaciones, pérdida de cultivos ya que estos están situados en la rivera de la quebrada y complicaciones en las vías de acceso.

Conclusiones

1. Hombres y mujeres se integraron de manera dinámica y positiva en el grupo focal.
2. Aceptación de la temática por los y las participantes al grupo focal.
3. Se trabajó con enfoque de género.
4. 8 mujeres y 7 hombres reflexionaron sobre amenazas y vulnerabilidades presentes en la comunidad permitiendo esto un cambio de percepción sobre las mismas.
5. Hombres y mujeres identificaron las amenazas y vulnerabilidades existentes en la comunidad La Calabaza
6. Se cumplió con los objetivos propuestos en el plan de acción.
7. El modelo de investigación acción empleado en esta investigación fue una experiencia que viene a enriquecer nuestros conocimientos para mejorar nuestro desempeño diario.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. AME-Estelí, 2005-2015: *Plan de Desarrollo Urbano de la Ciudad de Estelí*. 100 Pág.
2. COSUDE, 2005: "Evitemos Vivir un Desastre". *Proyecto Fortalecimiento de La Gestión local Del Riesgo en Cinco Municipio de Nueva Segovia*. 40 Pág.
3. 2003: Concepto expuesto en el "Diagnóstico Sobre Las Condiciones Metodológicas-Conceptuales, Técnicas Y Económicas De Los Programas Miembros De La Red De Niñez Y Adolescencia Comunicadora". *Dos Generaciones*. pp. 22-23.
4. LUNA E., G., 2001: *Evaluación indicativa de peligro y plan municipal para la reducción de desastres en el municipio de Estelí*, Managua, Mayo.
5. *Estrategia de Comunicación Social de Dos Generaciones*. Managua, Nicaragua.
6. FISE –Estelí, 2011: *Diagnóstico Rural Participativo de la Comunidad La Calabaza*.
7. JUAN P. JOSE ISABEL, 2006: *Manejo del ambiente y riesgo ambiental en la región fresera del Estado de México*.

La experiencia de enseñanza del Ruso como LE en la Universidad Federal del Noreste

S. M. Petrova, L. N. Antónova
(Rusia)

Опыт преподавания русского языка как иностранного в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова

С. М. Петрова, Л. Н. Антонова
(Россия)

Resumen

El artículo se dedica a la experiencia de la Enseñanza del Ruso como LE en la Universidad Federal del Noreste M. K. Ammosov. También se presentan los rasgos principales de este proceso en la República Saja (Yakutia) en general y se examinan las tecnologías innovadoras en la enseñanza: metodología de la profesora S.M. Petrova sobre el análisis gráfico-simbólico del texto artístico en el proceso de la Enseñanza del Ruso como LE; los casos de estudios como el metodo eficaz para formar los conocimientos sobre Yakutia.

Республика Саха (Якутия) является крупнейшим регионом Российской Федерации. Её уникальная природа, экстремальные климатические условия (зимой – 50 градусов ниже нуля, летом – + 40 градусов жары), красивейшие места привлекают не только туристов, но и иностранных студентов, желающих изучать русский язык на Крайнем Севере. В настоящее время в Северо-Восточном федеральном университете (СВФУ) обучается более 300 граждан из 40 стран мира. Это молодые люди из Америки, Скандинавских стран, Европы (Австрия, Германия, Греция, Ирландия, Словения и др.), стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР): Вьетнам, Индонезия, Китай, Монголия, Южная Корея, Япония), из Африки (Кот-д’Ивуар, Намибия, Замбия), Латинской Америки (Гайана, Перу).

В 2012 году на филологическом факультете была создана кафедра русского языка как иностранного, которую возглавляет доктор педагогических наук, профессор С.М. Петрова. За 5 лет функционирования кафедры сделано многое: профессором С.М. Петровой разработана авторская инновационная методика графико-символического анализа художественного произведения в системе обучения РКИ на основе практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики. (Петрова, 2017, 418). По этой методике профессором С.М. Петровой проводятся мастер-классы в Монголии, Тунисе, Южной Корее, Китае; проведены 2 Международные научно-практические конференции «Русистика на северо-востоке России и в странах АТР» с участием ведущих российских и зарубежных специалистов; открыты бакалавриат и 2 магистратуры по РКИ под научным руководством профессора С.М. Петровой («Мультикультурное обучение русскому языку как иностранному в сфере образования и туризма» (2015 г.), «Интерактивные технологии обучения РКИ» (2018 г.); разработана программа двойного дипломирования «2+2» совместно с Хэйлуцзянским восточным университетом. В 2017 г. кафедра РКИ стала победителем Гранта Федеральной целевой программы Министерства образования и науки Российской Федерации «Русский язык» (2016-2020 гг.). Четвертый год работает студенческий научный кружок «Интерлогос», в котором иностранные студенты делают свои первые

шаги в мир науки. Так, победителем международного конкурса «Ломоносов-16» стала студентка нашего факультета Лыу Тхи Хуен из Вьетнама. В 2017 г. команда СВФУ победила во Всероссийской интернет-олимпиаде для иностранных студентов (г. Челябинск).

Особое внимание на кафедре уделяется лингвострановедческому аспекту преподавания РКИ (Верещагин, Костомаров, 1976, с.5).

Республика Саха (Якутия) является регионом с полиэтничным составом населения, где органично сосуществуют русская, якутская, культура малочисленных народов Севера, а также национальных общин, проживающих на территории Республики Саха (Якутия). В связи с этим перед преподавателями кафедры встаёт задача включать в процесс обучения русскому языку иностранцев национально-региональный компонент. Одним из эффективных способов лингвострановедческого насыщения учебного процесса является использование кейс-метода.

Кейс-стади, также именуемый в методике как «кейс-метод», – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных учебных ситуаций (кейсов) (Кунгурова, 2013, 61). Данный метод имеет ряд преимуществ: повышение мотивации и активности у студентов при изучении учебного материала, развитие навыков самостоятельной проработки информации, умение работать в группе, совершенствование коммуникативных навыков (аргументация, дискуссия), а также возможность наполнения кейсов национально-региональным компонентом (Антонова, 2018, 20). На занятиях с применением кейс-стади в иностранной аудитории были апробированы такие темы, как «Стажировка в России» (выбор одного из 4 федеральных вузов), «Выбор сувенира из Якутии», «Выбор места работы».

Преподавателями кафедры разработан учебно-методический комплекс (УМК) для иностранцев «Семиотическое пространство Республики Саха (Якутия)». УМК является своего рода картой с регионоведческим наполнением: в нём представлены такие тематические блоки, как национальные традиции и обычаи народа саха; якутская национальная кухня; флора и фауна, климат, республики; природные парки; национальные виды спорта. Комплекс включает модули с лексико-грамматическим материалом по определенной теме, учебные тексты с пред- и послетекстовыми заданиями, презентации PowerPoint.

Каждое лето всем желающим изучать русский язык как иностранный предлагается обучение в Летней школе «Лето в Сибири». Программа «Лето в Сибири» проводится в СВФУ с 1993 года. Летние курсы включают занятия по русскому языку по 4 часа в день, лекции программы по истории Якутии, этнографии народа саха, экологии республики. В культурную часть входят: посещение достопримечательностей, музеев, выставок и театров города, туристических мест.

Как известно, у многих иностранцев Якутия ассоциируется с алмазами – недаром её называют «алмазной» республикой. Именно это легло в основу идеи конкурса «Сделай свою речь бриллиантовой» («Diamond up your language»), который проводится кафедрой на протяжении нескольких лет. Он был задуман как средство привлечения внимания и интереса со стороны зарубежных студентов всего мира к СВФУ. Конкурсантам предлагается написать эссе на тему «Якутия моими глазами» (Конкурс «Сделай свою речь бриллиантовой»).

Что касается вопросов адаптации иностранцев в СВФУ, то по итогам социологического опроса наибольшую трудность в этом психологическом процессе представляет недостаточное знание русского языка, далее – климат и питание (Антонова, 2016, 28). Языковой барьер, пожалуй, самая распространённая проблема,

независимо от национальности и стран, откуда приезжают студенты. Для решения данного вопроса в нашем университете разработаны и реализуются программы: «Buddy» и «Языковой тандем». «Buddy» (от англ. «приятель») предполагает прикрепление в помощь к иностранному студенту местного студента – «бадди». Его задачи – свести к минимуму адаптационный стресс, помочь сориентироваться на новом месте, преодолеть языковой барьер. «Языковой тандем» направлен на создание языковой среды и преодоление барьера: к 1-2 студентам прикрепляется группа из нескольких местных студентов. В отличие от проекта «бадди» программа «Языковой тандем» состоит в том, что в неформальной обстановке (встречи в кафе, походы в музей) местные студенты преподают иностранцам русский язык, а те – свой родной язык.

Стратегия развития кафедры направлена на решение важнейших задач преподавания РКИ, а именно: продвижение и популяризация русского языка в мире, разработка методов и методик, которые соответствовали бы новой геополитической, глобальной социоязыковой ситуации [Концепция]. Преподаватели кафедры находятся в постоянном поиске новых средств, форм, методов обучения РКИ, соответствующих требованиям современной образовательной действительности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АНТОНОВА, Л.Н., 2018: «Лингвострановедческое наполнение кейс-метода при обучении русскому как иностранному». *Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур* / Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, ЦНС «Интерактив плюс», 320 с.
2. АНТОНОВА, Л.Н., 2016: «Особенности адаптации иностранных студентов в Республике Саха (Якутия)». *Филология и образование: 80 лет развития русской словесности в Республике Саха (Якутия)* / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, ЦНС «Интерактив плюс», 328 с.
3. ВЕРЕЩАГИН, Е.М., КОСТОМАРОВ, В.Г., 1976: *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва, Изд-во МГУ, Русский язык, 248 с.
4. КУНГУРОВА, И.М., РЫНДИНА, Ю.В., ВОРОНИНА, Е.В., 2013: *Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе*, Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing, 180 с.
5. ПЕТРОВА, С.М., 2017: «Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев». *Вестник Российского университета дружбы народов*. №15(4). – сс. 414-426.
6. *Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 N637-р «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации»* http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196947/
7. *Конкурс “Сделай свою речь бриллиантовой”* <https://www.rki.s-vfu.ru/konkurs-brilliantovaya-rech>

Peculiaridades de la presentación de argentinismos en el auditorio ruso

T. R. Pisárskaya, N. Ye. Yakímenko
(Rusia)

Особенности предъявления аргентинизмов испанского языка в русской аудитории

T. P. Писарская, Н. Е. Якименко
(Россия)

Resumen

El artículo pretende ofrecer el análisis de las particularidades de interpretación del español de Argentina para los alumnos rusos en el aula, en el material del «Diccionario de argentinismos de la lengua española moderna (incluyendo lunfardo y cocoliche)» de T.P. Pisarskaya. Las dificultades para dominar este tipo de vocabulario consisten en el hecho de que los significados de algunas palabras argentinas son a veces directamente opuestos a los adoptados en España. En el presente artículo los autores proponen las formas de superar las dificultades léxicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español de Argentina para los alumnos rusos.

Наша статья состоит из трёх частей: 1. Изучение русского языка в Испании. 2. Изучение испанского языка в России. 3. Преодоление лексических трудностей аргентинского варианта испанского языка в русской аудитории с помощью «Словаря аргентинизмов современного испанского языка» Т.П. Писарской.

1. Изучение русского языка в Испании

Интерес к изучению русского языка в Испании возник сравнительно недавно – в 20 веке, хотя обе страны всегда проявляли интерес к истории и культуре друг друга. Университет Гранады был первым, кто организовал курсы русского языка. Первым преподавателем русского языка в королевстве стал Антонио Претель Мартинес. И уже в 90 гг. на базе филологического факультета университета появляется отделение славянской филологии. В наши дни много вузов предлагают изучение русского в Испании. Сейчас русский преподают на переводческих факультетах университетов Гранады, Валенсии, Аликанте, Лас Пальмас, Саламанки, Сантьяго дэ Компостелы, Виго, Корунья, Леона, Севильи, Малаги, в университете Кадиса, в различных государственных школах языков, а ещё в 2-х негосударственных центрах – Фонде «Александр Пушкин» в Мадриде и в Центре русского языка и культуры в Барселоне. Приятно отметить, что количество учебных заведений, где преподается русский язык, увеличивается каждый год. Конечно, русистика в Испании сравнительно молода, но наши испанские и российские коллеги ищут все новые способы изучения русского языка в своей стране.

До 80-х гг. преподавателями русского языка в Испании были в основном «дети войны» – испанцы, которые бежали из своей страны и нашли политическое убежище в СССР. После отмены диктатуры Франко, когда многие из них вернулись, они владели русским языком на уровне носителей. В наши дни русский в Испании преподают в основном иммигранты, обладающие необходимой компетенцией. Число испанцев, которые хотят говорить на «великом и могучем» языке, доходит до 100 тысяч человек.

Интерес испанцев к русскому языку постоянно увеличивается. 2015 год в Испании официально объявили годом русского языка и культуры, в рамках которого прошло около 100 мероприятий. Их целью было вызвать интерес молодежи к изучению русского языка, а также укрепить сотрудничество с Россией и россиянами и найти новые возможности для развития.

2. Изучение испанского языка в России

«Термин «испанистика» сравнительно недавно вошел в обиход русской речи, но опыты изучения испанского языка и литературы в нашей стране можно проследить с очень раннего времени; испанская филология как наука также начала складываться у нас более полутора столетия тому назад. Испанистика (согласно большинству толковых словарей) – совокупность научных дисциплин, изучающих язык, культуру и историю Испании» (Писарская, 2010, с.243).

Испанистика как научная дисциплина, как самостоятельная отрасль в общей системе романской филологии, понимаемая в широком смысле этого термина, безусловно, переживает в настоящее время во всем мире и в нашей стране период своего подъема. Это вызвано очень сложным комплексом причин, имеющих теоретические и практические основания (Писарская, 2010, с.244).

«Испанский язык, как и другие языки Пиренейского полуострова, представляет собой чрезвычайно интересную и важную область изучения для всякого лингвиста – как теоретика, так и историка языка. Прежде всего надо иметь в виду огромную роль, которую играет испанский во всем мире по своей географической протяженности и по численности своих носителей» (Алексеев, 1964, с.10). Изучение распространения его как орудия общения огромных масс населения, как рычага культуры на различных этапах ее развития, представляет чрезвычайный интерес со многих точек зрения. Изучая их, мы можем проследить сам процесс образования мировых языков, различные типы языковых смещений, поскольку этот язык входил в контакты со множеством других. Изучая современное состояние этого языка, мы получаем возможность представить себе и их будущее развитие и, обращаясь назад, наблюдая процессы их возникновения и роста, догадаться о том, как шла их первоначальная эволюция (Писарская, 2010, с.244).

Научная испанистика в нашей стране получила свое первоначальное развитие в Петербургском университете, который явился колыбелью испанистики (Испанистика в СССР, 1970, с.17).

Проанализируем современное состояние и ближайшие перспективы испанского языка. Сегодня испанский язык считают родным более 450 млн. чел., предполагается, что в 2020 году испаноязычное население будет более 500 млн. человек. Те, кто считает испанский язык родным, многочисленными компактными группами живут на 4-х континентах и в Антарктиде, и это официальный язык в 22 странах мира.

Обратим внимание на такую особенность испанского языка: как указывает Королевская Академия испанского языка – это самый единый язык в мире. Так, например, носители английского языка в разных странах не всегда понимают друг друга, в испаноязычном мире это наблюдается очень редко. Латиноамериканцы считают своим все то, что принадлежит Испании. Роль испанского языка значительно увеличивается на всех уровнях, он вышел на 2-е место по распространенности, и если его нельзя назвать «глобальным», то лишь потому, что на нем говорят не во всем мире.

Особый интерес к испанскому языку выражается в самых разнообразных формах: организуются новые научные журналы, посвященные испанистике, расширяется испанская тематика на всемирных конгрессах филологов-романистов, проходят

специальные научные симпозиумы, собирающие испанистов, публикуются многочисленные монографии, статьи, обзоры и т.д.

Согласно Европейской Ассоциации преподавателей испанского языка (АЕРЕ), испанский язык в настоящее время вышел на первое место в мире среди языков, изучаемых как иностранные. А по мнению Эухенио Косериу, он скоро станет первым языком общения на планете.

Испанский язык в Латинской Америке распался на ряд диалектов, отличающихся как произношением, так и лексикой. Во-первых, латиноамериканский испанский родился на основе разговорного испанского языка, как в свое время разговорная латынь дала жизнь романским языкам. Помимо этого, на испанский воздействовали многочисленные индейские языки, а также заимствования из различных языков переселенцев.

Особенности испанского языка в Латинской Америке вызывают большой интерес, а их изучение является одной из актуальных задач испанистики. Такой интерес объясняется многими причинами.

В данной работе хотелось бы более подробно остановиться на аргентинском варианте испанского языка.

Попадающий в Аргентину иностранец, даже говорящий по-испански, зачастую боится непринуждённо и свободно изъясняться, дабы не попасть в смешное положение. Значения некоторых слов здесь иногда прямо противоположны тем, что приняты в Испании.

Причины этого следует искать в далёком прошлом. Процесс формирования аргентинской нации и, следовательно, её культуры был достаточно сложен и необычен. Так, например, в Аргентине, в отличие от других национальных культур Латинской Америки, практически отсутствует столь характерное для других стран континента влияние аборигенных культур. Местное индейское население здесь находилось на значительно более низкой ступени развития, чем в соседних странах, и его почти полностью уничтожили испанцы ещё во время конкисты (XV–XVI вв.). Нельзя забывать и о том, что большое влияние на процесс возникновения аргентинской национальной культуры, особенно во второй половине XIX века, оказал широкий поток иммигрантов, устремившихся сюда из Европы в поисках лучшей жизни: испанцев, итальянцев, французов, немцев, португальцев, поляков, чехов...

Такое смешение языков, культур не могло не затронуть языка аргентинцев, и прежде всего их разговорного языка. Произошли интересные изменения в области фонетики, морфологии, лексики и стилистики, хотя, конечно, они не одинаково коснулись всех языковых сфер. Так, фонетические и, что весьма показательное, грамматические новшества оказались незначительными, но зато лексика и стилистика пополнились яркими и необычными нововведениями, которые и делают испанский язык аргентинцев столь оригинальным. Ведь именно лексика отражает реальность и преобразования общественной, материальной и культурной жизни народа, именно она в большей степени, чем другие языковые аспекты, обнаруживает своеобразие аргентинского варианта по сравнению с испанским. Остановимся более подробно на особенностях аргентинского варианта испанского языка. Как уже говорилось выше, фонетические и грамматические новшества в целом незначительны, и их можно отнести к разряду общих для испанского языка в Латинской Америке.

3. Преодоление лексических трудностей аргентинского варианта испанского языка в русской аудитории с помощью «Словаря аргентинизмов современного испанского языка» Т.Р. Писарской

Предлагаемое издание является первой попыткой создания словаря аргентинизмов для русскоязычных специалистов-испанистов (для студентов, аспирантов, преподавателей, но прежде всего для переводчиков). Объём словаря – более 2500 лексем. Основная задача – знакомство с новой лексикой живой разговорной испанской речи Аргентины (Писарская, 2016, с. 2).

Можно говорить о фонетических, морфологических и синтаксических особенностях испанского Аргентины, но всё-таки наиболее яркую картину его своеобразия даёт нам лексика, потому что она более подвижна и наименее всего поддаётся влиянию классической испанской нормы. Именно лексика в большей степени, чем другие аспекты языка, обнаруживает своеобразие аргентинского варианта. Если произношение необязательно является помехой для понимания, то значение слова очень часто может осложнить жизнь испаноговорящего гостя. Парадоксальность и оригинальность аргентинского диалекта, что уже было отмечено, заключается как раз в том, что он активно впитывал заимствования из других языков и диалектов многочисленных иммигрантов. В результате в аргентинском диалекте существует огромное количество заимствований из итальянского, английского, португальского и французского языков. В основном упоминаются два крупных диалекта аргентинского испанского – **люнфардо** (лумфардо) и **коколиче**.

Кокочиче – смешение итальянского и испанского языков – зародился в бедном районе Ла-Бока Буэнос-Айреса, где жило очень много итальянцев, что повлияло на формирование аргентинского национального варианта испанского языка. И если **коколиче** – это речь иммигрантов, пытающихся подражать речи коренных аргентинцев, то **люнфардо** – это речь аргентинцев, которые подражают речи иммигрантов.

Исторически **люнфардо** – это языковое образование, возникшее в середине XIX века в Буэнос-Айресе в криминальной среде испано и италоязычных иммигрантов. Как и многие арго, **люнфардо** родился в тюрьме – заключённым нужно было средство общения, непонятное охране. Нужная степень непонятности достигалась следующими способами... Структура **люнфардо** основана на замещении: испанские существительные, глаголы и прилагательные заменялись испанскими же словами, но с иными значениями, истоки которых следовало искать в итальянском языке и его диалектах, в местных наречиях, адаптированных к испанскому. «Еще одной особенностью **люнфардо** является **«vesre»** (vesre от revés – изнанка, наоборот), то есть произнесение слова с перестановкой слогов: tango – gotan, bери – pibe, viejo – jovie, cabeza – zabeca и так далее» (Писарская, 2016, с.12).

Так, все исследователи **люнфардо** сходятся во мнении, что значительная часть лексики **люнфардо** к настоящему времени стала основой просторечного говора Буэнос-Айреса и даже частично вошла в литературный язык.

В связи с табуированием некоторых испанских слов в латиноамериканских странах возникли эвфемистические замены. Один любопытный пример касается марки легкового автомобиля **«MITSUBISHI PAJERO»**. Эта марка ездит по дорогам всех стран мира, за исключением риюплатской зоны и особенно Аргентины, где автомобиль имеет название **«MITSUBISHI MONTERO»**, т. к. слово «рајеро» входит в категорию очень «неприличных».

Лунфардо тесно связано с развитием народной музыки и ростом музыкальной активности в целом. Лирика танго использует **люнфардо** довольно часто, оно часто модифицирует оригинальные испанские слова и выражения, делая их ближе к жизни народа.

Словарная статья данного словаря строится традиционно:

1. Все слова даны отдельными статьями, выделены полужирным шрифтом и расположены в строго алфавитном порядке. Нужно помнить, что сочетания **ch** и **ll** в испанском языке являются самостоятельными знаками алфавита.

2. Буквальный перевод заглавного слова с классического испанского языка дается в квадратных скобках:

adición: [букв. прибавление, дополнение] чек, счёт.

3. Слова часто снабжаются постпозитивным пояснением, которое дано в круглых скобках и курсивом:

bagayero: человек, занимающийся нелегальной торговлей (*связанной с контрабандой*) в таможенной зоне.

4. Различные значения одного и того же слова разделяются арабскими цифрами со скобкой 1), 2), 3). В пределах одной цифры синонимы разделяются запятой, а более далекие оттенки значений – точкой с запятой, например:

deschavar: 1) самовольно (*силой*) открыть то, что было закрыто, заперто; 2) открывать, раскрывать; 3) выдавать (доверять) свой личный или чужой секрет.

5. Если слово выступает в различных грамматических категориях, то это различие отражается полужирными арабскими цифрами:

batir: 1. доносить, обвинять;

2. доносчик.

