

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ELIZAVETA A. KHAMRAEVA, OLGA I. SVIRIDENKO
SUBJECT-INTEGRATIVE TECHNOLOGIES OF WORKING WITH TEXT
IN CONDITIONS OF CLOSELY RELATED BILINGUALISM IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS



Статья посвящена описанию современных предметно-интегративных педагогических технологий в работе с учебными текстами, особенно важной для учащихся младшего школьного возраста, проживающих в Республике Беларусь. Проблема одновременного использования в учебной деятельности разных языков в условиях близкородственного двуязычия сегодня становится особенно актуальной и предполагает поиск новых решений, среди которых выделяются предметно-интегративные технологии формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся-билингвов младшего школьного возраста. Объект особого внимания — учебный текст, с помощью которого решаются

Хамраева Елизавета Александровна

<https://orcid.org/0000-0002-1975-3761>

► ea.khamraeva@mpgu.su

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

*Московский педагогический государственный университет,
Российская Федерация, 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, 1
Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,
Российская Федерация, 191186,
Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48*

Elizaveta A. Khamraeva

► ea.khamraeva@mpgu.su

Dr. Sci. in Pedagogy, Professor, Leading Researcher

*Moscow State Pedagogical University,
1, ul. Malaya Pirogovskaya, Moscow, 119435, Russian Federation
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, nab. r. Moiki, St. Petersburg, 191186, Russian Federation*

Свириденко Ольга Ивановна

<https://orcid.org/0000-0001-5406-3590>

► olgasv246@tut.by

кандидат педагогических наук, доцент

*Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка,
Республика Беларусь, 220030,
Минск, ул. Советская, 18*

Sviridenko Olga Ivanovna

► olgasv246@tut.by

PhD in Pedagogy, Associate Professor

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
18, ul. Sovetskaya, Minsk, 220030,
Republic of Belarus*

*Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 124031100001-7 «Разработка предметно-языковых интегративных методик для территорий новых субъектов Российской Федерации: преподавание русского языка в условиях близкородственного двуязычия»).

*The study was carried out within the framework of the government assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 124031100001-7 “Development of subject-language integrative methods for the new federal subjects of the Russian Federation: teaching Russian in the conditions of closely related bilingualism.

практические задачи, направленные на усвоение учащимися знаний о признаках связного высказывания, на развитие у билингвов коммуникативных умений, отработку коммуникативных и речевых стратегий на каждом из двух языков. В рамках предметно-интегративного обучения эффективной является деятельность сопоставительного характера на материале текстов следующих стилей: художественного и научного (научно-учебного и научно-популярного подстилей), художественного и официально-делового, художественного и разговорного (разговорно-официального подстиля). В статье описаны дидактический материал и коммуникативные упражнения, а главное — обозначен вектор решения учебно-практических задач аналитического и сопоставительного характера в обучении предметной интеграции при работе с учебными текстами в условиях близкородственного билингвизма. Предложены разные виды заданий с русскими и белорусскими текстами разных стилей, содержащими тождественную и взаимодополняющую информацию. Отмечена продуктивность такой работы для формирования умений воспринимать, интерпретировать и творчески преобразовывать сведения, содержащиеся в тексте. Это дает возможность повысить когнитивный потенциал учащихся-билингвов, развить гибкость и вариативность их мышления.

Ключевые слова: предметно-интегративные технологии, близкородственный билингвизм, учебные тексты, аналитические упражнения, коммуникативно-речевая компетенция.

The article is devoted to the description of modern subject-integrative pedagogical technologies of working with educational texts, especially important for younger school students living in the Republic of Belarus. In general, the problem of simultaneous use of two languages in educational activities in conditions of closely related bilingualism is becoming especially relevant today and involves the search for new solutions, among which are subject-integrative technologies for the formation of communicative and speech competence of bilingual primary school students. The object of special attention is the educational text, with the help of which practical tasks, aimed at the assimilation by students of knowledge about the features of a coherent statement, the development of speech skills in bilinguals, the development of communicative and speech strategies in each of their two languages, are solved. Within the framework of subject-integrative learning, comparative activities based on texts of the following styles are effective: artistic and scientific (scientific-educational and popular science sub-styles), artistic and official-business, artistic and colloquial (colloquial-official sub-style). The article describes didactic material and communicative exercises, and most importantly, it outlines the vector for solving educational and practical problems of an analytical and comparative nature in teaching subject integration when working with educational texts in the context of closely related bilingualism. Different types of tasks are offered with Russian and Belarusian texts of different styles, containing identical and complementary information. The productivity of such work for the development of skills to perceive, interpret and creatively transform information contained in the text is noted.

This makes it possible to increase the cognitive potential of bilingual students and develop the flexibility and variability of their thinking.

Keywords: subject-integrative technologies, closely related bilingualism, educational texts, analytical exercises, communicative and speech competence.

Человек усваивает язык в ходе контактов с другими людьми под влиянием имеющей место языковой ситуации. Именно поэтому языковой ландшафт разных стран и процесс овладения языками представляет собой особый научный интерес. В Республике Беларусь государственными языками являются белорусский и русский, при этом на каждом из них говорит разный процент населения, билингвизм населения тоже неоднороден, а сами языки выполняют разные коммуникативные функции. Обучение в условиях близкородственного билингвизма, особенно в ситуации, когда активно используются оба языка, при общей схожести языков, ментальности, проблем обучения современных детей представляет определенную методическую задачу и требует своего решения. Особенность описываемой в статье методической модели заключается в одновременном сохранении и качественном изменении обоих языков у школьников Республики Беларусь средствами предметной интеграции, потому что предметно-языковое интегративное обучение в условиях близкородственного двуязычия, как и методические и лингводидактические материалы для составления технологического инструментария предметной интеграции (русского и белорусского языка в начальных классах, литературного чтения, предмета «Человек и мир» и других), призваны качественно улучшить процесс обучения современных детей.

Овладение русским языком в Республике Беларусь характеризуется наличием полноценной речевой среды, неограниченным временем общения на русском языке, наличием различных средств коммуникации, богатой речевой практикой. Кроме того, школьный курс русского языка организован на системной основе, т. е. на занятиях имеет место презентация явлений русского языка, используются специальные методы обучения и организована работа над ошибками учащихся в случае необходимости. В отличие от русского языка,

овладение белорусским языком происходит, как правило, в учебных ситуациях, т. е. налицо ситуативный подход к обучению. Несмотря на то что учащиеся овладевают белорусским языком в результате обучения, степень владения им по сравнению с русским оказывается значительно более низкой. Одна из причин, на наш взгляд, кроется в разной функциональной востребованности языков, неоднородной мотивации в процессе овладения белорусским языком в естественных и учебных ситуациях, а главное — в отсутствии механизмов формирования сбалансированного билингвизма в школьной практике.

Успешность овладения каждым из двух близкородственных языков в младшем школьном возрасте напрямую зависит от развития на уроках метапредметных умений и целенаправленной работы по формированию у учащихся коммуникативно-речевой компетенции [Билингвальное образование 2023]. Отметим, что традиционно в обучении билингвов выделяют два вида компетенций: коммуникативную и речевую. Первая включает в себя способность человека решать средствами языка насущные задачи общения в разных сферах жизнедеятельности, умение использовать языковые и речевые факты для достижения целей коммуникации [Азимов, Шукин 2009: 98]. Вторая рассматривается как компонент коммуникативной компетенции, сутью которого является «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [Азимов, Шукин 2009: 251]. Вероятно, отдельной задачей в условиях близкородственного билингвизма становится не формирование каждой компетенции в отдельности, а становление их в комплексе (называемом коммуникативно-речевой компетенцией), потому что средствами первой обеспечивается коммуникация на всех уровнях учебного взаимодействия, а вот вторая — речевая компетенция — становится важнейшей в понимании и интерпретации учебного материала, причем не только на уроках языкового цикла.

Проведенный в ходе работы над проблемой анализ учебных программ Республики Беларусь по предметам «Русский язык», «Белорусский язык»

для первой ступени общего среднего образования дал понимание, что основным результатом языкового обучения обозначено достижение учащимися коммуникативно-речевой компетенции в каждом изучаемом языке. Сформированность коммуникативно-речевой компетенции становится главным критерием успешности билингва, поскольку отражает результаты работы над речевым произведением и умение порождать речь при обучении разным предметам. Причем в ситуации близкородственного билингвизма, когда многие механизмы очень похожи, формирование данного типа компетенции становится еще более значимым. Каким же образом возможно получить заявленный результат, ведь очевидна непропорциональность и стартовых условий в овладении обоими языками, и общей языковой ситуации?

У билингвальных учащихся 6–10-летнего возраста овладение русским языком характеризуется освоением принятых в обществе высокочастотных средств прямой номинации, способностью достаточно быстро выстраивать план будущего устного высказывания, прогнозировать содержание воспринимаемого на слух и читаемого, демонстрацией лексико-грамматического разнообразия языковых средств и возможностью их использования. Что касается белорусского языка, то овладение им в условиях слабо выраженной речевой среды приводит к тому, что у тех же самых учащихся-билингвов не всегда срабатывает языковое чутье, связанное с оценкой правильности белорусской речи, а план будущего высказывания выстраивается ими средствами русского языка, потом реализуется с использованием второго языка либо высказывание очень медленно выстраивается средствами белорусского языка при отсутствии целостного представления о конечном результате.

Согласно требованиям образовательного стандарта начального образования Республики Беларусь, результатом формирования коммуникативно-речевой компетенции у учащихся-билингвов должны стать: 1) начальные представления о языке как средстве общения, правилах культуры речевого поведения и общения, диалогической и монологической речи; 2) владение различными видами речевой деятельности;

3) владение правилами белорусского и русского речевого этикета, употребление этикетных слов и выражений в соответствии с речевой ситуацией; 4) способность анализировать коммуникативную ситуацию, определять условия и цели речевого общения, выбирать речевые средства, сохранять культуру речевого поведения; 5) использование русского языка для осуществления коммуникации в социальной среде; способность осуществлять речевую деятельность на белорусском языке при выполнении учебных, познавательных и коммуникативных задач [Образовательный стандарт 2018: 22–23]. Безусловно, достижение данных результатов у детей-билингвов невозможно без привлечения современных лингводидактических решений. Именно поэтому необходимо определение спектра стратегий, овладение которыми поможет качественно осваивать обязательные языковые программы на обоих языках. И именно коммуникативно-речевая компетенция, выделенная как специальная задача, становится основой организации предметно-языковой интеграции в условиях близкородственного билингвизма.

Среди множества выделяемых учебных стратегий, обеспечивающих не только предметную интеграцию, но и достижение метапредметных результатов на уроках языкового цикла, важно обозначить две группы, которые необходимы современному учащемуся-билингву: *когнитивные* стратегии (мнемостратегии, текстовые и языковые стратегии) и *метакогнитивные* стратегии (регулятивные, аффективные стратегии, стратегии социального взаимодействия). Известно, что основа любой учебной стратегии — это учебные действия, позволяющие решать учебные задачи. В ситуации близкородственного билингвизма и высокой интерференции именно выделенные выше стратегии позволяют осуществлять запоминание информации, извлечение ее из текста или же применение в том или ином случае. Когнитивные стратегии содействуют переносу сформированных умений, предотвращают влияние интерференции, стимулируют рациональное усвоение, хранение информации в памяти и ее извлечение.

Метакогнитивные стратегии — это осознанные и регулирующие стратегии, которые, собственно,

и позволяют контролировать или оценивать результаты использования обоих языков в обучении. Они включают обязательное осознание ребенком-билингвом собственных сильных и слабых сторон в разных языках, формулировку целей обучения, обеспечивают элементарное планирование, мониторинг, оценивание или саморегуляцию собственных усилий в овладении русским или белорусским языками [Хамраева, Унарова, Габышева 2023].

Стратегии достижения высоких результатов в обоих языках связаны у учащихся-билингвов с усвоением знаний о тексте как основной коммуникативной единице, а также выработкой специальных умений в использовании различных текстов, посвященных широкому кругу тем и используемых в учебниках по разным предметам. Текстцентрический характер предметно-интегративного обучения, когда любая информация предлагается в виде интересного и содержательного текста, даст возможность школьникам комплексно усваивать материал. Одновременно с умениями читать и понимать текст большое значение получает развитие умений осознанно и эффективно выстраивать собственные *стратегии чтения на разных языках*, что тоже обеспечивается предметно-интегративным обучением. Стратегиями чтения текста принято считать особый механизм, который позволяет организовывать действия при чтении в зависимости от поставленной задачи с использованием всех имеющихся средств или способов, направленных на понимание смысла текста. Характер текста играет ключевую роль для определения результата чтения и выбора стратегий чтения.

Все стратегии чтения включают в себя следующие действия, которые свидетельствуют о наличии у обучающихся сформированности коммуникативно-речевой компетенции: определение цели чтения, стратегий планирования (прогнозирование, поиска информации), исполнения (соотнесение знаний по теме с информацией в тексте), контроля (поиск слов, выражающих основную мысль предложения, составление записей в процессе чтения), порождения речи (изложение прочитанного, аннотирование текста). Каждое из этих действий применяется в зависимости от цели чтения,

характера текста, количества новых лексических единиц и личных особенностей самих школьников [Хамраева 2023].

Основными методическими средствами формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся-билингвов младшего школьного возраста являются учебно-практические задачи, рассчитанные на применение знаний о тексте как основной коммуникативной единице, выработку коммуникативных умений, отработку коммуникативных и речевых стратегий. На первой ступени общего среднего образования учащиеся овладевают ими в следующем объеме:

а) *знания о признаках текста* (тема, основная мысль, заголовок), частях текста (начало, основная часть, концовка), *способах выражения основной мысли в тексте, роли плана при создании текста, средствах связи предложений в тексте, особенностях композиции текстов разных типов*;

б) *коммуникативные умения* — создание несложных устных монологических высказываний по плану и участие в диалогах на доступные детям младшего школьного возраста темы (о своих увлечениях, приключениях, добрых делах, любимых книгах, своей стране, родном городе, поселке, природе родной страны, профессиях людей); понимание общего содержания прочитанного или прослушанного текста, следование принятым правилам поведения во время слушания; создание несложных монологических высказываний по плану (сочинение, изложение текста), по образцу, по аналогии (записка, поздравление, переписка с друзьями, родственниками, приглашение, объявление, список, письмо в редакцию детского журнала, детской передачи на радио или телевидении);

в) *коммуникативные стратегии*, например дополнительная семантизация или поиск аналогов, опора на известное, упрощение, коррекция фразы, редукция первоначального замысла и т. д.;

г) *речевые стратегии*, т. е. действия, направленные на речевые результаты, а именно понимание текстов разных стилей, работа над когнитивным аппаратом, необходимым для реализации предметной интеграции на уроках.

Предметно-интегративные языковые технологии в работе с детьми-билингвами предполагают

отбор когнитивных стратегий, когда задания, которые включаются в урок, условно делятся на задания обычного и повышенного уровня когнитивной сложности [Билингвальное образование 2023]. Выбор сложности обусловлен степенью владения языком, поэтому успешный билингв демонстрирует деятельность на обоих языках и легко справляется с заданиями повышенного уровня когнитивной сложности. Вопросы обычного уровня когнитивной сложности направлены на обязательное воспроизведение усвоенного материала, припоминание, поиск сведений, не требующий сложного анализа, а главное — на использование языка в объеме, определенном собственно заданием либо учителем (вопросы к текстам сформулированы со словами «где», «когда», «как», «что», «кто»). Например, вопросами обычного уровня когнитивной сложности являются следующие: *Как называются животные, представленные на фотографии? К какому классу они относятся?*

Вопросы повышенного уровня когнитивной сложности подразумевают анализ и критическое осмысление информации, нахождение и установление связей между различными явлениями и пр. Это, например, следующие задания: *Докажите, что данное животное может съесть рыбу, превосходящую ее по размерам. Как избежать экологической катастрофы, связанной с избыточным размножением данных животных?*

Организация когнитивной сложности в работе над текстами обеспечивает понимание учащимися-билингвами текстового материала разных предметов гуманитарного и естественно-научного модулей, что позволяет качественно улучшить результаты обучения учебным дисциплинам. Помимо использования предметной интеграции, мы считаем необходимым организацию деятельности по формированию коммуникативно-речевой компетенции у учащихся-билингвов на основе решения учебно-практических задач аналитического и сопоставительного характера на уроках русского и белорусского языков. С этой целью используется работа над текстами учебника при помощи вопросов повышенного уровня когнитивной сложности. Остановимся на текстах разных стилей и жанров на одну тему, включенных в учебные пособия по русскому

и белорусскому языку для первой ступени общего среднего образования.

В рамках предметно-интегративного обучения работа сопоставительного характера организуется с текстами следующих стилей: художественного и научного (научно-учебного и научно-популярного подстилей), художественного и официально-делового, художественного и разговорного (разговорно-официального подстиля). Кроме того, одновременно анализируются тексты одного стиля, но разных жанров. Например, в учебных пособиях по русскому и белорусскому языку предусмотрена работа с правилами (научно-учебный подстиль) и с художественными либо научно-популярными произведениями, в которых описываются или обыгрываются изучаемые языковые единицы и явления. Учащимся важно не просто понять материал, но и представить его, дополняя и расширяя (или изменяя) стиль изложения. В этих целях учителем используются вопросы и задания как обычной, так и повышенной когнитивной сложности.

Тексты разных стилей, содержащие тождественную информацию

Так, при изучении темы «Гласные звуки и буквы, их обозначающие» на уроке русского языка необходимо прочитать стихотворение В. Берестова о гласных звуках. Важно не только произнести их, но и понаблюдать, как проходит воздух через рот, доказать, что автор прав в описании этих звуков. Далее важно организовать чтение и анализ информации: «Когда произносятся гласный звук, воздух свободно проходит через рот, не встречая никаких преград. Слышится только голос. Гласные легко пропеть» [Гулецкая, Федорович 2022: 28]. Завершается работа с текстами тем, что учащиеся выделяют основные признаки гласных звуков (образуются при помощи голоса, при произнесении воздух не встречает никаких преград), устно дополняют информацию о гласных звуках и их обозначении на письме.

При изучении темы «Апостраф (’)» на уроках белорусского языка предлагается дополнить известное и послушать информацию: *Апостраф не літара, а надрадкавы знак. Там, дзе ў слове стаіць апостраф, пры чытанні вымаўляецца гук*

[й’] [Свірыдзенка 2020: 12]. Учащиеся отвечают на вопросы: *Што такое апостраф? Які гук вымаўляецца пры чытанні на месцы апострафа?* То есть информация, полученная на двух языках, складывается в единую систему.

Тексты разных стилей, содержащие взаимодополняющую информацию

При изучении темы «Слово как единица языка. Значение слова» на уроках русского языка предлагается прочитать научно-популярный текст о значении слова: «Посмотри вокруг. Всё, что нас окружает, мы можем назвать словом. Каждое слово имеет свое значение. Например, значение слова *школа* — здание, где учатся школьники; *парта* — письменный стол для учеников» [Гулецкая, Федорович 2022: 124]. Учащимся-билингвам нужно выписать слова, дать им толкование при помощи словаря, подумать и ответить, почему важно знать точное значение слова. В дальнейшем важно провести анализ информации: «Все слова в языке образуют его словарный запас. Большинство слов имеет значение — это тот смысл, который содержит в себе слово. Значение слов объясняется в толковых словарях» [Гулецкая, Федорович 2022: 125]. Второклассники дают ответы на вопросы о том, что называют лексическим значением слова, для чего нужен толковый словарь. Наконец, организуется работа с отрывком из стихотворения А. Барто «Игра в слова». После его прочтения учащиеся уточняют значение слова *праздные* в толковом словаре. Важно, что в итоге второклассники осваивают содержание стихотворения средствами одного стиля, но могут дополнить информацию и рассказать о явлении средствами другого подстиля.

Тексты разных стилей и на разных языках, содержащие тождественную информацию

При изучении темы «Фразеологизмы» на уроках русского языка сначала предлагается познакомиться с научно-популярным текстом. Практическое знакомство с фразеологизмами продолжается при работе с художественными текстами на уроках белорусского языка. В дальнейшем организуется чтение научно-учебного текста. Например: «Фразеологизмы — устойчивые сочетания слов: *втирать очки* — обманывать, *перемывать косточки* — сплетничать, как снег на голову — неожиданно.

Употребление фразеологизмов делает речь яркой, богатой, выразительной» [Антипова, Верниковская, Грабчикова 2023: 72].

В ходе анализа третьеклассники отвечают на вопросы о том, как называются устойчивые сочетания слов в русском и белорусском языках, приводят примеры на двух языках, объясняют, для чего нужны фразеологизмы в речи, пробуют составить с ними предложения.

Тексты разных стилей и на разных языках, содержащие взаимодополняющую информацию

Именно такая работа самая продуктивная для учащихся-билингвов, потому что в высокой степени обеспечивает метаязыковой перенос. Информация принимается, обрабатывается и дополняется. Результат такой деятельности — высокий когнитивный потенциал, гибкость и вариативность мышления. Так, в учебных пособиях по русскому и белорусскому языку для 4 класса предусмотрена работа с текстами разных стилей и жанров на одну тему. В основном они являются дидактическим материалом упражнений, в ходе которых внимание учащихся обращается на языковые средства научного и художественного стилей. Например, на уроках русского языка при организации повторения в начале учебного года предлагается прочитать текст, посвященный возникновению речи:

Речь

Животные издают звуки-сигналы. Звуками они предупреждают друг друга об опасности, сообщают, где можно найти пищу.

Речью владеет только человек. Ребенок прислушивается к речи других людей. Сначала дети учатся говорить и понимать речь. Только потом — читать и писать [Антипова, Верниковская, Грабчикова 2018: 6].

Затем классу задаются вопросы обычной и повышенной когнитивной сложности: «При помощи каких глаголов описывается в тексте человеческая речь? В прямом или переносном значении они употреблены?» Только после тщательной работы над прочитанным текстом учащимся предлагается прочитать стихотворение Э. Мошковской «Ручка учится»:

Не моргать и не дышать!

*Ручка учится писать
вот такую закорючку...*

*Чья-то ручка учит ручку:
букву выводит — буква выходит.*

Значит, слово будет готово! [Мошковская 2024].

После прочтения учащиеся рассказывают, о каких ручках говорится в стихотворении, находят в нем многозначные слова, называют те из них, которые употреблены в переносном значении, определяют, какой формой речи ребенок овладевает при письме.

Аналогичная работа проводится на уроке белорусского языка, однако теоретическая информация не предоставляется, потому что дети уже владеют ею. То есть известные на русском языке тексты становятся объектом анализа и базой для продуцирования связанных высказываний учащихся на белорусском языке. На наш взгляд, организация такой деятельности обеспечивает высокую результативность обучения детей-билингвов, особенно значимую в работе над короткими текстами разных стилей на уроках русского и белорусского языка.

Действительно, успешное формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся-билингвов невозможно без многоаспектной работы с текстами небольшого объема разных стилей и жанров, особенно в разных предметах, а главное — на разных языках. Важно научить детей пользоваться двумя языками в своей коммуникативной практике как активным инструментом и обеспечивать постоянный прирост и развитие когнитивной сферы билингва. Работа аналитического характера становится задачей организации своеобразной исследовательской деятельности по выявлению функциональных возможностей использованных языковых единиц или прочитанных текстов. Продуктивные упражнения направлены на формирование у учащихся умений определять условия и цели коммуникации, выбирать речевые средства, сохранять культуру речевого поведения, использовать каждый из двух близкородственных языков в процессе общения.

Итак, сегодня эффективность языкового обучения в условиях близкородственного билингвизма может быть достигнута через технологию

предметно-языковой интеграции и отбор специальных стратегий когнитивного и метакогнитивного характеров, обеспечивающих успешность данной технологии на практике. На наш взгляд, отбор обучающих стратегий, создание на основе предметной интеграции новых пособий и учебников сегодня воспринимается педагогическим сообществом наших стран как важнейшая задача, решать которую предполагается комплексно, с привлечением разнообразных инструментов педагогического воздействия. Ведь главное в этом процессе — сохранение и преумножение качества обоих языков — русского и белорусского — в школьной практике учащегося.

ИСТОЧНИКИ

Азимов, Шукин 2009 — Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам* М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Антипова, Верниковская, Грабчикова 2018 — Антипова М.Б., Верниковская А.В., Грабчикова Е.С. *Русский язык: учебное пособие для 4 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2 ч. Ч. 1.* Минск: Нац. ин-т образования, 2018. 136 с.

Антипова, Верниковская, Грабчикова 2023 — Антипова М.Б., Верниковская А.В., Грабчикова Е.С. *Русский язык: учебное пособие для 3 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2 ч. Ч. 1.* 2-е изд. Минск: Нац. ин-т образования, 2023. 144 с.

Гулецкая, Федорович 2022 — Гулецкая Е.А., Федорович Г.М. *Русский язык: учебное пособие для 2 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения: в 2 ч. Ч. 1.* Минск: Нац. ин-т образования, 2022. 144 с.

Мошковская 2024 — Мошковская Э. *Ручка учится. Стихи русских поэтов.* URL: <https://stihi-russkih-poetov.ru/tags/stihi-moshkovskoy-pro-obuchenie-pismu?ysclid=luti1hlfmx373149678> (дата обращения: 10.04.2024).

Образовательный стандарт 2018 — Образовательный стандарт начального образования: утв. постановлением М-ва образования Республики Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125. *Национальный образовательный портал.* URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 09.04.2024).

Свірыдзенка 2020 — Свірыдзенка, В.І. *Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання: у 2 ч. Ч. 1.* Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2020. 144 с.

ЛИТЕРАТУРА

Билингвальное образование 2023 — *Билингвальное образование.* Хамраева Е.А. (ред.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. 299 с.

Хамраева 2023 — Хамраева Е.А. Русский язык в образовательном пространстве стран СНГ: система школьных сертификационных уровней владения русским языком и новая учебная литература. *Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература.* 2023, 1 (13): 36–40.

Хамраева, Унарова, Габышева 2023 — Хамраева Е.А., Унарова В.Я., Габышева Ф.В. Повышение качества читательской грамотности у младших школьников в условиях билингвального образования. *Современные наукоемкие технологии.* 2023, (8): 191–197.

REFERENCES

Билингвальное образование 2023 — *Bilingual education.* Khamraeva E. A. (ed.). St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena Publ., 2023. 299 p. (In Russian)

Хамраева 2023 — Khamraeva E. A. Russian language in the educational space of the CIS countries: The system of school certification levels of proficiency in Russian and new educational literature. *Professorskii zhurnal. Serii: russkii iazyk i literatura.* 2023, 1 (13): 36–40. (In Russian)

Хамраева, Унарова, Габышева 2023 — Khamraeva E. A., Unarova V. Ia., Gabysheva F. V. Improving the quality of reading literacy in primary school students in the context of bilingual education. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii.* 2023, (8): 191–197. (In Russian)

РУССКИЙ ЯЗЫК В АФРИКЕ: ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

ELENA R. IADROVSKAIA, MARINA V. BOGDANOVA, VALERIIA I. IADROVSKAIA
RUSSIAN LANGUAGE IN AFRICA: SOCIAL DESIGN EXPERIENCE

Обучение африканских студентов в российских вузах по-прежнему остается движущим фактором распространения русского языка в странах Африки. При этом на Африканском континенте, за исключением нескольких стран, преподавание русского языка не ведется ни в вузе, ни в школе. Но и в тех странах, где при университетах есть кафедры русского языка, существуют серьезные проблемы. И здесь одним из актуальных инструментов реализации продвижения русского языка в африканских странах являются международные образовательные и культурно-просветительские проекты. Благодаря возможностям, которые на конкурсной основе предоставляют министерства, а также государственные и негосударственные фонды, некоммерческие организации сегодня вносят свой вклад в развитие гуманитарного сотрудничества между Россией и странами Африканского континента. В статье предпринимается попытка научно-методического осмысления проектов Центра «Альфа-Диалог», реализованных в 2021–2024 гг., в которых приняли участие представители большинства стран Африки. Проекты были осуществлены в очном формате в Танзании (с участием представителей Республики Конго, Кении, Уганды, Камеруна и других стран Восточной и Юго-Восточной Африки), Замбии, Ботсване, на Мадагаскаре при поддержке Российской Федерации. В центре внимания — обобщение положительного опыта по созданию сообщества педагогов Африки и выявление ключевых проблем, препятствующих развитию межкультурного диалога между Россией и Африкой. Выделены содержательные аспекты, проблемы и задачи, актуальные



Елена Робертовна Ядровская

<https://orcid.org/0000-0002-2746-9154>

► beisher@mail.ru

Доктор педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Elena R. Iadrovskaya

Dr. Sci. in Pedagogy, Associate Professor

The Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, nab. r. Moiki, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Марина Владимировна Богданова

<https://orcid.org/0009-0005-1625-0922>

► projects@alfa-dialog.ru

Методист

АНО ЦДПО «Альфа-Диалог», Российская Федерация, 199178, Санкт-Петербург, 3-я линия В.О., 62

Marina V. Bogdanova

Methodist

Autonomous non-profit organization "Centre of additional professional education - "ALPHA-DIALOGUE", 62, 3-ya liniya V.O., St. Petersburg, 199178, Russian Federation

Валерия Игоревна Ядровская

<https://orcid.org/0009-0007-3616-2916>

► center@alfa-dialog.ru

Заместитель директора по связям с общественностью

АНО ЦДПО «Альфа-Диалог», Российская Федерация, 199178, Санкт-Петербург, 3-я линия В.О., 62

Valeriia I. Iadrovskaya

Deputy Director of Public Relations

Autonomous non-profit organization "Centre of additional professional education - "ALPHA-DIALOGUE", 62, 3-ya liniya V.O., St. Petersburg, 199178, Russian Federation

для популяризации русского языка и русской культуры в африканских странах. Авторы подчеркивают необходимость системной работы и координации проектной деятельности, которая ведется при поддержке государства российскими образовательными организациями и НКО. Актуальность исследования обусловлена не только африканским контекстом, но и тем, что опыт деятельности НКО в реализации внешнеполитического курса страны в области расширения присутствия русского языка в странах Африки в настоящее время почти не представлен в публикациях.

Ключевые слова: русский язык в Африке, мотивация к изучению русского языка, социальное проектирование, международный проект, НКО, Африка, сообщество педагогов.

The authors argue, that education of African students in Russian universities remains a significant factor in the spread of the Russian language in Africa. However, with the exception of a few African countries, Russian is not taught at university or school level in these countries. Nevertheless, even in the universities with Russian language departments, there are significant challenges. International educational, cultural and educational projects represent an important tool for the promotion of the Russian language in African countries. The opportunities provided by ministries, state and non-state foundations on a competitive basis have enabled non-profit organizations to contribute to the development of humanitarian cooperation between Russia and the countries of the African continent. The authors make an effort of research and methodological reflection exercise of the experience of international cultural and educational projects held by the Alfa-Dialog Center in 2021–2024 with the majority of African countries represented. The projects were held in person in Tanzania (with the participation of representatives of the Republic of the Congo, Kenya, Uganda, Cameroon, and other countries of East and South-East Africa), Zambia, Botswana, and Madagascar. The article's objective is to provide a summary of the positive experiences in establishing of African educators' community and to identify the key obstacles impeding the advancement of intercultural dialogue between Russia and Africa. The focus is on the significant aspects, challenges, and tasks related to the promotion of the Russian language and culture in African countries. The authors emphasize the necessity for a systematic approach to project management and coordination, which are carried out with the support of the state by Russian educational organizations and NGOs. The relevance of the study is due to the African context and the fact that the experience of NGOs in implementing the country's foreign policy in the field of expanding the presence of the Russian language in African countries is almost not represented in publications.

Keywords: Russian language in Africa, motivation to learn Russian, social design, educational project, international project, NGO, Africa, community of educators.

Укрепление позиций русского языка в современном мире как стратегический национальный приоритет Российской Федерации определено

в положениях указов Президента Российской Федерации и ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Ведомственная программа 2021], а также в принятой Концепции внешней политики Российской Федерации от 31 марта 2023 г. [Концепция 2023]. Спрос на изучение русского языка за рубежом за последние пять лет вырос в 2,5 раза, а число образовательных проектов, призванных закрыть эту потребность среди иностранной аудитории, — на 35 % [Погребная 2023].

В настоящее время Россия уделяет серьезное внимание развитию экономических и гуманитарных связей со странами Африки. Об этом свидетельствуют проведенный в октябре 2019 г. в Сочи саммит и экономический форум «Россия — Африка», а также второй саммит таким же названием, прошедший в июле 2023 г. в Санкт-Петербурге. В декларации второго саммита, в частности, были определены механизмы диалогового партнерства, приоритетные направления в сфере науки, образования, культуры [Декларация 2024].

Достичь многоаспектного и устойчивого взаимодействия между Россией и странами Африки невозможно без присутствия в них русского языка.

Распространенность русского языка на Черном континенте в XX в. была наиболее ограниченной среди всех основных регионов мира, несмотря на активное взаимодействие СССР со странами Африки «социалистической ориентации». Основными носителями русского языка в XX в. были выпускники советских вузов, а также местных учебных заведений, в которых открывались отделения русского языка. После распада СССР количество африканских жителей, владеющих русским языком, стало заметно уменьшаться. По данным прогноза, приведенного А. Л. Арефьевым, численность владеющих русским языком в странах Африки южнее Сахары должна уменьшиться с 0,2 млн человек в 1990 г. до 0,1 млн в 2025 г. [Арефьев 2020а: 93]. В настоящее время обучение африканских студентов в российских вузах по-прежнему остается движущим фактором распространения русского языка

в странах Африки. Так, численность африканцев, обучавшихся в российских вузах в 2018–2019 уч. г., выросла по отношению к предыдущему году на 5 % и составила 15 365 человек. Наиболее многочисленными контингентами африканских студентов в учреждениях высшей школы России в указанный период представляли Нигерию (2063 чел.), Анголу (1335), Гану (1148), Конго (1034), Камерун (938), Кот-д’Ивуар (891), Замбию (779), ЮАР (684) [Арефьев 2020b: 27–28]. При этом отметим, что русский язык достаточно фрагментарно представлен в системе высшего и особенно общего образования стран данного региона. Так, в сегменте школ и лицеев он присутствует только в Республике Конго, Мали, Сенегале и на Мадагаскаре, а на уровне университетов изучается лишь в 11 из 49 стран Черного континента (главным образом в Нигерии, Гане, Сенегале, Судане и на Мадагаскаре).

Большое значение в расширении присутствия русского языка в странах Африки имеют представительства Россотрудничества — Российский центр науки и культуры (РЦНК — «Русский дом»). На протяжении нескольких лет РЦНК активно работают в Замбии, Республике Конго, Танзании и Эфиопии. В 2022 г. были открыты центры в Судане, Мали, Египте и Алжире. Таким образом, на сегодняшний день РЦНК существуют в восьми из 54 африканских стран. Именно «Русский дом» в этих странах — главный источник распространения русского языка и основное место, где можно изучать русский язык, приобщаться к русской культуре. В ряде стран Африки оплотом русского языка являются российские посольства и существующие при них русские школы, а также кабинеты русского языка, открытые Фондом «Русский мир», но они существуют не во всех странах. В некоторых африканских странах (Ангола, Демократическая Республика Конго, Замбия, ЮАР, Уганда, Намибия, Маврикий, Мадагаскар и др.) активно действуют Ассоциации выпускников советских и российских школ и Ассоциации соотечественников. Частные школы или иные коммерческие организации, в которых бы изучался русский язык или оказывалось содействие в поступлении в российские вузы, — явление крайне редкое (ООО «Ракус» в Луанде (Ангола), французский лицей «Лябурдонне» и Русский

образовательный центр «Теремок» (Республика Маврикий) и др.). При этом в ряде стран уже есть опыт организации курсов русского языка на коммерческой основе (например, в Танзании).

Отметим также, что интерес африканцев к изучению русского языка растет преимущественно в туристической сфере и в сфере торговых отношений. Серьезным стимулом для изучения русского языка является и перспектива получения высшего образования за счет выделенных Россией квот. В настоящее время динамика студенческой мобильности из африканских стран остается положительной [Ручкин 2019: 25]. Одним из главных факторов усиления присутствия русского языка, безусловно, могут стать новые экономические связи между Африкой и Россией: именно они создают мотивацию к изучению русского языка, который становится «языком для работы».

Важным измерением сегодня, помимо политических и экономических, становятся гуманитарные отношения, в развитии которых активное участие принимают различные российские организации, в том числе некоммерческие. В современных условиях последние играют значительную роль в реализации внешнеполитического курса страны [Столков 2023].

Благодаря возможностям, которые на конкурсной основе предоставляют им министерства, а также государственные и негосударственные фонды, НКО сегодня вносят свой вклад в развитие гуманитарного сотрудничества между Россией и странами Африканского континента. Проведенный анализ показал, что в публикациях по рассматриваемой нами тематике отражен лишь опыт университетов [Москвина 2023; Елизова, Ланцевская 2024], при этом опыт НКО почти не представлен в научном дискурсе.

Трехлетний опыт работы в странах Африки Центра «Альфа-Диалог» — автономной некоммерческой социально ориентированной образовательной организации — дает нам возможность поделиться наблюдениями и результатами по итогам реализации проектов «Русский язык в Африке: образование, диалог, культура» (2021, при поддержке Россотрудничества), «Современные писатели России — детям мира» (2022, при поддержке

Министерства просвещения РФ), «Русский язык в Африке: дорогой дружбы и сотрудничества» (2023, при поддержке Министерства просвещения РФ). Проекты были реализованы в очном формате в Республике Танзания (79 участников; помимо Танзании, были представлены Республика Конго, Замбия, Кения, Уганда, Камерун, Конго и другие страны Восточной и Юго-Восточной Африки), Республике Замбия (175 участников), Республике Ботсвана (58 участников), Республике Мадагаскар (89 участников). К очным этапам проектов привлекались иностранные граждане — преподаватели русского языка как иностранного (РКИ), студенты, школьники, их родители, в том числе семьи соотечественников, представители университетов и других заинтересованных государственных и общественных организаций из разных стран Африки. На сегодняшний день в проектную деятельность центра включены представители 37 стран Африканского континента (608 чел., из них 117 — преподаватели РКИ).

На основе полученного опыта работы представляется необходимым выделить актуальные проблемы и задачи, имеющие, на наш взгляд, первостепенное научно-методическое значение для популяризации русского языка и русской культуры в африканских странах.

Учет начальных условий функционирования русского языка в странах Африки

Проблема недостаточной информированности организаторов проектов о специфике функционирования русского языка в стране проведения проекта, об историко-культурном взаимодействии между Россией и африканской страной, в которой будет проводиться проект, очень актуальна. В каждом из государств рассматриваемого региона сложилась собственная история включения русского языка в образовательную, научную, политическую, общественную, культурную, экономическую жизнь.

Не менее значимым фактором является и наличие инфраструктуры для расширения присутствия русского языка. В качестве элементов такой

инфраструктуры могут выступать «Русский дом», кабинет или русский центр фонда «Русский мир», Центр открытого образования Минпросвещения России, школа при посольстве России, кафедра русского языка при местном университете и другие площадки. В реализации проектов мы стремились учесть этот фактор и не только проводили мониторинги на выявление потребностей целевой аудитории, привлекали специалистов-африканистов, но и взаимодействовали с посольствами России в странах проведения проектов, местными СМИ и руководителями общественных организаций, чья деятельность связана с русским языком.

Покажем на примере двух африканских стран, насколько различны могут быть условия для реализации проекта, направленного на популяризацию русского языка, культуры и российского образования, — Республики Мадагаскар и Республики Ботсвана.

Мадагаскар и Ботсвана — очень непохожие друг на друга африканские страны, объединенные лишь относительной географической близостью. Разный уровень жизни (Ботсвана — богатая, экономически стабильная страна, Мадагаскар — бедная, экономически нестабильная), различные языки-посредники (на Мадагаскаре — французский, в Ботсване — английский), разная степень активности взаимодействия с СССР. Различие в «стартовых позициях» обусловили и современную ситуацию функционирования русского языка в этих странах.

Систематическое изучение русского языка в Республике Мадагаскар началось еще в 1960-х гг.: издавались двуязычные словари, переводились на малагасийский язык советские книги, открывались курсы русского языка.

Центром распространения русского языка в Республике Мадагаскар был и остается Университет Антананариву, где продолжает свою активную деятельность кафедра русского языка, а также школы с изучением русского языка [Вулулунариманга 2021: 40]. Отметим, что и сегодня интерес к русскому языку в Республике Мадагаскар достаточно высок. При этом одной из проблем популяризации русского языка на Мадагаскаре является нехватка специалистов в области РКИ,

недостаточный уровень их квалификации. Существует также острая необходимость в методическом обеспечении процесса обучения русскому языку и проведения практикумов с носителями языка в актуальном тематическом поле (например, в сфере турбизнеса).

В Университете Антананариву на кафедре русского языка работают шесть педагогов, более 120 студентов (10 % от общего числа учащихся в вузе) изучают русский язык. Кроме того, русский язык популярен в лицеях. Достаточно сказать, что семинары центра «Альфа-Диалог» посетили около 20 педагогов из учреждений этой категории.

Русский язык рассматривается в этом университете не только как предмет обучения (в рамках программ подготовки филологических кадров), но в перспективе и как средство освоения других предметных областей (в частности, астрономии в рамках совместных образовательных программ с российскими университетами).

Вместе с тем приходится признать, что инфраструктура для дальнейшего распространения русского языка в этом благоприятном контексте весьма ограничена: в университете не хватает аудиторий достаточной вместимости, стабильного интернет-соединения для доступа к цифровым ресурсам языковой и страноведческой направленности, а также современной учебной и методической литературы. В настоящее время учителя на Мадагаскаре работают по учебникам советского периода, используют знания и опыт, полученные еще во время обучения в СССР. После распада СССР педагоги-русисты, за редким исключением, Россию не посещали. Сказанное говорит о необходимости проведения программ повышения квалификации для педагогов с обязательным выездом в Россию, а также об усилении страноведческого компонента при разработке содержания обучения для названного региона.

Эффективность отдачи и результативность работы на Мадагаскаре крайне высока с учетом невысокой стоимости жизни и низких доходов большинства населения: сравнительно скромные вложения смогут реально изменить ситуацию и вывести изучение русского языка на новый, более высокий уровень. Важно дать почувствовать преподавателям

и студентам, что Россия всерьез заинтересована в поддержке того дела, которому они посвящают свою профессиональную деятельность.

Иная ситуация в Республике Ботсвана. В 1970–1980-х гг. в учебных заведениях СССР обучалась небольшая группа студентов из Ботсваны (60 чел.). В 1990-е значительно снизился уровень торгово-экономических отношений между нашими странами, а отсутствие учебно-методической и научной базы препятствовало возможности изучения русского языка. В университетах обучение ведется исключительно на английском языке.

Исторически сложившаяся ориентация на Великобританию и западные страны, отсутствие посольства Ботсваны в России и постоянно работающих центров по продвижению русского языка в стране определяют системные сложности продвижения русскоязычного наследия в этой африканской стране. Вместе с тем сегодня Россия активизирует свое присутствие в гуманитарной сфере этого государства. Так, в 2023 г. Российский биотехнологический университет создал здесь Центр открытого образования (https://www.mgupp.ru/obuchayushchimsya/instituty-i-kafedry/international/news/?ELEMENT_ID=15222).

Проект, реализованный центром «Альфа-Диалог» в Ботсване, также благотворно повлиял на развитие интереса к русскому языку и создание положительного образа России. Еще до проведения очного этапа благодаря созданной чат-группе организаторы проекта проводили практические занятия по русскому языку, мероприятия страноведческой направленности. С появлением публикаций в местных СМИ число участников чата начало увеличиваться. В рамках обратной связи африканские участники проекта отмечали, что необходимо поддерживать данную инициативу на регулярной основе, с тем чтобы учащиеся почувствовали системный результат.

Самые широкие круги местной интеллигенции — преподаватели, сотрудники НКО, журналисты, студенты, а также представители индустрии туризма и сервиса, бизнесмены — с очевидным интересом отнеслись к первой крупной «презентации» России, русского языка, культуры, потенциальных возможностей бизнес-сотрудничества

в ходе очного этапа проекта. Содержанием занятий стали вопросы делового и культурно-экономического сотрудничества России и стран Африки, обучение в России. Участники встречи познакомились с творчеством Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, с образцами русской музыки. На занятиях «Давайте говорить на русском» граждане Ботсваны выучили базовые фразы и слова для приветствия и рассказа о себе.

Участники отметили заинтересованность в изучении русского языка онлайн в рамках курса «Давайте говорить на русском», а также выразили надежду на организацию очного курса изучения языка в столице Ботсваны — Габороне — с преподавателем. Заметим, что другие страны, например Китай, представлены в Университете Ботсваны кабинетами языка. Они оформлены в традиционном стиле и пользуются популярностью среди представителей бизнеса, которые могут проконсультироваться и получить первичные знания о стране. Очевидно, что подобный кабинет целесообразно организовать и для изучения русского языка. Потенциальная аудитория такого центра весьма широка: в Габороне проживает одна восьмая часть всего населения страны (250 тыс. человек из общей численности населения в 2 млн).

Необходимость создания национальных школ русистики

Опыт реализации рассматриваемых проектов в очередной раз показал, что успех дальнейших инициатив по укреплению позиций русского языка в странах Африки напрямую зависит от того, будут ли образованы в этих государствах национальные школы преподавателей русского языка. Именно на представителей этих школ в дальнейшем ляжет задача по разработке (в партнерстве с российской стороной) содержания обучения, которое учитывало бы, с одной стороны, реалии современного мира, с другой — этнокультурную специфику и лингвистические особенности целевой аудитории (в том числе в области преодоления межъязыковой интерференции).

Сегодня преподаванием русского языка в африканских странах занимаются российские

соотечественники либо африканские выпускники советских и российских университетов. Эта категория специалистов остро нуждается в программах повышения квалификации, поскольку многие из них не имеют базового филологического образования, а освоили методику преподавания РКИ в рамках дополнительной специализации либо самостоятельно в ходе практической работы. Этот фактор нужно учитывать при разработке программ повышения квалификации для специалистов по РКИ в африканских странах. Дополнительно важно отметить, что особые усилия необходимо сосредоточить на привлечении в профессию молодежи, поскольку сегодня основной актив русистов Африки составляют педагоги, работающие по профессии с 1980-х гг.

При этом нельзя забывать и о том, что продвижением своих национальных культур в Африке активно занимаются страны Запада и Китай. И здесь масштабы деятельности часто бывают не в пользу России. Проведенный анализ публикаций по теме взаимоотношений России и Африки, включая материалы Института Африки РАН [Кулькова 2019; Фитуни 2023; Андреева и др. 2023] и публикаций в журналах РУДН [Ибатуллин 2016; Герасимова 2016; Корендясов 2019], подтверждает чрезвычайную актуальность проведения мероприятий, направленных на подготовку педагогов РКИ и повышение уровня их квалификации.

Анализ проводимых различными российскими организациями мероприятий по повышению квалификации выявил недостаточную информированность организаторов о профессиональных потребностях педагогов РКИ, работающих в странах Африки, слабое представление о реальных условиях работы и потребностях целевой аудитории. Не менее остро стоит проблема создания мотивации к изучению русского языка у жителей африканских стран. И здесь на первый план выходит проблема профессионального взаимодействия между педагогами РКИ, работающими в африканских странах. Опыт, полученный центром «Альфа-Диалог» в результате проведения семинара по повышению квалификации педагогов РКИ из 19 стран Африки на базе РЦНК в Танзании, послужил основой для создания сообщества

педагогов Африки. В семинаре приняли участие более 100 педагогов из стран Восточной и Юго-Восточной Африки (из них 30 в очном формате) и более 450 иностранных граждан, изучающих русский язык (49 очно). Такой масштабный учебный проект проводился в Танзании впервые.