6. Омонимы даются отдельными словарными статьями и отмечаются римскими цифрами:

trascartón I: [букв. *tras* – за, позади, после; *cartón* – картон] фотография преступника на службе у полиции, т. е. только распространили фотографию преступника и сразу же, сию минуту, поймали.

trascartón II: немедленно, сию минуту.

7. Стилистические пометы (*разг., прост., пренебр.* и т. п.), пометы, указывающие на специальную сферу употребления слова (*фам., фиг., мор., букв.*, и т. п.), а также региональные пометы (*анд., генуэз., исп., порт.*, и т. д.) даются на русском языке курсивом.

8. Испанские и латиноамериканские слова, обозначающие реалии, не имеющие эквивалентов в русском языке, транслитерируются; после транслитерации даётся пояснение в скобках и курсивом:

socoliche: коколиче (*смешанная речь иммигрантов, чаще итальянцев, которые пытаются подражать речи коренных аргентинцев*).

9. Дополнительный элемент люнфардо – «**vesre**» представлен в словаре следующим образом:

jotraba: работа (слоговая инверсия, «**vesre**» от **trabajo**) (Писарская, 2016, с.15).

Надеемся, что данный словарь будет способствовать изучению аргентинского варианта испанского языка в русской аудитории.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВ, М.П., 1964: *Очерки истории испано–русских литературных отношений XVII–XIX веков*, Л.
2. СУПРУН, А.В. и МОВШОВИЧ, Н.А. (сост.), 1970: *Испанистика в СССР. Библиография. 1918 – 1969*, М.

3. ПИСАРСКАЯ, Т.Р., 2016: *Словарь аргентинизмов современного испанского языка. Более 2500 слов, включая люнфардо и коколиче*. М., ВКН.
4. ПИСАРСКАЯ, Т.Р., 2016: *Особенности испанского языка в Латинской Америке*. Монография, СПб., Изд-во Санкт-Петербургского академического университета.
5. ПИСАРСКАЯ, Т.Р., 2010: *Испанистика как научная дисциплина. Диалог культур. Сб. научных статей к VIII Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербургская академия управления и экономики, СПб., 2010, с. 243–248.

La importancia de los centros ruso-españoles de educación y cultura en el proceso de internacionalización de la educación superior

O. V. Pirozhenko
(Rusia)

Значимость российско-испанских центров образования и культуры в интернационализации высшего образования

О. В. Пироженко
(Россия)

Resumen

La Internacionalización de la Educación Superior es una de las importantísimas tareas actuales de la que depende el futuro. Tanto España como Rusia se orientan a un diálogo constructivo en el mundo globalizado y prestan mucha atención al desarrollo de las relaciones bilaterales en los ámbitos de cultura, educación, ciencia y deporte. Es que la cooperación mutua de universidades líderes, acercamiento de diferentes sistemas educativos, promoción de valores humanos en el marco de los proyectos científicos conjuntos que realizan los centros españoles y rusos influyen positivamente en un clima político y abren amplias perspectivas para los jóvenes.

Россия и Испания уникальны каждая по-своему, и, по выражению Ортеги и Гассета, являются «двумя полюсами европейской оси» (Ортега и Гассет, Х., 2011, с.29). Противоположными полюсами..., которые, как известно, взаимно притягиваются: los extremos se tocan.

История наших стран отличается глубокой симпатией между испанским и русским народами. Примеров тому очень много: любовь и забота, с которой СССР принял испанских детей войны, а Испания – русских детей, пострадавших от Чернобыльской аварии, Испания как одно из самых популярных туристических направлений для россиян, марка Испания, замечательно принятая российским рынком, огромный интерес к русской культуре, к ее вечным ценностям и шедеврам, к загадочной русской душе... Россия, восхищающаяся бессмертными образами Сервантеса, креативностью и многочисленными талантами испанского характера и темперамента. Смекалка и трудолюбие двух народов, глубинная страсть, характерная для обоих национальных характеров и проявляющаяся в самых обыденных и, казалось бы, простых вещах. Знаменитое испанское «vivir el momento» – жить, здесь и сейчас, уметь любить преданно и верно, по-особому, присущее русским образам... Мы учимся друг у друга, взаимно обогащаясь, лучше и глубже понимая свою собственную идентичность и постигая идентичность другого, несмотря на все культурные различия и разделяющие нас географические расстояния.

«Люди обычно испытывают страх перед тем, что кажется далеким, а иногда и враждебным. Отсутствие понимания России, ее видение в качестве далекой и несколько другой существовало веками» (Худолев К., Болотов Д., Терешков Е., и др., 2012, с.18).

Очень хорошей иллюстрацией данной мысли является мнение испанской студентки, отучившейся в Москве в Президентской академии на одной из интереснейших программ бакалавриата ИГСУ – Зарубежном регионоведении, дающей

уникальные по своему содержанию знания и методы анализа, позволяющие научиться анализу информационных потоков и формированию собственного мнения, что является ценнейшим качеством для будущих профессионалов в области международного сотрудничества.

Выдержка из письма Лидии Карраско, очень искреннего и исключительно правдивого:

«Cuando decidí realizar mi estancia en una universidad extranjera, en Moscú, fue una decisión arriesgada para mí. Rusia es un país que todo el mundo conoce pero del que saben poco más que es el más grande del mundo, con una cantidad importante de reservas naturales, afición por el vodka y personas serias. Al menos, es lo que la gente cree saber de Rusia, porque cuando vives allí te das cuenta de que hay mucho más...»

(Пироженко О., 2016, с.736)

Результатом обучения в России стал двойной диплом и мечта вернуться в Россию, потому что страна и ее народ открылись совсем по-другому. Взаимное понимание происходит только в процессе сближения, позволяющего в конечном результате достигнуть конструктивного диалога и сотрудничества во всех областях и на всех уровнях. Это закон и одна из мудростей человеческой жизни.

Российско-испанский центр ИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ, развивая сотрудничество в области образования между Россией и Испанией, одной из основных своих задач считает расширение горизонтов знаний молодых поколений, воспитание умения думать, анализируя самые разные точки зрения, способность выстраивать межкультурный диалог. Президентская академия сотрудничает с ведущими испанскими университетами, предлагая уникальную возможность пройти обучение в лучших вузах Испании в рамках студенческих обменов, а также программ двойных дипломов на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, познакомиться с европейской системой образования, овладеть испанским языком на очень высоком уровне, прийти к лучшему пониманию испанской истории и культуры, найти новых друзей и открыть для себя Испанию.

В последние годы наметилась тенденция создания российско-испанских, испанских и иберийских центров в ведущих российских вузах, которые все больше стремятся к сотрудничеству с испанскими университетами в свете интереса студенческой молодежи к обучению в Испании и странах ЛА. Это означает начало нового этапа, когда Испания воспринимается не только как туристическое направление, предлагающее солнце и пляж, но и как одна из ведущих стран в Европе по приему иностранных студентов в рамках программ Эразмус. Расширение этого проекта до Эразмус плюс, куда не так давно вошла Россия, значительно расширяет возможности обменов преподавателями и студентами, позволяет осуществлять совместные научно-исследовательские проекты, привлекая лучшие академические кадры, способные очень интересно работать над различными темами, привнося лучшее из образовательных традиций каждой из стран.

Помимо функционирования Российско-испанского центра ИГСУ в РАНХиГС, ведется работа над созданием Русского центра в Университете Валенсии, стратегическом партнере Президентской академии. Оба центра могли бы стать гармоничной частью фундамента платформы гражданского диалога между нашими

странами, который, в свою очередь, сыграл бы важную роль в деле сближения двух культур.

В 2019 году рамках российско-испанского перекрестного года науки, образования и молодежи планируется открытие ресурсного центра Министерства образования РФ и Министерства образования, культуры и спорта Испании на базе Президентской академии при поддержке Посольства Испании в Москве.

На сегодня подписан договор о сотрудничестве с Институтом Сервантеса в Москве, планируется совместное проведение экзаменов на получение официальных сертификатов владения испанским языком. Диплом, подтверждающий уровень владения испанским языком на международном уровне, гарантирует лингвистическую компетенцию и выдается Министерством образования, культуры и спорта Испании. Количество российских студентов, выбирающих испанский язык в РАНХиГС с каждым годом неуклонно растет, что ставит его на вторую позицию после английского языка. Возможность сдачи официальных экзаменов в своем родном вузе является дополнительной мотивацией и стимулом к изучению иностранных языков в целом, и испанского в частности.

Хотелось бы поблагодарить испанские официальные структуры в Москве: Посольство Испании, Институт Сервантеса, представительство Агентства ЭФЭ за постоянную неоценимую поддержку в непростом деле интернационализации высшего образования.

Отдельно хотелось бы отметить представительства испанских фирм в Москве за плодотворное сотрудничество в области организации студенческих практик и стажировок:

- Almanza & Asociados Abogados — юридические и бухгалтерские услуги
- JMV Business — импортно-экспортные операции
- Grupo Cortefiel — сектор модной одежды
- Danobatgroup — машиностроение и оборудование
- Rosa Group — сантехника и мебель для ванных комнат

Летние курсы изучения испанского языка в Испании при университетах все больше привлекают внимание российских студентов, сочетающих учебу и отдых. Ярким примером плодотворного сотрудничества в данном контексте является Языковой центр Университета Валенсии, в который каждый год отправляются студенты РАНХиГС совершенствовать испанский язык, что им удается поистине замечательно в сочетании с отличным отдыхом в одном из красивейших городов Испании, жемчужине испанского Средиземноморья – Валенсии.

А предложение летнего кампуса РАНХиГС под Казанью, дающего возможность отдохнуть в одном из красивейших уголков России и познакомиться со страной, ее культурой, обычаями и традициями, изучать русский язык, обретать новых друзей со всего мира, пользуется огромной популярностью у испанских студентов. Замечательным примером тому служит Университет Валенсии, студенты которого с каждым годом все более активно выбирают летний кампус Президентской академии, проходя не самый простой отборочный конкурс, победители которого премируются бесплатной путевкой на пребывание в России, оплачивая при этом только перелет и визу.

Понимание своей национальной идентичности приходит исключительно после знакомства с другими культурами, когда проявляются наши различия. Только знающий и любящий свою собственную историю и культуру сможет воспринять и уважительно относиться к другим культурам, отличным от его собственной. Это одна из самых важных задач Российско-испанского центра ИГСУ РАНХиГС. В целом же они

многогранны и идут в ногу со временем, поскольку специалисты, прекрасно владеющие не только своим родным языком, но и иностранными языками, а также профессионально разбирающиеся во всех тонкостях исторических и культурных особенностей той или иной страны, знающие и понимающие основы права, политики, экономики, государственного управления других стран, будут именно теми, кто представит Россию на международной арене и кто будет вести диалог о взаимном сотрудничестве и реализовывать проекты, которые позволят нашей стране достойно сосуществовать в мировом сообществе.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ORTEGA Y GASSET, J., 2003: *La España invertebrada*, S.L.U Espasa Libros, Barcelona, p.29.
2. PIROZHENKO, O., 2016: *La imagen de Rusia en la prensa valenciana / Tesis doctoral*, Universidad de Valencia (España), p.736.
3. ХУДОЛЕВ, К., БОЛОТОВ, Д., ТЕРЕШКОВ, Е., СЕДОВ, А., и др., 2012: *Россия в иностранных СМИ и интернете в 2011 году*, Фонд «Русский мир», Санкт-Петербург, с. 18.

Metáforas lexicalizadas en la enseñanza de la lengua y la cultura rusas

L. A. Púshina
(Rusia)

Лексикализованная образность в контексте преподавания русского языка и культуры

Л. А. Пушина
(Россия)

Resumen

El presente artículo está dedicado al estudio de las dificultades que surgen en la enseñanza del ruso a los extranjeros en relación con los tropos lexicalizados.

Понятие *лексикализации* в лингвистике закреплено за процессом трансформации элемента языка (морфемы, словоформы) или сочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу (например, во фразеологизм).

Под *лексикализацией образного значения* в стилистике понимают полную или частичную утрату экспрессивности образного слова и словосочетания, фиксацию переносного значения в словаре. Лексикализованные метафоры – это «семантические дериваты слов, уже вошедшие в лексико-семантическую систему языка и, как правило, зафиксированные в толковых словарях в качестве производных узусальных значений» (И.М. Кобозева). В качестве примеров можно привести такие антропоморфные образы, как *солнце встало, солнце село, снег лёг, снег лежит*, а также другие случаи переносного употребления позиционных глаголов стоять, сидеть, лежать.

Лексикализация образного значения слова лежит в основе процесса семантического словообразования и обогащения лексического состава языка, в том числе и русского, который на всех этапах его существования пополнялся «не только за счет морфологических способов деривации, но и за счет семантического словопроизводства, при котором изменяется значение слова» (Н.Н. Щербакова).

В исследованиях по лексикологии, а затем и лингвокультурологии накоплен богатейший материал, прямо или косвенно обобщающий различные теоретические и практические аспекты лексикализации образности, или семантического словообразования, которые могут быть использованы в практике преподавания языков. Более детально изучены вопросы эволюции метафорических значений, поскольку это основной способ осмысления и именованя предметов и явлений внеязыковой действительности. Тем не менее, значительную роль в пополнении лексики языков играют и другие виды семантических тропов, такие как олицетворение (персонификация), метонимия, эпитет, оксюморон.

Степень лексикализации тропов связана со степенью автоматизации восприятия внутренней формы слова - осознаваемой говорящими мотивированности значения слова его исходным значением, т.е. образа или идеи, положенных в основу номинации и задающих определенный способ построения заключенного в данном слове концепта. «Внутренняя форма - сохраняющийся в слове отпечаток того движения мысли, которое имело место в момент возникновения слова» (Ю.С. Маслов). В словах *начальник* и *больельщик* внутренняя форма прозрачна (начинать, болеть), но экспрессивность первого

по сравнению со вторым совершенно утрачена, внутренняя форма не оживляется в момент восприятия слова.

Наряду с широко используемыми в лингводидактике синонимическими, антонимическими связями слова, внутренняя форма или этимология слова - актуальная для языкового сознания парадигматическая смысловая связь - представляет ещё один значимый для изучения иностранного языка лексико-семантический аспект. При изучении темы «болезнь» можно в ряд однокоренных слов, образованных без семантических сдвигов (болеть, болезнь, больной) и имеющих «тривиальную» внутреннюю форму, включить и существительное болевщик, образованное в результате переноса «физическое - эмоциональное состояние субъекта».

Деавтоматизация или оживление внутренней формы в рамках родного языка обычно существует как игровой литературный приём, который воссоздаёт особенности детского языкового мышления (например, в песне: «...дождик шёл за девочкой, как огромный ёж» (И. Кашежев) или как способ создания юмора («Увеличилось количество пострадавших от клещей» - надпись под рисунком с изображением инструмента «клещи»). Однако, оживление внутренней формы может быть использовано и как лингводидактический приём, поскольку оно даёт возможность дополнительной семантизации, способствующей лучшему пониманию и запоминанию слова, с одной стороны, а с другой, создаёт мотивацию, привлекая не только когнитивный, познавательный, но и творческий потенциал личности, апеллируя к фантазии, воображению.

Несмотря на то, что процесс семантического словообразования является универсальным явлением, лексикализованные тропы (так же как и фразеологизмы) могут транслировать как эквивалентные по отношению к другим языкам, так и идиоматические, присущие только определённым языкам варианты номинации, специфические для данной лингвокультуры.

Например, универсальными будут некоторые метафоры, соединяющие мир растений и человека: расти, корень, ветвь и др. (О.Н. Кондратьева и др.). Примеры яркого национального своеобразия в русском языке дают глаголы движения; например, глагол *выйти*: из себя, замуж, в люди (*Из него вышел талантливый математик; из неё не вышла балерина*).

Расхождения в переносных значениях эквивалентной лексики или их отсутствие в одном из языков вызывают трудности в их освоении. Обучающемуся с небольшим опытом изучения языка бывает сложно преодолеть реальность национального языкового мышления. Например, испанский глагол *respetar* принимает в русском языке значения «уважать» и «соблюдать». Первое значение в испанском языке и единственное в русском совпадают: «относиться с уважением к кому-чему-нибудь» / «tener respeto, veneración, acatamiento»: человека, его права, старших, уважать закон, правила, природу. Однако в испанском языке есть второе, конкретное значение, «tener miramiento (l respeto, atención)»: *respetar la capacidad máxima de carga de la máquina* (инструкция к стиральной машине). Межязыковое несоответствие вызывает психологический диссонанс, некий внутренний протест против «нелогичного» употребления слова, который затрудняет его принятие и запоминание.

Конечно, работа с лексикализованными образами не может быть самоцелью; она должна быть встроена в программу изучения языка в качестве дополнительного и необходимого звена, которое обеспечивает лучшую эффективность обучения.

Так, на начальном этапе, при изучении лексики тела человека можно привлекать лексику других тематических групп, которая образована в результате метафорических переносов: *нос-носик* (посуда); *нога-ножка* (мебель); *спина-спинка* (мебель), *рука-ручка*

(для письма и двери) в сопоставлении с языками, которыми владеют обучающиеся: фр. *dos-dossier* / спина-спинка, *bras-bracelet* / рука-браслет, *poing-poignée* / кулак-ручка двери, *jambe-jambon* / нога-окорок, *épaule-épaulette* / плечо-эполеты. На продвинутом уровне в дополнительной семантизации нуждается абстрактная лексика, отличающаяся высокой степенью вариативности. Синонимы лексической группы со значением «больше, увеличение» и соответствующие им антонимы с семантикой «меньше, уменьшение» удобно осмыслять при оживлении их внутренней формы, которая классифицируется, например, по физическим параметрам высоты, ширины, глубины: *повышение, углубление, расширение* и др.

Деривативно мотивированное расширение словаря - знакомство с морфологическими моделями, внутренними и внешними источниками пополнения лексики, спецификой национальной концептуализации действительности, - облегчит в дальнейшем поиск необходимой лексической единицы при пользовании языком в речи и при переводе.

Formación de la identidad sociocultural de los jóvenes con ayuda del diseño de los proyectos

K. V. Savélieva
(Rusia)

Формирование социокультурной идентичности молодежи на примере проектной деятельности

К. В. Савельева
(Россия)

Resumen

El artículo está dedicado a revelar la importancia de la identidad sociocultural entre los jóvenes de hoy. Este estudio se realizó en la base del análisis de investigaciones extranjeras y rusas contemporáneas en el campo de la teoría cultural y la filosofía social. La principal ventaja del artículo es el estudio de la identidad cultural en el marco del desarrollo de actividades de proyectos. En este artículo se resumen los resultados de la investigación sobre el mejoramiento de la competencia cultural entre los estudiantes, escolares y profesores, así como se expone la experiencia del proyecto "El mundo en la palma" del Centro para el trabajo con los niños especialmente dotados "Dar", que funciona en Rostov del Don desde 2012 y tiene como el fin el desarrollo de la competencia cultural y habilidades de comunicación intercultural de los jóvenes. Este proyecto contribuye al desarrollo de la cooperación cultural internacional basada en los principios de respeto de identidad, diversidad y enriquecimiento mutuo de las culturas. Se lleva a cabo desde 2012 en el espacio educativo de la ciudad de Rostov del Don y ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer con cultura, tradiciones, costumbres, historia y actualidad de diferentes países.

В связи с социальными и экономическими мировыми изменениями в современном обществе возникла потребность в творческих, активных, деятельных людях, которые могли бы быстро отвечать на меняющиеся условия. Информационная эпоха диктует новые правила: информация, образование и знание постепенно становятся движущей силой, а «экономика знания» основой инновационного развития. Среди наиболее важных качеств современного человека выделяются активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, креативность, творческий подход, желание и умение приобретать знания самостоятельно. Тем самым на образование возлагается функция, которая бы способствовала развитию гибких навыков и ответственности личности.

Образование в России формируется из многих предметных областей, однако они не полностью формируют необходимые навыки и знания. Как отмечает Я. Флиер современному образованию не хватает «культурологизации», а именно формирования культурной компетентности и грамотности учащихся. Культурная компетентность означает, прежде всего, ту условно достаточную степень социализированности и инкультурированности индивида в обществе проживания, которая позволяет ему свободно понимать и использовать правила, законы, обычаи, запреты, этикетные установки и мировоззренческие ориентации в том или ином обществе (Флиер, 2000, с.152).

Следовательно, как справедливо замечают педагоги, необходима смена существующей дидактической парадигмы, ориентированной на традиционное репродуктивное обучение, за счет изменения форм и методов обучения, его индивидуализации, увеличения комплекса новейших технических средств, широкого применения новых технологий обучения. Причем акцент ставится на более активные виды самостоятельной индивидуальной работы. Проектный метод является одним из приоритетных методов обучения. Это субформа действует в направлении практического решения задач в течение определенного периода времени. В работе над проектом, участники проектных групп генерируют материальные продукты, которые часто выходят за рамки дисциплинарных границ. Вопреки традиционным методам, проекты направлены на повышение внутренней мотивации, самостоятельного мышления, самооценки и социальной ответственности. Способность умело обрабатывать вызовы, с которыми сталкиваются индивиды, способность хорошо развивать межличностные и коммуникативные навыки, принимать решения и действовать грамотно – все это образовательные цели которые, когда достигаются в значительной мере, способствуют удовлетворительной жизни. Наука и искусство могут способствовать общему процессу развития общества. Кроме того, культурное образование создает конструктивную основу для встречи и обсуждения, для сосуществования и сотрудничества. Современный мир весьма противоречив. С одной стороны, процессы глобализации происходят, с другой, межэтнические отношения ухудшаются и этнический конфликт становится более жестоким. Этнические конфликты являются реальной проблемой для многих государств. Этнический конфликт является чуть ли не самой опасной внутренней угрозой государству, так как это дестабилизирует общество, препятствуя социально-экономическому развитию. Большинство особенностей межэтнического конфликта носит социокультурный характер: различия в языке, религии, стандартов, ценностей, обычаев, традиций, национальные стереотипы, национальные символы, способы мышления и поведения и т.д. Поэтому так важно внедрять проекты направленные на формирование у школьников социо-культурной компетентности и грамотности.

Социокультурная компетентность представляет собой сложное явление. Она включает в себя следующие компоненты:

– Лингвистический-культурный - знание лексических единиц с социально-культурной семантикой (например, приветствие и прощание в устной и письменной речи);

– Социолингвистический – знание особенностей языковых социальных классов, разных поколений, полов, социального группы;

– Культурная составляющая - знание культурных особенностей стран, привычек, традиций, норм поведения, этикета и умение понимать и использовать их соответствующим образом с носителями другой культуры.

Г.А. Воробьев отмечает, «социокультурная компетентность представляет собой сложное явление и включает в себя набор компонентов, принадлежащих к разным категориям» (Vorobjev, 2003, с. 32). Мы понимаем социокультурную компетентность как владение и умение применять набор мультикультурных знаний, умений и качеств в процессе межкультурной коммуникации.

С этой целью в 2012 году в муниципальном пространстве Ростова-на-Дону был запущен проект «Мир на ладони». Одним из приоритетов проекта является возможность заинтересовать молодежь в получении знаний о различных народах и их культурах, чтобы показать, насколько разнообразны мир, и люди, живущие в этом мире. Согласно Степанову главная цель учителя не только дать информацию о

различных культурах, но изменить интерес и вовлечение в жизнь других культур (Stepanov, 2001, с.153).

Проект «Мир на ладони» был поддержан Французским культурным центром «Альянс Франсез», культурно-просветительским обществом донских и приазовских греков «Танаис» и Российско-итальянским культурным центром «Данте Алигьери». Культурные центры позволяют учащимся не только расширить свои знания о других культурах, приобрести коммуникативный опыт, но и «окунуться» в жизнь и мир этого народа. В рамках совместных городских мероприятий проходят различные конкурсы, интернет-викторины, лекции и мастер-классы, празднования национальных праздников. Сотрудничество с культурными центрами дает возможность победителям и участникам творческих инициатив проекта расширять не только свои знания о культурах, но и совершать географические открытия. Так, победителю Интернет-викторины «Православные святыни Греции» Культурно-просветительское общество «Танаис» в качестве подарка преподнесли паломническую поездку в Грецию. Одним из направлений проекта является привлечение внимания к межкультурному общению, повышению знаний о культурных особенностях России и стран Европы. В рамках реализации проекта проводятся мероприятия, направленные на повышение уровня знаний об истории городов юга России и культуре других стран, а также взаимодействие молодежи с представителями других культур и расширение языковой практики. В целях формирования позитивного отношения к наследию мировой культуры и развитию творческих способностей молодежи, конкурсные программы проходили в сотрудничестве с культурными центрами города, поддержавшими данную проектную инициативу. Школьники, участвующие в Днях Европы, смогли познакомиться и пообщаться с послами Европы, представителями Болгарского, Польского, Британского культурных центров, послушать лекции, принять участие в дебатах и круглом столе преподавателей Германии, Англии и Южного федерального университета (Савельева, 2016,с.283).

С 2012 года по настоящее время в проекте приняли участие более 3000 учащихся из среднеобразовательных учреждений нашего города. В каждом мероприятии принимает участие более 200 школьников. Так, например, в интернет-викторине «Италия. Открываем вместе!», которая проходила совместно с «Данте Алигьери» приняло участие 193 участника, в днях независимости Греции приняли участие 165 участников, а в мероприятиях, посвященных истории и культуре городов-побратимов приняли участие 488 школьника из среднеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону.

Культура играет важную роль в жизни человека и общества, которая состоит, прежде всего, в том, что культура выступает средством аккумуляции, хранения и передачи человеческого опыта. Именно культура делает человека личностью. Индивид становится членом общества, личностью по мере социализации, т.е. освоения знаний, языка, символов, ценностей, норм, обычаев, традиций своего народа, своей социальной группы и всего человечества. Развивая интерес к истории, культуре, языку мы позволяем молодежи раскрыть свой творческий потенциал, расширить горизонты и сформировать нравственные и этические качества. Культурная идентичность менялась в соответствии с историческими преобразованиями. В настоящее время потребность в культурной идентификации сохранилась. Данная проектная инициатива позволяет молодежи реализовать потребность в жизненном самоопределении и самовыражении в группе и обществе, открывать для себя новые языки, культуры и страны.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. STEPANOV, P.P., 2001: «A tolerant person: How to bring him up». *Public Education*. 6. – pp. 152-156.
2. VOROBJEV, G.A., 2003: «The development of socio-cultural competence». *Foreign Languages in School*. 2. – pp. 30-35.
3. САВЕЛЬЕВА, К.В., 2016: «Значение культурной компетенции в формировании современной молодежи». *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. №6. – сс. 281-291.
4. ФЛИЕР, А.Я., 2000: «Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики». *Общественные науки и современность*. № 2. – с.152.

Integración de los estudiantes extranjeros en el espacio paremiológico ruso como instrumento de fomento de su competencia cultural

L. B. Savenkova
(Rusia)

Вхождение иностранных обучающихся в русское паремнологическое пространство как способ повышения их общекультурной компетентности

Л. Б. Савенкова
(Россия)

Resumen

En el artículo se trata del potencial de paremias rusas como un medio para motivar a los estudiantes extranjeros para aprender la lengua y cultura rusas. Se revela el valor de esta agrupación periférica de unidades lingüísticas para la aculturación de los estudiantes. Se proponen diferentes vías del uso de este material en el proceso de enseñanza de los estudiantes extranjeros (con la orientación a su nivel de estudios). Se examinan los criterios de selección de componentes del espacio paremiológico con el fin de aumentar la competencia cultural de los estudiantes.

На сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что язык является не только средством коммуникации, но и средством накопления и хранения знаний о культуре его носителей. При этом функционал языковых знаков различных типов неодинаков, как неодинаково и их восприятие иностранцами. К примеру, запоминая новые слова, инофоны в первую очередь сосредоточивают внимание на их денотативной семантике и стараются накопить запас единиц, позволяющих ориентироваться в окружающей среде; изучая фразеологические единицы, уже приоткрывают для себя систему образных представлений познаваемой лингвокультуры и – отчасти – вникают в исходные образные ситуации, послужившие для формирования фразеологической семантики; на новый уровень – уровень осмысления мировидения носителей изучаемого языка – поднимает их знакомство с паремиями.

Наряду с тем, что при освоении иностранного языка человеку важно накапливать словарный запас и изучать тонкости чужой грамматики, обучающемуся важно учитывать несколько факторов, способствующих достижению коммуникативного эффекта. Во-первых, он должен сам почувствовать точки соприкосновения своей и чужой культур, существующие благодаря наличию общечеловеческих ценностей. Это придает иностранцу ощущение коммуникативного равенства и добавляет уверенности в общении. Во-вторых, ему надо осмыслить информацию о системе ценностей, существующих в сознании носителей чужой лингвокультуры. Это поможет ему выбрать нужную речевую тактику и избежать коммуникативной неудачи в условиях межкультурного общения. В-третьих, инофону следует уметь демонстрировать знание культурно окрашенных выражений, которые служат своеобразным паролем для допуска чужого в круг «своих» или, по крайней мере, снижают уровень ощущения чужести коммуниканта.

Стоит задуматься, какие паремии можно предлагать иностранцу для освоения на занятиях: ясно, что для биолога или математика использование подобных единиц ограничивается ситуациями бытового общения с носителями изучаемого языка, а для

филолога они могут выступать и объектом специального изучения. Однако принцип соединения трех упомянутых аспектов знакомства с паремикой изучаемого языка должен быть сохранен в любом случае.

Чтобы разобраться с требованиями к отбору паремий для изучения, сформулируем сначала рабочее определение паремии. Исходя из ближайшей дотерминологической (в лингвистическом смысле) истории данного слова в русском языке (паремией в церковном обиходе в XIX – первой половине XX веков называли «чтения из свящ. писания ветхого (иногда нового) завета, которые содержат или пророчества о воспоминаемом в положенный день событии, или приточное, прикровенное указание на цель установления праздника» (Дьяченко, 1900, с. 408)), им целесообразно обозначать изречения потенциально дидактического плана. Поскольку это элементы языковой системы, в число их признаков входят устойчивость в языке, воспроизводимость в речи и отсутствие авторства (анонимность). Наиболее яркими типами паремий являются два. Один из них предполагает наличие переосмысления деривационной базы – целостного (например: *Voron vorону глаз не выклюет* (буквально «*Un cuervo a otro cuervo no le saca un ojo*») и *Un lobo no muerde a otro lobo* (буквально «*Один волк не кусает другого волка*») или хотя бы частичного, ср.: *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* (буквально «*Sin trabajo no sacarás ni un pescicito*») и *No hay atajo sin trabajo* (буквально «*Нет тропинки без работы*») (здесь и далее все переводы русских паремий на испанский и другие европейские языки, а также иноязычные эквиваленты русских устойчивых фраз даются по изданию (Дубровин, 1998).

Второй тип потенциально дидактических устойчивых фраз переосмысления не содержит, фраза просто носит обобщенный характер, ср.: *Всему свой черёд* (буквально «*A todo le llega su turno*») или соответствующая испанская фраза *Cada cosa a su tiempo* («*Каждая вещь в свое время*»). Не вступая сейчас в дискуссию о терминах, условимся закрепить в данном исследовании за единицами первого типа термин «пословица», а за вторым – «поговорка». Более подробно об этом см. в книге (Савенкова, 2002, с. 67).

Оба частных типа – и пословица, и поговорка – демонстрируют закономерности, которые представляются важными для какой-то объемной части носителей лингвокультуры, а некоторые из них могут быть признаны значимыми не только в рамках одного этнического объединения, но и за его пределами.

В широком смысле к паремиям можно отнести и устойчивые фразы иных типов. Их существование в лингвокультуре обуславливается не собственно дидактической, но все же аналогичной функцией: они носят познавательный характер, то есть способны выступать средством обучения. Здесь можно упомянуть приметы, поверья, загадки – единицы функционально неоднотипные и по семантической структуре не совпадающие. Так, приметы – устойчивые фразы, которые отражают «некую обобщенную точку зрения, основывающуюся на усредненных представлениях членов конкретного этнокультурного социума об организации жизнедеятельности (ведении домашнего и сельского хозяйства, животноводства, поведения в ключевых жизненных ситуациях и т.д.)» (Кулькова, 2011, с. 8), ориентируют человека в природе и учат его жить в согласии с ней, ср.: *Кошка растягивается по полу – к теплу; Сирень сильно пахнет – к дождю*. У носителей разных языков, живущих в сходных геоклиматических условиях, приметы могут совпадать, что создает своеобразный эффект узнавания своего в чужом.

Поверья, в отличие от примет, выступают формулами «представлений, воззрений, основанных на вере в существование мистических связей между явлениями окружающего мира и судьбой человека» (Василевич, 1993, с. 257). Задача языковых

знаков, воплощающих поверья, – внушить носителю языка мысль о вероятности существования неподвластных человеку факторов влияния на реальность, ср.: *Хочешь уберечь дом от воров – держи у себя черную кошку, или черную собаку, или черную петуха*. По семантической структуре и поверья, и приметы объединяет отсутствие метафоризации (которая в своих конкретных ассоциациях у разных народов может быть этноспецифичной), а потому их смысл усваивается легко.

Еще один тип устойчивых единиц – загадка – краткое двухчастное единство, в первой своей части построенное на иносказании. Загадка описывает предмет, явление, живое существо, называя его отдельные признаки; имеет форму либо вопроса, либо утверждения (подразумевающего вопрос) и не может существовать без расшифровки специально закодированной информации. Загадки побуждают человека по отдельным признакам находить часто попадающие в поле зрения носителя языка предметы, ср.: *Два конца, два кольца, посередине гвоздик (Ножницы)*. Следовательно, изучение загадок может открыть инфону логику образного мышления представителей постигаемой лингвокультуры.

Поскольку главное условие успешности межкультурных контактов – умение настроиться на волну собеседника, эффективное общение требует знания индивидуальной психики, но подобная информация зачастую просто недоступна. Однако при всем разнообразии психотипов коммуниканты, живущие в рамках единой культуры, в значительной мере объединяются набором ценностных ориентиров. Поэтому для всех обучающихся наиболее важным пластом устойчивых фраз являются пословицы и поговорки. Включение их в программу обучения в рамках любого направления подготовки надо начинать с подбора русскоязычных единиц, которые совпадают с паремиями родного языка обучающихся и по семантике, и по внутренней форме, при этом следует выбирать пословицы и поговорки, связанные с отсылкой к общечеловеческим ценностям: жизни, семье, труду, ср.: *Конец – делу венец* и *El fin coron la obra*; *Учиться никогда не поздно* и *Nunca es tarde para aprender*; *Праздность – мать всех пороков* и *La ociosidad (pereza) es la madre de todos los vicios*. Такие единицы потребуют только расширения лексикона, а иногда и простого применения уже известных слов для передачи привычных смыслов и, не вызывая семантического удивления, психологически настроят иностранца на снижение внутреннего напряжения, снятие психологического барьера перед предстоящей коммуникацией.

Следующим шагом должно быть введение в изучаемый материал таких пословиц, которые созвучны семантически, но различаются по внутренней форме, ср.: *He ubiv медведя, шкуры не делят* (буквально «*Sin matar al oso, no se puede repartir el pellejo*») и *No hay que contar con el huevo antes de poner la gallina* («*He надо рассчитывать на яйцо, пока его не снесла курица*»). При этом можно постепенно включать в число запоминаемых единицы с неполным семантическим соответствием, ср. русскую пословицу *Одна голова хорошо, а две лучше* (буквально «*Una cabeza es bien pero dos son mejor*»), которая указывает на необходимость подключения мыслительных способностей нескольких субъектов при решении проблемы, и испанскую *Más valen gnatro ojos que dos* («*Больше стоят четыре глаза, чем два*»), где акцент делается на возможности двоих визуально обнаружить больше, чем это под силу одному человеку.

Отбор пословиц для изучения иноязычной аудиторией требует от самого преподавателя значительной тщательности в трактовках, чтобы у студентов не возникало ложных ассоциаций. Например, говоря о довольно близких по семантике пословицах – *A muchos pastores, oveja tuerta* (буквально «*Когда много пастухов, овца мертва*») и *У семи няnek дитя без глазу*, каждая из которых сосредоточивает внимание на том, что за выполнение поставленной задачи должен отвечать один субъект, чтобы

избегать потери контроля за ситуацией при наличии нескольких контролирующих, – надо указывать на необходимость учета лексической многозначности в русском языке. В испанской поговорке напрямую указывается на ущерб (*oveja muerta*), который наносит ослабление ответственности за порученное дело как следствие надежды на другого исполнителя. В русском изречении такой конкретизации не наблюдается. Сборник М.И. Дубровина буквально переводит русскую поговорку на испанский язык как «*Cuando hay siete niñeras el niño pierde el ojo (el niño se queda sin ojo)*» (Дубровин 1998, с. 184–185). На самом деле слово *глаз* использовано в метонимическом значении «присмотр» (глаз – средство наблюдения; когда за ребенком должны наблюдать сразу несколько нянек, каждая думает, что она не одна выполняет свою работу, и отвлекается; оставшийся без контроля субъект может нанести вред не обязательно себе, а кому-то другому или заняться чем-то, что ему следовало бы запретить). Таким образом, в русской поговорке мысль о драматических последствиях факультативна.

Естественно, что предлагаемый алгоритм знакомства с русскими поговорками оптимально работает в условиях, когда обучаемая аудитория однородна по языку и этнической принадлежности, поскольку найти поговорки, имеющие эквиваленты сразу во множестве языков, затруднительно. Однако в случае разнородности обучающихся появляется другая возможность – обсуждения в аудитории вопроса о мере логико-семантической близости паремий с несовпадающей внутренней формой. К примеру, в английском языке параллель вышеупомянутым паремиям составляет поговорка *Too many cooks spoil the broth* (в переводе на русский язык – «*Слишком много поваров портят бульон*»), а на испанский – «*Cuando hay demasiados cocineros, estropean (echan a perder) el caldo*»), в немецкой поговорке образ почти совпадает, только названо другое блюдо (вместо бульона упоминается каша): *Viele Köche verderben den Brei* (по-испански – «*Muchos cocineros estropean el pucher (la papilla)*»), во французском – *La barque qui a plusieurs pilotes court droit au naufrage* (в переводе на русский язык – «*Лодка, которой управляют несколько лоцманов, плывет прямо к крушению*»), а на испанский – «*Cuando la barca es pilotada por varios prácticos, se dirige directamente al naufragio*»). В результате выявления близкой логики студенты закономерно приходят к мысли о возможности добиться взаимопонимания через отыскание точек соприкосновения в народном мышлении.

Как можно вводить паремии в ткань занятия? В соответствии с двойственной природой паремий, сочетающих в себе признаки языкового знака и микротекста, возможны два пути: привязать знакомство с паремией к изучению нового слова либо к ситуациям, которые обучающиеся должны уметь оценивать.

Если говорить о паремиях периферийной зоны – приметах, поверьях, загадках, представляется, что с ними имеет смысл знакомить только студентов, обучающихся по направлениям «Филология», «Лингвистика», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Культурология», поскольку они в наибольшей мере предполагают углубление в проблемы взаимосвязи языка и культуры, перевод художественного и публицистического текста, обучение пониманию подтекста, компетентное привлечение фонового знания для убеждения адресанта – носителя иной культуры, поиск путей эффективного межкультурного диалога при решении социокультурных вопросов.

Наиболее активно исследование паремий, демонстрирующих этнокультурное своеобразие, осуществляется в условиях магистратуры, когда обучающиеся обладают достаточным запасом лексики и умеют работать с лексикографическими источниками. Привлечение паремийного материала определяется здесь более обширным количеством учебных ситуаций.

Иностранцам-филологам при изучении курса классической русской литературы часто приходится встречаться с пословицами, которые в той или иной мере отражают идейное содержание произведения. В первую очередь, это может касаться тех текстов, в которых пословицы использованы в качестве названий. К примеру, общеизвестна тяга А.Н. Островского к подобному приему (ср. названия его пьес «Светит, да не греет»; «Свои люди – сочтемся»; «На всякого мудреца довольно простоты»; «Свои собаки грызутся, чужая не приставай»; «Не в свои сани не садись», «Не всё коту масленица» и др.); пословицы или их трансформы неоднократно использовал в качестве названий рассказов А.П. Чехов («За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь»; «Гречневая каша сама себя хвалит»; «Из огня да в полымя»; «Язык до Киева доведет»; «Шило в мешке») и т. д.

Особенно важно обращать на эту сторону художественной речи внимание будущих переводчиков, которых надо учить с осторожностью использовать двуязычные словари, приводящие паремийные параллели. Ведь при наличии даже значительной семантической близости устойчивых фраз, принадлежащих разным языкам, использование аналога пословицы создает опасность возникновения трактовки перевода, не предполагавшейся автором исходного текста. Так, пословицу *Не все коту масленица, будет и великий пост*, которая в эллипсированном варианте использована А.Н. Островским, нерационально переводить испанской паремией *A cada cerdo le llega su San Martin* (буквально «Для каждой свиньи наступает свой День святого Мартина»), поскольку в русской пословице речь идет о прекращении для субъекта потока удовольствий, вольной жизни, однако не подразумевается, что для него прекращается сама жизнь, в то время как испанская паремия подразумевает как раз этот печальный исход: субъект, который жил в свое удовольствие, в итоге платит за это жизнью.

В связи с необходимостью такого детального разграничения смыслов лингвист может разрабатывать в соответствии с рекомендациями литературоведа пособие по выборочному лингвистическому комментированию изучаемых художественных текстов. Конечно, создание полного перечня паремий с комментариями для иностранцев к каждому тексту – работа чрезвычайно кропотливая и вряд ли оправданная. Думается, достаточно выявить несколько ключевых пословиц, ориентирующих читателя на главную идею текста.

Не менее значимым изучение паремий на основе текста является для специалистов по рекламе, готовящих воздействующие тексты на чужом языке.

Для студентов направления «Культурология» знакомство с паремиями можно привязать к изучению этнографических примет. При этом имеет смысл выбирать такие устойчивые фразы, которые углубляют знание иностранцев о быте, традициях, обычаях. Так, рассказывая о традиционной одежде русских, можно познакомить иностранцев с пословицами, в которых фигурирует название головного убора *шапка* (*По Сеньке и шапка; В какой народ попадешь, такую и шапку наденешь; С недруга – хоть шапка долой*); название крестьянской обуви *лапти* (*Не учась, и лаптя не сплетишь; Лапти плести – однова в день есть; Лапоть знай лаптя, а сапог сапога!*). Изучая сведения о домашнем обиходе русских, можно проанализировать с обучающимися не только пословицы, но и поверья, которые переплетают бытовое начало с языческими верованиями, например, разъяснить смысл паремий, содержащих сведения о вере предков сегодняшних русских в то, что дом обладает защитными функциями (*Дом и стены помогают; Дело не спорится – углам помолиться*); что в нем под порогом, как границей внутреннего пространства дома, живут потусторонние существа, которые оберегают хозяев дома (не случайно пословица учит: *Сиди, девица,*

за тремя порогами), но делают это лишь до тех пор, пока видят уважение и почитание со стороны людей, ср.: *Через порог руки не подают; Через порог ничего не принимать – будет ссора*; что выход за пределы дома связан с разнообразными опасностями, так как вне дома эти существа утрачивают охранную силу, ср.: *Говорил бы много, да сосед у порога; Я за порог, а черт поперек; Добрая слава до порога, а худая за порог* и др.; что дом необходимо беречь, потому что вне его трудно ожидать защиты и благополучия: *Лучше подать через порог, чем стоять у порога*.

Наиболее сложную часть паремиологического пространства представляют собой загадки, ведь у каждого народа они связаны с теми условиями, в которых люди живут, они учат узнавать те предметы, которые человек видит или использует. Знакомство с фондом загадок следует предварять общим рассказом о подробностях быта носителей русской лингвокультуры. Имеет смысл сначала рассказать о тех предметах, которые становились объектами загадывания (не объясняя, однако, этого факта); желательно сопроводить рассказ изобразительным рядом. Далее можно предлагать студентам самостоятельно составлять описания таких предметов, задавая параметры, по которым они должны строиться. И только после этого можно загадывать загадки, ограничивая круг отгадок словами одной лексико-семантической группы (например, части дома: дверь, окно, стена, печь, труба; мебель: стол, лавка, сундук; посуда: горшок, сковорода, чашка, ложка, нож; домашняя утварь: веник, ведро, ухват; инструменты: топор, пила, лопата, грабли) и требуя аргументировать выбор.

Включение паремий в ткань занятия (а для отдельных гуманитарных направлений подготовки и разработка спецкурсов по паремиологии) повышает уровень общекультурной компетентности студентов и позволяет им проходить успешную аккультурацию.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ВАСИЛЕВИЧ, В. А., 1993: «Поверье». *Восточнославянский фольклор: Словарь научной и народной терминологии* / Редкол.: К.П. Кабашников (отв. ред.) и др. – Минск, Наука и техника, сс. 257–258.
2. ДУБРОВИН, М.И., 1998: *Иллюстрированный сборник пословиц и поговорок на пяти языках: русский, английский, французский, испанский, немецкий* / Под ред. проф. М.И. Дубровина, Москва, «Росмэн».
3. ДЬЯЧЕНКО, Г., 1900: *Полный церковно-славянский словарь*, Москва.
4. КУЛЬКОВА, М.А., 2011: *Когнитивно-смысловое пространство народной приметы*. Автореферат диссертации ... докт. филол. наук. Приволжский (Казанский) федеральный университет.
5. САВЕНКОВА, Л.Б., 2002: *Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты*, Ростов-на-Дону, Издательство Ростовского университета.

Innovaciones en el proceso educativo y su gestión en la institución de educación superior: el caso de la Universidad Electrotécnica de San Petersburgo LETI

D. P. Shurgáyev
(Rusia)

Иновации в образовательной деятельности и управление образовательным процессом в высшем учебном заведении на примере СПбГЭТУ «ЛЭТИ»

Д. П. Шургаев
(Россия)

Resumen

Esta ponencia se centra en la implementación a las actividades educativas de la universidad de métodos y tecnologías para mantener y mejorar la motivación de los profesores universitarios para participar en dichas actividades. Se estudian los datos sobre el perfeccionismo como parte de la personalidad de los profesores universitarios.