Отметим, что уникальную возможность получить реальное представление об опыте преподавания и изучения русского языка в странах Африки дает такая форма работы, как круглый стол — встреча с теми, кто обучает и обучается. В рамках проекта была организована и проведена такая встреча, в которой приняли участие педагоги РКИ из разных стран Африки. Истории о пути к профессии, проблемы и найденные пути решения, методические идеи и творчество — все это стало предметом не только профессионального, но и просто человеческого общения. На круглом столе «Россия — Африка: локальные культурные связи» преподаватели РКИ из 11 стран Африки представили свой опыт работы со студентами по обучению русскому языку, а в рамках вебинара «Я учусь в России» студенты из девяти стран рассказывали о своем опыте обучения в России и отвечали на вопросы участников в прямой трансляции (<https://youtu.be/ieF4DBZjOO8>).

Мотивация граждан африканских стран к получению образования в России

Одна из системных проблем, выявленных в ходе реализации проектов центром «Альфа-Диалог», — неполное представление у целевой аудитории о преимуществах российского образования и возможностях обучения в России иностранных граждан, достижениях российской науки и культуры.

Сегодня много внимания уделяется проблеме экспорта российского образования в страны Африки, так как это главное условие для «возвращения» стран Африки в Россию. «Альфа-Диалог» внес свой посильный вклад в решение этой проблемы в рамках просветительских модулей реализуемых программ. Проведенные циклы вебинаров «Образование в России», «Культура России» вызвали большой интерес у участников и помогли

ответить на многие волнующие их вопросы: как попасть на обучение в Россию? В каких вузах ведется обучение? Где осуществляется подготовка абитуриентов? и многие другие. При проведении вебинаров организаторы старались учесть языковые возможности аудитории и проводили вебинары не только на русском языке, но и на английском, французском, создавали возможность для активного взаимодействия с аудиторией, высылали записи и материалы вебинаров участникам.

Сегментирование целевой аудитории

Анализ проектов, реализуемых в последние годы российскими организациями в странах Африки, показывает, что большинство из них направлено исключительно на взрослую аудиторию — педагогов, студентов, родителей учащихся. Вместе с тем недостаточно охватывается детская аудитория. И в этом отношении проект «Современные писатели России — детям мира» (<http://alfa-dialog.ru/sovremenniepisatelirussia>), который в дистанционном формате был проведен в Монголии, Азербайджане, Узбекистане, Казахстане, а в очном формате — в Республике Замбия, был исключительно значим. Целевой аудиторией проекта стали не только педагоги и родители, представители русского сообщества за рубежом, но прежде всего дети и подростки. Открытие мира современной русской литературы, адресованной детям и подросткам, — уникальная возможность установления межкультурного и межпоколенческого диалога.

Сегодня во многих странах мира большую роль играет английский язык. Интерес к русскому языку в большей степени проявляет старшее поколение, чья молодость пришлась на период существования СССР. Содержательное ядро проекта — детская современная литература — прекрасный материал для развития мотивации к изучению русского языка и укреплению взаимосвязи между молодежью разных стран.

Опыт проведения проекта показал, насколько современная российская детская литература интересна детям, родителям, педагогам. Яркий, живой

мир детства с его радостями и проблемами, отраженный в книгах современных российских писателей, увлекателен и интересен для детей, живущих за рубежом. Именно через темы и проблемы современной детской российской литературы мы сможем найти новую опору для межнационального диалога, развить мотивацию у юного поколения к изучению русского языка и русской культуры, дать возможность самостоятельно выстроить добрые отношения, вместе нести ответственность за судьбу планеты [Ядровская, Богданова, Ядровская 2023].

Поддержание двустороннего межкультурного диалога

Одна из важных проблем в реализации международных проектов — их односторонняя направленность: мы знакомим жителей Африки со своей культурой и стремимся расширить присутствие русского языка в мире без должного внимания к адресату — представителю другой культуры, носителю другого языка, живущего в иной, отличающейся от нашей реальности.

Отметим, что речь должна идти не о межкультурной коммуникации, которая обеспечивает в большей степени обмен информацией о фактах и обычаях культуры, а о подлинном содержательном диалоге участников проекта — представителей разных культур. И здесь важно затрагивать темы, которые раскрывают культуру как России, так и африканских стран, а также их взаимодействие: историческое, культурное, экономическое. Так, в рамках цикла «Россия — Африка» были проведены занятия и встречи: «Наш Пушкин», круглый стол «Россия — Африка: локальные и культурные связи», «Путешествие на остров Мадагаскар», «Путешествие в Ботсвану» и др. Занятия проводили не только организаторы проекта, но и сами участники — представители африканских стран: педагоги, студенты, журналисты. Организаторы проектов смогли ощутить, как взаимопонимание и доверие рождаются в подлинном диалоге, который строился на искреннем интересе к собеседнику и готовности принять иное мироощущение, другую культуру, понять другие проблемы.

Горизонтальные международные связи между гуманитарными структурами

Еще одним вызовом является отсутствие системы взаимодействия между российскими организациями, реализующими культурно-просветительские и образовательные проекты в Африке, а также слабая взаимосвязь с организациями — потенциальными партнерами на территории страны, в которой проходит проект.

Нередко у целевой аудитории проводимых нашей страной проектов складывается ощущение, что со сроками их окончания завершается и деятельность организации в этом направлении, а каждая новая организация, которая приходит со своим проектом, мало интересуется содержанием и результатами прежнего.

Не говорить об этой проблеме сегодня просто невозможно, так как она напрямую связана с качеством реализации проектов и репутацией нашей страны. Понимая значимость и уровень ответственности центра «Альфа-Диалог» в проводимых международных проектах, организаторы старались максимально использовать возможности и ресурсы организаций-партнеров: Института русского языка им. А. С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Института Африки, Шадринского университета, Санкт-Петербургского государственного университета, музея Ф. М. Достоевского, Шереметевского дворца.

Помимо субъективных причин, которые непосредственно связаны с тем, на какой базе выстраивается концепция реализации проекта, существуют и объективные: сложно продолжать проект (строить планы, брать обязательства) без его дальнейшего финансирования.

Учитывая эти факторы, центр «Альфа-Диалог» старается не только сохранять, но и развивать сотрудничество с участниками африканских проектов. Так, в рамках уже упоминавшегося Сообщества педагогов Африки ведется постоянный обмен опытом и работа по привлечению новых участников. Есть и специальный чат для желающих изучать русский язык, в котором сейчас состоят 614 участников

из 37 африканских стран. В мае 2024 г. продолжил свою работу и практикум «Давайте говорить на русском» (<http://alfa-dialog.ru/russkizarubezom>).

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что успешная реализация рассмотренных проектов в странах Африки позволила центру «Альфа-Диалог» сформировать определенную систему, дифференциальными признаками которой являются:

- межкультурный диалог;
- установка на адресата, интерес к культуре другого народа;
- учет потребностей целевой аудитории;
- высокопрофессиональный и заинтересованный состав команд проектов;
- включение в содержание прецедентных, ключевых текстов русской культуры;
- активное, целенаправленное и творческое сопровождение проекта на всех его этапах, включая работу с соцсетями;
- профессионализм и установка на достижение результата у каждого члена команды, умение вызвать интерес у аудитории к русскому языку и русской культуре;
- целенаправленный выбор организаций-партнеров и выстраивание отношений с ними, включая органы государственной власти;
- обеспечение всех участников портфолио материалов проекта;
- тьюторское сопровождение всех элементов проекта (занятия, конкурсы и др.);
- установка на развитие диалога и продолжительное сотрудничество от первого проекта к постоянному взаимодействию и созданию традиции.

ИСТОЧНИКИ

Ведомственная программа 2021 — Ведомственная программа «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации»: утв. распоряжением Минпросвещения России от 4 июня 2021 г. № Р-120. *Вестник образования России*. 2021, (14): 3–5.

Декларация 2024 — Декларация второго саммита «Россия — Африка». *Официальный сайт Президента России*. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5972> (дата обращения: 20.05.2024).

Концепция 2023 — Концепция внешней политики Российской Федерации от 31 марта 2023 г. *Официальный сайт МИД России*. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1860586 (дата обращения: 20.05.2024).

ЛИТЕРАТУРА

Андреева и др. 2023 — Андреева Т. А., Баринов А. К., Воронина Н. А., Зеленова Д. А. Второй саммит, экономический и гуманитарный форум «Россия — Африка»: новая глобальная архитектура. *Азия и Африка сегодня*. 2023, (9): 5–18.

Арефьев 2020а — Арефьев А. Л. Функционирование русского языка в мире: проблемы и пути их решения. *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: сб. науч. ст. Вып. 5*. А. Л. Арефьев (ред.). М.: ФНИСЦ РАН, 2020. С. 83–138.

Арефьев 2020б — Арефьев А. Л. *Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник*. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. 180 с.

Вулулунариманга 2021 — Вулулунариманга А. Преподавание русского языка в системе образования Мадагаскара. *Высшее образование сегодня*. 2021, (3): 38–43.

Герасимова 2016 — Герасимова О. Россия — Африка: Клондайк взаимодействия. Интервью с Л. Л. Фитуни (Институт Африки РАН). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*. 2016, 16 (2): 334–349.

Елизова, Ланцевская 2024 — Елизова Е. И., Ланцевская Н. Ю. Тренинговая технология — основа преподавания русского языка как иностранного в Центрах открытого образования на Мадагаскаре и Сейшелах. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2024, (2/19): 147–156.

Ибатуллин 2016 — Ибатуллин А. Ф. Россия и Африка на рубеже XX–XXI вв.: перспективы сотрудничества. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России*. 2016, 15 (2): 66–72.

Корендясов 2019 — Россия и Африка. В сб.: *Африка в контексте формирования новой системы международных отношений: сб. науч. ст.* Васильева А. М., Дегтерева Д. А., Ныгусие Кассеа В. Микаэля (ред.). М.: РУДН, 2019. С. 43–52.

Кулькова 2019 — Кулькова О. Мягкая сила России в Африке: новые перспективы и вызовы. *Российский совет по международным делам*, 09.10.2019. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/myagkaya-sila-rossii-v-afrike-povue-perspektivu-i-vyzovu/> (дата обращения: 05.07.2024).

Москвина 2023 — Москвина Ж. О. Продвижение русского языка за рубежом (из опыта работы). В сб.: *Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф.* С. А. Вишнякова (ред.). М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 324–327.

Погребная 2023 — Погребная Е. В. Политика России в области русского языка в качестве языка международного общения за рубежом. В сб.: *Три измерения политической истории России: идеология, политика, практики: сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием)*. М.: Зерцало-М, 2023. С. 699–704.

Ручкин 2019 — Ручкин А. Б. Экспорт российского образования в страны Африки: вызовы и ресурсы развития. *Знание. Понимание. Умение*. 2019, (2): 21–32.

Столков 2023 — Столков Д. С. Язык дипломатии многополярного мира. К выходу Концепции внешней политики 2023 года. *Обозреватель*. 2023, (5/400): 33–42.

Фитуни 2023 — Фитуни Л. Л. Роль «африканских» саммитов лета 2023 г. в построении нового миропорядка. *Ученые записки Института Африки Российской академии наук*, 2023, (3): 5–13.

Ядровская, Богданова, Ядровская 2023 — Ядровская Е. Р., Богданова М. В., Ядровская В. И. Современные писатели России — детям мира. *Школьная библиотека: информационно-методический журнал*. 2023, (3): 30–38.

REFERENCES

Андреева и др. 2023 — Andreeva T., Barinov A., Voronina N., Zelenova D. The Second Russia — Africa Summit and Economic and Humanitarian Forum: New Global Architecture. *Aziia i Afrika segodnia*. 2023, (9): 5–18. (In Russian)

Арефьев 2020a — Aref'ev A. L. Functioning of the Russian language in the world: Problems and ways to solve them. *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoianie i potentsial razvitiia*. Vol. 5. Moscow: FNIS Ts RAN Publ., 2020. P. 83–138. (In Russian)

Арефьев 2020b — Aref'ev A. L. *Education of foreign citizens in higher education institutions of the Russian Federation. Statistical collection*. Moscow: Gosudarstvennyi institut russkogo iazyka im. A. S. Pushkina Publ., 2020. 180 p. (In Russian)

Вудулариманга 2021 — Vululunarimanga A. Teaching Russian in the education system of Madagascar. *Vyshee obrazovanie segodnia*. 2021, (3): 38–43. (In Russian)

Герасимова 2016 — Gerasimova O. Russia — Africa. Klondike of Interaction. Interview with Leonid L. Fituni, Institute of African Studies. *Vestnik RUDN. Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2016, 16 (2): 334–349. (In Russian)

Елизова, Ланцевская 2024 — Elizova E. I., Lantsevskaja N. Iu. Training technology as the foundation of the teaching Russian as a foreign language in Open Education Centres in Madagascar and Seychelles. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024, (2/19): 147–156. (In Russian)

Ибатуллин 2016 — Ibatullin A. F. Russia and Africa at the Turn of the 20th–21st Centuries: Results and Prospects of

Cooperation. *Vestnik RUDN. Istoriya Rossii*. 2016, 15 (2): 66–72. (In Russian)

Корендясов 2019 — Korendiasov E. N. Russia and Africa. In: *Afrika v kontekste formirovaniia noi sistemy mezhdunarodnykh otnoshenii: sbornik nauchnykh statei*. Vasil'eva A. M., Degtereva D. A., Nygusie Kassae V. Mikaelia (eds). Moscow: RUDN Publ., 2019. P. 43–52. (In Russian)

Кулькова 2019 — Kulkova O. Russian “Soft Power” in Africa: New prospects and challenges. *Rossiiskii sovet po mezhdunarodnym delam*. 09.10.2019. Available at: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/myagkaya-sila-rossii-v-afrike-novyeperspektivy-i-vyzovy/> (accessed: 05.07.2024). (In Russian)

Москвина 2023 — Moskvina Zh. O. Promotion of the Russian language abroad (work experience). In: *Russkii iazyk kak inostrannyi v smeshannom formate obucheniia: problemy i perspektivy: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2023. P. 324–327. (In Russian)

Погребная 2023 — Pogrebnaia E. V. Policy of the Russian Federation on the Russian language as a language of international communication abroad. In: *Tri izmereniia politicheskoi istorii Rossii: Ideologiya, politika, praktiki: Sbornik nauchnykh statei po materialam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Moscow: Zertsalo-M Publ., 2023. P. 699–704. (In Russian)

Ручкин 2019 — Ruchkin A. B. Export of Russian Education to African Countries: Challenges and Development Resources. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2019, (2): 21–32. (In Russian)

Столков 2023 — Stolkov D. S. The Language of Diplomacy in a Multipolar World. In the Context of the Release of the Foreign Policy Concept 2023. *Obozrevatel'*. 2023, (5/400): 33–42. (In Russian)

Фитуни 2023 — Fituni L. L. The Role of the “African” Summits of the Summer of 2023 in Building a New World Order. *Uchenye zapiski Instituta Afriki Rossiiskoi akademii nauk*. 2023, (3): 5–13. (In Russian)

Ядровская, Богданова, Ядровская 2023 — Iadrovskaja E. R., Bogdanova M. V., Iadrovskaja V. I. Modern writers of Russia — to the children of the world. *Shkol'naja biblioteka: informatsionno-metodicheskii zhurnal*. 2023, (3): 30–38. (In Russian)

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ АУДИРОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ

YULIA A. ANTONOVA

TECHNOLOGIES FOR TRAINING CHINESE PHILOLOGY STUDENTS IN LISTENING TO AUTHENTIC NEWS TEXTS



**Антонова Юлия
Анатольевна**

<https://orcid.org/0000-0002-3248-288X>

► yulia.rki@yandex.ru

кандидат филологических наук, доцент

Сямэньский университет,
Китайская Народная Республика, 361005,
Фуцзянь, Сямэнь, ул. Сымин Нань, 422

Yulia A. Antonova

PhD in Philology, Associate Professor

Xiamen University,
422, Siming South Road, Xiamen, Fujian,
361005, People's Republic of China

Статья посвящена проблеме развития аудитивных умений китайских студентов-филологов на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Описаны предпосылки для внедрения в образовательный процесс новых технологий. Методисты КНР находятся в активном поиске эффективной модели обучения аудированию, потому как китайский государственный экзамен по русскому языку как иностранному восьмого уровня (ТРЯ-8) предполагает, что у студентов-филологов к концу обучения должен быть сформирован навык понимания звучащего аутентичного неадаптированного медиатекста. Однако немногочисленные учебные пособия по аудированию, используемые в китайских вузах, направлены на контроль уже сформированных аудитивных умений, а не на обучение слушанию новостей. В опоре на многолетний практический опыт работы в вузах КНР автор представляет свое видение решения проблемы и предлагает вариант методического обеспечения аудиовизуального курса на продвинутом этапе обучения. Столпами предложенной модели выступают прототипический характер новостного текста и повторяемость коммуникативных фрагментов в текстах одного тематического поля. На стадии обучения аудированию в качестве визуальной опоры для понимания общего содержания новости автор предлагает использовать вопросную карту, состоящую из универсальных вопросов. Предложенная модель обучения аудированию направлена на развитие глобального и детального понимания звучащего новостного текста и учитывает особенности китайской системы лингвистического образования и этнопсихологические черты обучающихся. В статье сформулированы цели и задачи аудиовизуального курса, кратко охарактеризован субтест «Аудирование» ТРЯ-8, определено тематическое содержание курса, описаны критерии отбора языкового материала, сущность и роль вопросной карты при развитии аудитивных умений, этапы работы с новостным текстом, подчеркнута новизна предлагаемой модели обучения, дана структура урока, представлены некоторые типы заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), китайские студенты, аудирование, новостной текст, коммуникативный фрагмент, прототипический текст, вопросная карта.

The article is devoted to the problem of developing listening skills among Chinese students at an advanced stage of training. The prerequisites for the introduction of new technologies into the educational process are described. Methodologists in China are actively searching for an effective model for teaching listening, since the Chinese state exam in Russian as a foreign language of the 8th level assumes that philology students should have developed the skill of understanding sounding authentic non-adapted media text by the end of the academic year. However,

the few teaching aids on listening that are used in Chinese universities do not solve the problem, since they are aimed at monitoring already formed listening skills, and not at teaching listening. Based on many years of practical experience in Chinese universities, the author presents his vision of solving the problem and proposes an option for methodological support for an audiovisual course at an advanced stage of education. The basis of the proposed model is the prototypical nature of the news text and the repetition of communicative fragments in texts of the same thematic area. At the stage of learning listening, the author suggests using a question card consisting of universal questions as a visual support for understanding the general content of the news. The proposed model of teaching listening is aimed at developing a global and detailed understanding of the sounding news text and takes into account the characteristics of the Chinese system of linguistic education and the ethnopsychological characteristics of students. The article formulates the goals and objectives of the audiovisual course, briefly describes the "Listening" subtest, defines the thematic content of the course, describes the criteria for selecting language material, emphasizes the novelty of the proposed training model, describes the essence and role of the question card in the development of audit skills, gives the structure of the lesson, describes the stages working with news text, some types of tasks are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, hearing, news text, communication fragment, prototype text, question card.

Введение

В научно-методическом поле Китая одним из самых непростых вопросов является развитие у обучающихся аудитивных умений на материале аутентичных звучащих текстов. В последние годы опубликован ряд научных статей и диссертационных исследований на русском языке, посвященных данной теме, однако в общем объеме публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) их доля ничтожно мала. Ученые и преподаватели-практики в основном говорят о трудностях обучения аудированию аутентичного текста [Ли, Колода 2019; Дун 2019], перечисляют предполагаемые причины возникновения трудностей и предлагают пути решения проблемы. Что касается китайского научно-методического пространства, то на современном этапе исследования по теме развития навыков аудирования в основном идут в русле теории схем, когнитивной лингвистики и психолингвистики. Вопрос о том, как именно обучать пониманию аутентичных текстов, остается открытым до сих пор.

В китайских вузах обучение аудированию аутентичного текста на продвинутом этапе традиционно осуществляется на материале теленовостей. На 3-м и 4-м годах обучения на аудиовизуальный курс отводится два часа в неделю. Что касается методического обеспечения процесса аудирования новостей, то опрос показал, что в настоящее время языковые факультеты китайских вузов используют в основном два учебных пособия: «Говорит и показывает Россия» [Шуников 2012] и «Аудиовизуальный курс русского языка. Продвинутый уровень» [Цуй 2015]. Заслуга используемых пособий в том, что они не только знакомят с новыми лексическими единицами, но и развивают навык поискового детального аудирования (часть заданий в пособиях требует от обучающихся выделения речевой единицы в потоке речи, восприятия и узнавания, понимания текстового отрезка). Кроме того, первое пособие включает лексико-грамматические и морфологические задания. Второе пособие содержит задания на перевод. На постдемонстрационном этапе работы автор пособия предлагает провести дискуссию по теме, т. е. осуществляется выход в устную коммуникацию. Однако при всех своих неоспоримых достоинствах (большом разнообразии типов заданий и богатстве языкового материала) данные пособия, на наш взгляд, *не учат* тому, *как слушать*, а скорее *проверяют* степень сформированности аудитивного умения обучающихся. Они не учат поиску «семантического ядра» текста, глобальному пониманию содержания новости, не развивают навык вероятностного прогнозирования, не обучают компрессии новостного текста при пересказе, однако требуют сформированности данного навыка (*перескажите новость*). Обозначенные лакуны и составляют наш научно-методический интерес.

Цель статьи — представить авторское видение решения проблемы. В заглавие работы вынесено слово «технологии», а значит в статье будут представлены способы, приемы, процессы, материалы, которые используются нами для достижения цели обучения аудированию новостных текстов. Начать следует с целеполагания.

Цель аудиовизуального курса на продвинутом этапе обучения РКИ китайских студентов-филологов

Воспитательная цель курса — формирование медиаграмотной личности. По итогам прохождения курса обучающийся должен иметь общее представление о прагматике новостного текста и формируемой повестке дня, понимать основные механизмы создания новостного текста, уметь выделять главное в потоке информации. Медiateкст обладает лингводидактическим потенциалом, который «определяется возможностью формирования у учащихся лингвокультурологической компетенции, рецептивной речевой компетенции, декларативных знаний (общие знания о мире, социокультурные знания, межкультурные знания), познавательных способностей (эвристические умения)» [Брызгалина 2017: 50].

Развивающую цель курса мы определяем согласно образовательной программе языковых факультетов КНР: обучающийся должен уметь воспринимать неадаптированные тексты, в том числе теленовости. Понимание прослушанного — не менее 60–70 %. Обучение аудированию — это поэтапный процесс, который предполагает постепенное развитие навыков вероятностного прогнозирования, отделения главного от второстепенного, определения логической связи между частями новостного текста. На продвинутом этапе обучающая деятельность преподавателя должна быть направлена на развитие *понимания основного содержания новостного текста* (формируем умения правильно определить тему новостного текста, сегментировать звучащий поток, проследить этапы развития темы, вычленить семантическое ядро новости, опустить ненужные подробности) и *выборочного понимания новостного текста* (обучаем осуществлять информационный поиск в звучащем тексте).

Развитие аудитивных умений у китайских студентов на продвинутом этапе тесно коррелирует с другой задачей — подготовкой обучающихся к сдаче ТРЯ-8 (сопоставим с ТРКИ-2). И потому мы считаем необходимым кратко описать его особенности.

Субтест «Аудирование» китайского государственного теста по русскому языку восьмого уровня (ТРЯ-8)

Цель субтеста «Аудирование» ТРЯ-8 — проверка степени сформированности навыков понимания новостного звучащего текста: 1) умение осуществлять информационный поиск (*На сколько дней приехал Михаил Мишустин в Китай с визитом?*); 2) понимание основного содержания (*Какую новость сообщили?*).