En lo que toca al aspecto administrativo, se describe la influencia de los organizadores de las actividades educativas universitarias en el desarrollo de las competencias docentes, o sea, capacidades y habilidades para identificación de los problemas que requieren el uso de enfoques innovadores en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Федеральные государственные образовательные стандарты России (ФГОС) значительно изменили методологию образовательной деятельности, основными характеристиками которой становятся, по Э.Ф. Зееру, развивающееся образовательное пространство, компетентностный подход и принципы проектирования образовательной деятельности (Зеер, 2006). Поскольку на смену когнитивной и деятельностной парадигмам образования приходят компетентностно-контекстное и личностно развивающее образование с совокупностью информационно-коммуникационных технологий обучения, зададимся вопросом: какие личностные ресурсы есть у преподавателя университета для реализации инновационных изменений в своей работе с обучающимися?

С одной стороны, в высшей школе в своем подавляющем большинстве работают преподаватели, которые искренне стремятся делать свою работу хорошо, причем не в силу привычки, а потому что качество своей работы считают одним из основных своих жизненных приоритетов. С другой стороны, условия, в которых работают большинство преподавателей, позволяют им в лучшем случае добросовестно выполнить плановые показатели по учебной нагрузке, организации научно-исследовательских работ и практики студентов, консультированию магистрантов и аспирантов.

Так, по данным анализа, проведенного автором в марте 2016 года, среди профессорско-преподавательского состава (ППС) Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ из 89 человек, участвующих в опросе, *внутренними факторами*, позитивно влияющими на работу преподавателей по внедрению инновационных методик в образовательные процессы, 63% опрошенных⁷ назвали «большой опыт педагогической деятельности

⁷ У участников опроса была возможность назвать до 5 факторов в каждом из четырех блоков SWOT.

преподавателей», 54% – «интерес к изучению и применению инновационных методик», 41% – «навыки использования компьютерных технологий». При этом основным *внутренним препятствием* к внедрению в образовательные программы новых методов обучения, по данным анализа, участники опроса называют «низкий уровень мотивации, инертность мышления и нежелание осваивать новые методы» (81%). Вторым по значимости из факторов негативного воздействия идет «недостаток опыта в применении инновационных методик обучения» (59%), третьим – «большая учебная нагрузка, препятствующая совершенствованию образовательных технологий и внедрению инновационных методик» (32%).

Полученные результаты показывают, что основным внутренним препятствием является мотивационный компонент деятельности, на что указывает большинство ответов преподавателей. Также можно обратить внимание и на тот факт, что если внутренние ресурсы преподавателя «локализованы» преимущественно в сфере имеющихся профессиональных знаний и навыков, а также мотивации, то внутренние препятствия к инновационной деятельности содержат, помимо психологических (таких, как низкая мотивация, инертность мышления и неуверенность в собственных возможностях) также и организационные стороны (высокая учебная нагрузка). Это может говорить о том, что на пути к внедрению инновационных методов в образовательный процесс преподаватель должен не только иметь мотивацию к этой деятельности, но и чувствовать поддержку ее организационного аспекта со стороны руководства образовательного учреждения.

Об этом же свидетельствуют данные анализа по внешним возможностям и угрозам. Так, описывая *имеющиеся во внешней среде возможности внедрения* в работу преподавателя образовательного учреждения инновационных методик, 68% опрошенных указали на такой факт, как «заинтересованность руководства вуза в повышении качества образовательного процесса; мотивация преподавателей со стороны учебного заведения на разработку и внедрение инновационных методик». На втором месте оказался такой фактор, как «наличие программ повышения квалификации и курсов, обучающих инновационным методикам» (32%); на третьем – «востребованность инновационных методик обучающимися» (27%) и «хорошее развитие средств коммуникации и наличие доступа в интернет» (22%).

Эти результаты могут свидетельствовать об ожиданиях профессорско-преподавательского состава в отношении организационного сопровождения со стороны руководства вуза программ внедрения инновационных методов (стимулирующие программы, курсы повышения квалификации и т.д.).

Из приведенных данных становится отчетливо видна решающая роль мотивации преподавателя и его психологической готовности в процессе внедрения инновационных методов обучения. В этой связи достаточно интересной научно-исследовательской и практической проблемой становится вопрос о том, какие личностные и психологические особенности преподавателей вуза могут выступить тем необходимым внутренним ресурсом, на который могут опираться инновационные процессы в вузах. Одним из возможных углов рассмотрения соотношения личности и деятельности в данном ключе может стать изучение такого личностного качества, как *перфекционизм*, а также его влияния на систему отношений личности к профессиональной деятельности.

Если рассматривать перфекционизм как стремление субъекта доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным, профессиональным), как потребность в совершенстве продуктов своей деятельности (Кононенко, 2014),

интересным становится изучение влияния перфекционизма на эффективность деятельности преподавателя вуза в условиях инновационных процессов в высшей школе. Мы предполагаем в этой связи, что здоровый перфекционизм как одна из личностных черт может выступать в качестве внутреннего ресурса, помогающего осуществлять эффективную профессиональную деятельность в условиях модернизации высшего профессионального образования. Эта гипотеза опирается на две основных идеи. Во-первых, перфекционизм как ориентация личности на высокие стандарты в собственной деятельности может по вектору соответствовать стратегическим изменениям в системе образования, направленным на повышение его качества, а потому будет выступать в качестве непротиворечивой личностной предпосылки реализации инновационных процессов. Во-вторых, перфекционизм способен определенным образом детерминировать систему отношения личности к профессиональной деятельности, создавая таким образом дополнительный мотивационный фон для повышения эффективности деятельности преподавателя.

Представляется интересным дополнить мотивационный аспект, влияющий на работу преподавателей, факторами, связанными с управлением образовательной деятельностью в высшем учебном заведении, и прежде всего созданием условий для роста профессиональных компетенций преподавателей.

По сравнению с 2015 годом, ежегодный рост доли преподавателей, повышающих свою квалификацию в СПбГЭТУ «ЛЭТИ», в 2016 году составил 25,1%, а в 2017 году – 30,7%.

Показательным также является результат применения такого инструмента мотивации преподавателей, как «эффективный контракт» – трудовой договор с показателями эффективности деятельности преподавателей, от выполнения которых зависит стимулирующая часть их оплаты труда.

Анализ результатов выполнения показателей «эффективных контрактов» преподавателями в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» в 2017 году показал, что 2 показателя, имеющих отношение к инновационной деятельности, вошли в десятку наиболее востребованных показателей: «участие в подготовке новых (обновленных) учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) в отчетном периоде» (46,0% преподавателей выбрали его в качестве приоритетного) и «участие в разработке учебных курсов, новых и обновленных образовательных программ» (21,8% соответственно).

Большинство полученных результатов, на наш взгляд, говорят о том, что значительной части преподавателей свойственна личностная ориентация на развитие инновационных процессов в сфере образовательной деятельности.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ГАРАНЯН, Н.Г., 2009: «Психологические модели перфекционизма». *Вопросы психологии*. №5, сс. 74–83.
2. ЗЕЕР, Э.Ф., 2006: «Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект». *Известия Уральского отделения РАО*. Образование и наука. №6 (42), сс. 44–54.
3. КОНОНЕНКО, О.И., 2014: «Теоретические модели изучения перфекционизма личности в зарубежной психологии». *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*, сс. 35–43.
4. ЯСНАЯ, В.А., Ениколопов, С.Н., 2007: «Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы». *Вопросы психологии*. № 4, сс. 157–158.
5. ЯСНАЯ, В.А., Ениколопов, С.Н., 2013: «Современные модели перфекционизма». *Психологические исследования*. Т. 6, № 29. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.03.2018)

Fenómenos linguoculturales en el discurso de legitimación de decisiones políticas en los medios de comunicación rusos y españoles

L. Yu. Skovpen
(Russia)

Прецедентные феномены в дискурсе легитимации политических решений в российских и испанских массмедиа

Л. Ю. Сковпень
(Россия)

Resumen

La ponencia aborda las peculiaridades del uso y funcionamiento de los fenómenos linguoculturales en el discurso de la legitimación de decisiones políticas en los medios de comunicación rusos y españoles. Se analizan los términos «fenómeno linguocultural» y «discurso de legitimación». Se presenta un análisis del funcionamiento de los fenómenos precedentes en el discurso de legitimación en los medios rusos y españoles que tratan el tema de la salida del Reino Unido de la Unión Europea.

Актуальность исследования состоит в том, что понятие легитимации вызывает все больший интерес в социальных науках в целом и в лингвистике, в частности.

Цель исследования – выявление роли и функций ПФ в реализации стратегий легитимации /делегитимации решений в сфере политики в русском и испанском медиа-дискурсе.

Информационным поводом для исследования является выход Великобритании из Евросоюза.

Материалом исследования послужат масс-медийные тексты на испанском (El País, El Mundo, Vanguardia и т.д.) и русском (Российская газета, Независимая газета, Эхо Москвы, Сноб, Коммерсант и т.д.) языках, отобранные методом слепой выборки из испанских и русских интернет изданий в период с 2016 по 2018 гг.

На данном этапе исследования было проанализировано 30 статей русскоязычного и испаноязычного дискурса масс-медиа. Было найдено и проанализировано 7 ПФ, 5 ПФ в испанских СМИ и 2 – в российских.

Один из ключевых терминов нашего исследования – это прецедентный феномен. Понятие прецедентного текста, сформулированное Ю.Н. Карауловым, употребляется в лингвистике в широком смысле для обозначения прецедентных феноменов и прецедентных единиц. В данном разделе мы будем говорить об узком понимании термина «прецедентный текст» как об одном из типов ПФ.

Прецедентный феномен – ПТ: «прецедентный текст – это текст,

- 1) фиксированный в сознании носителя языка данной языковой общности;
- 2) представляющий факт культуры, значимый для языковой личности в познавательном и эмоциональном отношении;
- 3) неоднократно обновляемый в дискурсе языковой личности;
- 4) имеющий сверхличностный характер, т. е. хорошо известный широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников» [Караулов, 2009: 216].

Следующим ключевым понятием работы является понятие «легитимация».

В нашем исследовании легитимация рассматривается в ее узком понимании – как контекстно и культурно зависимая дискурсивная стратегия, позволяющая адаптировать политическое решение власти, поначалу отторгаемое сообществом как несоответствующее его нормам и ожиданиям, таким образом, что данное решение начинает восприниматься как желательное, ценное и необходимое в сложившемся социально-политическом контексте.

Также существует понятие «делегитимации», противоположное термину «легитимация», т.е. это процесс, результатом которого не стало принятие сообществом некоторого объекта или феномена, отторжение феномена.

В докладе представлены два примера ПФ в дискурсе легитимации.

Предварительные выводы:

1. Испанский медиадискурс по проблеме выхода Великобритании из Европейского союза в большей степени тяготеет к использованию ПФ в дискурсе легитимации / делегитимации политических решений, чем российский. Это может быть обусловлено лингвокультурными особенностями представителей данной культуры, их открытостью и многословностью.

2. Испанский медиадискурс тяготеет в большей степени к стратегиям делегитимации в связи с предложенной тематикой, в то время как российский медиадискурс – к стратегиям легитимации. Данный факт может быть обусловлен национальной спецификой политических взглядов представителей данных лингвокультурных сообществ.

3. Основная прагматическая функция ПФ как в российском, так и в испанском медиадискурсе в рамках стратегий легитимации / делегитимации – воздействующая, остальные функции (персуазивная и аттрактивная) сопутствуют ей.

4. В рамках дискурса легитимации / делегитимации авторы имплантируют в текст ПФ, опираясь на стратегии противопоставления и аппроксимации.

Acerca de los prototipos de las unidades fraseológicas en el discurso político de España

A. Sulavkó
(Rusia)

К вопросу о прототипе фразеологических единиц в испанском политическом дискурсе

А.Ю. Сулавко
(Россия)

Resumen

La presente ponencia examina distintos grupos temáticos de prototipos de las UFs empleadas en el discurso político español. Dichos prototipos desempeñan un papel muy importante en el proceso de percepción e interpretación del fraseologismo y ayudan a formar –de manera implícita– valoración negativa o positiva de cierto hecho.

El discurso político es una parte integrante del espacio nacional e internacional e inevitablemente tiene lagunas o elementos específicos culturales que pueden ser mal interpretados o ignorados por el recipiente no nativo. Las unidades fraseológicas forman parte del cuerpo de dichos elementos etnoespecíficos que transmiten de forma metafórica las metas culturales, estereotipos, normas éticas y morales del pueblo-portador (véase Телия, 1996).

Una estructura cognitiva, la imagen abstracta o concreta de un objeto categorizado que se forma en la mente de las personas y a través de la cual uno percibe la realidad (véase la definición del prototipo en Демьянков, 2008, с. 37) desempeña un papel muy importante en el proceso de percepción e interpretación del fraseologismo. Así, puede despertar ciertas asociaciones o ayudar a formar implícitamente una valoración negativa o positiva de un hecho.

Según los datos de nuestro estudio, los grupos temáticos de los prototipos más frecuentes de las UFs en el discurso político español son los siguientes:

1) *Personalia* (personalidades históricas, héroes de literatura mundial, personajes míticos bien conocidos, etc.). Por ejemplo:

Ricardo Recondo aseguró que las últimas manifestaciones de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner «hacen *abrir la Caja de Pandora*», porque así aparecen los comedidos que quieren quedar bien con su jefe y empiezan a ser más papistas que el Papa y deciden atacar a los jueces. (Gobierno.ar, 10.03.2010)

Uno de los personajes más encontrados en el material de estudio es *Pedro* (compare: rus. Иван / Iván). Caracteriza las Ufs coloquiales en su mayoría:

Ahora debemos conocer cómo ha hecho Bárcenas su fortuna, quienes más han sido beneficiarios, y cuántos dirigentes del PP, al menos por impericia, han facilitado que una trama corrupta se haya movido tantos años por Génova 13 *como Pedro por su casa*. (Periodista Digital, 28/07/2013)

2) Prototipos relacionados con la *religión*. En primer lugar, forman parte del grupo los prototipos bíblicos relacionados con el contenido de este texto sagrado, así como con las

acciones de los santos. Entre los más frecuentes encontramos *lavarse las manos*, *chivo expiatorio*, *oveja descarriada*, *tablas de la ley*, etc. Dichas UFs están dotadas de un gran potencial cognitivo-pragmático y muchas veces representan imágenes bastante interesantes, por ejemplo: *quedarle como a un cristo un par de pistolas* o *sacar el cristo*.

Cabe notar que el recipiente no siempre percibe el prototipo bíblico como tal. Así, las UFs *estar con los brazos cruzados*, *como llovido del cielo*, *pagar con la misma moneda* casi perdieron relación con su imagen primitiva y se perciben más como clichés aunque etimológicamente están ligadas con las Escrituras Sagradas (Buitrago, 2012).

3) *Prototipo animalístico*. Según nuestros datos, la mayor parte de las unidades fraseológicas del discurso política español indica implícitamente en las particularidades de comportamiento, cualidades físicas o aspecto de los animales, por ejemplo:

El PP se obstina en meter la cabeza en la tierra como el avestruz y no querer ver su completo aislamiento de la ciudadanía. (Periodista Digital, 25/09/2013)

4) *Prototipos somáticos*. Dichas imágenes se actualizan en el discurso político español con ciertas connotaciones valorativas, sean negativas o positivas. Según nuestros datos, los prototipos más típicos para el discurso político español son: las manos, los brazos, la cara, los ojos. Así, en los debates los políticos usan a menudo las combinaciones de tipo *a cara descubierta*; *a pecho descubierto*; *con el corazón/el alma en la mano*, etc. para subrayar lo sinceros que son.

Un elemento muy importante en la crítica de su rival es la imagen de los ojos cerrados que está relacionada con la falta del deseo de reconocer o resolver problemas formando una valoración negativa de las acciones del político, por ejemplo: *a ojos cerrados*; *abrirle a alguien los ojos*:

Isidro Rodríguez Plaza afirmó que «no hay peor ciego que el que no quiere ver y mayor sordo que el que no quiere oír» (El Mundo, 10/09/2013).

5) *Prototipos históricos*. Apelar a los hechos o acontecimientos históricos, costumbres y tradiciones es típico para el discurso de los políticos, pero cabe notar que la mayoría de las UFs que forma parte de este grupo ya perdió la relación con su prototipo y su forma no permite «descifrar» el código cultural que está en su base.

Los prototipos menos usados en el discurso político español son:

1) Prototipos *literarios* que tienen alusiones o citas de las obras tanto de la literatura nacional como de la mundial, títulos de obras literarias, mitos antiguos, etc.: *aprendiz de brujo*; *la parte del león*; *ya puede arder Troya*, por poner ejemplo.

2) Prototipos relacionados con la *guerra*. En su mayoría se registra el uso de las UFs con dicho prototipo durante las campañas electorales o algunos escándalos políticos, por ejemplo: *estar fuera de combate*, *a pie firme*, *luchar / defender a sangre y fuego*.

3) Prototipos relacionados con el *deporte* y *juegos de azar*. Este grupo comprende frases proverbiales de tipo *a ojos vistas*, *a la larga*, así como los fraseologismos con componente numerativo.

En conclusión cabe notar que los fraseologismos de más potencial cognitivo-pragmático se destacan las unidades que tienen prototipos personalia, bibleísmos, somatismos, así como los animalísticos e históricos. Las menos productivas son las UFs relacionadas con la guerra, deporte y juegos de azar.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. ТЕЛИЯ, В.Н., 1996: *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, М., Школа «Языки русской культуры».
2. ДЕМЬЯНКОВ, В.З., 2008: «Теория прототипов в семантике и прагматике языка». *Структуры представления знаний в языке*, сс. 32-86.
3. El Mundo, (s.d), www.elmundo.com
4. Gobierno.ar, www.gobierno.ar
5. Periodista Digital, www.periodistadigital.com

Tendencias de desarrollo de los prefijos verbales en ruso

L. V. Tabachenko
(Rusia)

Тенденции развития русских глагольных приставок

Л. В. Табаченко
(Россия)

Resumen

La cristalización de los tipos prefijales de la formación de palabras simboliza una etapa nueva del desarrollo de los prefijos rusos en la historia del idioma ruso: desde el analitismo de la combinación del verbo, adverbio y nombre, a través de la aglutinación del adverbio y la base verbal, hasta el sintetismo del derivato prefijal verbal en que es el prefijo el elemento que puede formar la base constructiva de la oración, determinar el conjunto de los actantes y establecer la estructura de la designación lingüística de la situación.

Система глагольных приставок и специфика их функционирования в современном русском и других славянских языках может быть глубже понята только с учётом основных тенденций и ключевых моментов их исторического развития.

Приставки и предлоги, как указывали исследователи индоевропейских и славянских языков, в частности (Мейе, 2001), (Вайан, 1952), (Гамкрелидзе, Иванов, 1984), восходят к праиндоевропейским самостоятельным реляционным элементам, неизменяемым словам адвербиального характера (по происхождению застывшим формам имени). Эти адвербиальные элементы были самостоятельны и по отношению к имени, и по отношению к глаголу и располагались в позиции между этими членами. По гипотезе Т.В. Гамкрелидзе и Вяч. Вс. Иванова, при перестройке структуры праиндоевропейского предложения (переходе от одной структуры синтаксического ядра к другой: от OV к VO) «высвобождается левая валентность глагольной лексики и возникает возможность присоединения к ней префиксальных элементов, которые и возникают из древних реляционных элементов при глаголе, а также из частиц и отдельных местоименных элементов» (Гамкрелидзе, Иванов, 1984, с. 357). Таким образом, на базе этих реляционных элементов сложился тип предлогов (в сочетании с именем) и тип приставок (в сочетании с глаголом).

На первом этапе истории приставок имела место своеобразная агглютинация адверба и глагольной основы. Функции этих протопрефиксов были близки функциям первого компонента двукорневого сложения. Приставки обычно уточняли (чаще всего пространственно характеризуя действие) значение следующей за ним глагольной основы так же, как первый компонент сложения. Первоначальная функция пространственных приставок – локальная характеристика действия по отношению к ориентиру, выраженному зависимой формой имени существительного, причем она в этом случае была беспредложной, о чем свидетельствуют данные древних языков, в том числе и древнерусского языка (*обстояти городъ; пристояти городу; дойти города, отити города*).

Вопрос о том, сокращается или расширяется пространственная маркированность приставками глаголов, до сих пор остается открытым. На наш взгляд, нельзя однозначно охарактеризовать только как расширение или сокращение направление

этого процесса, не ограниченного рамками глагольного словообразования, а связанного с комплексом изменений в грамматической семантике глагола и структуре предложения. Можно выделить следующие основные направления этого процесса:

1) сокращение пространственной маркированности глаголов приставками, что связано с развитием у них значения предельности и семантической несовместимостью предельности префикса и статической семантики основы. С этой тенденцией связано исчезновение к началу письменного периода стальных, в частности позиционных, глаголов с пространственными приставками (типа *обстояти, облежати, прилежати, надстояти, настояти, подстояти* и под.), а также замена пространственных приставок на чистовидовые или префиксы с обобщенной семантикой (*всадити въ лодью – посадить; вогнати въ городъ – загнать*). Эти процессы были бы невозможными без изменения внешней синтагматики: формирования свободных синтаксем (предложно-падежных форм существительного) и вытеснения беспредложных форм, что создало условия для развития у приставок значений, не связанных с пространственными. Можно говорить об определенном переносе локально-обстоятельственной характеристики действия с глагольного префикса на форму имени существительного, связанного с перестройкой структуры глагольно-именного словосочетания (*обстояти городъ – стоять вокруг города; пристояти престолу – стоять у престола, предъстояти цесарю – стоять передъ цесаремъ; дойти, отйти города – дойти до города, отойти от города*);

2) расширение пространственной маркированности глаголов приставками за счет развития и кристаллизации словообразовательных типов, в которых именно приставка начинает нести основное словообразовательное значение, например, «направить движение, действие внутрь чего-л.», а основа глагола сообщает дополнительную информацию о способе этого движения или действия – *вырыгнуть, впорхнуть, вползти*. Именно за счет вовлечения таких конкретизирующих основ и происходит расширение словообразовательных типов с пространственными характеристиками. Появляются также новые словообразовательные типы с пространственными приставками, что тоже свидетельствует о расширении приставками пространственной маркированности;

3) с развитием предложно-падежных форм и принятием ими на себя обозначения пространственности синонимичные пространственные глагольные приставки (например, в глаголах *прибежать – вбежать – подбежать – набежать*) начинают использоваться для характеристики макропараметров глагольного действия: целостное, не деленное на фрагменты; нахождение актантов в разных пространственных областях (*прибежать*) – определенный фрагмент расчлененного действия; нахождение актантов в одной пространственной области (*вбежать, подбежать, набежать*) и т.п.

Прибавление приставок (изначально по преимуществу пространственных) к глаголу обозначало не только его пространственную маркированность, но одновременно намечало и внутренний предел, границы, до которых распространяется действие: *дойти* значит идти до какого-то предела, у которого движение прекращается, *войти* – движение прекращается внутри какого-то пространства и т.д. Таким образом приставки устраняют представление о длительности действия, что является основной функцией совершенного вида.

С другой стороны, развитие у всех глагольных приставок значений предельности и результативности, не связанных с естественной предельностью, стало поворотным этапом в динамике внутриглагольной префиксации. Когда все приставки в праславянском языке получили значение предельности и результативности, онтологически неопредельные и нерезультативные глаголы в сочетании с приставками

могли реализовывать результативность полиситуативную и «внешнюю» (Бондарко, 2001, с. 80): ограниченность каким-л. временным пределом как определенный результат. Развившаяся результативность префиксов могла переноситься, во-первых, на ось времени и на количественно-оценочный характер протекания действия (формирование способов действия в рамках модификационной модели – *постоять немного, простоять всю ночь, отстоять литургию, достоять до утра*), во-вторых, на смежные ситуации ситуатемы – полиситуативного комплекса (термин Н.Б. Лебедевой), обозначаемого глагольным приставочным дериватом (мутационная модель).

Позиционные глаголы, как ядро статальных, у которых нет «естественной» предельности, имели большой потенциал для образования мутационных приставочных дериватов, а именно для появления «незапланированных» результативности и объектности, источником которых является актуализация анимального, ментального и социального планов, что приводило к формированию новой ситуации в качестве ядерной, при этом мотивирующая основа выступала в качестве своеобразного «образа действия»: *отстоять ноги; воду; отлежать бок; належать пролежни* и т.п. Увеличению полиситуативности и, соответственно, количества возможных объектов, трансформируемых в результат, способствует одушевленность именных актантов, в частности принадлежность их к таксономическому классу лиц, способных участвовать в нескольких смежных ситуациях разной стратификации, что увеличивает возможность появления новых результативных типов на основе словообразовательной мутации. Мутационные словообразовательные типы базируются на активности субъекта, на его представленности не только в пространственно-временном, но и в других планах – анимальном, ментальном, социальном (подробней об этом см. (Лебедева, 2010, сс. 154–177). Их продуктивность свидетельствует об ориентации словообразовательной системы на эти планы человеческой деятельности.

Именно в недрах результативности, а не на базе пространственной семантики, при семантическом «заражении» от широкого контекста и от основ глагола с возможным влиянием генетико-прототипической семантики префиксов развиваются новые значения приставок – модификационные и мутационные. Эти «новые» приставки следует рассматривать как омонимичные префиксам с пространственной семантикой. Время их появления – конец старорусского периода. Происходит полный разрыв семантической истории деривата с пространственной приставкой, с одной стороны, и дериватов, образованных по новым словообразовательным типам, – с другой. Например, *отстоять*¹ «находиться на каком-л. расстоянии от чего-л.» и *отстоять*² «защитить от нападения неприятеля»; «простоять до конца» (вахту, обедню); «утомить долгим стоянием» (ноги); «дать отстояться» (подробней см. (Табаченко, 2010, сс.24–27)).

Тенденции развития глагольных приставок демонстрируют определенные степени отражения свойств субъекта в деривационных структурах. В древнейших словообразовательных типах, включающих глагольные пространственные префиксы, актуализируются только физические свойства субъекта: он предстает как материальное тело, локализованное в пространстве (*отстоять от города, предстоять престолу*). Модификационные глагольные словообразовательные типы актуализируют процесс протекания, временную перспективу, действие интерпретируется как длящийся во времени процесс, и значения предельности и результативности связываются с его фазами (*отстоять вахту, простоять целый день, постоять час*). При мутационном типе деривации приставочный глагол в качестве ядерной называет совершенно иную глагольную ситуацию, связанную не с исходной основой (маркированной ситуацией), а с другим классом глагольных номинаций, например, «получить» (глаголы *выпросить*,

выиграть), «пропустить» (*проспать, прогулять*), «растратить» (*пропить, проесть, просидеть в кафе стипендию*) и др. Е.В. Петрухина обращает внимание на следующие типы связи между семантикой приставки и основы в структуре мутационных дериватов:

В результате мутации создается сложная номинация, не только называющая новую ситуацию, но и выражающая связь между ней и исходным действием, которое в большинстве случаев выступает либо ее причиной (*проспать остановку, выслужить повышение*), либо способом достижения (*врезать замок в дверь, выкопать растение из земли*)

(Петрухина, 2000, сс. 118–119).

Таким образом, исследование истории типов внутриглагольной префиксации, тенденций ее развития важно не только для исторического словообразования русского языка, но и в когнитивном аспекте: описание глубоких слоев денотативной структуры в их динамике позволяет получить новые знания о глагольной семантике, связанной со структурой денотативных ситуаций, а также о глубинных механизмах приставочного глагольного словообразования. «Кристаллизация» новых когнитивных структур и оформление их в словообразовательные типы несут важную информацию и об особенностях национальной языковой картины мира. Например, продуктивность в современном русском языке приставочных глагольных словообразовательных типов, представляющих номинации «получить», «растратить», «пропустить» и др., наличие потенциализмов (прост. шутол. *высидеть (мысль, решение)* при потенциальных *вылежать, выстоять (мысль, решение)*; потенц. *просидеть (в баре), пролежать (в солярии) всю премию*) свидетельствуют о том, что эти модели актуальны и востребованы.

Формирование приставочных словообразовательных типов, в которых основное значение сосредоточено в приставке, знаменует новый этап развития глагольных приставок в истории русского языка: от аналитизма сочетания глагола, адверба и имени через агглютинацию адверба и глагольной основы к синтетизму приставочного глагольного деривата, в котором именно приставка является конструктивной основой предложения, номинирует ядерную глагольную ситуацию и в целом формирует структуру языкового обозначения ситуации.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. БОНДАРКО, А.В., 2001: *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. 2-е изд. М.
2. ВАЙАН, А., 1952: *Руководство по старославянскому языку*. М.
3. ГАМКРЕЛИДЗЕ, Т.В., ИВАНОВ, Вяч. Вс., 1984: *Индоевропейский язык и индоевропейцы*, т. 1. Тбилиси.
4. ЛЕБЕДЕВА, Н.Б., 2010: *Полиситуативный анализ глагольной семантики*. Изд. 2-е, испр. и доп. М.
5. МЕЙЕ, А., 2001: *Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков*. М.
6. ПЕТРУХИНА, Е.В., 2000: *Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками*. М.
7. ТАБАЧЕНКО, Л.В., 2010: «Приставочные позиционные глаголы в истории русского языка». *Вестник МГУ, сер. 9. Филология*, № 1, сс. 7–31.

Formación de la competencia sociocultural en las clases de la lengua rusa

D. B. Túzhikova
(Rusia)

Формирование социокультурной компетенции на уроках русского языка

Д.Б. Тужикова
(Россия)

Resumen Para la formación de la competencia sociocultural en las clases de la lengua rusa se utilizan diferentes recursos. Uno de esos medios eficaces son topónimos ya que reflejan la vida de la gente, su cultura espiritual y la historia.

«Жизнь человека тесно связана с различными местами, которые обозначаются с помощью особых слов – географических названий, или топонимов (от греческого слова *topos* ‘место’ и *опота/опута* ‘имя, название’)» (Суперанская, 2010, с. 3).

Изучением географических имен, их происхождением, смысловым значением, развитием занимается научная дисциплина топонимика (Суперанская, 2010, с. 7).

Долгое время топонимику рассматривали как вспомогательную науку на стыке истории, географии, лингвистики. В последние десятилетия XX века появилось большое количество лингвистических топонимических исследований, и топонимика твердо заняла свое место в ряду лингвистических наук (М.В. Горбаневский, В.П. Нерозняк, Н.В. Подольская, А.В. Суперанская и другие) (Корнева, Меняйлова, 2012).

На уроках русского языка как иностранного мы используем топонимику как средство формирования социокультурной компетенции, так как топонимы обладают богатым функциональным потенциалом, который по-разному раскрывается в разных типах текста.

Под социокультурной компетенцией понимается совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Содержание социокультурной компетенции может быть охарактеризовано в виде нескольких составляющих: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личное отношение к фактам иноязычной культуры (способность преодолевать и решать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения) (Азимов, Щукин, 2009, с. 286).

Социокультурный подход определяет стратегию изучения языка сквозь призму национальной культуры. Приобретение социокультурной компетенции – это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования и образуют специфический этнический национальный образ мыслей (Корнева, 2016).

Названия улиц исторической части города Воронеж представляют богатый материал для формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка.

Слово «Воронеж» впервые упоминается в летописях под 1177 годом. Историки единодушно сходятся в том, что здесь речь идет о реке. О происхождении названия самой реки писалось много. Высказывалась мысль, что здесь имеется общий корень со словом «вороной», то есть «чёрный». Исходя из понятия «вороной – чёрный», название реки толковалось и как река «чёрных людей», то есть хлебопашцев. Была попытка связать слово Воронеж с племенами, упоминаемыми в сочинениях Геродота «людьми в чёрных одеждах» (буквально: «чёрные плащи») (Прохоров, 1973, с. 72).

Город Воронеж был основан в 1586 году как важная военная крепость для охраны южных рубежей Российского государства. В конце XVII – начале XVIII веков (1696-1711 гг.) Воронеж называют колыбелью русского флота, так как здесь впервые Петр I стал строить военный флот. Об этом событии в истории страны напоминают в нашем городе такие топонимы, как *Адмиралтейская площадь*, названная так в честь Адмиралтейской церкви, в которой освящали спускаемые на воду корабли, а также *Петровский сквер*, в котором стоит памятник Петру I (Кокорина, Митин, 2010).

Историческая часть города Воронеж практически сосредоточена в Центральном районе. Этот район получил своё название из-за своего расположения на карте города. Основные улицы, которые находятся в центре Воронежа – *проспект Революции, улицы Плехановская, Кольцовская, Никитинская, Пушкинская, Карла Маркса, Фридриха Энгельса, Платонова, Ломоносова*.

Главная улица Воронежа – *Большая Дворянская (нынешний проспект Революции)* появилась в XVIII веке неподалеку от места, где двумя столетиями ранее первостроители заложили древнюю крепость.

Как и положено по статусу, Большая Дворянская (в старину ее вдобавок именовали еще и Перспективной) являлась местом, где были сосредоточены государственные учреждения, находились учебные заведения и гостиницы, селились состоятельные граждане. Проспект и сегодня остается сердцевиной огромного города, его своеобразной визитной карточкой (Акиншин, Ласунский, 2002, с. 4-5). Многие здания, которыми сегодня украшен проспект, были восстановлены после уничтожения их в ходе боев за Воронеж в годы Великой Отечественной войны. Большинство сооружений возводились в сталинскую эпоху. Среди них здание управления Юго-Восточной железной дороги, здание главпочтамта, один из корпусов Воронежского государственного университета.

Площадь Ленина – главная площадь Воронежа, названная в честь В.И. Ленина, раньше была Конной площадью.

Плехановская улица получила имя в честь основоположника российского марксизма Г.В. Плеханова и берет свое начало от Университетской площади – место, где находится главный корпус Воронежского государственного университета, старейшего ВУЗа Центрально-Черноземного региона, который в этом году празднует свой 100-летний юбилей. Впервые она появилась на планах города Воронеж в 1774 году и называлась Новомосковской, потому что была началом новой дороги в направлении Москвы. Ранее в сторону Москвы ездили по Старомосковской дороге, которая сейчас называется *улицей Карла Маркса*.

Улица Карла Маркса (Большая Садовая или Старо-Московская) – одна из красивейших улиц Центрального района. Этой улице неспроста дали название Садовой. На ней сплошной зеленой стеной росли деревья, а за огородами благоухали цветочные клумбы (Акиншин, Ласунский, 2002). Встарь улица росла, удлинялась вслед за расширявшимся Воронежем, и поэтому, пройдя по ней, можно проследить за

историческими этапами городской застройки. В 1918 году Старо-Московскую и Большую Садовую улицы объединили в одну и дали ей имя основоположника научного коммунизма Карла Маркса (Матюшин, 1975, с.34).

Улица Фридриха Энгельса по характеру застройки и в связи с близостью к Большой Дворянской называлась Малой или Второй Дворянской. Сейчас носит имя философа, основоположника марксизма Фридриха Энгельса.

Некоторые улицы и исторические места носят имена наших знаменитых земляков.

Никитинская улица (Вторая Дворянская, затем Третья Дворянская) и *Никитинская площадь*, которая раньше была площадью Солнечных часов, свои нынешние названия получили в честь поэта И.С. Никитина.

Кольцовская улица и *Кольцовский сквер* названы в честь поэта А.В. Кольцова, вся жизнь которого связана с Воронежем. Когда-то Кольцовская называлась улицей Лесных дворов или просто Лесной. На этой улице торговали дровами. Даже расположенная на ней в ту пору Новококонная площадь называлась Дровяной.

Улица Платонова (Большая Девицкая) носит имя известного писателя-прозаика А.П. Платонова, в честь которого в Воронеже проводится международный Платоновский фестиваль. Произведения нашего писателя-земляка широко известны не только в России, но и за рубежом.

Было очень популярно именовать улицы в честь разных деятелей культуры, искусства и науки. Так, например, практически в каждом городе есть улица, названная в честь А.С. Пушкина. В Воронеже *улица Пушкинская* находится в центре города и первоначально называлась Острогужской, она была одной из главных торговых улиц.

Улица Ломоносова названа в честь русского ученого-энциклопедиста, просветителя, поэта и переводчика Михаила Васильевича Ломоносова. Она является осевой для самого озелененного из районов города.

В центре находится *площадь Черняховского*, названная именем героя Советского Союза генерала армии И.Д. Черняховского, руководившего боями за освобождение Воронежа.

Площадь Победы – крупнейший мемориал воинской славы, созданный в честь защитников Воронежа, сражавшихся в годы Великой Отечественной войны.

По *площади Заставы* раньше проходила граница города. В советское время площадь из окраины стала частью центра.

Воронежские топонимы могут сделать более интересными и познавательными уроки по русскому языку, литературе, истории, географии. Топонимы отражают важнейшие этапы истории, деятельность народа, традиции и обычаи наших предков, их творчество и культуру. Они служат мощным средством воспитания духовности, этической и нравственной культуры.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АЗИМОВ, Э.Г., ЩУКИН, А.Н., 2009: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Издательство ИКАР.
2. АКИНЬШИН, А.Н., ЛАСУНСКИЙ, О.Г., 2002: «Записки старого пешехода. Прогулка по Большой Дворянской – проспекту Революции». Воронеж, Правдивец и Ко.
3. КОКОРИНА, Е.В., МИТИН, В.А., 2010: «Воронежская экскурсия». Воронеж.
4. КОРНЕВА, В.В., МЕНЯЙЛОВА, Д.Б., 2012: «Основные направления изучения топонимов». Вестник Воронежского государственного университета, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, №1. Воронеж.

5. КОРНЕВА, В.В., 2016: *«Топонимические исследования в новой научной парадигме»*. Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, №2. Воронеж.
6. МАТЮШИН, Г.Н., 1975: *«Историческое краеведение»*. Москва, Просвещение, 1975, 207 с.
7. ПРОХОРОВ, В.А., 1973: *«Вся Воронежская земля»*. Воронеж, Центрально-черноземное книжное издательство, 1973, 367 с.
8. СУПЕРАНСКАЯ, А.В., 2011: *«Что такое топонимика? Из истории географических названий»*. Москва, Книжный дом «Либроком», 2011, 178 с.

Problemas de elaboración de cursos teóricos interactivos para disciplinas de ingeniería

N. V. Varlámov
(Rusia)

Проблемы разработки интерактивных лекционных курсов инженерных дисциплин

Н. В. Варламов
(Россия)

Resumen

La presente ponencia examina una serie de problemas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de las disciplinas de ingeniería en las universidades. Se analiza el estado de los recursos educativos electrónicos. Basándose en la experiencia del autor, se propone la tecnología del desarrollo y producción de los recursos electrónicos para los cursos de conferencias interactivas en ingeniería. Se expone una serie de recomendaciones sobre los aspectos metodológicos y lingüísticos que deben tenerse en cuenta al desarrollar los recursos educativos electrónicos.

Дискуссии о месте лекции и форме проведения аудиторной лекции в современном образовательном пространстве продолжают не одно десятилетие. Спектр мнений широк и разнообразен: от крайне консервативной точки зрения – необходимо сохранить традиционную лекцию (аудитория, студенты, лектор, мел, доска) – до противоположной точки зрения – на смену традиционных лекций должны прийти электронные интерактивные учебники, по которым студенты самостоятельно изучат любой сколь угодно сложный курс (Mac-Farlane, 1998, с. 77). Полярные мнения представлены десятками тысяч публикаций, авторами которых являются философы, психологи, сотрудники и аспиранты научных педагогических учреждений, разработчики и дистрибьютеры IT-продуктов, преподаватели университетов. Следует отметить, что единства во мнениях нет ни среди философов или психологов, ни среди педагогов-теоретиков или преподавателей-практиков. Поиск «золотой середины» и оптимального пути к ней продолжается. Перспективным представляется подход, состоящий в оправданном практическом использовании возможностей современных компьютерных технологий, но сохраняющий в образовательном процессе сам процесс человеческого общения в аудитории: передачу знаний через «logos». Особое значение это имело, имеет и, несомненно, будет иметь при подготовке специалистов-исследователей, в частности инженеров-исследователей, в научно-практической деятельности которых требуется умение не только формулировать проблему, но и многократно уточнять формулировки при постановке задач и в процессе их решения.

Обзор электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на сайтах различных университетов, осуществляющих подготовку инженеров-исследователей, на известных образовательных порталах – таких, как COURSERA, а также доступных через мобильные приложения (например, iTunes) показывает пестрое многообразие ЭОР, в том числе так называемых электронных учебников (Ogata, 2015, с. 401), дополняющих (или даже замещающих) лекционные курсы по естественно-научным и инженерным дисциплинам (ИД). Однако материалы, предлагаемые даже на сайтах наиболее

известных и высокорейтинговых университетов, не могут стать эталоном и потому не могут быть переняты коллегами-лекторами из других учебных заведений по ряду причин.

1. Под электронным учебником зачастую скрывается представленный в электронном виде материал обычного учебника, а вклад авторов, предлагающих такой электронный ресурс, как правило, состоит в том, что пользователю открыт доступ к самостоятельно выбранной им странице, содержание которой мало чем отличается от книжной страницы. Объем текста на странице такого электронного «учебника», по сравнению с традиционным учебником-книгой, может быть сокращен (как бы законспектирован), но стиль изложения текста остается без переработки – тем же, что и в книге.
2. В большинстве существующих ЭОР тестовая, контролирующая компонента до настоящего времени превалирует над остальными функциями ресурса, оставаясь внешне наиболее выигрышной для продвижения продукта. Разработчики электронных курсов продолжают делать акцент на развитие и совершенствование дизайна именно этой компоненты, с известного времени сочетая её с элементами искусственного интеллекта.
3. ЭОР лекционного типа по форме представления материала на экране разнополярны: от «говорящих голов» – до ярких видеофрагментов, в которых суть явлений, как правило, только мелькает в череде второстепенных факторов. Обладая собственными преимуществами и недостатками, определяемыми формой представления, эти ЭОР подходят для целей популяризации, самообразования, повышения уровня профессиональной подготовки, но не обеспечивают передачи определенного объема информации (знаний) в ограниченных временных рамках.

На наш взгляд, лекторы, читающие курсы по ИД заинтересованы в электронном ресурсе, который позволил бы кардинально изменить роль студентов на лекции, сделав их не стенографистами еле поспевающими за словесным потоком и записями лектора, а действительно активными участниками образовательного процесса, которым предоставлена реальная (а не номинальная !) возможность понять (пусть недостаточно глубоко и не всегда изначально правильно) основные идеи и положения, изложенные лектором. Собственно лекционный материал должен быть представлен студентам в привычной для их клипового восприятия форме; быть доступным и понятным: не отпугивать необходимостью записывать громоздкие выкладки и в деталях изображать сложные графики или схемы с множеством элементов. В распоряжении лектора должен находиться инструментарий, который позволит эффективно подготовить учебный материал нового качества и одновременно создаст на лекции резерв времени для раскрытия метапредметных связей. Это может быть достигнуто за счет предложенной в работе (Варламов, 2016, с.376) технологии, которая предполагает создание электронного ресурса лектора (ЭРЛ) параллельно с разработкой электронного интерактивного конспекта студента (ЭИКС) для их дальнейшего совместного использования на лекции. Простейший вариант ЭРЛ может быть сформирован на базе глубоко анимированной презентации в динамической форме (использующей, например, возможности Power Point). Работа студента на лекции предполагает заполнение ЭИКС с использованием планшетов со стилусами и всплывающими экранными клавиатурами, причем интерактивная часть реализуется не только самостоятельно, но и по указанию лектора.

Применение такого ресурса позволяет лектору естественным образом заменить глагольно-именные сочетания, свойственные научной письменной форме (и

«неизжитые» во многих ЭОР), более динамичными конструкциями на основе правил построения устной формы речи, что в свою очередь, как известно, благоприятно сказывается на восприятии слушателей. Не навязывая способа технической реализации ЭРЛ и ЭИКС и допуская возможность создания аналогичного ресурса на базе иных программно-технических средств, отметим еще ряд общих положений, связанных с языковым аспектом, которые должны быть учтены при разработке таких IT-продуктов. При изучении каждого модуля курса ИД будущим инженером-исследователем наряду с освоением собственно содержательной части, должен развиваться и расширяться глоссарий, включающий не только термины и понятия, но и четкие формулировки, описывающие их взаимосвязь, свойства и характеристики. Это следует учитывать при составлении текстов для элементов, из которых компонуется как ЭРЛ, так и ЭИКС. Поэтому во время лекции, сопровождающейся демонстрацией ЭРЛ, развитие (сценарий) каждого такого элемента ресурса, с одной стороны, должно находиться в соответствии с пояснениями лектора, а с другой – иметь собственную внутреннюю логику, совпадающую с логикой построения текста, что позволит студентам в дальнейшем работать с ЭИКС самостоятельно без потерь логических связей. Активизация восприятия в рамках отдельного элемента достигается (наряду с пошаговым появлением графической и символической информации и другими приемами) за счет минимизации текстовой информации, в которой односоставные назывные предложения (нередко встречающиеся на кадрах, страницах и слайдах электронных «учебников») должны быть заменены на более динамичную двусоставную конструкцию. Сами же эти конструкции могут входить в глоссарий модуля курса ИД.

Опыт подготовки материалов для ЭРЛ убеждает в целесообразности рассмотрения вопроса о выработке общих рекомендаций или требований, которым должны соответствовать ЭОР, сопровождающие и/или дополняющие лекционные курсы по ИД. Эти подходы должны касаться не только способов и форм представления видеоконтента; графической и символической информации; технологий и способов ведения ЭИКС; но и языковых аспектов представления текстовой информации. В этом плане ряд схожих или близких черт иберо-американского и русского менталитетов могли бы сделать перспективной работу по выработке критериев и созданию общего стандарта ЭОР для лекционных курсов инженерных дисциплин.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. MAC-FARIANE, A., 1998: *Higher education quarterly*. Oxford. V. 52, № 1, pp. 77-92.
2. OGATA, H. et al., 2015: *Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education*, China, pp. 401-406.
3. ВАРЛАМОВ, Н.В., 2016: *Образовательные технологии и общество*. Т.19, №3, сс. 376-394

Curso de fonética en la formación profesional del ruso como LE

I. Yu. Varláмова, M. B. Budiltseva
(Rusia)

Сопроводительный фонетический курс в контексте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному

И. Ю. Варламова, М. Б. Будильцева
(Россия)

Resumen

El artículo enfatiza la necesidad de incluir un curso fonético de corrección acompañante en el proceso de enseñanza de los estudiantes extranjeros de comunicación profesional en ruso en las etapas intermedia y avanzada; describe los principios lingüísticos y metódicos básicos de la construcción de este curso, así como de la selección del material léxico-gramatical y fonético teniendo en cuenta el idioma materno del alumno en la base de la metodología orientada al lenguaje de la enseñanza del ruso como el idioma extranjero.