Субтест «Аудирование» ТРЯ-8 — это 7 аутентичных неадаптированных новостных текстов и 15 закрытых вопросов с множественным выбором. В качестве языкового материала используются новости «Первого канала», а с 2022 г. в экзамен включаются аутентичные русскоязычные тексты, созданные китайским телеканалом «CGTN на русском» (новости с ощутимым акцентом читает китайский журналист, что в некоторых случаях, как показала практика, делает звучащий текст инвалидным для ситуации экзамена). Количество предъявлений звучащего новостного текста — два раза. Темп речи диктора высокий. Продолжительность каждой новости от 15 до 45 секунд. Общее время, отводимое на выполнение субтеста «Аудирование», около 20 минут. В некоторых текстах присутствуют фоновые шумы, что затрудняет работу по пониманию звучащего текста. С 2023 г. вопросы к тексту предъявляются в письменном и устном виде, что существенно упростило задачу студентам. Каждый вопрос предполагает четыре варианта ответа. В качестве правильного ответа и дистракторов выступают фрагменты текста, их синонимичные конструкции, а также трансформированные фрагменты текста — последние два часто являются «ловушкой» для обучающихся. Тематика текстов ТРЯ-8 необычайно широка. Подразумевается, что тест ТРЯ-8 должен отражать программную тематику, однако тематические рамки определяются очень размыто: понимать новости политики, экономики, сельского хозяйства и др. В рамках аудиовизуального курса мы стараемся научить студентов понимать содержание приоритетных новостных топики. И потому тематический подход к организации обучающего процесса представляется нам наиболее оптимальным.

Тематическое содержание аудиовизуального курса на продвинутом этапе обучения

«Анализ содержательной стороны информационного потока демонстрирует наличие устойчивых тематических структур, вокруг которых естественно организуются все тексты массовой информации. Можно сказать, что СМИ организуют, упорядочивают динамично меняющуюся картину мира с помощью устойчивой системы так называемых медиатопиков, которые регулярно воспроизводят темы, отражающие национально-культурную специфику того или иного медиаландшафта» [Добросклонская 2020: 38]. Мы попытались определить *приоритетные топики новостных текстов* на основе их повторяемости в ТРЯ-8 разных лет: «Официальный визит лидера КНР/РФ в Россию/Китай», «Саммит ШОС/БРИКС/ОДКБ/АТЭС/СНГ/ЕАЭС», «Подписание международных контрактов», «Индексация пособий и выплат», «Введение санкций», «Принятие нового закона» (в том числе принятие федерального бюджета), «Конкурсы и премии», «Выставки, форумы, ярмарки», «Новый экипаж космического корабля», «Успешный запуск космического корабля», «Результат матча», «Борьба за медали», «Праздники и памятные даты», «Место в рейтинге», «ЧП», «Юбилей», «Смерть великого человека», «Прогноз погоды» [Антонов, Антонова 2017]. Именно эти темы, на наш взгляд, и должны определять тематическое содержание аудиовизуального курса.

Тематический принцип является основным и в вышеупомянутых учебных пособиях, однако, на наш взгляд, авторы пособий слишком широко определяют рамки изучаемой темы (например, «Новости экономики»), и при таком подходе, как показывает практика, обучающиеся не осознают системный характер языка, не улавливают образцовость, типичность новостных текстов, не замечают повторяемость коммуникативных фрагментов, пугаются навалившегося объема новой лексики. Мы же предлагаем изучать темы более локально (например, не «Новости космонавтики», а «Успешный запуск космического корабля» + «Новый экипаж»). В рамках одной узкой темы

мы предлагаем обучающимся для прослушивания и последующей работы 10–15 небольших текстов, в основе которых лежат подобные информационные поводы (студенты должны понимать, что события, происходящие в мире, повторяются). Эти тексты схожи по композиции, содержат одинаковые или синонимичные коммуникативные фрагменты. Такой подход позволил нам составить «набор языковых номинаций» к каждой теме. Предложив такой подход, мы показали студентам, что новость имеет «семантический каркас», на который журналист нанизывает факты, характеризующие конкретную ситуацию. Каркас, описывающий информационный повод, из текста в текст, из года в год остается тем же, а вот факты и детали каждый раз новые.

Еще одно достоинство предлагаемого нами сужения тем заключается в том, что, если опираться на ключевые слова (метки, теги), то на сайтах информационных агентств и телеканалов отыскать подобные друг другу тексты значительно легче — это упрощает сложную методическую задачу отбора языкового материала.

Отбор языкового материала для обучения аудированию новостного текста

Для обучения мы используем только аутентичные новостные тексты «Первого канала» и телеканала «CGTN на русском» о российской и китайской действительности, международных отношениях КНР и РФ. *Аутентичными* принято называть «устные и письменные тексты, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, не адаптированные для нужд учащихся» [Азимов, Шукин 2009: 26].

При отборе языкового материала мы учитываем валидность звучащих новостных текстов (см.: [Гончар 2007]). Особенно важным для нас является следующий параметр валидности: «композиция аудиотекста прозрачна, опорные языковые/речевые конструкции вычлняются легко; открывается выход на стереотипические построения» [Гончар 2007: 76]. Е. Д. Брызгалина предлагает обращать внимание на следующие критерии: «ориентация

на современную жизнь страны; направленность учебного материала на типичные явления культуры; воспитательная (эстетическая) ценность; учет возраста обучаемых и их интересов; соответствие содержания медиатекстов познавательным интересам, учебным и профессиональным потребностям учащихся; соответствие языковой подготовке и уровню интеллектуального развития учащихся; информационная насыщенность; достаточный лингвокультурологический потенциал медиатекста» [Брызгалина 2017: 50].

«Аутентичные тексты могут вызывать у студентов демотивацию по причине чрезмерной сложности и непонятности» [Зайцева, Терских 2023: 219]. И потому задача преподавателя — найти модель обучения аудированию, упрощающую понимание звучащего медиатекста.

Новизна предлагаемой модели обучения заключается в том, что мы во главу угла ставим *прототипическую природу новостного текста*. Наша идея созвучна с утверждением И. А. Гончар о том, что для обучения аудированию нужно «отбирать тексты с максимальной экспликацией жанровых признаков, выводящих его в разряд прототипических, обладающих устойчивой композицией, набором языковых средств выражения» [Гончар 2015: 103].

По мнению Е. С. Кубряковой, прототипичность особенно ярко проявляется в текстах небольшого объема [Кубрякова 2001]. А новостные тексты, как правило, таковыми и бывают.

Вторым столпом предлагаемого нами подхода стало выделение в новостных текстах *коммуникативных фрагментов* (КФ). «Это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний. КФ — это целостный отрезок речи, который говорящий способен непосредственно воспроизвести в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности и который он непосредственно опознает как целое в высказываниях, поступающих к нему извне» [Гаспаров 1996: 118]. Журналист, создавая новостной текст, не изобретает каждый раз коммуникативные фрагменты, а из арсенала имеющихся выбирает готовые КФ — так ему проще

кодировать информацию, а массовому адресату — быстро, успешно и без искажения смысла декодировать ее. У каждого человека есть собственный корпус КФ. И мы согласны с И. А. Гончар в том, что задача педагога построить обучающую работу таким образом, чтобы студенты на занятиях по аудированию присваивали себе как можно больше готовых КФ [Гончар 2010].

Нашей задачей было выявить в текстах новостей повторяющиеся коммуникативные фрагменты и составить их минимальную базу (набор языковых средств выражения) для каждого медиатолика. Мы предполагаем, что студент, присвоив эти КФ, будет способен их *воспринимать в процессе репродуктивной деятельности* (при чтении вопросов тестового задания и при прослушивании новостного текста). Выявив на предтекстовом этапе в тексте вопроса знакомый КФ, студент активирует соответствующий сценарий новости в своей памяти, а это способствует возникновению ожиданий того, что и как предстоит воспринимать. Также мы надеемся, что студент, присвоив КФ, сможет их *воспроизводить в процессе продуктивной деятельности*, если перед ним стоит задача создать новостной текст.

Роль вопросной карты при обучении аудированию новостного текста

В ряде работ, посвященных развитию аудитивных навыков, преподаватели-практики поднимают вопрос об использовании вербально-визуальных опор при обучении аудированию. Исследователи говорят о том, что это, возможно, наиболее эффективный способ формирования способности освоения содержания аутентичного текста [Азимов, Щукин 2009; Пассов, Кибирева, Колларова 2015]. Опыт использования вербально-визуальных опор уже был применен в пособии Л. И. Москвитиной «В мире новостей»: автор на демонстрационном этапе работы с новостным текстом в рамках некоторых тем предлагает таблицы в качестве визуальной опоры для понимания содержания [Москвитина 2013]. Мы также предлагаем студентам использовать таблицу в качестве вербально-визуальной опоры при работе со звучащим текстом. Однако

наиболее удобным и эффективным при работе с текстами новостных топики мы считаем использование *вопросной карты*. Что это такое?

Прототипический (образцовый) характер новостных текстов позволил нам сформулировать универсальные вопросы к текстам одного медиатопа. Данные вопросы содержат КФ или ключевые тематические лексемы и позволяют проследить логику развития темы. Под универсальными вопросами мы подразумеваем набор открытых вопросов, которые могут быть заданы к каждому тексту медиатопа, при этом в каждом тексте (в той или иной степени) содержатся ответы на эти универсальные вопросы. К примеру, в рамках медиатопа «Смерть великого человека» к тексту могут быть предложены следующие универсальные вопросы, оформленные в виде карты: *Кто умер? Когда умер? Кем был по профессии? Почему этот человек был широко известен? Почему умер? Сколько лет было этому человеку? Где будет похоронен? Кто кому выразил соболезнования?* Чтобы сформулировать универсальные вопросы к тексту и создать вопросные карты, мы изучили не менее 50 образцовых новостных текстов каждого медиатопа. Вопросная карта является своеобразным маршрутным листом для понимания содержания новости. Вопросные карты мы используем для введения обучающихся в тему урока, демонстрации логики разворачивания темы в новостном сообщении, развития умения сегментировать звучащий поток, совершенствования навыка вероятностного прогнозирования, развития умения отделять главное от второстепенного. Подчеркнем, что вопросная карта выполняет функцию вербальной опоры *только на стадии обучения аудированию*. В тренировочных тестах и непосредственно на экзамене ТРЯ-8 вопросной карты уже нет перед глазами, но она хранится в памяти студента и помогает ему прогнозировать содержание звучащего текста и понимать общий смысл новостного сообщения.

Для достижения ощутимого результата работа по развитию навыков слушания новостного текста должна иметь систематический, регулярный характер. Каждую тему студент прорабатывает трижды: в аудитории на занятии под руководством педагога (4–6 текстов), в рамках домашней работы

по заданному алгоритму (5–8 текстов) и еще раз через неделю в аудитории под контролем преподавателя (1 текст) как повторение ранее изученного материала. Обучение аудированию — это долгий, сложный, кропотливый процесс, требующий от студентов терпения и мотивации, а от преподавателя — грамотного планирования и реализации модели развития аудитивных умений.

Каждое занятие имеет двухчастную структуру.

1. *Актуализация ранее изученного материала:*

- а) диктант, включающий аббревиатуры, имена собственные, числительные, КФ;
- б) работа над синонимами — соедините столбцы, продолжите синонимический ряд;
- в) прослушивание свежей новости по теме, изученной на предыдущем уроке, вычленение семантического ядра новости, работа с вопросной картой, пересказ новости.

Подробнее остановимся на диктанте. Для новостных текстов характерно использование значительного количества аббревиатур и имен собственных. Поэтому каждый урок мы начинаем с работы, в ходе которой изучаем новые и актуализируем ранее изученные аббревиатуры (например, МРОТ, ВВП, МКС, ШОС, БРИКС, ВТО, ДТП и др.) и фамилии ключевых политических фигур (например, Си Цзиньпин, Ван И, Мишустин, Матвиенко, Володин, Лавров, Белоусов, Силуанов и др.). Чтобы студенты «не потеряли» изученные ранее коммуникативные фрагменты, мы предлагаем к ним регулярно обращаться: в рамках диктанта студенты сначала записывают под диктовку КФ из разных тем, а потом определяют, к какой именно теме принадлежит каждый КФ.

2. *Изучение новой темы.*

Урок имеет четкую алгоритмизированную структуру, так как для китайцев важен системный характер работы.

Этапы работы по обучению аудированию новостного текста

1. Предтекстовая работа (этап до прослушивания).

Введение обучающихся в тему. Преподаватель предлагает обучающимся вспомнить, есть ли

новости обозначенного медиатолика в китайских выпусках новостей, о чем и как рассказывают журналисты.

Работа с вопросной картой, направляющей внимание на прослушивание, знакомство с логикой развития темы в новостном тексте. Студенты за преподавателем читают универсальные вопросы (на русском и китайском), наблюдают за композицией и одновременно получают образец фонетической нормы, развивают фонематический слух.

Преподаватель должен «*формировать адекватные акустико-артикуляционные образы, фонетическую оболочку словосочетания, тем самым создавать эталоны, хранящиеся в памяти*» [Гончар 2015: 102]. Также он должен провести *снятие и предупреждение прогнозируемых фонетических трудностей* (практика позволила нам выявить частотные ошибки, которые допускают студенты, например, *выразИл соболезновАния, траУр, саммИт* и т. д.).

Снятие прогнозируемых лексических трудностей — рассмотрение набора языковых средств выражения, семантизация ключевых лексем, КФ, знакомство с синонимическими рядами. Необходимость знакомства с синонимическими рядами отчасти обусловлена тем, что нередко в ТРЯ-8 студенты «падают в ловушку», когда в тексте используется один синоним, а в вопросе — другой (например, *объем взаимной торговли и товарооборот*). Особое внимание следует уделить безэквивалентной лексике (например, *материнский капитал*). Оптимальным, на наш взгляд, является вариант, когда аудиовизуальному курсу предшествует дисциплина «Чтение российских новостей» (некоторые языковые факультеты в КНР включают данную дисциплину в учебный план), потому что аудирование как наиболее трудный вид речевой деятельности «аккумулирует языковой материал, тематическая лексика, изученная на уроках чтения, легче опознается при восприятии на слух» [Гончар 2015: 104].

Подчеркнем, что мы выносим в предтекстовую работу не все незнакомые лексемы из текстов, а только те, которые являются ключом к пониманию общего смысла новости и повторяются в текстах, созданных в рамках медиатолика.

Современный тренд в лингвистическом образовании КНР — «уметь представлять Китай на изучаемом иностранном языке» — требует от нас не только введения информации о России, но и знакомства со словами, обозначающими явления китайской действительности. Так, в рамках темы «Успешный запуск космического корабля» мы учим названия не только российских космодронов, но и китайских (переведенные в систему Палладия: *Цзюцюань, Тайюань, Сичан, Вэньчан*), чтобы студент мог репродуцировать и продуцировать новостные тексты о китайских событиях на русском языке в заданном тематическом поле.

В предтекстовую работу мы также включаем *актуализацию и обогащение фоновых знаний учащихся*. Преподаватель настаивает на том, чтобы студенты регулярно читали новости на китайском языке, чтобы знали мировой ситуативный контекст, расширяли кругозор. Это значительно упрощает задачу понимания новостного текста. К примеру, студент гораздо быстрее и глубже поймет текст об официальном визите российского президента в КНР, если накануне он прочитал об этом событии в китайских медиа. Иногда вопросы ТРЯ-8 сформулированы таким образом, что, даже не слушая новость, обучающийся может выбрать правильный ответ на вопрос, если он владеет информацией (например, вопрос *Какую отметку превысил объем взаимной торговли* [между КНР и РФ в 2023 году]?).

Также в предтекстовую работу мы выносим *страноведческую информацию*. Например, в рамках темы «Новости о конкурсах и премиях» мы рассказываем о видах и названиях российских премий, подчеркивая, что новость о литературной премии «Большая книга» не единожды была использована в ТРЯ-8, и мотивируя студентов к запоминанию страноведческой информации.

В предтекстовую работу также входит *формирование у обучающихся знаний по теме*. Так, в рамках темы «Принятие нового закона» мы рассказываем о стадиях законодательного процесса в РФ.

Чтение образцового текста медиатолика. Преподаватель читает каждое предложение образцового текста, а студенты за ним повторяют (для Китая, где большие академические группы, это

вполне традиционная форма работы). Так мы формируем адекватные акустико-артикуляционные образы. К каждому предложению дается письменный перевод на китайский язык, чтобы каждый студент точно смог понять смысл текста. Затем обучающиеся устно отвечают на открытые универсальные вопросы из вопросной карты медиатора, следят за развитием темы в тексте.

2. Притекстовая работа (этап прослушивания).

Для начала заметим, что в процессе развития аудитивных умений мы исключаем видеоряд теле-новости, оставляя только звуковую дорожку. Такое решение мы приняли в связи с тем, что в рамках ТРЯ-8 экзаменуемым предоставляется аудио-, а не видеофайл.

Целевая установка при первичном прослушивании — это глобальное понимание и наблюдение за структурой новости в опоре на таблицу с ключевыми словами и вопросную карту. При прослушивании студенты должны делать пометки, фиксировать услышанную информацию.

Целевая установка при вторичном прослушивании — восполнение «темных мест» для понимания семантического ядра. Затем следует интенсивный контроль уровня восприятия: вопросно-ответная работа по вопросной карте.

3. Послетекстовая работа (этап после прослушивания).

Выполнение теста на выборочное (детальное) понимание. Тест имитирует задания ТРЯ-8 (3–4 вопроса закрытого типа со множественным выбором).

Сверка с ключом, анализ ошибок. При необходимости — третье прослушивание или просмотр видеоневости (в зависимости от задач, которые хочет решить преподаватель на данном этапе).

Мы оставляем за рамками нашей работы развитие навыков критического аудирования новостного текста (под критическим аудированием мы понимаем не только вычленение семантического ядра, но и анализ интенций автора, соответствия новости повестке дня). Наше решение обусловлено тем, что китайская система образования традиционно не предполагает развития критических навыков у обучающихся. Также мы не ведем работы над экспрессивной составляющей

публицистического текста, поскольку новостной текст отличается «лингвистическим аскетизмом», информативная функция для него доминирующая. Новости — это журналистика факта, а не журналистика оценочного суждения. Целевая аудитория новостей — массовый адресат, который должен быстро и однозначно расшифровать полученное медиасообщение, а использование тропов эту задачу усложняет.

Выход в говорение. Обучение аудированию должно сочетаться с другими видами речевой деятельности, в этом реализуется принцип взаимосвязанного обучения. На данном этапе работы мы выходим на развитие творческой репродуктивно-продуктивной деятельности, к порождению новостного текста и предлагаем студентам на основе шаблона составить собственный новостной текст: на русском языке с опорой на изученные образцовые тексты, с соблюдением композиционных особенностей и использованием изученных КФ представить китайский информационный повод. Например, изучив тему «Новости о конкурсах и премиях», студенты рассказывают о китайской кинопремии «Золотой петух и сто цветов» по шаблону, который дает преподаватель для данной темы:

_____ (где?) назвали победителей конкурса «_____» (название). Это _____ (какая? кино-, теле-, фото-, театральная, литературная, музыкальная) премия. _____ (кто? имя, фамилия) получил _____ (что? приз, денежный приз, статуэтку, диплом, медаль) за победу в номинации «_____». Победителя определяло жюри / народное голосование. Церемония награждения прошла в _____ (который?) раз. В конкурсе приняли участие _____ (сколько?) человек/писателей/музыкантов/фотографов/стран/спектаклей/фильмов.

Данный шаблон также может использоваться для компрессионного пересказа прослушанного текста. Преподавателя не должен смущать тот факт, что он дает шаблон для продуктивной деятельности, потому что для китайской академической группы характерны стандартизированные однотипные ответы (это соответствует национальной черте — не выделяться на фоне сокурсников), размытая инструкция «перескажите текст» ставит

китайских студентов в тупик: они или молчат, или в качестве пересказа дословно воспроизводят текст, не используя компрессию.

Задания, связанные с чтением прослушанного текста. Для китайского лингвистического образования характерна текстоцентричность учебного процесса. Ответственные студенты после аудиторных занятий в рамках домашней работы привыкли переводить каждое слово прослушанного на уроке текста (эту академическую привычку в них формируют со школы). Мы приняли решение о том, что не будем лишать их возможности прорабатывать текст, и потому выдаем обучающимся скрипты прозвучавших новостных текстов, но уже после (!) притекстовой работы.

Студентам нравится задание, когда они вслед за диктором, имитируя его интонацию, читают скрипт новости. Такая форма работы развивает механизм внутреннего проговаривания при аудировании. Это задание возможно выполнить только после многократного прослушивания оригинала. Так мы формируем адекватные артикуляционно-акустические образы в памяти обучающегося.

Несколько слов о тренировочных тестах

Китайская система образования «заточена» под решение тестов, студентов обучают этому со школьной скамьи, рынок образовательной литературы предлагает множество тренировочных пособий-тестов. Возможно, именно поэтому студенты считают самой эффективной формой подготовки к экзамену ТРЯ-8 многократное решение оригинальных тестов прошлых лет и тренировочных тестов.

Преподаватель должен объяснить студентам, что при выполнении тренировочных тестов, включающих тексты разной тематики, они должны развивать навык вероятностного прогнозирования: в опоре на тематические слова в вопросах и дистракторах предполагать, о чем будет новостной текст. К примеру, по вопросу «Когда ожидается повышение температуры?» студент с большой долей вероятности догадается, что ему предстоит прослушать прогноз погоды.

Заключение

Разработанный нами подход стал для обучающихся своеобразным фарватером в бескрайнем море звучащих новостных текстов. Предложенный алгоритм работы позволяет им препарировать звучащее новостное сообщение с меньшими когнитивными усилиями: студенты знают, что новостные тексты имеют прототипический характер, видят в них повторяющуюся композицию, частотные коммуникативные фрагменты, для понимания семантического ядра новости им не нужно знать значение каждого слова в звучащем тексте, можно «перешагивать» через незнакомые слова (жизненным опытом компенсировать определенную долю информации), в большинстве случаев на преддемонстрационном этапе по вопросам теста закрытого типа студенты способны предугадать, о чем будет текст. Все это позволяет снять страх перед звучащей новостью, что в итоге помогает студенту на экзамене чувствовать себя более уверенно.

Формулированию основных положений статьи предшествовал значительный обучающий эксперимент: предложенная модель обучения аудированию новостного текста была успешно апробирована в 16 вузах КНР и доказала свою эффективность, результаты экзамена ТРЯ-8 демонстрировали положительную динамику. В данном случае практика стала критерием истины.

В перспективе было бы интересно применить к предложенной нами модели основные положения теории схем.

Мы не претендуем на универсальность заявленного подхода к обучению аудированию новостей, наша работа изначально была направлена на решение узкой методической задачи — подготовку китайских студентов к субтесту «Аудирование» ТРЯ-8. В статье представлено обобщение практического опыта автора. Однако мы смеем надеяться, что предложенный подход вдохновит преподавателей-практиков сменить оптику и посмотреть на обучение аудированию новостного текста под иным углом.

ИСТОЧНИКИ

Москвитина 2013 — Москвитина Л.И. *В мире новостей: учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации (продвинутый этап)*. Ч. 2. СПб.: Златоуст, 2013. 152 с.

Цуй 2015 — Цуй В. *Аудиовизуальный курс русского языка (продвинутый уровень)*. Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2015. 185 с.

Шуников 2012 — Шуников В.Л. *Говорит и показывает Россия: курс аудирования на матер. теленовостей*. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 250 с.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов, Шукин 2009 — Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Новый словарь методических терминов*. М.: Икар, 2009. 448 с.

Антонов, Антонова 2017 — Антонов С.А., Антонова Ю.А. Методика обучения аудированию новостного текста (опыт подготовки китайских студентов к государственному тесту по русскому языку 8 уровня). *Педагогическое образование в России*. 2017, (4): 69–74.

Брызгалина 2017 — Брызгалина Е.Д. Лингводидактический потенциал телевизионного медиатекста в практике преподавания РКИ. В сб.: *Языки. Культуры. Перевод: русское кино вчера, сегодня, завтра: сб. науч. труд. Вып. 1*. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 46–53.

Гаспаров 1996 — Гаспаров Б.М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

Гончар 2007 — Гончар И.А. Валидность обучающего аудиотекста. *Мир русского слова*. 2007, (4): 71–77.

Гончар 2010 — Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2010, (1): 86–92.

Гончар 2015 — Гончар И.А. Принципы обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2015 (4): 101–105.

Добросклонская 2020 — Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: теория, методы, направления*. М.: КДУ; Добросвет, 2020. 180 с.

Дун 2019 — Дун Х. Трудности китайских учащихся при овладении навыками аудирования русских аутентичных аудиовизуальных текстов (на материале телеинтервью). *МНКО*. 2019, (77): 115–117.

Зайцева, Терских 2023 — Зайцева О.А., Терских М.В. Дидактический потенциал новостных видеосюжетов на занятиях по русскому языку как иностранному. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2023, (2): 216–228.

Кубрякова 2001 — Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. В сб.: *Текст. Структура и семантика. Вып. 1*. М.: Редакция «Спортивная жизнь», ЗАО «СпортАкадемПресс», 2001. С. 72–81.

Ли, Колода 2019 — Ли С., Колода С.А. Трудности обучения китайских студентов аудированию русскоязычных новостных текстов. *Ярославский педагогический вестник*. 2019, (3): 69–76.

Пассов, Кибирева, Колларова 2015 — Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов*. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.

REFERENCES

Азимов, Шукин 2009 — Azimov E. G., Shchukin A. N. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Ikar Publ., 2009. 448 p. (In Russian)

Антонов, Антонова 2017 — Antonov S. A., Antonova Yu. A. Methods of teaching listening comprehension of a news text (the experience of training Chinese students to pass the state test in Russian of the 8th level). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017, (4): 69–74. (In Russian)

Брызгалина 2017 — Bryzgalina E. D. Linguo-didactic potential of the television media text in practice of teaching Russian as foreign. In: *Yazyki. Kultury. Perevod: russkoye kino vchera, segodnya, zavtra: sbornik nauchnykh trudov. Vol. 1*. Moscow: MAKS Press, 2017. P. 48–55. (In Russian)

Гаспаров 1996 — Gasparov B. M. *Language, memory, image. Linguistics of language existence*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 1996. 352 p. (In Russian)

Гончар 2007 — Gonchar I. A. Validity of a teaching audio text. *Mir russkogo slova*. 2007, (4): 71–77. (In Russian)

Гончар 2010 — Gonchar I. A. The model for teaching auding of foreign language text. *Mir russkogo slova*. 2010, (1): 86–92. (In Russian)

Гончар 2015 — Gonchar I. A. The principles of foreign text listening comprehension teaching. *Mir russkogo slova*. 2015, (1): 101–105. (In Russian)

Добросклонская 2020 — Dobrosklonskaya T. G. *Medialinguistics: Theory, methods, directions*. Moscow: KDU Publ., 2020. 180 p. (In Russian)

Дун 2019 — Dong Haitao. Difficulties of Chinese students while acquiring listening skills of Russian authentic audio-visual texts (on materials of TV interviews). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019, 4 (77): 115–117. (In Russian)

Зайцева, Терских 2023 — Zaytseva O. A., Terskikh M. V. Didactic Potential of News Videos in Russian as a Foreign Language Classes. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. 2023, (2): 216–228. (In Russian)

Кубрякова 2001 — Kubryakova E. S. On the text and the criteria of its definition. In: *Tekst. Struktura i semantika. Vol. 1*. Moscow: Redakciia "Sportivnaya zhizn" Publ., SportAkademPress, 2001. P. 72–81. (In Russian)

Ли, Колода 2019 — Li Xiatao, Koloda S. A. Difficulties in Training Chinese Students in Listening Comprehension of Russian News Texts. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 2019, (3): 69–76. (In Russian)

Пассов, Кибирева, Колларова 2015 — Passov E. I., Kibireva L. V., Kollarova E. *The concept of communicative foreign language education (theory and its implementation). Methodical manual for Russian specialists*. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2015. 200 p. (In Russian)

Трофимова О. В., Загороднюк Н. И., Коновалова Е. Н. Этнолингвистические исследования краеведов Тобольской губернии XIX века: монография.

[= Новое "старое" о Сибири. Кн. 1.] — Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2021. — 200 с.

Trofimova O. V., Zagorodnyuk N. I., Konovalova E. N. Ethnolinguistic studies of local historians of the Tobolsk province of the 19th century: monograph.

[= New "old" about Siberia. Book 1]. Tyumen: Tyumen State University Press, 2021. 200 p.

DOI: 10.21638/spbu30.2024.410

Стихия живой народной речи распространяется вместе с русскими переселенцами, дерзнувшими перейти через Уральский хребет и освоить великие просторы Сибири. Что происходит с языком в процессе стремительного движения его носителей все дальше и дальше на восток от Петербурга и Москвы? Когда и как начиналось изучение речи русских сибиряков? Каковы первые и наиболее ранние драгоценные сведения об устной речи местных русских жителей? Важнейшие сведения об этом содержатся в Государственном архиве г. Тобольска и Научном архиве Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» (РГО).

Публикациям этих архивных материалов и их исследованию посвящена рецензируемая книга, написанная тобольскими и тюменскими авторами под руководством доктора филологических наук, профессора Ольги Викторовны Трофимовой. Из предисловия мы узнаем, что РГО уже в первой половине XIX в. разрабатывало этнографические программы, по исполнению которых в 1850 г. был составлен отчет. В нем отмечалось, что лингвистическая его часть обрабатывалась академиком И. И. Срезневским. Наша отечественная этнография стала обогащаться «географией русского языка и его народной словесности».

Авторы решились на выпуск в свет монографии после 14-летнего опыта выпуска пяти научных статей и их обсуждения. Помимо критической публикации архивных данных, книга содержит внушительные исследовательские материалы благодаря трудам, проделанным в основном О. В. Трофимовой.

В главе «Русское географическое общество и краеведы Тобольской губернии (1840–1890-е гг.)» излагается прекрасно документированная история РГО и его Отделения этнографии. В 1846 г. силами Отделения был составлен «Этнографический циркуляр», согласно которому РГО призывало любителей отечественной географии из разных уголков России присылать географические и статистические сведения. От тобольских купцов, чиновников, священников, учителей тут же стали поступать картины с изображением местных пейзажей, старинные рукописи, описания обрядов, заговоров и другие фольклорные материалы. Делу помогали специальные опросники и программы сбора сведений, рассылаемые по губерниям. Вторым пунктом одной из них рекомендовалось обратить внимание «на язык, главный орган народности, во всем разнообразии его местных наречий и говоров».

Авторы публикуют полный текст письма Канцелярии РГО архиепископу Тобольскому и Сибирскому Евлампии от 26 августа 1853 г. с просьбой разослать 25 экземпляров Программы городскому и сельскому духовенству епархии (с. 20–22). В этом письме сообщается о большом опыте сбора материалов с 1845 г. и содержится просьба выслать адреса тех священников, которым разослана Программа, чтобы дальнейшую переписку вести непосредственно с ними. Программа распространялась и через директоров училищ и гимназий. Таким образом, местный быт и язык русского народа описывали в основном священники и учителя. Теперь известны имена всех 14 сельских священников, изъявивших желание содействовать

РГО в 1853–1854 гг. Так, один из них выслал 250 пословиц и поговорок, употребляемых жителями Курганского округа. Из гражданских лиц наибольший вклад внес житель Тобольской губернии, смотритель Березовского училища, действительный член РГО Николай Алексеевич Абрамов.

Подробным образом описывается, как велась работа по сбору материалов для РГО. Она шла по нарастающей в 1860-е гг. Отмечаются заслуги И. И. Срезневского и В. И. Даля в изучении народной речи по документам, поступавшим в РГО.

Около сотни рукописных архивных документов 1846–1852 гг. и более поздние материалы второй половины XIX в. имеют огромную ценность, поскольку собраны в то время, «когда еще не начался процесс разрушения традиционной русской культуры» (с. 29). Наибольший интерес из тобольских источников после 1852 г. представляют труды члена-сотрудника РГО Филиппа Кузьмича Зобнина.

Глава «**Этнографическая программа РГО в редакциях 1848, 1852 и 1877 гг.**» посвящена содержательному и текстологическому сопоставлению трех редакций. Конечно, Программу 1877 г. следует признать самой совершенной, имеющей актуальное научное значение и для нашего времени. В ней выдерживается последовательный ономаσιологический подход — от тематических групп. Таким образом, когнитивная сторона языка стоит на первом месте. Язык понимается «как выражение народных понятий».

Три текста сличаются в единой таблице по разделам и пунктам. Хорошо видно преимущество Программы 1877 г. В ней, когда это возможно, расписаны все предполагаемые ответы наблюдателей на местах, учтены все альтернативы. Например, требуется описать «господствующую форму глаз: большие, открытые, малые и узкие, прорѣзанные прямо-горизонтально, прорѣзанные наклонно от виска к носу или наоборот, от носа к скулѣ; цвѣтъ глаз: черные, каріе, голубые, сѣрые». Таким образом облегчается работа непосредственных исполнителей программы. Уже при описании внешнего вида и здоровья местных жителей она требует узнавать слова, служащие для выражения красоты или безобразия, местные названия болезней и т. п.

В разделе «Язык, народные преданія и памятники» предлагаются следующие группы лексики: выражения отвлеченных понятий, метеорологическая лексика, наименования объектов природы, населенных пунктов, зданий и обиталищ, их частей, одежды и ее частей, хозяйственной утвари, музыкальных инструментов, игр, блюд и напитков, промыслов и терминов, с ними связанных, ласкательных и бранных слов «съ объясненіемъ ихъ смысла, и, если можно, съ указаніемъ причинъ происхожденія», заимствований. Здесь же содержится просьба о собирании текстов самых разнообразных малых и больших фольклорных жанров, причем с обязательным сохранением языка, которым исполняются произведения, дословно, «съ точнымъ удержаніемъ мѣстнаго выговора и оборотовъ рѣчи». Большое внимание в Программах 1852 и 1877 гг. уделяется всем возможным разновидностям местной топонимики и микропонимики.

В разделе «Домашній бытъ» Программы 1852 и 1877 гг. прежде всего предполагается собирание местных названий, например лекарственных растений с приложением их научных названий. В раздел «Умственное и нравственное развитие» включено описание вариантов, как бы сейчас сказали, паралингвистических показателей коммуникативного поведения. Здесь же указано, что «весьма важное значеніе имѣють употребляемыя въ народѣ о самомъ себѣ и сосѣдяхъ какія-либо насмѣшливыя или похвальныя прозвища, поговорки и эпитеты, а также и самые рассказы и легенды о причинахъ ихъ происхожденія. Желательно получить такія преданія, по возможности изложенныя съ удержаніемъ мѣстнаго говора, что имѣеть особенную важность въ разсужденіи языка».

Программа 1877 г. просит широко применять новоизобретенный очень быстрый и точный способ получения изображений описываемых вещей — фотографический. Это позволяет соблюсти единство слова и вещи, гарантировать безошибочность толкований предметных значений.

Особое историографическое значение имеет глава «**Биографии краеведов и этнографические материалы**». Здесь содержатся уникальные сведения

о жизни ученого-географа, климатолога, историка, археографа и лингвиста-тюрколога, автора многочисленных публикаций и восьми сохранившихся рукописей Н. А. Абрамова (1812–1870), краеведа, статистика и фольклориста свящ. В. В. Адрианова (? — 1883); лингвиста свящ. И. В. Беднякова (ок. 1809 — не ранее 1885); этнографа и лингвиста, публициста, чиновника акцизного управления, автора многочисленных краеведческих публикаций Ф. К. Зобнина (1868–1930); лингвиста, учителя русского языка и смотрителя тарских, курганских и тобольских училищ М. И. Кости (1820 (?) — не ранее 1862); краеведа, метеоролога, ботаника, фольклориста, диалектолога, фотографа, инспектора Тобольского духовного училища И. Ф. Лисицына (1827–1869); этнографа, законоучителя Березовского уездного училища свящ. В. Ф. Тверитина (1826 или 1827–1892); метеоролога, этнографа, смотрителя Ишимского уездного училища и старшего учителя математики Тобольской гимназии колл. асесс. А. Г. Худякова (1811–1867).

Здесь же впервые публикуются рукописные материалы:

— Абрамов Н. А. «Якуторовский округ Тобольской губернии. Язык» о фонетике, морфологии и лексике местного говора (с. 69–71);

— Адрианов В. В. «Этнографические материалы, собранные в Курганском округе Тобольской губернии. Язык» с большим перечнем местных слов с ударениями и образцов диалогов (с. 73–76);

— Бедняков И. В. «Сведения в РГО... доставляемые Тобольской губернии и округа села Долгоярского Введенской церкви священно- и церковнослужителями, о языке» с отдельными наблюдениями над местным говором и прекрасным образцом диалога, в котором содержится очень точное народное наблюдение над различиями между синонимами — своим и новоприбывших переселенцев-посельщиков, обсуждение различных поверий и преданий (с. 80–94);

— Зобнин Ф. К. «2-й Сборник наблюдений и замечаний о народном быте в Тобольской губернии» (1891) с описанием двух видов языковой игры (с. 97–98), «О некоторых особенностях говора жителей г. Сургута Тобольской губернии» с определением местного говора как акающего,

с общей интонационной и произносительной характеристикой, замечанием о выравнивании спряжения как *спросю* (вм. *спрошу*) (с. 99–100), «Говор жителей села Усть-Ницынского Тюменского округа» с определением его как окающего и подробной характеристикой консонантизма, парадигмой склоняемого постпозитивного артикля *-отъ*, прекрасным описанием лексики по Программе 1877 г. (напр.: «**Домъ**. Жилище для людей называется домомъ. Домъ всегда состоитъ изъ одной **избы** (кухни) и одной или нѣсколькихъ **гѳрницъ**. Домъ безъ гѳрницы называется **избой**. Въ **оградѳ** (на дворѳ) для черныхъ работъ иногда устраиваютъ **малую избышку**» — с. 106) — 42 поговорки, названия деревень, пашен и покосов, рек и речек, формулы приветствия, междометия для приманивания и отгона животных (с. 101–115);

— Костя М. И. «Особенности местного произношения в городе Туринске и округе его (Тобольской губ.)» об окающем говоре с ѳ > и, безударным е > о (с. 117–120);

— Лисицын И. Ф. «О языке Тобольской губернии» с ценными морфологическими и фонетическими наблюдениями, богатым собранием местных слов (*братанъ* и др.) (с. 124–128);

— Тверитин В. Ф. «Этнографические сведения о жителях города Березова, язык» с фонетическими и лексическими данными (с. 129–130);

— Худяков А. Г. «Этнографические заметки по Ишимскому округу» с перечнем и разъяснением слов, поговорок, описанием примет и суеверий, текстами небольших рассказов местных жителей, в записи которых передаются диалектные особенности речи (с. 134–137), «Этнографические сведения о жителях Ишимского округа Тобольской губернии» с богатым собранием семантических и лексических диалектизмов (с. 139).

При каждой персоналии приведены фотокопии страниц их рукописей, и мы по почерку живо можем представить характер каждого из них.

Самостоятельное научное значение имеют сводные «**Материалы для Словаря русской народной речи Тобольской губернии XIX века (1848–1891)**» (с. 140–184). Здесь сведена воедино по общему алфавиту местная лексика, рассмотренная в вышеприведенных работах. После каждого

слова (ударение ставится, если оно есть у автора) даются авторское пояснение и ссылка на конкретную только что опубликованную работу.

Из слов, имеющих ныне общерусское разговорное распространение, можно назвать те, которые приводим в современном написании в приложении к нашей рецензии. Казалось бы, следует прежде всего ценить эти материалы за сохранение редких местных исчезающих или исчезнувших слов, и это несомненно так. Однако нам хотелось бы подчеркнуть их не меньшую актуальность и для точного описания нынешней реальной живой стихии русской речи, которую стремятся освоить и культурные русские люди, и иностранцы, но которая характеризуется размытостью семантики и очень трудна для описания из-за быстрого затемнения внутренней формы под давлением представленной в СМИ и устах интеллигенции речи, насыщенной иноязычными словами и свежими неосвоенными заимствованиями и кальками.

Между тем не только для узкого искушенного круга ученых наблюдателей важны выборки и дефиниции значений народно-разговорной лексики полуторавековой давности. Отчего так популярен и востребован среди всего русского говорящего сообщества, укоренившегося на просторах Северной Евразии, словарь Даля? В *мире русского слова* есть горячее желание поучиться у своих предков, очистить свои излюбленные словечки от затемняющих их точное и меткое употребление напластований, возродить добрую и приятную сердцу традиционную русскую речь. Понятие *живого великорусского*, переплавляясь в горниле гражданских войн XX–XXI вв., преобразуется в *живой общерусский панхронический язык*. Обсуждаемая книга вносит существенный вклад в становление этого важного и актуального представления о русском общенациональном языке во всем его историческом, стилистическом и географическом разнообразии и единстве.

Последняя глава называется «**О лингвистической информативности рукописных лексикографических источников**». Здесь подробно рассказывается о принципах изложения публикуемых «Материалов для Словаря русской народной речи Тобольской губернии XIX века (1848–1891)»

и дается анализ всех словарных данных на фоне лексикографических достижений XIX — начала XXI в.

Всего представлено 1150 слов и выражений с толкованиями из 11 опубликованных выше рукописных собраний слов. Повторения встречаются довольно редко, в 8,6 % словарных статей, но и это приносит большую пользу, потому что толкования у разных авторов дополняют друг друга и создают более объективную картину. Лишь 3 % слов имеют совпадающие толкования у разных авторов.

Более 32 % слов, имеющих в «Материалах», включено в [Опыт 1852]. Только 1,2 % отмечаются в нем как исключительно тобольские; более широкое распространение, включая Тобольскую губернию, согласно этому словарю, имеют около 4 % слов. Примерно для 27 % слов «благодаря настоящей публикации могла бы быть расширена территориальная характеристика и семантическая структура» (с. 190), при том что 68 % слов вообще не отражено в «Опыте...» 1852 г.

Сопоставление со «Словарем» [Панин 1991] показывает, что по крайней мере 13 % тобольских слов, отмечаемых в XIX в., имеют длительную историю. Часть из них употребляется в переносных значениях.

Конечно, наибольшее число совпадений (83,5 %) обнаруживается в «Словаре русских народных говоров» [СРНГ]. Связано это с тем, что 8 из 11 источников привлекаются и в СРНГ. Но и там отсутствуют многие фонетические варианты, отмечаемые в «Материалах».

Еще раз отметим, что публикуемые словарные «Материалы» имеют ценность не только в отношении редких, сугубо местных, нигде более не зафиксированных слов, их значений или фонетических вариантов. Собиратели XIX в. не задавались целью строго дифференцировать общерусскую и сугубо местную лексику, они записывали характерные для народной речи того или иного населенного пункта слова, не противопоставляя их общерусскому просторечию и даже разговорной речи мещанства и купечества. И в этом не недостаток, а великое преимущество старательных собирателей словесных жемчужин народно-разговорной стихии прошлого.

Разговорный стиль и просторечие развиваются не так быстро, как принято думать. Внуки копируют речь бабушек и запоминают ее на всю жизнь, передавая своим внукам. Среднее поколение трудится в условиях канцелярских и литературных форм языка и беседует более с коллегами, нежели с детьми. Достаточно вспомнить басни И. А. Крылова, пересыпанные разговорными оборотами конца XVIII в., которые и сейчас сохраняются и живо и безошибочно распознаются как разговорные. Но многие едва уловимые семантические и прагматические нюансы устно-разговорных употреблений, разумеется, изменяются, традиционные живые образы стираются, а это грозит опошлением и вырождением разговорных средств языка. В рецензируемой книге приведено чудодейственное лекарство, изготовленное в XIX в. для лечения этого «заболевания». Следовательно, рецензируемая книга вносит большой вклад в культуру русской речи.

Все изложенное в **Заключении** избавляет рецензента от перечисления других достоинств публикации.

Предпринятое издание можно назвать образцовым для обеспечения поступательного развития нашей историко-филологической науки. Оно послужит хорошим подспорьем для диалектологов, фольклористов, этнографов, историков и географов. Книга вселяет надежду, что язык наш будет изучаться путем углубления в его литературную и народную стихии, осмысления его давно состоявшихся речений, питающих его общенациональное развитие, срывающих пелену полузабвения с его ментальных красок и показывающих мощь его творческой когнитивной силы.

Увидевшая свет первая книга серии «Новое “старое” о Сибири» служит делу укрепления единства науки о русском языке во времени и пространстве. Она насыщает ее новым ценным материалом в области общерусской и местной тобольской народно-разговорной стихии на уровне словоформ, слов, устойчивых сочетаний и небольших текстов и больших народных диалогов. Мы знаем русских писателей, таких как Н. С. Лесков, прислушивавшихся к народной речи и прекрасно передававших ее в своих произведениях. Однако,

как бы ни были хороши эти произведения, филологам очень недостает образцов истинной народной речи — первоисточников этих произведений. В публикуемых документах они прекрасно представлены и, надеемся, будут оборачиваться в науке, коль скоро введены в научный оборот.

Следует заметить, что фактически представлено то, что нынче называется полевой лингвистикой и может обогатить ее методы и приемы за счет давно предложенных и апробированных в отечественной науке. Большое преимущество собирателей образцов народной речи, о которых идет речь в книге, в том, что сами они суть носители литературной формы того же языка и обладают широкими фоновыми знаниями, помогающими включить новые изучаемые факты в русское языковое единство. Уникальный опыт наследия старых русских европейских диалектов в речи переселенцев, их контакты с местными тюркоязычными народами и междиалектные внутрирусские контакты, а также своеобразное усвоение литературных и церковных канонических форм — все это представляет собой предмет документирования. Уже первые замечания о словах, не отмеченных в СРНГ и других диалектных словарях как тобольские, показывают, как много предстоит еще сделать, чтобы улучшить наши представления о сохранности старых европейских русских диалектов на Сибирской земле и о динамике перерастания их в сибирское областное просторечие.

Никаких принципиальных содержательных возражений увидевшая свет книга не вызывает, однако она настолько богата и разнородна по публикуемым источникам, настолько насыщена разными филологическими, историческими и географическими сведениями, что со стороны ленивого и вечно спешащего читателя хочется высказать несколько предложений, облегчающих и ускоряющих восприятие огромного объема ценнейшей информации. Это тем более важно, что обсуждаемое издание — лишь первая ласточка, открывающая серию «Новое “старое” о Сибири».

1. Книга насыщена разными ценными сведениями о персоналиях, не упоминаемых энциклопедиями, поэтому хотелось бы, чтобы был приложен указатель всех упоминаемых в книге лиц

с обозначением страниц, на которых о них ведется речь. Так, о Н. А. Абрамове мы узнаем уже на с. 15, но его подробную биографию можно найти только на с. 60. Наверное, в указателе такие страницы с самыми подробными сведениями о том или ином лице лучше выделить жирным шрифтом. Этот недостаток уместно исправить во второй книге серии, опубликовав в ней сводный указатель имен, упоминаемых и в первой книге.

2. Еще больше облегчали бы чтение отсылки прямо по ходу чтения, особенно при первом упоминании того или иного лица, о котором более подробная информация излагается намного ниже. Например, на с. 15 после имени Н. А. Абрамова лучше было бы в скобках указать: «... (см. о нем на с. 60 и далее)».

3. Можно найти один случай не критического отношения к публикуемым материалам. На с. 194–195 разбирается глагол *ахать*, толкуемый свящ. В. Ф. Тверитиным как «удивляться». Этот глагол является производным от междометия *ах* и имеет, несомненно, общерусское распространение. Наиболее точная характеристика его лексического значения может быть дана только словообразовательным способом: «...восклицать *ахъ!*» (В. И. Даль), «часто произносить слово *ахъ!*» [СЦСиРЯ]. Действительно, наиболее частая эмоция, которая сопровождает этот глагол, — удивление, но она первой из возможных указана и В. И. Далем: «дивиться». Значит, нет оснований считать глагол *ахать* в значении «удивляться» диалектизмом и указывать на отсутствие его в диалектных словарях дифференциального типа как их недостаток.

Надеемся, указанные возможности улучшения издания будут учтены в дальнейшем. Пожелаем Ольге Викторовне Трофимовой и другим авторам скорейшего завершения работы над следующей книгой серии.

Доктор филологических наук,
профессор Д. Г. Демидов

СЛОВАРИ

Опыт 1852 — Опыт Областного Великоорусского Словаря, изданный 2-м Отд. Имп. АН. СПб.: в тип. Имп. АН, 1852. 328 с.