Языковая подготовка иностранных специалистов технического и естественнонаучного профилей в Инженерной академии Российского университета дружбы народов (РУДН) осуществляется в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку. Такой процесс организации преподавания русского языка в неязыковом вузе включает в себя обучение иностранных учащихся русскому языку и как средству получения специальности, и как средству общения в диалоге культур, и как средству гуманистического развития учащихся. Профессионально ориентированное обучение основано на учете профессиональных коммуникативных и лингвокультурных потребностей иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей в учебно-научной, учебно-профессиональной, социально-культурной, социально-бытовой и административно-деловой сферах общения. Актуальность такого подхода к обучению обусловлена тем, что оно предусматривает формирование у иностранных учащихся коммуникативных умений и навыков, позволяющих им осуществлять профессиональную деятельность на русском языке в различных сферах и ситуациях общения (Пугачев, 2016, с. 38).

Разработанная на научно-методических и содержательно-структурных основах профессионально ориентированного обучения интегративная лингводидактическая модель профессионально-коммуникативной подготовки иностранных бакалавров основного этапа обучения (Пугачев, 2016) включает в себя взаимосвязанные языковые дисциплины (модули) и является базой для создания комплексной программы обучения на кафедре русского языка Инженерной академии РУДН. Ведущими направлениями являются: 1) обучение владению языком в учебно-профессиональной и учебно-научной сферах общения (программные модули: Научный стиль речи, Учебное реферирование, Дискуссионное общение в учебно-научной сфере); 2) обучение общему владению русским языком как иностранным (программные модули: Русский язык для повседневного общения, Русский язык в социально-культурной сфере общения); 3) обучение культуре речевого общения (программные модули: Основы риторики и коммуникации, Культура научной и деловой речи).

Поэтапное формирование коммуникативно-профессиональных навыков предполагает решение конкретных задач в рамках каждого модуля. Независимо от языкового материала и приоритетного вида речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) необходимым условием для формирования навыков и развития умений всех видов речевой деятельности является стабильное, достаточно разборчивое произношение, которое обеспечивается устойчивыми слухопроизносительными навыками. Плохое произношение и неправильное ударение «затрудняют понимание речи, даже если она построена грамматически правильно. Кроме того, фонетические ошибки отражаются и на письме» (Чеснокова, 2015, с.55). Практика преподавания РКИ показывает, что иностранные студенты сохраняют сильный акцент и допускают серьезные ошибки, ведущие к непониманию и нарушению коммуникации, что делает актуальным обучение произношению на основном этапе обучения русскому языку. Учебная программа по русскому языку для иностранных студентов технического и естественнонаучного профилей не предполагает изучение фонетики как отдельного аспекта. Работа над произношением входит в состав всех программных модулей, главная цель – преодоление акцента, совершенствование и автоматизация слухопроизносительных навыков.

Обучение произношению на среднем и продвинутом этапе может быть организовано в рамках сопроводительного, корректировочного или сопроводительно-корректировочного фонетического курса. Среди специалистов в области преподавания РКИ нет единого мнения о том, как отличаются цели этих курсов и как они вписываются в общую модель обучения русскому языку на основном этапе. Обобщенно цель сопроводительного курса можно представить как формирование в сознании учащихся четкого понимания фонологической системы русского языка и ее функционирования (Антонова, 1988), доведение произношения до степени навыков (Чеснокова, 2015), закрепление, совершенствование, коррекцию и автоматизацию произносительных навыков (Лебедева, 1986). Основная цель корректировочного курса – преодоление иностранного акцента в произношении на уровне звукоупотребления, ритмических структур, интонации, исправление неверных навыков произношения и автоматизация уже исправленных артикуляционных привычек и ритмико-интонационных моделей. Корректировочные курсы могут быть построены на основе анализа трудностей русского произношения для учащихся одной национальности (Шутова, 2005). Очевидно, что и сопроводительный, и корректировочный курсы имеют общую цель – снятие трудностей произношения и формирование устойчивых корректных навыков и умений в области фонетики русского языка.

Представляется целесообразным говорить о сопроводительно-корректировочном фонетическом курсе, совмещающем цели обоих курсов, т.е., с одной стороны, дает возможность автоматизировать произносительные навыки и умения, которые являются важным аспектом в формировании коммуникативной компетенции, с другой – помогает преодолевать акцент, интерферирующее воздействие родного языка. Курс по фонетике обязательно должен строиться с учётом родного языка учащихся.

Основными лингвометодическими принципами построения сопроводительного корректировочного фонетического курса являются: 1) представленные в учебной программе для бакалавров технического и естественнонаучного профилей требования к лингвистической и коммуникативной компетенции в области устной речи и фонетики; 2) учет значимых для овладения русским языком этнопсихологических особенностей иностранных студентов; 3) сопоставление русской фонетической системы и системы родного языка учащихся; 4) выявление, анализ и систематизация типичных для определенного контингента трудностей в процессе овладения русским произношением

и разработка путей их преодоления; 5) разработка принципов отбора учебного материала и построения курса.

Наиболее эффективным признан ступенчатый процесс обучения с постепенным снятием фонетических трудностей, последовательным углублением и расширением отрабатываемого фонетического материала. Отбор материала осуществляется таким образом, чтобы он соответствовал потребностям общения (отклонения в произношении не должны мешать воспринимать и понимать речь) и чтобы в нем была достаточно представлена фонетическая система русского языка. Исходя из этого, фонетический материал в сопроводительном курсе изучается в следующем объеме: 1) согласные и гласные звуки в разных фонетических позициях, сочетания согласных, сочетания гласных, произношение грамматических форм слов; 2) ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением; 3) слитность произношения слов в речи: безударные слова и слова с ослабленным ударением; 4) закономерности синтагматического членения, возможное расположение центра интонационной конструкции и его перенос, интонационное оформление предложений в тексте (Чеснокова, 2015, с.47).

Лексический и грамматический материал сопроводительного корректировочного курса определяется содержанием изучаемого модуля. В рамках модулей по научному стилю речи и реферированию фонетический материал отрабатывается на общенаучной, терминологической и профессиональной лексике. В заданиях должны отрабатываться: произношение трудных звуков, сочетание звуков, ассимиляция, позиционные изменения звуков, ритмическая организация слова и словосочетания, передвижение русского ударения. Работу над ритмикой следует начинать со слов с неподвижным ударением (96% всех слов русского языка (Вовк, 1979, с.5)), систематизируя материал по грамматическим классам слов и выделяя наиболее продуктивные модели словообразования и словоизменения. Затем можно переходить к изучению основных акцентологических схем подвижного ударения (Шутова, 2017). Ритмические навыки формируются на определенных словообразовательных моделях существительных и прилагательных с постоянным ударением: на слог перед окончанием *-ИЯ* существительных женского рода (*траекто́рия, лаборато́рия*); на слог перед *-ИЕ* в существительных среднего рода (*управле́ние, взаимоде́йствие*); на слог перед суффиксом *-ТЕЛЬ* в существительных мужского рода (*раствори́тель, знамени́тель*); на суффиксах существительных мужского рода *-ИСТ* (*програ́ммист, специа́лист*), *-АНТ* (*магистра́нт, диплома́нт*), *-ИОНЕР* (*инжене́р, функцио́нер*), *-ИЗМ* (*механи́зм, консерва́тизм*); на слог перед суффиксом *-ТЕЛЬН-* в прилагательных (*строи́тельный, отрица́тельный*); на суффиксах прилагательных *-ИЧЕСК-* (*физиче́ский, механи́ческий*), *-АЛЬН-* (*фундаме́нтальный, экспери́ментальный*) и т.п.

Основным языковым материалом модуля по научному стилю речи и реферированию является текст, на котором отрабатываются лексико-грамматические модели монологической речи. Синтаксическую основу составляют распространенные простые предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами, перечислениями, а также сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. На этом материале при чтении вслух отрабатываются, с одной стороны, навыки синтагматического членения (СЧ), недостаточно сформированные на предыдущем этапе обучения, с другой – слитность произношения слов в синтагме. Неправильное СЧ приводит к затруднению коммуникации. Студент должен иметь представление о том, что между СЧ и синтаксической структурой предложения существует непосредственная связь, т.е. СЧ часто обусловлено синтаксическим строением предложения. Это находит отражение в возможности проследить определенные

закономерности в соотношении синтаксического членения и СЧ. При совпадении синтаксического членения и СЧ деление проходит на границах синтаксических групп, образуя синтагму с синтаксической группой подлежащего (подлежащее и его распространители), группой сказуемого (сказуемое и его распространители), синтагму с составляемой ими вместе предикативной группой, синтагму с группой детерминанта со значением времени, места и группой зависимой падежной формы, занимающей позицию детерминанта, синтагму перед деепричастным оборотом; синтагму с одним из нескольких однородных членов; синтагму с одним из членов противопоставления; синтагму с обобщающим членом до перечисления; синтагму, содержащую главную часть относительно-распространительного предложения (Шустикова, 1981); синтагму перед причастным оборотом при автосемантической (смысловой самостоятельности) определяемого слова. Объединение слов в синтагму осуществляется с помощью средств интонации: интонационной конструкции (ИК) и интонационного центра (ИЦ).

Обучение правильному использованию интонационных средств целесообразно основывать на разработанной Е.А. Брызгуновой теории интонации и предложенном ею коммуникативном анализе звучащего текста (Брызгунова, 1977). Следует помнить о способности интонационных средств реализовывать потенциальные значения, заложенные в лексико-грамматической структуре высказывания и допустимые в предлагаемом контексте.

На варьирование и выбор интонационных средств влияют: контекст, условия протекания речи, её жанрово-стилевая принадлежность (Е.А. Брызгунова, 1980), а также соотношение семантико-синтаксической и интонационной завершенности или незавершенности синтагмы.

В условиях совпадения семантико-синтаксической и интонационной завершенности или незавершенности синтагмы возможно синонимическое использование интонационных средств.

При выражении значения незавершенности в позиции неконечной синтагмы наблюдается широкая синонимия типов ИК (ИК-6, ИК-4, ИК-3), их нейтральных и модальных реализаций. Возможность такого употребления основана на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-6, ИК-4, ИК-3 при выражении незавершенности, а также на принадлежности данных единиц к одному синонимическому ряду.

Для иностранных учащихся важно знать, что синонимическое использование ИК-6, ИК-4, ИК-3, а также нейтральных реализаций, не связано с появлением смысловых различий, а является скорее риторическим приемом. Смена типов ИК в рамках многосинтагменного предложения вызвана стремлением избежать монотонности звучащей речи с целью повысить эффективность восприятия аудиторией содержания, например, лекции (Варламова, 2011).

ИК-3 при выражении незавершенности в неконечной синтагме может быть также средством смыслового подчеркивания и реализации потенциального сопоставления при условии, что интонационный центр (ИЦ) находится на слове с ассоциативно-тематическими связями (например, названия цветов, свойств, числа и т.п.).

Использование интонационных средств в конечных синтагмах также основано на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-1 и ИК-2 при выражении завершенности. Принадлежность этих единиц к одному синонимическому ряду допускает широкую синонимию их реализаций: нейтральные реализации ИК-1 с различной степенью понижения тона на гласном центра, с усилением фонетической самостоятельности слов в предцентровой части по типу ИК-6, ИК-4⁶, ИК-4 с последовательным снижением уровня тона на каждом слове (что усиливает

выразительность речи и подчеркивает повествовательность изложения); ИК-1² с нерезким понижением тона в центре в сочетании с увеличением интенсивности гласного для акцентирования выражаемой мысли; реализации ИК-2 с различной степенью выраженности ИЦ по тону, которые могут быть средством выражения потенциального сопоставления или противопоставления, заложенного в лексико-синтаксической структуре.

Как уже было сказано, целью сопроводительного курса является преодоление акцента и интерферирующего воздействия родного языка. Учащиеся переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка, поэтому при обучении произношению особенно актуальна опора на родной язык учащегося. Поэтому совершенно необходимо научить учащихся анализировать свое произношение. Сопоставление фонетических систем изучаемого и родного (в частности, испанского) языка дает основание говорить о разной степени схожести и различий конкретных явлений: а) совпадающих с русским языком (переносится полностью); б) частично совпадающих (автоматизируются); в) характерных только для русского языка (Чеснокова, 2015; Лебедева, 1986). Результаты сопоставления должны находить отражение в отборе и последовательности изучения фонетического материала, чтобы свести к минимуму трудности иностранных учащихся, обусловленные интерференцией (Будильцева, 2013).

Рассмотренные в статье на материале программных модулей по научному стилю речи и реферированию принципы построения сопроводительного фонетического курса актуальны и для остальных направлений профессионально ориентированного обучения РКИ на основном этапе. Задачи конкретизируются в зависимости от языкового содержания каждого модуля, набора формируемых компетенций, а также конкретного контингента обучаемых. В связи с этим основой обучения фонетике в рамках любого модуля должна служить лингвоориентированная методика.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. АНТОНОВА, Д.Н., 1988: *Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей*, М.
2. БРЫЗГУНОВА, Е.А., 1977: *Звуки и интонация русской речи*, М.
3. БРЫЗГУНОВА, Е.А., 1980: «Интонация». *Русская грамматика*, М., Наука, т. 1. – сс. 96-122.
4. БУДИЛЬЦЕВА, М.Б., НОВИКОВА, Н.С., 2013: «Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам-иностранцам». *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. № 2. – сс. 129-135.
5. ВАРЛАМОВА, И.Ю., 2011: «Интонационная синонимия и формирование перцептивных интонационных эталонов у иностранных студентов». *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность*. № 1. – сс. 50-55.
6. ВОВК, П.С., 1979: *Обучение иностранцев русскому подвижному ударению*, Киев.
7. ЛЕБЕДЕВА, Ю.Г., 1986: *Звуки, ударение, интонация: Учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев*, М., Русский язык.
8. ПУГАЧЕВ, И.А., 2016: *Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография*, М, РУДН.
9. ЧЕСНОКОВА, М.П., 2015: *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие*, М., МАДИ.

10. ШУТОВА, М.Н., 2005: *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук*, М.
11. ШУТОВА, М.Н., 2017: «Корректировочный курс фонетики русского языка для иностранных студентов в институте Пушкина». *Русский язык за рубежом*. № 3 (262). – сс. 4-9.
12. ШУСТИКОВА, Т.В., 1981: *Синтагматическое членение повествовательного предложения в русском языке (интонационно-синтаксический и коммуникативный анализ): Дис. ... канд.филол.наук*, М.

La enseñanza de la fraseología rusa a estudiantes españoles y extranjeros

J. Velasco Menéndez
(España)

Обучение испанских студентов русской фразеологии

Х. Веласко Менендес
(Испания)

Resumen

Cualquier lengua posee una determinada cantidad de unidades fraseológicas que le da (aporta) un especial colorido pero que dificulta su aprendizaje. En la enseñanza del idioma ruso a los estudiantes extranjeros y, especialmente, españoles se presta mucha atención al léxico, al incremento del fondo léxico y uno de los medios efectivos del enriquecimiento del léxico es la labor con las unidades fraseológicas. La asimilación de cualquier lengua extranjera, incluida la rusa, presupone indispensablemente el conocimiento del fondo fraseológico de esa lengua. Las UFs son una rica fuente de información culturoológica y nacional, que no sólo satisfacen el interés cognitivo de los estudiantes extranjeros sino también es un fuerte factor motivador en diversos niveles de enseñanza.

Al enseñar una lengua a estudiantes extranjeros no podemos olvidar que cuando se aprende una lengua extranjera también se aprende la manera de ver el mundo y las costumbres de la sociedad que la habla, es decir, la visión del mundo y el genio de la lengua. La fraseología de cualquier lengua refleja su cultura nacional. En ella está reproducida la rica experiencia histórica del pueblo, están reflejadas las nociones relacionadas con su actividad laboral, su cultura y su vida cotidiana. La correcta y oportuna utilización de los fraseologismos proporciona al habla una originalidad incomparable, una especial expresividad, figuratividad y exactitud. Por eso el aprendizaje de cualquier lengua y, en nuestro caso rusa, como lengua extranjera es imposible sin su fraseología que representa uno de los más complejos niveles en el estudio del ruso.

Cualquier método en la enseñanza del ruso como lengua extranjera se basa en la teoría lingüística. Y como base teórica en la metodología de la enseñanza a los estudiantes extranjeros de la fraseología rusa ha de ser ante todo el estudio comparativo de la fraseología rusa y extranjera, en nuestro caso, española. En la práctica investigadora se utilizan distintos términos que en algunos casos se diferencian en *contrastivo* (revela los contrastes) y *confrontativo* (la comparación en todos los frentes) y, a veces actúan como sinónimos. A nosotros nos parece más conveniente aplicar el término del *estudio comparativo de la fraseología*.

Comparar la fraseología de distintos idiomas se puede desde los puntos de vista de la semántica y de la estructura gramatical, de su función estilístico-metafórica y de sus orígenes. Sin embargo, en primer lugar para la comparación de las UFs son relevantes los rasgos semánticos y funcionales. La semántica es básica para la determinación de las *equivalencias/no equivalencias* de las UFs en las lenguas comparadas. En lo que se refiere a la característica funcional del fraseologismo que se determina por su matiz valorativo y figuratividad, pues precisamente en ella se ocultan las mayores dificultades en la comparación de las UFs en distintas lenguas. Y esto sucede porque aunque una misma metáfora y expresividad de la fraseología son comunes para determinadas lenguas, sus orígenes

frecuentemente son bastante distintos ya que cada pueblo posee su historia, sus peculiaridades de modo de vida, costumbres y tradiciones, su sistema de nociones figurativas. Y, por fin, la figuratividad de las UFs se puede manifestarse en distinto grado, de completamente transparente hasta apenas perceptible, dependiendo del grado de motivación del fraseologismo.

La comparación de las UFs de dos o más idiomas permite distinguir varios grupos de fraseologismos, que se distinguen por distintos grados de semejanza, de una completa equivalencia de la semántica, estructura gramatical, matiz estilístico y forma inicial, es decir, la forma interna, hasta una completa no equivalencia de la UF.

El primer grupo de los fraseologismos comparados lo componen las *equivalencias completas*. La equivalencia completa presupone:

1. el mismo significado
2. la misma forma gramatical,
3. el mismo matiz estilístico (expresivo-emocional)
4. la misma imagen en la que yace el fraseologismo.

Por ejemplo,

- *ставить точки над и* (stavit tochki nad i) – *poner los puntos sobre las íes*;
- *капля в море* (kaplia v more) – *una gota de agua en el mar*;
- *быть (находиться) на седьмом небе* (but (najoditsia) na sedmom nebe) – *estar en el séptimo cielo*;
- *стоять на краю пропасти* (stoiat na kraiu propasti) – *estar al borde del precipicio*;
- *крокодиловы слезы* (krokodilovy sliozy) – *lágrimas de cocodrilo*;
- *буря в стакане воды* (buria v stakane vody) – *tempestad en un vaso de agua*;
- *начинать с нуля* (nachinat s nulja) – *empezar de cero*.

La forma gramatical de las UFs comparadas de este grupo puede coincidir o tener unas pequeñas divergencias. Las últimas se explican o por las tradiciones formadas por el uso de tal o cual fraseologismo precisamente en la forma dada, o por las peculiaridades del sistema gramatical de las lenguas comparadas y, como regla, no poseen ante la comparación un significado esencial. Comparemos:

- *из первых рук* (iz pervykh ruk – *de primeras manos) (pl.) – *de primera mano* (sing.);
- *протянуть ноги* (protianut nogi – *estirar las piernas) (pl.) – *estirar la pata* (sing.).

Otro ejemplo: las construcciones de sustantivo o pronombre personal en genitivo con la preposición – *у* – en ruso con la construcción del verbo *tener* (*poseer*) con complemento directo en español:

- *длинный язык у кого-л.* (dlinnyi yazyk – *lengua larga) – *tener la lengua larga*;
- *гусиная кожа у кого-л.* (gusinaia kozha – *piel de ganso) – *tener la piel de gallina*.

Por lo general en las equivalencias completas coinciden no sólo los significados, sino también la composición de los elementos léxicos⁸, el matiz valorativo y la imagen concreta de los fraseologismos. Sin embargo, la composición de los elementos léxicos, y por consiguiente, su forma interna en las UFs equivalentes de las lenguas comparadas puede variar un poco. Así, sí en ruso tenemos *убить двух зайцев* (ubit dvuj zaitsev – *matar dos liebres) en español es: *matar dos pájaros*.

En estos ejemplos algunas divergencias en la composición de los componentes léxicos de las UFs comparadas no influyen en su base metafórica y no cambian esencialmente su forma interna. Por consiguiente, estas UFs pueden ser consideradas equivalencias completas puesto que su significado y matiz expresivo-emocional son idénticos y su forma interna se diferencia de manera insignificante.

Los fraseologismos del primer grupo (equivalencias completas) no representan gran dificultad en su semantización en la enseñanza de la lengua extranjera.

Al segundo grupo de las UFs comparadas le pertenecen las *equivalencias parciales*. Por general ellas poseen el mismo significado, pero se diferencian por su composición de los componentes léxicos y, por consiguiente, por su forma interna. Por ejemplo,

- *держат язык за зубами* (derzhat yazyk za zubami – *tener la lengua tras los dientes) – *mantener la boca cerrada*;
- *делать из мухи слона* (delat iz muhi slona – *hacer de la mosca un elefante) – *hacer una montaña de un grano de arena*.

Las UFs parcialmente equivalentes pueden tener también las diferencias gramaticales. Así, se diferencian por sus modelos gramaticales y las características morfológico-categoriales las siguientes UFs:

- *заткнуть рот* (zatknut rot – *tapar la boca) (verbal) – *punto en boca* (nominal);
- *семь пятниц на неделе* (sem piatnits na nedele – *siete viernes en la semana) (nominal) – *cambiar de opinión como de camisa* (verbal);
- *не на своем месте* (ne na svoiom meste – *no en su lugar) (adverbial) – *estar fuera del lugar* (verbal).

El matiz estilístico de los componentes léxicos que entran en la estructura del fraseologismo, influye en su matiz estilístico en general. Por eso son posibles las divergencias también en su matiz valorativo de las UFs comparadas aunque es bastante difícil de determinar puesto que las características estilísticas todavía están poco estudiadas tanto en el plano teórico, como práctico. Por ejemplo, tenemos

- *один как перст* (odin kak perst – *solo como un dedo) (lit. poético) – *más sólo que la una* (coloquial);
- *в первую голову* (v pervuyu gólovu – *en primera cabeza) (liter.) – *en primer lugar* (coloq.);
- *обещанного три года ждут* (obéschannogo tri goda zdut – *lo prometido tres años esperan) (coloq.) – ¡*Cuan largo me lo fías!* (liter.)]