Панин 1991 — Словарь русской народно-диалектной речи в Сибири XVII — первой половины XVIII в. / сост. Л. Г. Панин. Новосибирск: Наука, 1991. 179 с.

СРНГ — Филин Ф. П. и др. Словарь русских народных говоров. М.; Л.: Наука, 1965 — (продолжающееся издание).

СЦСиРЯ — Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный 2-м Отд. Имп. АН. Т. 1–4. СПб.: в тип. Имп. АН, 1847.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Слова из «Материалов для Словаря русской народной речи Тобольской губернии XIX века (1848–1891)», имеющие общерусское распространение

азарт 'самозабвенье',
аказия 'случай, редкое обстоятельство',
балагурить 'веселить рассказами',
баюн 'краснобай',
безалабарный 'бестолковый, беспорядочный',
благодать 'все съестное — всякий хлеб, мяса и прочее; обилие, довольство',
божница 'деревянная полочка для икон',
братан 'братаном называют друг друга коротко знакомые',
брезговать 'иметь отвращение к чему-нибудь, быть разборчивым в пище и питии; пренебрегать',
бывает 'бывает — может быть',
вечеровать 'вечером чем-либо заниматься',
вечёрка 'вечеринка',
вишь 'видишь',
вообша 'вообще',
впрямь 'вправду',
враги 'диаволы',
врагов 'чертей',
враки 'вранье',
вприкуску пить чай 'пить чай с хлебом, кренделями и т. п.',
втихомолку 'по секрету',
выть 'плакать',
вестимо 'известно, разумеется',
гаркать 'звать; гаркать, призывать, кликать',
госпожинки 'День успения Пресвятой Богородицы',
грамотка 'письмо',
двор 'вм. двор скотский; дом с пристройками',
деревня 'от села и слободы отличается тем, что не имеет церкви',
диковина, диковинка 'редкий случай',
дóка 'весьма знающий',
дом 'жилище для людей; всегда состоит из одной избы (кухни) и одной или нескольких горниц',
дородный 'здоровый, толстый',
дошлый 'догадливый, продувный, хитрый',

дылда 'весьма высокого роста человек',
 есь 'есть',
 жалобиться 'жаловаться',
 жбан 'деревянный с ручкой туес, из которого пьют квас',
 живот 'имение, богатство',
 заварка 'количество чаю, зараз завариваемого в чайнике',
 заварочка 'уменьшит. от заварка',
 заводь 'прибрежная часть реки, заключенная в изгибах берега и лишенная течения',
 загон 'часть поля между двумя большими бороздами',
 задворье 'сзади дома обыкновенно пристраивается закрытое со всех сторон помещение — задворье. В некоторых домах в нем держат домашнюю птицу (летом)',
 задорной 'забияка',
 заимка 'заимкой называется довольно большое пространство удобной для пашни и сенокоса земли, находящееся в одном месте и принадлежащее одному лицу, которое среди своих владений часто устраивает дом и другие необходимые в хозяйственном быту пристройки',
 закладка 'количество сухого чаю, зараз завариваемого в чайнике',
 замордовать 'замучить',
 запи дверь 'затвори дверь',
 затрещина 'оплеуха — удар рукою по щеке',
 заутрѣ 'завтра утром',
 зимняк 'зимняя дорога',
 зыбун 'топкое болотистое место',
 зяблый 'холодный', напр.: Ланись лето было зяблое (прошлого года лето было холодное),
 изба 'дом без горницы',
 избушка 'для временного житья на отдаленных пашнях строят избушки и шалаши. Избушки предназначены для защиты от непогоды и в большинстве случаев не имеют даже окон. В ограде (на дворе) для черных работ иногда устраивают малую избушку',
 изгалаться 'издеваться, насмеяться',
 издеваться 'делать над кем-нибудь неблагопристойный поступок; смеивать кого-нибудь до обиды',
 изладить 'сделать', напр.: Я сам излажу (сделаю) себе ящичок (ящичек),
 изморозь 'чувствительный холод с туманом',
 индеветь, заиндеVELO 'покрываться инеем',
 каверза, каверзный 'коварный человек',
 казна 'деньги, иногда высшее начальство',
 калякают 'говорят',
 канючить 'безотвязно просить, вымаливать',
 капустака (ср. новейшее капустаник. — Д. Д.) 'вечерка или вечерний праздник для рубивших днем капусту',
 карать 'корабль',
 карячиться 'противиться, не соглашаться',
 катушка 'зимняя гора для катанья',
 кержак 'двоедан, старообрядец, в переносном смысле — нечистоплотный человек',
 кикимора 'бранное слово, ныне не обозначающее никакого определенного понятия',
 клич кликать 'созывать народ',

коли 'если',
 коли хошь 'если хочешь',
 колода 'косяк в окне или дверях',
 кондовый лес 'просушенный, здоровый лес' — «если по одному концу бревна ударить, то на другом будет слышен звук похожий на звук колокола»,
 конфус 'посрамление, стыд',
 коренастый и кренастый 'плотный, полный',
 корма 'задняя часть судна',
 круто 'скоро',
 кузовок 'несколько вещей, завязанных в платок или салфетку',
 кукурки 'корточки',
 кус 'кусок',
 кутья 'крупная во все зерно ячменная крупа',
 лавка '(в избе) вверху около стен идут полки, а внизу для сиденья лавки',
 ладить 'делать' Он ладил (делал) крышу.
 ладится 'мириться',
 лапы 'следы',
 ледник 'мертвый погреб, так называется погреб, предназначенный для хранения трупов',
 луг 'собственное имя тех покосов, которые весной заливаются водою',
 лучина 'насеченные из полена тонкие деревинки',
 лесина 'бревно',
 лесной и водяной 'злые нечистые духи, называющиеся так по месту своего пребывания',
 матерый 'большой, огромный' Ономьясь матѣру(ю) шуку до-были.
 менять баш на баш 'менять без придачи',
 мямля 'человек бестолковый',
 мямлять 'говорить без смысла',
 наклепать 'оклеветать',
 накудесить 'наделать глупостей, нашалить',
 наледь 'вода, разлившаяся по льду речки',
 напрокудить 'накуралесить',
 нароком 'нарочно, для того именно',
 насилу 'едва',
 наст 'бывает раннею весною, когда растаявший днем снег за ночь покрывается ледяною коркою, которая собственно и называется настом',
 не баламутный 'верный',
 небось 'выражающие гордость, самонадеянность'. Небось про-маху не дам, т. е. Не думай, — не обстрелюсь.
 не гожи 'не хороши',
 не мешат 'не лишнее',
 непогодь 'ненастье',
 не по нутру 'не по сердцу',
 не шипка зарютица 'не сильно желают',
 норов 'нрав, характер',
 нужда 'бедность',
 обихаживать, обиходить 'убираться в доме: мыть полы, стены, чистить посуду и пр.',
 обиход 'чистота, опрятность' Вот какой завела обиход: вся посуда чистенька. Посуда обиход любит — знач. посуду надобно держать в опрятности.

образина 'рожа, харя, дурное лицо',
обутки 'обувь',
огреть 'обокрасть',
одежа 'одежда',
одуреть 'помешаться в уме',
оклематься 'выздороветь, оправиться',
опорожниться 'отработаться, быть свободным',
орать 'сильно кричать; взрывать поле сохой или плугом',
отдубасить 'наказать лозами',
отопри дверь 'отвори дверь',
охать 'печалиться, горевать',
охобень 'ленивый, неповоротливый',
ошеломить 'лишить чувств',
парень 'брат, товарищ',
пáужинать (рос. *полудновать*, совр. *полдничать*. — Д. Д.)
 'обедать в другой раз, около 2 или 3-го часа пополудни',
паўт 'овод',
передний угол 'угол, в котором находится божница',
перестегали 'пересекли',
пимы 'скатанные из войлока сапоги',
писано как в Опостоле 'слогом славянским',
плёсо 'безлесный и отлогий берег реки, на котором происходит неводьба',
поветря (ср.: *поветрие*. — Д. Д.) 'эпидемия',
погода 'ветер'; вместо того чтобы сказать: «Какой сегодня ветер дует», — говорят: «Какая сегодня погода поднялась».
подвал 'погреб под избой',
подхалима 'льстец',
поклепать 'напраслину говорить',
покосы 'сенокосные угодья',
полянка (ср. входящее нынче в моду *накрыть поляну*. — Д. Д.) 'невысокая густая травка. Полянкой вырастает во дворах, на поскотине. Полянкой также называется сборище праздничное, происходящее на поскотине',
попы 'весь причт',
поужин 'полдник',
пошто 'почто',
привередливый 'причудливый, прихотливый',
пригубить 'поднести к губам, отведать, испить немного',
примаривать 'клонить ко сну' *Меня стало примаривать*.
причитать 'выть с причетами, говорится о невесте, расстающейся с домом родительским или когда воют об умершем с причетами',
промахнуться 'обстрелиться, не попасть в цель',
промах 'несметливый',
пропадать, пропасть 1) 'издыхать, издохнуть'; 2) 'изнашиваться, изнашиваться',
прытко 'скоро',
пуп земли 'центр, середина',
пышать 'надыхать',
работящий 'трудолюбивый',
рагоза 'неуживчивый, сварливый человек',
радуга 'концами пьеть воду из рек и озер и поднимает ее на небо для дождя. Плавать по реке при появившейся радуге считается опасным: утянет на небо'.

реветь 'кричать',
ровно 'словно, подобно',
сгореть от вина 'умереть от пьянства',
склока 'хлопота, суетливость, бесокойство',
слышь ты 'слышишь ты',
смекать 'наблюдать',
споровать 'спорить',
способный 'удобный',
спохватиться 'вспомнить',
справный 'то же, что зажиточный',
сродный 'то же, что двоюродный',
сталиться 'приготовлять для сна постель',
стираться 'мыть белье',
стирку учинить 'стирать белье',
столешница 'столечница, верхняя доска стола',
страда 'время, в которое крестьяне косят сено и убирают с полей хлеб',
судачить 'негодовать, сетовать',
сусеки 'амбар имеет сусеки (закрома) для зернового хлеба и муки',
сучить 'переносить вести из одного дома в другой',
сыч 'говорят про человека с большими круглыми глазами',
сенники 'места для складывания сена',
талан 'счастье',
тараторить 'говорить без умолку',
тын 'если забор составлен из тонких бревен, поставленных вертикально и плотно одно к другому, то такой забор называется тыном',
убираться 'приводить в порядок домашние вещи, также уход за скотом',
убираться 'уходить',
убойный 'твердый',
удушье 'кашель',
улепетывать 'убегать от преследования кого-либо',
фамилия 'жена',
фамильный 'знатный, богатый',
фарт 'удача',
фартовый 'удачливый',
фукнуть 'похитить',
хайло 'глотка',
ханыка 'бражика, настойчивая просительница',
хаять, расхаивать 'не одобрять',
хворосты 'сдобные сочни, варенные в масле',
хлётко 'бойко',
хныкать 'жаловаться, стонать',
хозяйин 'муж',
хоромина 'от славянского храма, жилое здание',
хорохориться 'храбриться, превозноситься',
хошь 'хочешь',
художество 'распутство, воровство; вообще, всякое худое дело',
царство небесное 'загробная вечная жизнь, которой удостоиваются праведные',
чай добрый 'обыкновенный',
чеботарь 'сапожник',

челек 'человек',
чудо 'хорошо, приятно',
чуть 'слышать, предчувствовать',
шарага 'говорят про человека, который не сидит на месте,
а бесцельно топчется на ногах, шарашится',
шаромыжник 'человек, живущий на чужой счет',
шаять 'тлеть, говорится об углях',
шесток 'под залавком обыкновенно устраивается шесток —
помещение для куриц (зимою)',
шибко 'весьма',

шинок 'бордель',
шимонить 'насмехаться, шутить',
шуга 'тончайший лед, являющийся во время застывания реки,
около 15 или 16-го октября',
шустрый 'бойкий',
шушун 'телогрейка с рукавами',
эдакой 'таковый',
экой 'такой',
яга 1) 'злая, вздорная женщина'; 2) 'шуба, носимая мехом
кверху'.

Новая жизнь русской классики. Научная конференция. «Русская классическая литература как ресурс для современной массовой культуры») (Ясная Поляна, 16–20 мая 2024)

Scholarly conference “Russian Classical Literature
as a Resource for Modern Mass Culture” (Yasnaya Polyana, May 16–20, 2024)

DOI: 10.21638/spbu30.2024.411

С 16 по 20 мая 2024 г. в музее-усадьбе Л. Н. Толстого «Ясная Поляна» состоялась девятая конференция проекта «Культ-товары: феномен массовой культуры в современной России», существующего с 2007 г. В этот раз конференция была посвящена теме «Русская классическая литература как ресурс для современной массовой культуры». Ее особенностью было то, что вместе с академическими и университетскими учеными в ней приняли участие сотрудники музеев. Соорганизатором конференции выступил музей в Ясной Поляне, поэтому естественно и неизбежно героем многих докладов оказался Л. Н. Толстой.

В сообщениях участников семинара продемонстрировано, что массовая культура относится к классическому наследию чрезвычайно многообразно и отношения классики и популярной культуры являются неоднородными. Используя классику в своих целях, массовая культура становится инструментом интерпретации и «оживления» канона. Обращение к исследованию популярных жанров позволило среди прочего обсудить вопрос о современном статусе классики и ее меняющихся функциях.

Г. Л. Тульчинский (НИУ «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург) в докладе «Литературная классика как твердые десигнаторы (rigid-designators) и собственные формы (eigenforms) массовой культуры» доказывал, что классика участвует в формировании базы связности смысловой картины мира и культурной идентичности представителей различных поколений и слоев общества. Ее сюжеты, герои, авторы, артефакты и даже их названия фактически играют роль первичных сущностей (Аристотель), твердых десигнаторов (С. Крипке), индексных имен (Х. Патнем, К. Доннеллан), обеспечивающих общее «знание

по знакомству» (Б. Рассел), реализацию тождественности предметной области в различных описаниях состояния («возможных мирах»). К осмыслению и переосмыслению материала литературной классики обращаются все новые и новые поколения носителей культуры. Таким образом, классические произведения становятся означаемым для вновь создаваемых культурных смыслов (означаемого). Как показывают примеры мировой и русской литературной классики, в таком мультипликативном порождении референций новые артефакты оказываются означаемыми, чтобы в следующем цикле смыслообразования и означения расширить систему означаемых.

М. В. Строганов (Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН, Москва) в докладе «Евгений Онегин» и вслед за ним» предложил анализ дихотомии «классическая литература vs массовая культура», на которой основан посыл конференции «классическая литература как ресурс для массовой культуры». В обществе массового потребления и поголовной грамотности может существовать только массовая культура и потому, по утверждению автора доклада, именно в ней происходит подлинная канонизация национальной классики. Различие классической и массовой литературы в докладе продемонстрировано сравнением «Евгения Онегина» А. С. Пушкина и подражательного произведения М. И. Воскресенского «Евгений Вельский». Культурно-семиотическое пространство «Евгения Онегина» обеспечено соотношением с реальной жизнью, внелитературным рядом. Это придает ему смысловую глубину и значение произведения классической литературы. Культурно-семиотическое пространство «Евгения Вельского» обеспечено соотношением с «Евгением Онегиным», литературным рядом.

И это делает его содержательно мелким и сообщает ему значение массовой культуры.

В. В. Абашев и *М. П. Абашева* (Пермский государственный национальный исследовательский университет) в докладе «Возможна ли “вселенная” русской литературы? (трансфикциональные опыты российской массовой культуры)» рассматривали роль классики в современной культуре через феномен трансфикциональности. Этот особый тип интертекстуальных взаимодействий получил в массовой культуре развитие в качестве стратегии конструирования вымышленных миров, которые населены почерпнутыми из истории культуры персонажами, объединенными ветвящимися сюжетными «арками». В докладе анализировались первые прецеденты использования трансфикциональности на основе русской литературной классики XIX в.: фильм «Дуэлянт» (2016) и сериал «Анна-детективъ» (2016–2021). В качестве многообещающего прецедента трансфикционального воображения рассмотрены фильм и сериал «Гоголь» (2017–2018). Его создатели переосмыслили и свели сюжетные линии и персонажей «Вечеров на хуторе близ Диканьки», сделав главным протагонистом сюжета самого Н. В. Гоголя. Опыт оказался успешным, хотя не получил развития до уровня полноценной медиафраншизы. Сделан вывод, что тенденция к развитию стратегии трансфикционального воображения очевидна, хотя она и проявляет пока некоторую «робость». Фундаментальные причины этой «робости» коренятся в культурной традиции. Во-первых, отечественная литература XIX в., в отличие от французской или британской, не создала массовой качественной развлекательной литературы. Во-вторых, в отношении высокой отечественной классики русской культуре свойственна сакрализация авторства.

М. В. Загидуллина (Челябинский государственный университет) в докладе «Как слабеет канон: падение прецедентности в условиях деинституционализации классической литературы в России» в некотором роде полемизировала с вышеназванными авторами, доказывая, что институциональные аспекты бытования классики в части ее индоктринации (включения в школьную программу) претерпели маргинализацию после

решения исключить литературу из числа обязательных дисциплин ЕГЭ в 2008 г. Результатом стал переход этого предмета в число второстепенных, как следствие произошло падение национальной прецедентной базы (популярности имен писателей, узнаваемости их произведений, строк и четверостиший). Последствия «слабеющего канона» затронули и массовую литературу, для которой опора на классические произведения становилась все менее актуальной и в постмодернистском (игровом), и в метамодернистском («новоискреннем») смыслах, поскольку читатель более не вовлечен в смыслообразование, основанное на классических прецедентах. Еще одним следствием ослабления канона становится возвращение литературе читательского интереса, не навязанного сверху.

В докладе *Е. В. Литовской* (National Taiwan University, Taipei) и *М. А. Литовской* (Уральский федеральный университет, Екатеринбург) «Школьная классика: канон и фанон» отношение к классике как к обязательной части школьной программы анализировалось через исследование социальных сетей. Результаты исследования опровергают мнение взрослых о том, что классика современным школьникам необходима, но безоговорочно непонятна и скучна. В соцсетях русская литература обладает своим фандомом, который возник благодаря преимущественно старшеклассникам и студентам-младшекурсникам, решившим создать интерпретации литературного канона в различных жанровых формах. Авторы доклада обратились к контенту платформы «Тик-Ток» с целью выявить способы работы пользователей со «школьными» текстами и вариации фанона — фанатской версии канона. Проведенный анализ позволяет узнать непосредственно от подростков, что для них в классической литературе и ее взрослых интерпретациях непонятно и нуждается в комментировании, что отвергается, становится предметом иронии, а что вызывает искренний интерес.

М. А. Черняк (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) в докладе «Классика в “классиках”: вторичные “жанры” масскульта в подростковой литературе» также обращает внимание на ситуацию кризиса литературного образования, который объясняет поворот

к пересмотру места классики в школьной программе. Подростковая литература — важный маркер происходящего в современном литературном поле: именно здесь происходят новые попытки осмысления, присвоения и комментирования классики. Решающую роль в формировании литературного канона и пантеона художественных произведений играет школьная программа, но интерес к классическим произведениям у современных школьников заметно ослабевает. Если взрослая литература демонстрирует тенденцию пародирования классики, упрощения классического текста для массового читателя, то детская и подростковая литература, апробирующая разные способы игры с классическими текстами, скорее является проводником, «мостиком» в мир литературы классической. Такой маршрут диалога с классикой продемонстрирован на примерах графических путеводителей А. Олейникова, повести Е. Клишиной «Спойлеры», пьесы А. Жвалевского и Е. Пастернак «Образ чацкого скачать бесплатно», романа-ранобэ Ю. Яковлевой «Поэты и джентльмены», биографической повести А. Строкиной «Лев Толстой. Ничего, кроме радости» и др.

Е. Н. Строганова (независимый исследователь, Тверь) в докладе «М. Е. Салтыков-Щедрин и массовая культура» остановилась на двух аспектах темы — на отношении Салтыкова-Щедрина к массовой литературе и на бытовании его текстов в современной культуре. К массовой литературе Салтыков-Щедрин подходил с позиций «убежденного» писателя, считавшего ее адресатом «читателя-простеца», который «не любит ни углубляться, ни анализировать» и «редко обращает свою мысль к голосу собственного рассудка, собственной совести». Тексты самого Салтыкова-Щедрина не встраиваются в парадигму массовой культуры, однако благодаря школьной программе оказываются достоянием массового потребителя. На материале проведенного опроса показано, что основная особенность школьного восприятия Салтыкова-Щедрина — прагматизм и потребность в легком для понимания и усвоения чтении. Информация, предоставленная сотрудниками музеев Салтыкова-Щедрина в Твери, Кирове и Спас-Углу, подтверждает: знания посетителей «ограничиваются школьной

программой и расхожими фразами». В этой ситуации музей оказывается важным институтом, пробуждающим интерес к писателю и по-новому формирующим его массовое восприятие.

Анализу бытования классики в сознании современного массового читателя был посвящен доклад *А. А. Зубова* (Московский государственный университет) «Русская классическая литература как ориентир эстетических суждений (на материале читательских отзывов в Сети)». В центре внимания докладчика — функции упоминаний произведений русской классической литературы в сетевых «непрофессиональных» отзывах, в частности упоминания классики для аргументации читателями своих оценок. Для их обоснования читатели прибегают к разным приемам, один из которых — включение рецензируемого текста в различные контексты: жанр, творчество автора, другие произведения, русская классика. Риторические стратегии, которые применяют читатели, варьируются в зависимости от общего впечатления от текста — положительного или отрицательного. Вместе с тем отмечалось, что отсылка к классике не является частым приемом. Иными словами, классика не служит для читателей «универсальным» мерилom качества всех текстов. Тем не менее, по мнению докладчика, есть основания полагать, что это наблюдение нуждается в уточнении и проверке на более широком материале и, возможно, с применением цифровых количественных методов.

М. Л. Штуккерт (Иркутский государственный университет) в докладе «Литературная классика в рамках (тисках?) массовых жанров: из опыта анализа студенческих работ» проанализировала изменение стратегии чтения классического текста под влиянием опыта массового чтения — от диалогичности по Д. Лихачеву и Ю. Лотману к пассивности. Изменение принципов преподавания классики в ситуации, когда художественная литература становится «чужим» языком, требующим семиотического перевода, привело к выводу о том, что в споре о признаках массового продукта важен не только процесс его создания и функционирования, но и стратегии потребления, которые он формирует. Массовой может стать и классика, если ее прочитать как жанровую литературу.

Целостность классического текста становится не качеством, существующим априори, а проблемой. Также отмечено, что для студенческих работ характерны намеренная произвольная избирательность как основной способ взаимодействия с классикой, стремление «переписать» классику.

Примером исследования такого «переписывания» классики может служить доклад Ю. В. Булдаковой (Вятский государственный университет) «Толстой и Достоевский — персонажи любительской литературы (фан-фикшн)». На материале анализа многочисленных текстов (Лев Толстой и Фёдор Достоевский становятся персонажами соответственно 700 и 1600 текстов фан-фикшн сайта «Книга фанфиков») автор доклада приходит к выводу, что читательская интерпретация личности и биографии писателя основана на приемах мифа и фольклора: карнавальное поведение, близнечество и двойничество, инициация. Толстой и Достоевский воспринимаются как пара, рожденная русской литературой, но при этом они противопоставляются как свет — тьма, мудрец — бунтарь, старец — юноша, наставник — ученик, сильный — слабый. Повествование о писателе как герое массовой культуры строится в жанровой форме сказки, мифа, романтической поэмы и новеллы, возникает модернистский сюжет встречи героя и его автора, читателя и автора.

В докладе Д. К. Первых (Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь) «Анекдоты и мемы о классиках русской литературы как маркеры современной массовой культуры» Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, А. С. Пушкин и их герои (чаще всего Наташа Ростова, Анна Каренина, Евгений Онегин, Родион Раскольников, старуха-процентщица) анализируются как объект юмора и иронии, причем нередко мемы имеют политический подтекст и привязаны к тому или иному историческому событию.

Кроме анекдотов и мемов, внимание участников конференции привлекли и такие жанры и жанровые формы, как детектив, комикс, графический роман, сериал.

М. В. Воловинская (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) в сообщении «Герои романа Л. Н. Толстого “Анна

Каренина” в пространстве детектива» рассмотрела один из случаев диалога современной массовой культуры с романом Л. Н. Толстого «Анна Каренина» — ретро-детектив А. Чиж «Опасная фамилия» (2013). А. Чиж выбирает жанр, принципиально чуждый толстовской поэтике, при этом пытается имитировать стиль первоисточника. Используя прием трансфикциональности, создатель «Опасной фамилии» проверяет способность персонажей Л. Толстого вписаться в детективный дискурс. Придуманная А. Чижом детективная фабула интерпретируется в докладе как ироническая метафора взаимоотношений массовой культуры и классического наследия: созданный современным автором герой убивает всех персонажей Толстого, причем делает это по ошибке, стремясь к другой цели. Отсылки к толстовскому роману становятся частью предлагаемой А. Чижом интеллектуальной игры, заставляющей читателя не только вычислять убийцу, но и выискивать содержащиеся в тексте аллюзии и реминисценции, что придает детективу дополнительное измерение и расширяет круг потенциальных читателей.

О. Е. Романовская (Астраханский государственный университет) в докладе «Русская литературная классика как источник мотивов и образов детективного телесериала “Тайны госпожи Кирсановой”» обращается уже не к литературному, а к сериальному детективу, изучая межтекстовые связи в сериале «Тайны госпожи Кирсановой» (2018) и отмечая, что его создатели заимствуют заголовки, имена героев, сюжетообразующие мотивы у русских классиков XIX — начала XX в. В сериале происходит симплификация психологической и нравственной проблематики русской литературы, так как важнейшая задача авторов сериала — создание саспенса. Но в то же время, по мнению автора доклада, «Тайны госпожи Кирсановой» — многослойный двухадресный текст, включивший в себя игру с кодом русской классики, актуализация которого создает у зрителя ощущение причастности к отечественной культуре.

Л. М. Немченко (Уральский федеральный университет, Екатеринбург) в докладе «Русская классика в кинематографе Григория Константинопольского: режим соавторства» задается вопросом

«Что остается от литературного источника, когда он оказывается на экране и становится элементом массового искусства?» Продуктивным вариантом экранизации, по мнению автора доклада, становится режим соавторства как процедуры интерпретации на разных уровнях — режиссер как читатель, режиссер как конструктор своего хронотопа. Экранизации Г. Константинопольского («Русский бес», «Мертвые души», «Гроза») предлагается рассматривать как попытку разместить высказывание классика в современном пространстве.

М. В. Маркова (Российский государственный гуманитарный университет, Москва) в докладе «Графический путеводитель-комментарий: специфическая форма присвоения классического текста в комиксе» анализирует графические комментарии-путеводители «Евгений Онегин» (2021) и «Горе от ума» (2023) Алексея Олейникова, созданные в соавторстве с художницей Натальей Яскиной. По мнению докладчика, перед нами не только адаптация литературного текста в форме комикса. Автор путеводителей утверждает, что оба издания «образуют метакомментарий, который расширяет понимание эпохи Пушкина и Грибоедова и текстов, рожденных этой эпохой». Графические путеводители становятся новым социокультурным объектом, когда классическое произведение тесно переплетается с комментированными отступлениями о структуре текста, эпохе, а также о личности авторов.

Доклад *Ф. А. Катаева* (Пермский государственный национальный исследовательский университет) «Культурный фон российского массового комикса (на материале серии “Майор Гром”») посвящен анализу культурного контекста российского массового комикса на примере серии «Майор Гром» издательства Bubble. Особое внимание уделяется роли интертекстуальных отсылок: к американским комиксам, советским фильмам, русской и зарубежной литературе, живописи. Выделяются прямые, точные и ассоциативные отсылки. Последние играют ключевую роль в формировании читательской эмпатии. Майор Гром — полиморфный персонаж, соединяющий черты Бэтмена, Глеба Жеглова и других героев. Чумной Доктор связан с классической литературой и искусством. Санкт-Петербург — важный элемент культурного фона

комикса. Мифогенность Петербурга способствует восприятию истории майора Грома как «культурно созвучной». Успех комиксов Bubble обусловлен умелым использованием интертекстуальных отсылок, адаптирующих сюжетные шаблоны американской супергероики к российскому контексту.

П. С. Казаринова (Российский государственный гуманитарный университет) в докладе «Визуальная презентация биографии и творчества В. Маяковского в комиксе А. Акишина “Маяковский: как делать стихи”» отмечает, что автор комикса позиционирует свое произведение как биографию В. Маяковского в художественной форме визуального монолога-обращения главного героя к читателю. В число текстовых источников комикса входят автобиография «Я сам», воспоминания современников, стихотворения; название отсылает к одноименной статье поэта-критика. Важными также являются визуальные источники — достоверно перерисованные фотографии и плакаты. Все вместе составляет текстографическое единство, которое сконцентрировано вокруг фигуры Маяковского и показывает его с разных сторон: как поэта, критика, художника, общественного деятеля, человека с необычной судьбой.

А. Э. Мезит (Сибирский федеральный университет, Красноярск) посвятила свой доклад «Графический роман “Война и мир” как культуртрегерский инструмент: возможности применения в музейной и библиотечной сферах» изучению образовательного и просветительского потенциала графического романа «Война и мир» (2024). Автор доклада предлагает работать с таким типом издания в библиотеках, учитывая возможности разных целевых групп (школьники, студенты-филологи, студенты-иностранцы, взрослые читатели).

С. Г. Дюкин (Пермский государственный институт культуры) посвятил свой доклад «Персонажи русской классики как маркеры идентичности субъекта рок-культуры» анализу влияния классических образов на самоопределение акторов, работающих в области рок-поэзии и рок-музыки.

В ряде докладов рассматривалось, как массовая культура в ее очень различных формах работает с мифами, которые она создает или разрабатывает с опорой на классику.

В докладе *С. Курьянова, В. Курьянова* (Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского) «Ленинский миф о Л. Толстом как явление советской массовой культуры» на основе анализа ленинских работ, а также исследований советского и постсоветского периодов по проблеме «Ленин о Толстом» высказано утверждение, что статьи В.И. Ленина, посвященные взглядам и наследию Л.Н. Толстого, активно формировали толстовскую мифологию, которая в результате канонизации Ленина как вождя революции и вдохновителя социалистического строительства закрепились в общественном сознании и нашла свое отражение в массовой культуре конца XX — начала XXI в.

А. Ю. Горбенко (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, Красноярск) в докладе «Уход Л.Н. Толстого в русской культуре 2000–2010-х годов: идеологические и эстетические контексты» рассмотрел разнообразные интерпретации ухода Толстого из Ясной Поляны, возникшие в 2000–2010-е гг., используя в качестве источников прозу (роман В. Пелевина «t»), стихи, (около)научные исследования (например, серию книг П. Басинского), публицистику, эссеистику, публичные лекции, интервью и телепередачи, песни и кинофильмы. Обнаруженную пестроту рецепции сюжета толстовского ухода, по мнению Горбенко, можно объяснить двумя важнейшими причинами: во-первых, амбивалентностью фигуры Толстого и его радикального жеста, обусловившими традицию полярных интерпретаций, которая, в свою очередь, по инерции влияет на позднейшие контекстуализации; во-вторых, тем, что российское общество в 2000-е гг. существовало в «режиме разобщения» (Б. Дубин), которое только усилилось в 2010-е.

Г. В. Алексеева (Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна») в докладе «Мифология ухода Л.Н. Толстого в англо-американской прессе» подробно проанализировала, как англо-американская пресса различных направлений комментировала историю ухода Л. Толстого и какая специфическая мифология создавалась вокруг этого события вне России.

Ю. Ю. Даниленко (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) в докладе «Поэт как культурный герой эпохи: реконструкция мифа (на материале сериала “Таинственная страсть” 2015 г.)» рассматривает, как в названном сериале представлены поэты-шестидесятники — Б. Ахмадулина, Е. Евтушенко, А. Вознесенский и др. На основании анализа зрительской рецепции делается вывод о нескольких группах интерпретаторов. Современная массовая аудитория, которая испытывает ностальгию по советскому прошлому, с помощью реконструированного мифа о поэтах стремится присвоить себе пласт «высокой поэзии», почувствовать себя частью элитарной культуры. Для определенной части массовой аудитории сериал разрушает мифологический статус культурных героев-поэтов, представления о которых у них уже сложились. Эта категория фиксирует шаблонность и карикатурность образов. Третья часть реципиентов — молодое поколение — воспринимает «сериальные» образы поэтов как факт «исторической реальности».

Доклад *Л. Е. Бушканец* (музей Л.Н. Толстого, Казанский федеральный университет) «Мифы о молодом Л.Н. Толстом в общественном сознании Казани» посвящен анализу факта, что казанский музей Толстого оказывается между научными представлениями о биографии писателя казанского периода и ожиданиями широкой публики, в основе которых лежат «казанские мифы», представляющие насыщенный шестилетний период духовных исканий молодого Толстого временем пустых светских развлечений. Эти мифы опираются на житейские стереотипы и находят отражение в текстах экскурсоводов, в многочисленных статьях региональных СМИ. По мнению автора доклада, экспозиция будущего музея должна учитывать эти ожидания и строиться так, чтобы им противостоять, формируя у музейной аудитории более сложные представления о молодом Толстом.

Предметом размышлений в ряде докладов стали рецепция отдельных текстов или героев классических текстов в масскульте и сложный диалог классических текстов с авторами, жанрами, феноменами, которые, по мнению ученых, можно в той или иной степени отнести к популярной культуре.

В докладе *О. Е. Гевель* (Сибирский федеральный университет) «Долохов как иллюстрация: рецепция образа на рубеже XX–XXI веков (наука, кино, комиксы)» исследуется восприятие образа героя романа Л. Н. Толстого в научном и художественном дискурсах.

Е. Ю. Козьмина (Уральский федеральный университет) в докладе «М. А. Булгаков в польской литературе: пьеса М. Войтышко “Булгаков”» проанализировала пьесу известного польского писателя и режиссера, который строит свое произведение в соответствии с булгаковской пьесой о Пушкине «Последние дни». В пьесе польского драматурга заглавный герой не появляется, персонажи «Булгакова» — известные актеры, режиссеры, писатели, композиторы, театральные деятели 1930-х гг. Массовая литература в пьесе — не только фон, но и своеобразный предмет изображения: в пьесе показано, что сотрудники НКВД, имея в виду таких адресатов-читателей своих текстов, как Сталин и Берия, выстраивают дела в соответствии с жанрами массовой литературы.

С. В. Пахомова (Московская высшая школа социальных и экономических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва) в докладе «Маршрут перестроен: судьба пьесы М. А. Булгакова “Иван Васильевич” — от комедии Гайда до новогоднего шоу ТНТ» показывает, как комедиограф Л. Гайдай актуализировал в 1970-е годы пьесу М. Булгакова «Иван Васильевич», причудливо соединив ее с жанрово переосмысленной трагедией С. Эйзенштейна «Иван Грозный». В телешоу XXI в. (например, в новогоднем ТВ-шоу канала ТНТ «Иван Васильевич меняет все») обращение происходит не к классическому тексту Булгакова, а к кинематографической классике культового режиссера Л. Гайда.

Н. В. Семенова (Санкт-Петербургский государственный университет) в докладе «Пушкин в транскрипции Леонида Зорина “Медная бабушка” (1970)» обращается к опыту взаимодействия с классикой в советской популярной пьесе, вызвавшей в свое время оживленную дискуссию.

Т. Е. Автухович (Гродненский государственный университет им. Янки Купалы) в докладе

«“Желание быть городом” Дмитрия Бавильского в контексте литературной традиции», сопоставляя книгу Д. Бавильского с «Письмами русского путешественника» Н. М. Карамзина, обнаруживает, что для обеих книг характерны сходные проблемы (оппозиция «искусство — действительность»), внимание к повседневности, авторефлексия, отказ от описаний и интерпретации произведений живописи, скульптуры и архитектуры, и делает вывод, что жанровая форма травелога выступает как переосмысление литературной традиции и поиск нового художественного языка.

Е. К. Созина (Уральский федеральный университет) в докладе «“Архиерей” иеромонаха Тихона: от нового религиозного сознания к современной духовной прозе» предприняла попытку рассмотреть версию «нового религиозного сознания», представленную о. Тихоном Андриевским в его очень популярной в свое время повести «Архиерей» (1904), и определить место повести как одного из источников современной массовой «духовной прозы».

Ю. С. Подлубнова (Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Екатеринбург) в докладе «Феминистская литература 2010–2020-х гг.: между классикой и маскультом» проанализировала новый для РФ феномен феминистской литературы, которая пыталась определить себя через отношение к таким условным полюсам, как классика и маскульт. Рассматривая «Ф-письмо» и другие феминистские инициативы, сумевшие повлиять на ландшафт новейшей литературы, а также фемпоэзию и автофикшен, автор доклада говорит об одновременном стремлении создательниц ф-письма к интеллектуализму и выходу к широкому читателю, пересборке литературного канона и тиражированию ф-письма. Эта сложная конфигурация определила как стратегии литературного поведения, так и художественные практики представительниц феминистской литературы.

Как уже отмечалось, в работе конференции приняли активное участие сотрудники музеев, в сообщениях которых проблема, заявленная в названии конференции, освещалась с иной стороны. Некоторые академические исследователи также обращали внимание на просветительский

и прагматический аспекты взаимодействия классики и массовой культуры.

Так, в докладе *Г.В. Алексушина* (Самарский государственный экономический университет) «Комиксы и другие жанровые решения в работе экскурсоводов с опорой на классическую литературу» представлен опыт использования комиксов во время ведения экскурсий. В частности, во время экскурсии «Литературная Самара» успешно используется созданный автором доклада комикс по семейной истории семьи Толстых-Бостром.

А.П. Мащенко (Крымский федеральный университет) в сообщении «Юбилейные литературные экспедиции по Крыму как инструмент актуализации творческого наследия классиков: от А.С. Пушкина до Л.Н. Толстого» обсуждал значение Пушкинской (2020) и Толстовской (2023) литературных экспедиций «Парламентской газеты». Пройдя по местам пребывания А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого в Крыму, участники экспедиций опубликовали цикл путевых заметок, который прочитали в общей сложности более 250 тысяч человек, а пройденные маршруты легли в основу тематических экскурсионных туров.

Е.А. Анисина, К.И. Паначева, А.В. Соловьев (Рязанский университет) в докладе «Русская классическая литература и публицистика как ресурс поп-культурной контекстуализации вещи (на примере выставки “Теперь ясней уж вижу я...”» рассказали о своем кураторском опыте организации «выставки-феерии», в ходе подготовки которой была поставлена цель представить оптические приборы как объекты культурного наследия, объединенные общими смыслами, которые содержатся в различных литературных текстах. По мнению авторов доклада, использование русской классической литературы и публицистики как ресурса поп-культурной контекстуализации вещи при создании выставки показало высокий выставочно-экспозиционный потенциал этого материала, позволило предъявить в полной мере символическую функцию вещи, ее роль в системе человеческого символического обмена и как артефакта поп-культуры.

О. Глазунова (Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна») в сообщении «Классический текст

языком современного искусства. Молодежный фестиваль “Толстой без бороды” как способ актуализации наследия Л.Н. Толстого» рассказала о процессе подготовки и проведении в 2022 г. фестиваля «Толстой без бороды», адресованного жителям Тульской области 15–25 лет. Идея фестиваля состояла в том, чтобы переложить повести, рассказы, отдельные высказывания «сверххрестоматийного» писателя-классика на язык современной хореографии, видеоарта и комикса. Участники получили возможность работать в фондах музея, общаться с научными сотрудниками, погружаясь в тексты и контексты выбранных ими произведений Л.Н. Толстого. Параллельно они обучались навыкам создания комикса/фильма/танца на практических занятиях с мастерами из Москвы, Санкт-Петербурга и Тулы. Итогом проекта стала выставка комиксов «Лев и Жюль: Толстой и Верн в комиксах», подготовленная совместно с Французским институтом в Москве, а также публикация графической новеллы «Два гусара» и гала-концерт в Туле, где публике представили танцевальные постановки по нехрестоматийным произведениям Толстого.

Ю.О. Вронская (Дом творчества «Переделкино») в докладе «Современная история Дома творчества “Переделкино”, рассказанная писателями и блогерами в соцсетях» поделилась опытом работы Дома творчества, а *Л.А. Кравчина* (Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна») в докладе «Русская классическая литература и городской текст: несколько кейсов» рассказала о реализации интересных международных и региональных проектов музея «Ясная Поляна».

Несколько докладов было посвящено тому, как русская классика становится ресурсом развития городов и поселений

Н.Е. Прянишников (Московская высшая школа социальных и экономических наук) в докладе «Литература как инструмент формирования идентичности в развитии поселений. Всероссийский конкурс лучших проектов создания комфортной городской среды» на семи примерах (Кировск Калужской обл., Северодвинск, Полевской Свердловской обл., Мончегорск, Сольвычегодск, Котлас и Таруса) продемонстрировал возможности

использования литературного наследия: от размещения мемориальных досок до превращения малого города в литературную столицу территории. Докладчик отметил, что, как можно увидеть на опыте музеев-заповедников Ясная Поляна и Пушкиногорье, обращение к классическому наследию может стать основой для экономического процветания места.

А. А. Савичев (Центр культурного наследия «Железный», Сысерть, Свердловская обл.) в докладе «Genius loci: Сысерть. Наследие П. Бажова как ресурс развития города» поделился опытом семи лет реализации краеведческих проектов, связывающих развитие Сысерти с творческим переосмыслением жизни и деятельности знаменитого уроженца города. Объединение усилий городской администрации, некоммерческих организаций, профессиональных краеведов, общественности позволило реализовать проект планомерного благоустройства центра Сысерти, реорганизовать музейную работу, провести креативные фестивали, театральные перформансы и т. п.

О том, как использование классической литературы в качестве ресурса помогает созданию городской культурной среды в Бежецке Тверской области и городе Коломна, рассказали в своих докладах Ю. Ю. Щегольков (НКО «Фонд развития малых исторических городов», Москва; доклад «Опыт социокультурного проектирования в Бежецке: как литературный музей меняет город») и Д. Б. Ойнас (АНО «Коломенский посад», г. Коломна; доклад «Литературное наследие как ресурс развития Коломенского посада»).

О. В. Синицына (независимый эксперт-консультант в области музейного и библиотечного развития и международного культурного сотрудничества) в докладе «Литературная классика в литературоцентричных странах (и не только) как вызов и ресурс для музеев», обобщая наблюдения коллег-музейщиков, поставила ряд самых важных, с ее точки зрения, вопросов и попыталась предложить ответы на некоторые из них: с какими проблемами сталкиваются в разных странах, работающие с авторами и героями классической литературы? В каких формах «живет» классика в современных условиях? Каким языком и зачем о ней

говорят в музеях? Как классическая литература связана с национальными брендами и как с этим работают музеи? Конкуренция или партнерство преобладают сегодня в отношениях институций, работающих с классическим наследием?

Выступления участников конференции заставили задуматься, насколько актуальными остаются сегодня слова Б. Дубина о том, что понятие классической литературы «принадлежит к ключевым компонентам литературной культуры — совокупности значений, которые делают возможным согласованное взаимодействие по поводу литературы, выступая смысловыми основаниями поведения его участников и образуя, при регулярности подобного взаимодействия и универсальном характере его регулятивных механизмов, ролевую структуру социального института литературы»¹. Многообразие разворотов предложенной для обсуждения темы еще раз убедило в необходимости междисциплинарного подхода к феномену массовой культуры, исследования которой, мы убеждены, будут продолжены на других конференциях проекта «Культ-товары: феномен массовой культуры в современной России».

М. П. Абашева,
доктор филологических наук,
профессор кафедры культурологии,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет,

М. А. Литовская,
доктор филологических наук, профессор
Уральский федеральный университет,

М. А. Черняк,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русской литературы,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена

¹ Дубин Б. *Классика, после и рядом: социологические очерки о литературе и культуре*. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 9.

ТУЛЬСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА

GRIGORIY V. TOKAREV
TULA LINGUOCULTURAL SCHOOL



Григорий Валериевич Токарев

<https://orcid.org/0000-0002-2362-0902>

► grig72@mail.ru

доктор филологических наук, профессор
Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
Российская Федерация, 300026, Тула, пр.
Ленина, 125

Grigoriy V. Tokarev

<https://orcid.org/0000-0002-2362-0902>

► grig72@mail.ru

Dr. Sci. in Philology, Professor

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
125, pr. Lenina, Tula, 300026, Russian
Federation*

Статья посвящена описанию деятельности тульской лингвокультурологической школы. Ее появление во многом обусловлено исследованиями фразеологической школы, возглавляемой В. Л. Архангельским. Его ученики В. Н. Телия, В. Т. Бондаренко, Т. В. Ренская стояли у истоков формирования экспериментально-теоретической базы лингвокультурологии. Развитие школы осуществлялось в двух направлениях: изучение принципов культуры, концептов и рассмотрение лингвокультурного символярия. В рамках первого углублялась лингвокультурологическая теория концепта, исследовались средства его вербальной репрезентации. Изучению подлежали исконно русские и импортированные концепты, предпринимались сопоставительные исследования их объективации в различных дискурсах, позволяющие увидеть различия в концептуализации наивного и научного знания. Второе направление работы связано с изучением вербальных знаков культуры. Тульская лингвокультурологическая школа развивает идею существования промежуточного, лингвокультурного уровня, являющегося следствием взаимодействия языка и культуры. Слова, фразеологические единицы принимают культурные функции и становятся знаками культуры, среди которых определяют символы (квазисимволы), эталоны (квазиэталонны), наивные меры (квазимеры), обереги, бренды, эмблемы. Описана семиотическая природа символов и эталонов, семантико-прагматические особенности, системные свойства, исследован текстообразующий потенциал. В целях лексикографирования лингвокультурных единиц разработана макро- и микроструктура словаря. Создан двуязычный словарь русских и болгарских символов. Научная школа направляет усилия на популяризацию своих идей: регулярно проводит научные конференции, осуществляет научно-методическую работу. Перспективы научных изысканий тульская лингвокультурологическая школа видит в изучении тезауруса и символярия региональной культуры.

Ключевые слова: язык, культура, лингвокультурология, тульская лингвокультурологическая школа, лингвокультурная единица, концепт, словарь.

The article is dealing with the description of the activities of the Tula linguocultural school. Its emergence is largely influenced by the studies of the phraseological school headed by V. L. Arkhangelsky. His students such as V. N. Telia, V. T. Bondarenko, T. V. Renskaya stood at the origins of shaping the experimental and theoretical basis for linguocultural studies. The development of the school was carried out in two directions: the study of cultural principles and concepts, as well as the consideration of linguocultural symbolary. Within the framework of the first direction the linguocultural theory of the concept was profoundly studied, the means of its verbal representation were elaborated. Russian original and borrowed concepts were studied, comparative studies of concept representation in different discourses were undertaken, allowing

researchers to see the differences in the conceptualization of naive and scientific knowledge. The second direction of work is connected with the study of verbal signs of culture. The Tula linguocultural school develops the idea of the existence of an intermediate, linguocultural level, which is a consequence of the interaction between language and culture. Words, phraseological units take cultural functions and become cultural signs, among which are defined symbols (quasi-symbols), etalons (quasi-etalons), naive measures (quasi-measures), amulets, brands, emblems. The semiotic nature of symbols and etalons, semantic and pragmatic features, systemic properties, text-forming potential are described. In order to compile the lexicography of linguocultural units, the macro and micro structure of the dictionary is developed. A bilingual dictionary of Russian and Bulgarian symbols was created. The scientific school directs its efforts to popularization of ideas: regularly holds scientific conferences, carries out scientific and methodological work. A number of methodological publications have been developed for Russian language teachers, adapting the linguocultural theory for the school curriculum. The Tula linguocultural school sees the prospects of its scientific research in the study of the thesaurus and symbolary of regional culture.