Las diferencias citadas de las UFs comparadas pueden encontrarse en las distintas combinaciones sin embargo, en cualquier caso, ninguna equivalencia es posible sin la coincidencia de los significados de los fraseologismos comparados. En aquellos casos cuando ante una completa coincidencia de la composición de los elementos léxicos, la estructura gramatical, forma interna y características estilísticas los fraseologismos se distinguen por su significado, entonces no se les puede considerar equivalentes. Son los así llamados «falsos amigos» del traductor o *falsas equivalencias*. Por ejemplo, *шито белыми нитками* (shito belymi nitkami – *cosido con hilos blancos) y que significa ‘torpemente, malamente ocultar algo’= *está cosido* (algo) *con hilo blanco* cuyo significado es ‘una cosa no se relaciona con otra’. En este caso su equivalencia sería: *estar cosido con hilo gordo*

El tercer y último grupo lo componen las UFs que no poseen equivalencias en español. Así, por ejemplo, en español no tenemos equivalencias para las UFs rusas: *верста*

Коломенская (versta Kolomenskaia), *во всю Ивановскую* (vo vsiu Ivánovskuiu), *держат в черном теле* (derzhat v chionom tele), *каши не сварить* (cashi ne svarish), entre otras.

Por regla general, son estas UF no equivalencias las que suscitan mayores dificultades ante su semantización y traducción al español.

Ahora ofreceremos los métodos básicos de la semantización de las UF y algunas peculiaridades de la utilización de estos métodos en la enseñanza del ruso como lengua extranjera.

1. La traducción de la UF rusa al español:

a) por las equivalencias existentes en el idioma al que se traduce, tanto completas:

- *между двух огней* (mezhdú dvuj ognei) = *entre dos fuegos*
- *платить той же монетой* (platit toi zhe monetoi) = *pagar con la misma moneda*
- *открывать глаза* (otkryvat glaza) = *abrir los ojos* a alguien

como parciales:

- *когда рак на горе свистнет* (kogda rak na gore svistnet – *cuando la rana silbe en la montaña) = *cuando la rana críe pelos*
- *подлить масла в огонь* (podlit masla v ogoñ – *echar aceite al fuego) = *echar leña al fuego*
- *висеть на волоске* (viset na voloske – *colgar de un pelo) = *colgar/pender de un hilo*

b) por una palabra o combinación de palabras:

- *хоть пруд пруди* (jot prud prudi) = *gran cantidad, muchísimo*

c) por sinónimos:

- *еле ноги унести* (iele nogui unesti) = *salir por pies; salir por piernas; poner pies en polvorosa*
- *кот заплакал* (kot naplakal) = *como habas contadas; no llegar para un diente; cuatro gotas*

2. Traducción literal de las UFs rusas al español, como se hace, por ejemplo, en los diccionarios bilingües.

Está claro que este método de semantización es complementario y, sin embargo, a veces no menos útil. Así, si la semantización de la UF se refiere a *фразеологические единства*, es decir, las que son unidades motivadas, entonces la traducción literal aclarará su forma interna y contribuirá a su mejor memorización.

Para este objetivo también sirven los dibujos que ilustran los significados rectos de cada fraseologismo y transmiten su imagen original.

3. La definición de la UF. En los diccionarios bilingües la definición de la UF se da en la lengua de la traducción aunque en la enseñanza del ruso en niveles avanzados se puede dar las definiciones en ruso. Compare: *сбрасывать маску* = *quitarse la máscara* – ‘dejar al descubierto su verdadera esencia, fisionomía’ – ‘обнаруживать, показывать свою истинную сущность, свое настоящее лицо; переставать прикидываться, притворяться кем– или чем–л.’

4. Al igual que la definición de la UF en español puede ser sustituida por su definición en ruso, así y la traducción de la UF por una palabra, combinación de palabras o una serie sinonímica puede ser sustituida por la utilización de sinónimos rusos ya conocidos por los estudiantes. Por ejemplo:

- *протянуть ноги* (protianut nogui – *estirar las piernas) – *умереть*
- *у черта на куличках* (u chorta na kulichkaj) – *очень далеко*
- *(хоть) пруд пруди* (jot prud prudi) – *очень много, в большом количестве*

5. Ejemplos de uso de las UFs. El contexto puede ser de gran utilidad para aclarar el significado del fraseologismo.

6. Los dibujos situacionales. Como ejemplo, en este caso, podemos citar, el diccionario de Dubrovin *Giros fraseológicos rusos en dibujos*.– Moscú, 1981 donde cada artículo viene ilustrado por dos dibujos: el primero ilustra el significado literal de la UF y ayuda a comprender sus componentes lexicológicos y el segundo ilustra su sentido real, describe las circunstancias en que puede ser utilizado en la conversación. Este método es uno de los más originales y eficaces en la semantización de los fraseologismos rusos y contribuye a su aprendizaje más rápido y fácil.

Así, por ejemplo, como ilustración a la UF *нужен как прошлогодний снег* (nuzhen kak proshlogodni sneg – *necesario como la nieve del año pasado) esto es, *no hacer ninguna falta*, sirve un gran peine que con la mano rechaza un hombre calvo.

7. Comentarios históricos, etimológicos y culturoológicos. El origen de muchas UF se basa en determinados sucesos y hechos históricos, relacionados estrechamente con la cultura, tradiciones y costumbres nacionales. También existe una considerable cantidad de UF en las cuales se utilizan arcaísmos y, también distintas realidades nacionales, antropónimos y topónimos, por ejemplo *ни зги не видно* (ni zgi ne vidno), *попасть впросак* (popast vprosak), *Федот, да не тот* (Fedot, da ne tot), etc. Por estas características estas UFs no poseen equivalencias en otros idiomas, y en nuestro caso, en español. En algunos casos pueden ser parciales o no equivalentes, pero son muy contadas.

Habitualmente estas UFs exigen unos comentarios especiales que es otro posible y a menudo necesario método de la semantización de la UF.

Hay que también tener en cuenta que las UFs están ligadas por numerosos y heteroaspectuales relaciones en el sistema léxico-fraseológico de su propio idioma. Por eso ante la semantización de las UF es necesario un estudio sistemático que tuviera en cuenta, en medida de lo posible, todos los existentes en el idioma relaciones de las unidades comparadas: polisemia y homonimia, sinonimia y antonimia, campos semánticos y grupos temáticos, relaciones derivativas, afinidades sintagmáticas y funcionales.

Por ejemplo, la UF rusa: *поставить на ноги* (postavit na nogui – *poner en pie a alguien) tiene cuatro significados:

- 1) curar, liberar de una enfermedad;
- 2) crear, educar, llevar hasta la independencia;
- 3) obligar a actuar activamente, participar activamente en algo;
- 4) inquietar, preocupar, crear un alboroto.

En español existen equivalencias parciales para el primer y segundo significados:

- 1) *hacer levantar cabeza*;
- 2) *poner en el buen camino*.

Así hasta los, incluso, llamadas equivalencias completas en realidad, si tenemos en cuenta sus relaciones polisemánticas, a menudo resultan no tan completas.

Ante la comparación de las UFs de ruso y español tenemos que tener en cuenta la existencia en ellas de sinónimos, entre los cuales uno puede ser una equivalencia completa y la otra – parcial. Así por ejemplo, la serie sinonímica en ruso: *ни рыба ни мясо* (ni ryba ni miaso), *ни то ни се* (ni to ni sio), *ни божу свечка ни черту кочерга* (ni bogu svechka ni chiertu kocherga), *ни два ни полтора* (ni dva ni poltora) poseen una serie correlativa en español: *ni carne ni pescado, ni chicha ni limonada, ni fu ni fa*, con todo sólo las primeras UF de cada serie sinonímica son equivalencias completas. A parte de eso, las series sinonímicas se componen no sólo de unidades fraseológicas, sino también léxicas que amplían las relaciones sistémicas de cada fraseologismo.

Las diferentes relaciones sistemáticas de las UFs de estos idiomas se puede mostrar también en otro ejemplo. Tanto en ruso como en español existen los fraseologismos *белые мухи* = *moscas blancas* 'la nieve que cae' y que son equivalencias completas. Sin embargo

esta equivalencia se manifiesta tan sólo en plural. Si en ruso lo utilizamos en singular es una combinación libre, pero en español es un fraseologismo (*mosca blanca*), pero ya con otro significado: 'una persona que sobresale mucho por algo entre la gente que lo rodea' (y en este caso es una equivalencia parcial del ruso *белая ворона* (belaia vorona – *cuervo blanco).

Así los componentes de los fraseologismos de un idioma entran en las relaciones sistemáticas distintas de las relaciones sistémicas de otro idioma y por eso las relaciones entre las UF de las lenguas comparadas son complejas y multidimensionales.

Como regla general, las UF deben introducirse en una etapa avanzada de la enseñanza y el principio «de lo simple a lo complejo» ha de ser mantenido con todo rigor, es decir, hay que empezar por las equivalencias completas⁹ y después pasar a las equivalencias parciales y tan sólo después de la asimilación y la consolidación de estos dos grupos se puede iniciar el estudio de las UF no equivalencias.

La selección de los métodos de la semantización depende del grado de la equivalencia de las UF y del nivel de dominio de los estudiantes españoles del ruso. Y aquí, por general, nos da buenos resultados una combinada utilización de unos cuantos métodos.

Resumiendo todo lo dicho podemos de resaltar lo siguiente:

1. A la didáctica de la enseñanza del idioma ruso como extranjero una considerable ayuda en el estudio de la fraseología le puede dar la investigación comparativa de la fraseología rusa y española.

2. Los resultados de esta investigación es el establecimiento de distintos grados de la equivalencia de las UF comparadas que puede ser utilizado en la resolución de los problemas sobre la orden de introducción del material fraseológico y métodos de su presentación.

3. Los métodos de la semantización de los fraseologismos son bastante diversos. Ellos pueden ser traducibles y no traducibles, lingüísticos y extralingüísticos (comentarios históricos y culturoológicos, ilustraciones y otros).

4. Para dar una idea bastante completa al estudiante del fraseologismo ruso: su significado, su estructura gramatical, su forma interna, su matiz expresivo-emocional, sus situaciones de uso, es necesario utilizar los métodos existentes de la semantización de las UF en su totalidad, teniendo en cuenta que la selección de estos métodos depende del grado de la equivalencia de las UF y el nivel del dominio de los españoles del ruso.

5. La comparación de las UF se debe realizarse de forma compleja, es decir teniendo en cuenta todas las relaciones sistémicas de los fraseologismos de las lenguas comparadas.

NOTAS

¹ Bajo el término de la composición de los elementos léxicos, a diferencia de gramaticales, es decir, palabras sinsemánticas (preposiciones, conjunciones, artículos, partículas) comprendemos elementos que genéticamente ascienden a las autosemánticas, que crean tal o cual imagen, es decir, sirven como base a la forma interna de la UF

² En algunos casos las equivalencias completas se pueden ser introducidas ya en las etapas iniciales de la enseñanza. Y en este caso el método principal es la traducción (con equivalencia completa), lo que no excluye y otros métodos, por ejemplo, la utilización de sinónimos a las UF dadas ya conocidas por los alumnos, dibujos situacionales para el uso, etc.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. ДУБРОВИН, М.И., КАСТЕЛЛАНОС, Д., 1981: *Русские фразеологизмы в картинках (для говорящих на испанском языке)*, М., Русский язык.

El manual digital Ruso Comunicativo como instrumento para aplicar una trayectoria nueva en la enseñanza del Ruso como LE para hispanohablantes

V.V. Vyazovskaya, M. G. Zlóbina, G. V. Cherkasov, I. E. Shígüina
(Rusia)

Электронный учебник Ruso Comunicativo как средство реализации новой образовательной траектории в обучении РКИ испаноговорящих

В. В. Вязовская, М. Г. Злобина, Г. В. Черкасов, И. Е. Шигина
(Россия)

Resumen

El artículo describe el Manual digital *Ruso Comunicativo*, elaborado en el Laboratorio de Nuevas Tecnologías Educativas del Instituto de Educación Internacional de la Universidad Estatal de Voronezh (Rusia) y probado con éxito en la Facultad de Filosofía y Letras y en el Centro de Idiomas de la Universidad de León (España) durante el año lectivo 2016-2017. Se explica una amplia variedad de opciones interactivas y multimedia del dicho Manual, así como la metodología para trabajar con él en la enseñanza de Lengua Rusa como Extranjera al alumnado hispanohablante fuera del ambiente rusoparlante.

В лаборатории новых образовательных технологий Института международного образования Воронежского госуниверситета (ИМО ВГУ) был разработан инновационный мультимедийный интерактивный учебник «Русский для общения» (Ruso Comunicativo) для испаноговорящих лиц. Данный учебник представляет собой электронное обучающее средство, которое включает изложение учебного курса по русскому языку как иностранному, обеспеченное широким спектром мультимедийных средств.

Одним из преимуществ данного электронного учебника является то, что он устанавливается на компьютер с сайта ИМО ВГУ и в дальнейшем с ним можно работать без подключения к Интернету, при этом все учебные материалы сохраняются в компьютере пользователя.

Структурно учебник представлен основным курсом, содержащим 6 коммуникативных тем, и приложением, которые связаны между собой гипертекстными ссылками. Коммуникативная направленность учебника реализуется в интерактивных заданиях, дающих возможность обучаемому принять участие в виртуальном диалоге. Предложенные в тестовой форме задания по каждой теме позволяют обучаемым проверить своё знание изученного лексического и грамматического материала. Помимо основной части имеется и Приложение, которое включает блоки «Практическая фонетика», «Грамматический справочник» и «Лингвокультурная информация».

В 2016/2017 учебном году Ruso Comunicativo прошёл успешную апробацию в Леонском университете (Испания).

В двух группах начинающих – студентов факультета философии и филологии в течение 52 ч., а также слушателей вечерних курсов Центра языков в течение 104 ч. – проводились аудиторные занятия по материалам курса.

Контингент учащихся различался, как по целям обучения, так и по возрастным, гендерным и национальным параметрам.

Конечной целью обучения являлось овладение навыками устной речи на базе типовых разговорных тем в объёме базового уровня.

В процессе обучения с целью выработки оптимального режима прохождения и усвоения материала применялась комбинация различных методик РКИ – интенсивной, коммуникативной и контрастивной.

Вне аудиторных занятий студенты должны были закреплять полученные знания и навыки самостоятельно, пользуясь материалами курса, установленными на собственных устройствах.

Активизация и промежуточная проверка полученных навыков осуществлялась посредством встроенных в корпус каждой темы интерактивных тренировочных упражнений и контрольных тестов.

В результате произошло ускоренное обучение правилам чтения, быстрое накопление тематически организованных лексических и фразовых единиц, проблема семантизации которых снята подстрочным переводом всех материалов учебника, получены базовые навыки общения на русском языке.

В конце обучения студенты были способны сдать устный экзамен на владение коммуникативными навыками в объёме изученных разговорных тем. Все учащиеся получили оценки от 9 до 10 баллов и одну «почетную матрикулу».

За показанные результаты от Института международного образования ВГУ всем учащимся были вручены свидетельства об овладении курсом *Ruso Comunicativo* и достижении ими уровня *Básico 1* за 52 часа и *Básico 2* за 104 часа аудиторных занятий.

Таким образом, апробация электронного учебника «Русский для общения» как инновационного мультимедийного обучающего ресурса доказала эффективность его использования при обучении РКИ испаноговорящих студентов.

Enseñanza del idioma ruso en México: historia, problemas y perspectivas

E.A. Zhizhko, L. Balakhadze
(México)

Обучение русскому языку в Мексике: история, проблемы и перспективы

Е.А. Жижко, Л. Балахадзе
(Мексика)

Resumen

La diversidad de idiomas y culturas, es el rasgo principal de México. Lo que concierne a la enseñanza del idioma ruso en México, su inicio se relaciona con la apertura en CELE-UNAM del curso de esta lengua a mediados de los años sesenta del siglo XX, así como con la apertura del Instituto de Amistad e Intercambio Cultural México-URSS (ahora Centro Mexicano de Estudios Culturales y Sociales – CEMECUS).

En el período prehispánico, el idioma más hablado era el náhuatl, le seguían el maya, el totonaca, el olmeca, el zapoteca, el otomí, el mixteco, el huasteco y otros. La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en México en su carácter informal, tiene sus raíces en la época de la Conquista cuando los misioneros católicos españoles tenían que aprender los idiomas de las etnias indígenas y, a su vez, les enseñaban el catecismo en el español.

A inicios del siglo XIX, en la Nueva España había numerosas escuelas de primeras letras tanto para los indígenas, como para los españoles y criollos, así como instituciones de educación superior, donde era obligatorio el aprendizaje de las lenguas clásicas (griego y latín), y algunos idiomas europeos (francés, alemán, italiano). Destacaban las escuelas primarias particulares francesas de Mathieu de Fossey, donde se enseñaban latín, griego, inglés, francés (Tanck de Estrada, 1985, pp. 23-33).

La enseñanza del latín era imperativa en los Seminarios católicos y en la Universidad Nacional Autónoma de México. A la vez, en la máxima casa de estudios se ofrecían el francés, el inglés, el alemán dependiendo de la carrera (Staples, 1985, p.3).

No obstante, sin importar la atención que se brindaba a la adquisición de lenguas extranjeras en la Nueva España, a inicios del siglo XX en México independiente se toma la decisión sobre la innecesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en la primaria (Díaz Covarrubias, 2000, p.185).

A finales del siglo XX, dadas las nuevas condiciones de globalización, se introduce la enseñanza del inglés en la secundaria, y a inicios del siglo XXI se diseña por la SEP un proyecto ambicioso del aprendizaje obligatorio de este idioma desde el preescolar hasta la secundaria de manera articulada.

Lo que concierne a otros idiomas, su enseñanza básicamente se redujo a las instituciones particulares de educación básica, centros universitarios de lenguas y escuelas lingüísticas privadas. Actualmente, existen más de 60 centros universitarios de lenguas en más de 40 IES, donde se imparten inglés (96%), francés (71%), italiano (42%), alemán (36%), japonés (24%), portugués (17%), **ruso (17%)**, español como LE (15%), otras lenguas extranjeras (15%), idiomas de los grupos étnicos mexicanos (8%) (Gilbón Acevedo, 1996, pp.238-240).

Si a inicios del siglo XXI fue formalizada la enseñanza del inglés como LE en la educación básica en México, los requerimientos al dominio de alguna(s) lengua(s)

extranjera(s) en los niveles medio superior y superior, siguen siendo provisionales. Cada IES diseña sus exigencias respecto a las competencias en LE: en algunas se solicita comprobar de 2 a 4 semestres de cierto idioma en el centro lingüístico local, en otras se exige el curso completo (de 8 a 10 semestres; 600-720 horas); hay las que piden determinados puntos de TOEFL (450-600), FCE, PET, etc.

Lo que concierne a la enseñanza del idioma ruso en México, su inicio se relaciona con la apertura en CELE-UNAM del curso de esta lengua a mediados de los años sesenta del siglo XX, así como con la apertura del Instituto de Amistad e Intercambio Cultural México-URSS (ahora Centro Mexicano de Estudios Culturales y Sociales – CEMECUS).

En los años ochenta del siglo XX los cursos del idioma ruso como LE empiezan a funcionar en varias Universidades Autónomas de los Estados: la de Zacatecas, la de Guanajuato, la de Querétaro, la de San Luis Potosí, etc.

Sin embargo, después de la desaparición de la Unión Soviética en 1991, se disminuyó notablemente el apoyo del Gobierno Ruso de la enseñanza del idioma ruso en muchos países, particularmente, en México, se acabaron las posibilidades de viajes de estancia corta a Rusia pagados por el Partido Comunista, se redujo la cantidad y los beneficios de las becas para los estudios de licenciatura y posgrado en Rusia, etc. Con todo eso se decayó el “valor práctico” de aprendizaje del idioma ruso para los mexicanos, y su enseñanza se comprimió.

A finales de los años noventa del siglo XX, el interés por el estudio de ruso empieza a resurgir: este idioma se ofrece nuevamente no sólo en la UNAM, sino que en otras escuelas públicas y privadas, así como en las IES de distintos estados de la república.

El CELE-UNAM desde hace más de 40 años ofrece los cursos de Ruso. Estos cursos son para alumnos inscritos en licenciatura o posgrado, académicos y administrativos (actualmente activos) del campus universitario, egresados de la UNAM y público en general. Son semestrales y presenciales y se componen de seis niveles. También se imparte el Taller de Comprensión de Lectura y el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas en Ruso. Hay además los cursos de Ruso dirigidos a universitarios y al público en general que ofrecen la FES Acatlán, la FES Aragón y la FES Cuautitlán.

Otro caso representativo de la enseñanza de ruso como LE, es el del Programa de Extensión Universitario de Lenguas de la Universidad Autónoma de Zacatecas (PEUL-UAZ), donde ruso fue el tercer idioma que se abrió (después del inglés y francés) en el 1983, con tres maestros de medio tiempo.

No obstante, para el 1996 los tres maestros de ruso cambiaron su especialidad y empezaron a impartir otras materias por falta de estudiantes interesados en estudiar ruso. A partir de agosto de 1996 se reanuda la enseñanza de ruso con la contratación de la nueva profesora de ruso y la apertura de un grupo de 20 alumnos. En noviembre de 1996 ya se contaba con dos grupos y en marzo de 1997 – con tres (Zhizhko, 2007, pp. 203-208).

Actualmente, en el PEUL-UAZ hay un profesor de ruso y cinco grupos de distintos niveles: primer semestre (43 alumnos), segundo semestre (15 alumnos), tercer semestre (11 alumnos), quinto semestre (8 alumnos), séptimo semestre (5 alumnos). La mayoría de los alumnos son estudiantes de las facultades de física, literatura, música, ingeniería (por la necesidad del uso del material bibliográfico en ruso).

Los profesores del idioma ruso del PEUL-UAZ han realizado un trabajo sin precedentes para conservar el interés por el estudio de esta lengua de los estudiantes de la UAZ y de la población zacatecana: se ha promovido la firma de los convenios de colaboración e intercambio académico de la UAZ con la Universidad Estatal de Moscú “M.V.Lomonosov” y el Instituto de lengua rusa “A.S.Pushkin”; se han organizado los viajes académicos a Rusia; se han gestionado becas para estudiar en Rusia; se han organizado varias actividades extracurriculares para la promoción de la lengua y cultura rusa (talleres de bailes, conciertos,

eventos académicos, olimpiadas de conocimientos, concursos de declamación de la poesía, etc.).

Es importante resaltar además que el interés hacia el aprendizaje del idioma ruso en México creció significativamente con la fundación en 2005 de la Asociación Mexicana de Idioma Ruso (AMIR), cuyo objetivo principal es aglomerar dentro de sí a los docentes que imparten el idioma ruso en México, así como a los estudiantes de este idioma y a todos los mexicanos que se interesan por la lengua y cultura rusa; fomentar el intercambio de conocimientos de la práctica docente del idioma ruso; coordinar la enseñanza del idioma ruso y difundir la cultura a nivel nacional.

AMIR fue creada por la iniciativa de los profesores de ruso de varios estados de México (Zacatecas, Sonora, Querétaro, Guanajuato, San Luis Potosí, etc.), creció y fortaleció gracias exclusivamente al entusiasmo y trabajo altruista de sus miembros-fundadores y otros docentes, estudiantes y aficionados a la cultura rusa que la conforman. En 2015 AMIR cumplió 10 años. Lamentablemente, hasta este momento AMIR ha recibido un apoyo muy simbólico por parte de las organizaciones representantes de Rusia en México (algunos libros de texto, regalos para los ganadores de los concursos).