Keywords: language, culture, linguoculturology, Tula linguoculturological school, linguistic and cultural unit, concept, dictionary.

Введение

Антропоцентрическая парадигма научного знания обусловила, по точной характеристике Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1995: 207], экспансию различных исследовательских сфер и появление новых направлений. Одним из них стала лингвокультурология. Как отмечала В. Н. Телия [Телия 1996: 228], лингвокультурология была подготовлена трудами В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, отражавшими наблюдения над взаимодействием языка и культуры. В русистике появились основательные работы А. Н. Афанасьева, В. И. Даля, М. И. Михельсона, А. А. Потевни и др., в которых обобщался богатый эмпирический материал. Однако только в конце XX в. русская филологическая наука вновь обращается к проблеме осмысления интеракции языка и культуры. В России одновременно появляется несколько лингвокультурологических школ: в Москве, Санкт-Петербурге, Курске и других городах. Большую роль в формировании направления играла личность исследователя, его научные интересы, поэтому вполне уместно говорить о школе В. Н. Телия, В. В. Воробьева (Москва), Н. Ф. Алефиренко, В. И. Карасика (Волгоград).

Цель и методы

Целью статьи является описание научной деятельности тульской лингвокультурологической школы. Исследование осуществлено методом описания.

Обсуждение

Вопросы интеракции языка и культуры стали интересны исследователям, работающим в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого, неслучайно. В 1970-е гг. в этом учебном заведении сформировалась фразеологическая школа, возглавил которую В. Л. Архангельский. Первым аспирантом известного фразеолога была В. Н. Телия. В числе вопросов, которые обсуждались на семинарах, стали и проблемы культурно-когнитивного потенциала фразеологической единицы.

В. Н. Телия изложила свои лингвокультурологические идеи в третьем разделе книги «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» [Телия 1996]. Вероника Николаевна обосновала данное направление, определила его предмет, назвала источники изучения, продемонстрировала метод лингвокультурологического описания и предложила базовые понятия. В. Н. Телия работала в Институте языкознания, поэтому мы не будем подробно рассматривать ее вклад в развитие лингвокультурологии. Однако отметим, что она оказала существенное влияние на развитие тульской лингвокультурологической школы.

В поле зрения учеников В. Л. Архангельского были вопросы взаимодействия языка и культуры.

Т. В. Ренская издала два словаря [Ренская 2009; Ренская 2011]. Она рассматривает фразеологизм как знак культуры и применяет семиотический подход, показывая объективацию смысла разными языками культуры (в частности, иконописи, живописи).

В. Т. Бондаренко исследовал смеховые функции фразеологизма. Ученый обратил внимание на прагматический потенциал трансформаций. Связывал языковое творчество с характером русского народа. Перу В. Т. Бондаренко принадлежит

уникальный словарь «Ответные реплики в русской диалогической речи». В книге приводятся речевые стимулы и устойчивые вербальные реакции на них. Например, на вопрос *Как зовут?* Автор фиксирует следующие ответы: *а как тебе (вам) больше нравится; зимой Кузьмой, а летом Филаретом; звать — разорвать, по бабушке — лопнуть; зови меня просто «хозяин»; зовут зовуткой, а величают серой уткой; зовут, зовут, да и покличут; вчера меня звали, так и сегодня зовут; как зовут, так и обзывают; меня не зовут, я сам (сама) прихожу; такое прозвание, что с морозу не выговоришь* [Бондаренко 2013: 141]. Если же посмотреть на труд В. Т. Бондаренко с лингвокультурологической точки зрения, то его можно охарактеризовать как словарь оберегов, т. е. лингвокультурных знаков, которые используются членами лингвокультурного сообщества с целью защиты от негативного воздействия окружающего мира. Человек уходит от нежелательного вопроса, используя готовый ответ-оберег. Приведенные в книге единицы отражают мировоззрение и характер русского народа, такие его черты, как суеверие и чувство юмора. В предисловии к словарю В. Т. Бондаренко отмечает: «Нельзя не назвать еще одну особенность содержания ответных фразеореplik — их культурно-национальную маркированность, делающую эти единицы очень интересным и ценным материалом в этнокультурном плане. Дело в том, что многие слова-стимулы выражают ключевые для обиходной жизни и общения идеи, установки, понятия, входящие в ядро национального сознания... Ответные реплики в своих значениях несут информацию о специфике русского менталитета, дают представления о стереотипах мышления, поведения, психических реакциях русского человека» [Бондаренко 2013: 7]. Ответные реплики, несомненно, характеризуются высоким индексом культурной маркированности речи.

Изучение интеракции языка и культуры осуществлялось в нескольких аспектах. Во-первых, исследовались принципы культуры — концепты. В рамках этого направления была защищена докторская диссертация «Теоретические проблемы вербализации концепта “труд” в русском языке» (Г. В. Токарев, Волгоград, 2003), кандидатские

диссертации «Репрезентация концепта “толерантность” в русском языке» (С. Г. Растатуева, Елец, 2008), «Вербализация концепта “эмиграция” в лингвокультуре русских переселенцев США (на материале художественных текстов начала XXI в.)» (Я. Н. Лисовская, Елец, 2010), «Вербализация концепта “воровство” в русской лингвокультуре» (М. Н. Попова, Елец, 2011). В ходе работы в рамках данного направления углублялась лингвокультурологическая теория концепта, исследовались средства его вербальной репрезентации. Ученые придерживались понимания концепта, изложенного в трудах Ю. С. Степанова [Степанов 2001]. Концепт в трудах тульских исследователей толкуется как совокупность знаний по одной теме, накопленных за всю историю развития лингвокультурной группы. Он понимается как сложное ментальное образование, структурированное более простыми единицами: представлениями, культурными установками, стереотипами, обыденными понятиями. В свою очередь, концепт детерминирован архетипом. Принципиальный отличительный признак концепта в лингвокультурологическом освещении, в отличие от психолингвистического и когнитивного, — его объективность. Знания, включенные в концепт, являются результатом рефлексии лингвокультурного сообщества. К основным вербальным средствам объективации концепта относятся внутренняя форма языковой единицы, полисемия, синонимические, антонимические, деривационные парадигмы, синтагматические связи ключевых слов. Как следует из тематики названных диссертаций, исследованию подлежали исконно русские и импортированные концепты, предпринимались сопоставительные исследования репрезентации концепта в различных дискурсах, позволяющие увидеть различия в концептуализации наивного и научного знания.

Во-вторых, изучались вербальные знаки культуры. Тульская лингвокультурологическая школа развивает идею существования промежуточного, лингвокультурного уровня — следствия взаимодействия языка и культуры. Слова, фразеологические единицы принимают культурные функции и становятся знаками культуры, среди которых определяют символы, эталоны, наивные меры,

обереги, бренды, эмблемы. Работая в этом аспекте, школа развивает идеи В.Н. Телия, которая предложила ряд новых терминов, образовав их с помощью приставки квази-: *квазисимвол, квазиэталон, квазимера*. В отличие от В.Н. Телия, рассматривающей данные единицы на материале фразеологии, тульская школа рассматривает с этой точки зрения весь словарный состав языка. На основании учета функционально-семантических критериев выделены следующие типы лингвокультурных единиц:

- символы обозначают абстрактные явления и моделируют поведение человека;
- эталоны обозначают стандарты свойств и качеств человека;
- наивные меры объективируют ненаучные единицы измерения;
- обереги выступают в качестве знаков, защищающих человека от внешнего негативного влияния;
- бренды репрезентируют особенности региональной культуры;
- эмблемы этикетируют представления, связанные с культурой локации, обеспечивают культурную навигацию.

В рамках данного направления написаны диссертации, посвященные изучению культурной специфики отдельных языковых явлений, а также системных свойств лингвокультурных единиц: «Синонимические связи квазиэталонов в русском языке» (Л.Б. Барулина, Елец, 2008). Особенно следует отметить работу И.А. Проницовой «Вербализация культурных коннотаций в толкованиях сновидений (на материале сонников)» (Елец, 2011), в которой с опорой на толкование сновидений эксплицированы культурные коннотации, сопровождающие значения слов, ставших символами культуры. В диссертации С.И. Романова «Лингвокультурологический аспект эвфемизмов русского языка» (Волгоград, 2011) изучены ценности, культурные стереотипы и установки, которые объективированы эвфемизмами, данная единица рассмотрена в том числе как оберег, не допускающий негативно-го влияния окружающего мира на человека.

Комплексному изучению подвергнуты символы и эталоны в монографиях «Человек: стереотипы

русской лингвокультуры» [Токарев 2013] и «Лингвокультурный символярный: квазисимволы» [Токарев 2021]. В них описана семиотическая природа лингвокультурных знаков, семантико-прагматические особенности, системные свойства, исследован текстообразующий потенциал.

Внимание исследователей тульской лингвокультурологической школы сосредоточено на рассмотрении лингвокультурного символярия, а именно на вербальных символах. В рамках гранта, поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований «Символика русских и болгарских текстов культуры» (№ 19-512-18008), создан сравнительный лингвокультурологический словарь. В составлении словаря приняли участие представители Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого и Пловдивского университета им. П. Хилендарского: В.И. Абрамова, Ю.В. Архангельская, К.Р. Гарева, Н.А. Красовская, Е.Д. Миланова, Д.А. Романов, М.К. Росенова, И.Д. Стоев, Б.Т. Тенчева, Г.В. Токарев, Ю.И. Чакырова, Н.П. Чернева, Б.Г. Янев. В словарь вошли 416 единиц. Большинство символов приведено в сопоставлении со значениями в русской и болгарской лингвокультурах, указаны единицы, которые не имеют соответствия. Например, русские *абзац, авось, авоська, баклуши, берёза*, болгарские *майчино мляко, ягода, игла*. Разработана уникальная микроструктура словаря, включающая толкование значения, в которое входит императивный компонент с операторами *учти, будь готов, следуй* и др., а также прагматическую (эмотивность, оценочность, интенсивность) и социальную (актуальность, сфера распространения) характеристики значения. В словарную статью включена лингвокультурологическая составляющая, содержащая фоновые знания. Приведем образец словарной статьи:

«КАЛАЧ • Символизирует достаток, беззаботную жизнь. Учти, что жизнь может быть беззаботной и благополучной. Куда нам есть сметану с калачом, хлебаем и снятое с черняком! Хочешь есть калачи, так не сиди на печи. • Символизирует расположение, внимание, в том числе выраженное материально. Учти, что некто демонстрирует расположение к кому-либо. Я его калачом, а он меня

в спину кирпичом. Одобр. Формирование значения основано на представлениях о вкусовых качествах калача, что было обусловлено высоким качеством муки. Он был хорошим угощением. Употребляется для констатации положения дел и оценки // КРАВАЙ • Символизира скрито при творство. Вземи под внимание, че някой се преструва с цел да излъже, да заблуди. „Кой нам кравай в ръце, той нам леля“, казваше един възрожденец в свободна България. [Андрей Пантев. Кой нам кравай в ръце, той нам леля]. В очи кравай, а в гърба му камък дай. За половин поп цял кравай. Формирането на символното значение се основава на представите за това, че краваят е обреден хляб, с който се изразява уважение и почителност към някого. Употребява се за констатация на състоянието на нещата. • Символизира материална изгода. Очаквай добър резултат, благоприятни последствия. Така е, когато не можеш да си изпечеш сам кравай. [Андрей Пантев. Кой нам кравай в ръце, той нам леля]. Формирането на символното значение се обяснява с културната значимост на кравая, кръгъл хляб, който е символизирал благополучие и заможност. Употребява се за констатация на състоянието на нещата. • Символизира разположение, внимание, в това число изразено материално. Вземи под внимание, че някой демонстрира разположение към някого. Комуто си кумувал, от него и чакай кравай. Ти му купи кравай, че ако не раче, изеж го самси. Ще ми дохождаш с кравай. Формирането на символното значение се обяснява с културната значимост на кравая като обреден хляб. Употребява се за констатация на състоянието на нещата. • Символизира страх, беспомощност. Очаквай нещо лошо. Крадец!? Разтреперана се завих през глава с миришещата на нафталин черга и се притаих. Колко съм стояла така не знам, но свита на кравай най-после съм заспала... [Цветана Порязова. Премеждия на село]. Формирането на символното значение се обяснява с кръглата форма на кравая. Употребява се за констатация на състоянието на нещата» [Русско-болгарский 2021: 91].

В 2020 г. вышел в свет «Краткий словарь русских лингвокультурных единиц» [Токарев 2020]. В книгу вошли 1672 единицы разных функциональных

типов: символы, эталоны, наивные меры, названия феноменов волшебного мира. С учетом функциональной специфики каждого типа в словаре применены разные приемы моделирования макро- и микроструктуры. Так, эталоны представлены в виде 22 идеографических групп: «Общие названия человека», «Бедный vs богатый», «Внешность» и др., — в рамках каждой из которых единицы приводятся в алфавитном порядке. Этот же принцип применен и при фиксации квазимер, которые распределены в 21 группу: «О времени», «О скорости», «О пространстве» и др. Словарная статья включает толкование значения, краткую стилистическую и социальную характеристику и культурологический комментарий (там, где он необходим). Приведем пример словарной статьи.

«ЛАСТОЧКА Обращение к женщине, ребенку. Общеупотр. Ласк. Возникновение значения определяется мифологическими представлениями восточных славян. Ласточке приписывались магические свойства. Множество примет было связано с этой птицей: если ласточка влетит в окно — к покойнику; если ласточка пролетит под коровой, то эта будет доиться кровью; кто при первой ласточке умоется молоком, бел будет; благовещенье без ласточки — холодная весна; ранние ласточки к счастливому году; ласточки летают высоко — к ветру; ласточки шныряют — на дождь. Всё это позволяет сделать предположение о том, что обращение к человеку названием этой птицы было выражением святости, связывалось с защитным (оберегающим собеседника) магическим фоном» [Токарев 2020: 23–24]. Символы и названия явлений волшебного мира даны в алфавитном порядке. Словарная статья включает в себя толкование значения, иллюстрации, указание отдельных фольклорных текстов (для названий явлений волшебного мира), культурологический комментарий, особенности использования знака в современной речи. Например:

«БАБА-ЯГА Мифологический персонаж женского пола, олицетворяющий злые силы, колдунья. Обладает сакральными знаниями. Страшная, некрасивая, как правило имеет костяную или золотую ногу. Обычно не любит людей. Реже помогает герою достичь цели. В некоторых сказках имеет

сестер. Живет в лесу в домике на курьих ножках (см. Избушка на курьих ножках), перемещается по небу в емкости (см. Ступа) с помощью метлы, палки (песта) или на метле. Скоро послышался в лесу страшный шум: деревья трещали, сухие листья хрустели; выехала из лесу Баба-Яга — в ступе едет, пестом погоняет, помелом след замечает («Василиса Прекрасная»). ...лежит Баба-Яга костяная нога, нос в потолок врос, сопли через порог висят, титьки на крюку замотаны, сама зубы точит... («Царевна-лягушка»). <...> Отражает антропоморфные представления о зле. Связана с делением пространства на свое и чужое, примыкает к чужому пространству. Бабка Ежка. Баба-Яга — некрасивая, злая женщина. Неодобр. В современной речи используется также для запугивания детей» [Токарев 2020: 234].

Особым направлением работы тульской лингвокультурологической школы является проведение международных конференций. Концептуальная связь с фразеологической школой обусловила тематику многих из них. Так, в 2002 г. была проведена международная конференция «Фразеология и миропонимание народа», в 2010 — «Живодействующая связь языка и культуры». Тематика этих конференций предложена В.Н. Телия. В 2007 — «Славянские языки и культура», в 2018 — «Полипарадигмальные контексты фразеологии», в 2024 — «Язык как основа национальной идентичности». Партнерами некоторых конференций выступал Институт языкознания РАН и Международная фразеологическая комиссия, возглавляемая В.М. Мокиенко. Конференции отличает рабочая атмосфера. В их рамках проводятся курсы повышения квалификации участников, мастер-классы и круглые столы. Конференции собирают более 100 участников из разных стран.

Развитие лингвокультурологии тульские исследователи увидели в изучении особенностей региональной культуры. В рамках проекта «Символарий региональной идентичности», поддержанного РНФ и правительством Тульской области, опубликована монография «Проблемы изучения символярия региональной идентичности: лингвокультурологический аспект» [Токарев 2023] и словарь «Тульский край: опыт описания

представлений туляка в первой трети XXI века» (авторы В.И. Абрамова, Ю.М. Зубарева, Ю.И. Кузина, М.С. Мазалова, К.С. Мозгачёва, Г.В. Токарев) [Тульский край 2023]. В монографии отражена методология изучения региональной культуры на лингвокультурологической основе. Словарь является беспрецедентным, поскольку фиксирует особенности наивной картины мира сообщества, связанного с определенной локацией. Книгу открывают две статьи, отражающие обыденные знания о Туле и туляках в начале XXI в. Словарь имеет идеографический характер: все статьи распределены по трем группам, отражающим ценностные доминанты региональной культуры: «Защита Отечества», «Промыслы и производства», «Жизнеустройство», — каждая из которых представлена подгруппами. Например, в первую подгруппу входят «Куликовская битва», «Великая Отечественная война», «Тульское оружие и оборонительные сооружения». Статьи построены на материалах опросов жителей города, анализа интернет-источников, популярной литературы, городского фольклора (городских историй и легенд — сторителлинге). В предисловии к словарю отмечается: «Систематизированные материалы запечатляют невидимое, ускользающее, преходящее, но важное — то, что есть в данный момент времени, что знает, помнит лингвокультурная общность — наивные представления об окружающей действительности» [Тульский край 2023: 5].

Словарь фиксирует такие основные типы лингвокультурных единиц, как символы, ключевые слова, эталоны, бренды, эмблемы. В него включена информация, отражающая представления регионального сообщества. Приведем пример статьи:

«КРЕМЛЬ — символ Тулы, малой родины, обороноспособности города, его центра, древней истории. Для коллективной памяти актуальны следующие знания: • кремль связан с истоками города, которые берут свое начало с 1146 года. Известно, что первоначально кремль был деревянным и только в 1520 году выстроены краснокирпичные стены. Тула в этом смысле ассоциируется как центр гончарного и кирпичного производства; • в коллективном сознании Тульский кремль иногда видится уменьшенной моделью Московского

Кремля. Зубцы стен кремля выполнены на изысканный итальянский манер в виде ласточкиного хвоста. Кремль воспринимается как неприступная цитадель: в Тульский кремль никогда не ступала нога врага. Неприступность кремля обеспечивает особенность конструкции его башен: каждая представляет собой отдельную крепость, поскольку не соединена с другой, а также вынесенностью башен, позволяющей обстреливать противника; • кремль — сердце города. Улицы города назывались по башням кремля, к которым они примыкали: Пятницкие ворота (выход на улицу Пятницкую), Одоевские ворота (на Одоевское направление), Никитская башня (в направлении Никитского района), Спасская башня (в направлении Спасской церкви), Ивановские ворота (в направлении Ивановской улицы); • с кремлем связаны профанные истории о наличии подземных ходов, тайников» [Тульский край 2023: 22].

Кроме того, в книгу вошли частушки, пословицы и поговорки о Туле.

Прикладное направление — важный аспект деятельности тульской лингвокультурологической школы. Исследователи трансполируют свои теоретические разработки в среднюю школу. И. Ю. Токарева подготовила ряд дидактических пособий, адаптирующих лингвокультурологическую теорию для школьников [Токарева 2008; Токарева 2012]. На базе Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области были проведены две конференции, связанные с научно-методическими исследованиями научной школы «Формирование национальной культуры средствами отечественной литературы в современном российском образовании» (2016), «Инновационные технологии преподавания русского языка в полиэтнической среде» (2024). С 2006 г. научная школа осуществляет подготовку магистров педагогического образования по профилю «Лингвокультурологическое образование». В учебных целях опубликован словарь лингвокультурологических терминов, в котором нашла отражение интерпретация терминов в сложившейся в университете исследовательской парадигме.

Выводы

Таким образом, Тульская лингвокультурологическая школа, выросшая из фразеологического направления, возглавляемого В. Л. Архангельским, видит своей целью проработку тезауруса национальной культуры и комплексное изучение ее символика. К основным задачам школы следует отнести определение вербальных знаков культуры, их лексикографическое описание, поиск новых аспектов изучения, в частности описание региональной культуры.

СЛОВАРИ

Бондаренко 2013 — Бондаренко В. Т. *Ответные реплики в русской диалогической речи*. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2013. 339 с.

Ренская 2009 — Ренская Т. В. *Словарь живописных образных единиц русской фразеологии. Указатель концептосфер*. Тула: Неография, 2009. 112 с.

Ренская 2011 — Ренская Т. В. *Фраземный знак как система концептосфер в русском языке*. Тула: Неография, 2011. 128 с.

Русско-болгарский 2021 — Русско-болгарский словарь квазисимволов. Тула: ТППО, 2021. 309 с.

Токарев 2020 — Токарев Г. В. *Краткий словарь русских лингвокультурных единиц*. Тула: ТППО, 2020. 273 с.

Тульский край 2023 — *Тульский край: опыт описания представлений туляка в первой трети XXI века*. В. И. Абрамова, Ю. М. Зубарева, Ю. И. Кузина, М. С. Мазалова, К. С. Мозгачёва, Г. В. Токарев (авт.-сост.). Тула: Тульский полиграфист 1, 2023. 161 с.

Степанов 2001 — Степанов Ю. С. *Константы: словарь русской культуры*. М.: Академический проект, 2001. 990 с.

ЛИТЕРАТУРА

Кубрякова 1995 — Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). В сб.: *Язык и наука конца XX века*. Ю. С. Степанов (ред.). М.: Институт языкознания РАН, 1995. С. 144–238.

Телия 1996 — Телия В. Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

Токарев 2013 — Токарев Г. В. *Человек: стереотипы русской лингвокультуры*. Тула: С-Принт, 2013. 92 с.

Токарев 2021 — Токарев Г. В. *Лингвокультурный символизм: квазисимволы*. Тула: ТППО, 2021. 117 с.

Токарев 2023 — Токарев Г. В. *Проблемы изучения символика региональной идентичности: лингвокультурологический аспект*. Тула: ТППО, 2023. 167 с.

Токарева 2008 — Токарева И. Ю. *Формирование культуроведческой (культурно-языковой) компетенции учащихся при изучении русского языка: учебно-методическое пособие*. Тула: Изд-во ИПК и ППРО ТО, 2008. 62 с.

Токарева 2012 — Токарева И. Ю. *Формирование культурно-языковой (культуроведческой) компетенции учащихся при изучении текста: учебное пособие*. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2012. 64 с.

REFERENCES

Кубрякова1995 — Kubryakova E. S. The evolution of linguistic ideas in the second half of the 20th century (the experience of paradigmatic analysis). In: *Yazik i nauka konca XX veka*. Yu. S. Stepanov (ed.). Moscow: Institut yazykoznaniiia RAN Publ., 1995. P. 144–238. (In Russian)

Телия 1995 — Teliya V. N. *Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects*. Moscow: Yazyki russkoi kul'turi Publ., 1995. 288 p. (In Russian)

Токарев 2013 — Tokarev G. V. *Man: Stereotypes of Russian linguistic culture*. Tula: S-Print Publ., 2013. 92 p. (In Russian)

Токарев 2021 — Tokarev G. V. *Linguistic and cultural symbology: quasi-symbols*. Tula: TPPO Publ., 2021. 117 p. (In Russian)

Токарев 2023 — Tokarev G. V. *Problems of studying the symbology of regional identity: Linguistic and cultural aspect*. Tula: TPPO Publ., 2023. 167 p. (In Russian)

Токарева 2008 — Tokareva I. Yu. *Formation of cultural (cultural and linguistic) competence of students in learning the Russian language*. Tula: IPK i PPRO TO Publ., 2008. 62 p. (In Russian)

Токарева 2012 — Tokareva I. Yu. *Formation of cultural and linguistic (cultural studies) competence of students in the study of the text*. Tula: GOU DPO TO «IPK i PPRO TO» Publ., 2012. 64 p. (In Russian)