No obstante, gracias al trabajo de gestión de los miembros de AMIR, se han realizado del 2005 al 2017 doce encuentros nacionales del idioma ruso, doce concursos nacionales de declamación de poesía rusa, concursos de los conocimientos de ruso, conferencias, talleres, conciertos, exposiciones, muestras gastronómicas, etc. En 2007 fue publicado el libro con los trabajos de investigación sobre la enseñanza del idioma ruso en México. Todas estas actividades, sin duda, han coadyuvado al fomento del interés de los mexicanos hacia el idioma y la cultura rusa.

Actualmente, ruso se imparte en México en 23 instituciones (véase tabla 1 y gráfica 1).

Tabla 1. Instituciones donde se imparte ruso en México

Nº	Estado	Ciudad	IES u otra institución	Nombres de los docentes
1.			CELE UNAM	Dougar-Jabon, S., Gasparián, L., Majmutova, S., Losano, V., Trynkina, N., Bubnova, T. Cervantes
2.			FES Aragón UNAM	Amador, A. Sánchez Robles, A.
3.	México	México	FES Cuahutitlán UNAM	Iakovleva, S.
4.	D.F.	D.F.	FES Acatlán UNAM	Inozemtseva, T. Cevantes
5.			CENLEX IPN	Amador, A.
6.			El Colegio de México	Nizamietdinova, A.
7.			Universidad Autónoma	Mendoza, F.
8.			Metropolitana, Iztapalapa	Zinovieva M., Roshina, A.
9.			CEMECUS Centro Mexicano de Estudios Culturales y Sociales	Iakovleva, S.
10.			Asociación Latinoamericana-Rusa	

			Centro Cultural Rusia-México, Escuela “Jorovod”	Mexica Ochoa, P. Milea, M. García Velázquez, A. Smirnova, N. Aleksandrova, E. Chechiotkina, E.
11.	Nuevo León	Monterrey	Universidad Autónoma de Nuevo León	Baturina, I, Demchenko, A.
12.	Nayarit	Tepic	Universidad Autónoma de Nayarit	Kralina, N. Soto Ceja, E.
13.	Querétaro	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Grigorián, M.
14.	Sonora	Hermosillo	Universidad de Sonora	Lyubarets, M., Filenko, M.
15.	San Luis Potosí	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Beltrán Saucedo, M.
16.	Zacatecas	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	Zhizhko, E. Balakhadze, L. Monroy Nungaray, D.
17.	Puebla	Puebla	Universidad de las Américas – Puebla	Stepanova, V.
18.			Casa de Cultura Rusa, Puebla	Gaspar Ramírez, C.
19.	Baja California Sur	La Paz	UABCS La Paz	Ransheva, B.
20.	Michoacán	Morelia	Instituto Tecnológico de Morelia, Michoacán	Huipé Nava, E.
21.	Yucatán	Mérida	Universidad Autónoma de Yucatán	
22.	Jalisco	Guadalajara	Academia del Idioma Ruso de Guadalajara, Jalisco	Ivanova, E. Shalisko, V.
23.	Coahuila	Saltillo	Universidad Autónoma de Coahuila	Kolomoets, E.
24.	Aguascalientes	Aguascalientes	Language Services Center	
25.	Monterrey	Nuevo León		Kazarenkova, M.

Fuente: elaboración de las autoras.

De modo que la enseñanza del idioma ruso en México inició en los años sesenta del siglo XX con la apertura en los centros lingüísticos de las universidades autónomas de los cursos de esta lengua. Actualmente, en 17% de las IES mexicanas y otras instituciones

educativas de las 14 entidades federativas, se imparte ruso, el 40.9 % de las cuales se encuentran en la ciudad de México, además el 20%, en la UNAM. En total, 24 instituciones ofertan este idioma (17 públicas y 7 privadas) (véase tabla 1).

Cabe destacar que entre 2009 y 2015 la cantidad de las instituciones educativas donde se imparte el ruso en México, se duplicó (véase gráfica 1).

Gráfica 1. Crecimiento de la cantidad de las instituciones donde se imparte el idioma ruso en México



Fuente: elaboración de las autoras.

El interés principal por estudiar el idioma ruso en los años 60-80 del siglo XX, era la posibilidad de obtener una beca para los estudios superiores en la URSS, así como la ideología soviética. A partir de los años 90 del siglo XX, los mexicanos estudian esta lengua por varias razones: afición por la cultura rusa, viajes a Rusia por el placer y por el trabajo/negocios, estudios en Rusia, el uso de la bibliografía en idioma ruso.

Cabe mencionar que la organización de los eventos locales, nacionales e internacionales dedicados a la cultura rusa (concursos, festivales, congresos, conferencias, conciertos, olimpiadas, etc.), coadyuvó significativamente al fomento del interés de los mexicanos hacia esta lengua.

El crecimiento de la población estudiantil de ruso causa, por un lado, la apertura de más grupos y contratación de más profesores, y por el otro, requiere de diseño de una metodología particular para la enseñanza de ruso en México. Lo anterior se justifica por varias razones.

En primer lugar, los problemas de la enseñanza del idioma ruso en México, están estrechamente relacionados con los problemas del sistema educativo de éste país: "...la crisis que atosiga a la economía mexicana ha venido a poner de relieve el fracaso de un modelo económico de desarrollo (neoliberalismo), llevando también al fracaso al sistema educativo nacional (...) la globalización y el neoliberalismo... han originado la segmentación, la estratificación y la polarización del campo educativo. (*Esto ha llevado a*)...un analfabetismo recurrente y persistente, un bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y sobre

todo, de deserción, baja eficiencia terminal, cobertura escolar parcial y (...) una escasa calidad educativa” (Rivas, 2005, p. 3).

De ahí que la especificidad del alumnado mexicano (tomando en cuenta las deficiencias del sistema educativo en general: 52 lugar a nivel internacional, según PISA), es necesario elaborar la metodología de enseñanza del idioma ruso como LE a partir del **enfoque de enseñanza afectiva**, el cual permite a explorar las particularidades de la cultura mexicana, el amor por el baile, fiesta, etc., y organizar la enseñanza introduciendo los elementos extracurriculares que fomenten la motivación del alumno.

Por otro lado, dado que la mayor parte de los alumnos de ruso, son estudiantes de las diversas facultades de las universidades y sus intereses se centran principalmente en fines profesionales (estudiantes de física, economía, letras, música, etc.), la incursión en la cultura general de Rusia, algún interés concreto (negocios, turismo, amistades, etc.), la metodología debe prever esta situación, los libros de texto deben de incluir el material que satisfaga estos intereses concretos.

Por otro lado, cada año crece la cantidad de personas de distintas ocupaciones y edades (incluso personas de tercera edad y las personas con capacidades diferentes), así llamado “público en general”, que se inscriben al curso de ruso y forman parte de los mismos grupos de estudiantes de la universidad. Esta situación muchas veces dificulta el proceso de enseñanza en el aula, ya que los grupos resultan ser heterogéneos y los profesores no cuentan con capacitación adecuada para poder atenderlos.

El siguiente problema de la enseñanza de ruso en las IES mexicanas consiste en que para la mayoría de los estudiantes de ruso, éste idioma es su segundo, tercero o, incluso, cuarto idioma extranjero. Por lo anterior, los estudiantes de ruso, en su gran porcentaje, son personas con experiencias previas en el estudio de una o varias lenguas extranjeras (probablemente inglés), lo cual debería permitirles la obtención de ciertas habilidades para el aprendizaje y facilitarles el proceso de instrucción. Sin embargo, se ha observado en los alumnos la ineficiencia en el dominio de las herramientas del aprendizaje de lenguas, problemas en la comprensión e interpretación de las ideas de un texto, dificultades con la técnica de traducción literaria, limitaciones en la redacción de los trabajos escritos, indiferencia y desatención del aprendizaje de la gramática, falta de formalidad y la incursión en el estudio de ruso sólo como pasatiempo. Todo esto es un obstáculo para que el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma ruso sea exitoso, crea serias dificultades para el docente y la necesidad de elaboración de la metodología específica de enseñanza de ruso para mexicanos. Es importante tomar en cuenta las ineficiencias del sistema educativo general, la **desatención de las materias de desarrollo del lenguaje desde la escuela primaria**, para la elaboración del método adecuado de enseñanza de ruso en México.

Por otro lado, se percibe entre los alumnos la carencia de autodisciplina, frecuentes faltas y suspensiones de las clases, tanto como las reprobaciones y la deserción de la escuela (concluyen 3-4 semestres en cierto idioma y abandonan los estudios). ¿Se debe ésta situación a la falta de motivación de los estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras? A este tema latente de la motivación de los alumnos dedicaron sus trabajos varios investigadores internacionales y nacionales (Ames (1992); Beltrán (1993); Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada y Groteluschen (1992); De Corte, (1995); De la Barrera y Croatto (2002); Donolo y De la Barrera (2000); Dweck y Leggett (1988); Elliot y Dweck (1988); Entwistle y Ramsden (1995); González Cabanach (1996); McCombs (1988); Meece, Blumenfeld y Hoyle (1988); Nicholls (1984); Nolen (1988); Núñez *et al.* (1995); Pintrich y García (1991); Rogova, Nikitenko (1988); Somohano (2004); Valverde (1995); Valle (1997), entre otros).

Según Somohano (2004), la eficiencia terminal en los centros lingüísticos de las IES mexicanas, representa en promedio el 17% (Somohano, 2004, vii). Entonces, ¿cómo motivar a los estudiantes del idioma ruso para que concluyan el curso, no abandonen sus estudios?

Antes que nada, se requiere elaborar el manual del idioma ruso para estudiantes mexicanos, en el cual se considerasen todas las especificidades de la enseñanza de ruso en México. Estimular el interés por estudiar el ruso a través de organización de eventos culturales, académicos, concursos, talleres de bailes rusos, festivales, convenios de colaboración con instituciones de Rusia, organización de viajes de estudios a Rusia, etc. Diseñar el material de apoyo para todos los niveles de ruso con la información significativa para los estudiantes, adquirir el material didáctico y los libros de texto actualizados, los cursos para computadora, las películas rusas y textos literarios de escritores rusos adaptados, etc.

Se necesita además unir los esfuerzos de todos los docentes de ruso a nivel nacional para la organización de los congresos, simposios, encuentros nacionales, etc. del idioma ruso; para organizar los cursos de capacitación de profesores de ruso, los cursos nacionales de verano para los estudiantes, los concursos y olimpiadas de ruso, etc.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. DÍAZ COVARRUBIAS, JOSÉ (2000). *Instrucción Pública en México*. México, Porrúa.
2. GILBÓN ACEVEDO, DULCE MA., GÓMEZ DE MAS, MA. EUGENIA (editoras) (1996). *Antología del Octavo Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, UNAM Difusión Cultural.
3. RIVAS GUTIÉRREZ JESÚS (2005). Globalización vs. Educación. En: Contexto Educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Notas y artículos, año IV, No.24, URL: <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>, revisado el 5 de agosto de 2005
4. SOMOHANO MARTÍNEZ, MARÍA CRISTINA (2004). La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del 12o trimestre de la Unidad de Idiomas, Universidad Autónoma de Zacatecas. Tesis para optar por el grado de Maestra en Ciencias de la Educación, documento inédito. Zacatecas, UAZ.
5. STAPLES, ANNE (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México. México, El Colegio de México.
6. TANCK DE ESTRADA, DOROTHY (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México, SEP Cultura Ediciones Caballito.
7. ZHIZHKO, ELENA, LOUBARETS, MARIANA (2008). *Memorias de Encuentros Nacionales de Ruso 2005-2006*. México, UNISON.

Diseñando el diccionario didáctico multimedia de modismos sintácticos

L. A. Zolotariova, An Nam Ngüen
(Rusia)

Проектирование мультимедийного учебного словаря синтаксических фразеологизмов

Л. А. Золотарева, Ань Нам Нгуен
(Россия)

Resumen

Este artículo está dedicado a la elaboración de un diccionario estudiantil que describe frases hechas de tipo sintáctico a través de multimedia. En el artículo se observan los principales requisitos de la elaboración de un diccionario, las partes del artículo de un diccionario (la entrada, la definición, los sinónimos y los antónimos, la función comunicativa, la estructura, el material ilustrativo, posible traducción). Los autores también prestan atención a tales características típicas de un diccionario electrónico como interactividad y multimedia.

Учебная лексикография на современном этапе развития науки и педагогики сталкивается с новыми вызовами применения на практике современных технологий как в области обучения, так и в области собственно фразеографирования. Наибольшую популярность приобретает создание электронных словарей. При изучении иностранного языка учащиеся не только постигают новый способ выражения мыслей, способы их кодирования и декодирования, но знакомятся с различными кодами культуры, что проявляется в выявлении стереотипов, символов и эталонов новой лингвокультуры. Таким образом, язык предстает как источник национально-культурной информации. Особенно ярко это проявляется в изучении фразеологического уровня языка. Синтаксические фразеологизмы представляют собой воспроизводимые фразеологизированные схемы предложений с постоянными и переменными компонентами, значение которых не вытекает из суммы этих компонентов. Описание их является одной из сложных проблем не только в сфере преподавания русского языка как иностранного (см. работы А.В. Величко), но и в фразеологической лексикографии (см. работы В.Ю. Меликяна). Следует отметить, что пока не существует учебных словарей синтаксических фразеологизмов для иностранных учащихся, хотя попытки его разработки можно найти в диссертации Л.А. Балобановой. Вслед за ней, под учебным словарем мы понимаем «справочник особого рода, максимально приспособленный к учебным задачам, специфика которого проявляется: 1) в целенаправленном отборе словника, его методически оправданном количественном ограничении; 2) в объеме и характере (способе презентации) самой информации о лексикографических единицах; 3) в непосредственной связи с процессом обучения» (Балобанова, 2004, с. 204). Разрабатываемый нами мультимедийный словарь синтаксических фразеологизмов представляет собой учебно-справочное издание, которое содержит описание предложений фразеологизированной структуры и некоторых коммуникативных в целях обучения русскому языку с использованием мультимедийных технологий представления информации. Так как одной из основных функций словаря является обучающая, то целью применения данного словаря является формирование лингвистических знаний в области синтаксической фразеологии, кроме того словарь может использоваться для развития продуктивных и рецептивных умений

в различных видах речевой деятельности.

В задачи мультимедийного учебного словаря синтаксических фразеологизмов входит: представление в систематизированном виде моделей русских предложений, построенных по определенной фразеосхеме, раскрытие их модального значения и дополнительных контекстных оттенков, описание структуры фразеологизмов, показ семантических связей фразеологизмов при помощи гиперссылок, демонстрация употребления данных единиц в различных текстах и сферах речи (художественная литература, разговорная речь, публицистика и кино), а также возможный перевод на вьетнамский язык.

При проектировании словаря предъявлялись следующие требования: 1) соответствие представленных материалов современному состоянию научной мысли в области синтаксической фразеологии (достоверность, научность и надежность информации), 2) точность в определении значения и функций фразеологизмов, 3) единообразии формы и стиля изложения (упрощенный синтаксис и наличие сокращений), 4) специальный справочный аппарат, помогающий использовать словарь в учебном процессе, 5) доступность изложения для иностранных учащихся, 6) учет обратной связи и творческого участия пользователей, 7) оперативный поиск фразеологизма по опорному слову, 8) богатый иллюстративный материал, 9) ссылки на другие источники информации.

В качестве источников словаря послужили толковые словари русского языка; словари, вышедшие под редакцией В.Ю. Меликяна: «Словарь эмоционально-экспрессивных оборотов живой речи» (2001), «Словарь фразеосинтаксических схем русского языка» (2000), «Словарь фразеологизированных сложноподчиненных предложений русского языка (2005)» (в соавторстве с Остапенко А.И.), а также «Синтаксический фразеологический словарь русского языка» (2013). Кроме того привлекались материалы из «Словаря служебных слов русского языка» под редакцией Е.А. Стародумовой, Русской грамматики-80, работ Д.Н. Шмелева, Н.Ю. Шведовой, И.Н. Кайгородовой, А.В.Величко, Лим Су Ен, источником также послужили пособия по разговорной речи и синтаксической фразеологии для иностранных студентов.

При составлении словарных статей мы руководствовались следующими принципами:

- учет уровня знаний учащихся (словарь предназначен для пользователей с продвинутым уровнем знания русского языка, что выражается в наличии лингвистических терминов, а также в иллюстративном материале, содержащем лексику из различных сфер деятельности),

- ограничение параметров описания фразеологизмов в учебных целях,

- лаконичность и точность изложения.

За основу структурирования словарной статьи были взяты параметры, представленные в диссертации Л.А. Балобановой, которые были модернизированы с учетом ориентации на определенный круг пользователей (носителей вьетнамского языка) и условий реализации словаря средствами мультимедиа. Словарная статья проектируемого словаря включает следующие элементы: 1) заголовок, 2) значение, 3) синонимы и антонимы, 4) коммуникативную функцию, 5) состав и структуру, 6) иллюстративный материал, 7) возможный перевод. Рассмотрим это подробнее.

Заголовок представляет собой фразеологическую схему предложения, которая включает в себя постоянные и переменные компоненты, либо коммуникему. В качестве постоянных компонентов выступают структурообразующие элементы, которые могут быть представлены союзами, предложениями, междометиями. Переменные компоненты даются в виде характеристики частей речи. В этой же части приводятся варианты

фразеосхем.

Значение. Толкование дается в описательной форме, не содержит специальных терминов и в общем виде отражает прагматическую сущность значения синтаксического фразеологизма. Например, значение конструкции с компонентами «ЧТО ЗА»: *«Выражение положительной или отрицательной оценки»*, в скобках могут быть даны модальные оттенки значения (возмущение, восхищение, категорическое отрицание).

Если одна модель имеет несколько значений, то в целях систематизации материала они приводятся в одной словарной статье под разными номерами, на которые может быть ссылка в словнике.

В конце данной части приводится характеристика дополнительных компонентов фразеосхемы и тех значений, которые они вносят в семантику фразеологизма.

Синонимы. Синонимичные модели представлены посредством гиперссылок. Например: *Что за прелесть!* → То же, что и *Какая прелесть!*

Коммуникативная функция. Данный параметр является продолжением толкования, но в лингводидактических целях он представлен отдельно. В данной части словарной статьи описывается прагматическая функция синтаксического фразеологизма и его основные контексты, отмечаются особенности функционирования в диалогическом и монологическом типах текстов. Определяется роль говорящего в коммуникативном акте, говорящий может характеризоваться как отвечающий (в диалогической форме речевого акта). Например: *«Конструкции со словами положительной семантики (прелесть, красота) используются говорящим для выражения восхищения, комплимента, одобрения»*.

В диалогах обязательным является приведение стимулирующих реплик, различающихся по своим функциям (вопрос, просьба, предложение), в них особым шрифтом выделены компоненты, на которые должен обратить внимание учащийся при построении ответа. Кроме того, в комментарии указан не только левый, но и правый ближайший контекст и его функции, например, аргументация.

Состав и структура. В данной части словарной статьи описываются основные грамматические и лексико-семантические характеристики обязательных компонентов модели предложения. Указывается связь формы субъекта и предиката.

Характеристика переменных компонентов включает приведение наиболее употребляемых лексико-семантических групп.

Иллюстративный материал. Примеры даны не только в данном разделе, иллюстрируется каждое значение или правило употребления. В качестве иллюстраций в словаре используются примеры нескольких типов: 1) фразы, составленные авторами; 2) цитаты из произведений художественной литературы, 3) цитаты из периодических изданий, в том числе из Интернета; 4) примеры из разговорной речи (картотека авторов), 5) фрагменты из художественных и мультипликационных фильмов. Примеры из художественной литературы представлены не только цитатами из русской классики, но и из произведений современных авторов, опубликованных в электронных библиотеках.

Данные примеры характеризуются коннотативностью и некоторой образностью, присутствием в них лингвострановедческой информации. Однако, по нашему мнению, наличие таких примеров обязательно в словаре для студентов-филологов, в профессиональную компетенцию которых входит понимание художественных текстов на русском языке, их литературоведческий и лингвистический анализ. Приведение примеров из периодической печати и из разговорной речи вызвано необходимостью показа функционирования синтаксических фразеологизмов в различных стилях речи. При составлении собственных примеров авторы учитывали принципы нормативности, частотности и методической целесообразности.

Возможный перевод включает различные способы перевода предложений на вьетнамский язык. Так как пока еще не существует исследовательских работ в данной области, авторы словаря используют те соответствия, которые были найдены в переводной литературе.

Предложенное выше описание словарной статьи является микроструктурой мультимедийного словаря. Являясь словарем особого типа, его макроструктура представлена в виде гипертекста, основными характеристиками которого являются композиционная нелинейность, фрагментарность и связь элементов гипертекста, которая предполагает равную доступность для пользователя, а также мультимедийность и интерактивность. Что касается главной характеристики гипертекста – нелинейности, то «даже в печатном формате словари не относятся к линейному типу текста, поскольку не задуманы читаться в том порядке, в котором расположены словарные статьи. Пользователи начинают с частного поиска ответа на определенный вопрос и используют лишь те словари и словарные статьи, которые могут помочь им в решении этого вопроса» (Кантышева, 2012, с. 49). Нелинейность в гипертекстовой структуре проявляется также в том, что «он организован по тематическим линиям, по индексам и библиографическим указателям» (Потапова, 2002, с. 49), в качестве которых выступает не только алфавитный указатель, но и тематические группы, выражающие субъективно-модальные отношения (оценка, возможность, невозможность, необходимость, волеизъявление и др.), а также сферы речи. Связь между элементами гипертекста проявляется в большом количестве гиперссылок.

Мультимедийность можно назвать доминантным лексикографическим параметром, который подразумевает использование нетрадиционных для филологической лексикографии способов систематизации описываемой информации; словарь содержит связанные между собой тексты, рисунки, схемы, материалы аутентичных текстов, различные виды поиска, аудио- и видеофрагменты. Усвоение знаний может быть представлено с помощью любых систем символов через различные органы чувств.

Разнообразные режимы работы с гипертекстом обеспечивают интерактивное взаимодействие составителя словаря и его пользователя. Пользователь может самостоятельно выбирать виды деятельности и маршрут навигации в информационном пространстве.

Интерактивность словаря проявляется еще и в том, словарь ориентирован на пользователя, которому может быть предложена возможность обратной связи, вопросно-ответной коммуникации, доработки и дополнения словарных статей, в частности раздела, посвященного переводу на вьетнамский язык.

Таким образом, спроектированный нами словарь, на наш взгляд, учитывает современные тенденции электронной лексикографии и должен восполнить пробел, существующий в учебной фразеографии. На данный момент словарь находится на стадии апробации и внесения корректив.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. БАЛОБАНОВА, Л.А., 2004: *Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление в словаре учебного типа*: дис ... канд. пед. наук, М., 318 с.
2. КАНТЫШЕВА, Н.Г., 2012: «Гипермедиаальные структурные элементы представления специальных знаний в компьютерной лексикографии». *Вестник Челябинского гос. ун-та*. № 32 (286). Филология. Искусствоведение. Вып. 71. – сс. 47-50.
3. ПОТАПОВА, Р.К., 2002: *Новые информационные технологии и лингвистика*, М., МГЛУ, 386с

Научное издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЯ И
ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИЙ МИР**

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА
10–11 мая, г. Кадис, Испания

Подписано в печать 29.06.2018 г.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84^{1/16}.
Усл. печ. лист. 16,28. Уч. изд. л. 19,47. Заказ № 6466. Тираж 150 экз.

Издательство Южного федерального университета.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.