JĘZYK I KULTURA

JĘZYK I KULTURA

Język rosyjski w badaniach europejskich. Konteksty językoznawcze i edukacyjne

pod redakcją
Marzanny Karolczuk
i Anny Petrikovej

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

Białystok 2023

Recenzenci
dr hab. Oksana Małysa, prof. UŚ
dr hab. Edyta Manasterska-Wiącek, prof. UMCS

Opracowanie graficzne
Piotr Paczuski

Redakcja i korekta
Krzysztof Rutkowski

Skład i redakcja techniczna
Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2023

ISBN 978-83-7431-776-4

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

Wydział Filologiczny
Uniwersytet w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Ciołkowskiego 1M, 15-245 Białystok
tel. 85 745 71 20, 85 745 71 02, 85 745 70 59
wydawnictwo@uwb.edu.pl
http://wydawnictwo.uwb.edu.pl

Druk i oprawa
TOTEM.COM.PL

SPIS TREŚCI

Język i kultura (rosyjska) w dobie konfliktu międzynarodowego.
Słowo wstępne 9

CZĘŚĆ I

JĘZYK – KULTURA – KOMPETENCJA INTERKULTUROWA

MARIA KOSSAKOWSKA-MARAS
Обучение русской культуре студентов-русистов в контексте событий, происходящих в восточной Европе 21

ИРИНА ДУЛЕБОВА
Лингвокультуремы в процессе преподавания русского языка в словацких вузах 39

DIANA SANKOWSKA
Warstwa graficzna wybranych podręczników do nauki języka rosyjskiego z perspektywy rozwijania kompetencji interkulturowej 59

CZĘŚĆ II

JĘZYK W PRZESTRZENI REALNEJ I WIRTUALNEJ

АЛЛА ЛИХАЧЕВА
«Что в имени тебе моем?»: идентифицирующий потенциал российской городской номинации 77

ANNA GINTER
Metafory wizualne i wizualno-werbalne jako przykład ukrytej komunikacji w reklamie gender 97

JOANNA WASILUK
Российские печатные СМИ и их онлайн-версии – взаимодействие или противостояние (на материале заголовков) 119

CZĘŚĆ III

KORPUSY JĘZYKOWE

ALEKSANDRA ZIĘBA
Narodowy Korpus Języka Polskiego i Narodowy Korpus Języka Rosyjskiego w badaniach nad socjolektem wędkarskim 137

ТАТЬЯНА МАЙКО
Нечеткая номинация в письменной и устной речи итальянских студентов, изучающих русский язык 155

CZĘŚĆ IV

KONTEKSTY PSYCHOLINGWISTYCZNE

JOANNA ORZECHOWSKA
Лингво-психологические словари и формирование эмотивной компетенции 183

АННА ПЕТРИКОВА
Языковая тревожность как один из факторов, влияющих на изучение второго иностранного языка 201

KATARZYNA BUCZEK
Проблемы с концентрацией внимания у студентов-русистов на занятиях по практикуму русской речи (на примере Жешувского университета) 217

CZĘŚĆ V

INNOWACJE DYDAKTYCZNE

JOAN CASTELLVÍ • ELENA MARKINA

Составление программы курса РКИ на основе целевых заданий на уровне А1 233

NATALIA GRUSHINA

Новые методы обучения в университетском образовании..... 253

JĘZYK I KULTURA (ROSYJSKA) W DOBIE KONFLIKTU MIĘDZYNARODOWEGO
SŁOWO WSTĘPNE

Język i *kultura* rozpatrywane są jako nierozerwalne pojęcia zarówno w kontekście badawczym, jak i edukacyjnym. Oznacza to, że język jest silnie powiązany z kulturą, a kultura z językiem.

Jak zauważa Edward Sapir, w języku – symbolicznym przewodniku po kulturze – zakodowane są kulturowo nacechowane normy, wartości, poglądy, zachowania, myślenie, emocje, postawy (Sapir 1978). Myśl tę rozwijał Benjamin Lee Whorf, który wyrażał przekonanie, że język jest narzędziem poznawania świata, porządkuje rzeczywistość, ukazuje sposób myślenia o świecie ludzi należących do określonej grupy społecznej. Co więcej, utrwalone w języku wzorce nie tylko odzwierciedlają, ale też kształtują zarówno myślenie jednostki, jak i jej zachowanie. Człowiek nie może być całkowicie obiektywny wobec otaczającej go rzeczywistości, ponieważ uwikłany jest w interpretację tego, co widzi. Dlatego osoby posługujące się różnymi językami nie są w stanie stworzyć takiego samego obrazu świata, mimo że dysponują tymi samymi faktami (Whorf 2002). Jednostka odbiera otaczający ją świat w sposób, jaki odzwierciedlony jest w jego języku i rodzimej kulturze. Język jest społecznie ukształtowany, wpływa na postrzeganie i rozumienie otoczenia, kształtowanie tożsamości (Nikitorowicz 2007). Kultura analizowana jest jako rezultat materialnej, intelektualnej, artystycznej pracy człowieka, ale także jako sposób życia i współistnienia, na który wpływa przyjęty i akceptowany system wartości (Duszak 1998). Materialne i niematerialne wytwory działal-

ności ludzkiej są wynikiem myślenia i działania, tak więc „kultura to pewien sposób myślenia i działania" (Wilk, Rzymełka-Frąckiewicz 2013: 134). Jerzy Mikułowski Pomorski dodatkowo zwraca uwagę na kulturowo przyjęty styl poznawczy jednostki, który określa jako „wzorzec myślenia i reagowania na nowe informacje". Według niego nastawienie kulturowe jest związane z przyjętym przez człowieka wzorcem myślenia i wpływa na aprobatę nowych informacji, które z kolei są gruntem do podejmowanych decyzji. Sposób zachowania człowieka, zdaniem wspomnianego autora, uzależniony jest od ogólnych postaw charakterystycznych dla członków określonej wspólnoty językowo-kulturowej i poziomu ich otwartości na to, co nowe lub inne (Mikułowski Pomorski 2006). Kultura jest zatem ściśle powiązana z człowiekiem, ponieważ człowiek i kultura są od siebie zależne.

Istnieje znacznie więcej definicji i analiz języka i kultury, ale już powyższe pokazują, jak trudno jest zrozumieć zachowanie człowieka mówiącego w obcym języku i reprezentującego obcą/inną kulturę. Dzisiaj dotyczy to szczególnie języka i kultury rosyjskiej, a zwłaszcza ludzi – Rosjan. Być może nadzieją na ich zrozumienie jest permanentne budowanie i promowanie – choć przecież znanego od lat – dialogu międzykulturowego, w którym uczestniczą przynajmniej dwa podmioty. Określany jest on jako proces umożliwiający zrozumienie różnych kultur i poglądów, stanowisk i praktyk, ale także sprzyjający wolności dokonywania wyborów życiowych, „równości i szacunku dla ludzkiej godności, warunkujący pobudzanie procesów twórczych oraz promowanie możliwości ludzi i społeczeństw do wzrostu i transformacji poprzez pełen szacunku dialog z innymi" (Ostafiński 2021: 4). Chociaż samo pojęcie dialogu wskazuje, że powinna w nim uczestniczyć więcej niż jedna osoba, to zdecydowanie należy podkreślić, że zrozumienie również nie może być jednostronne. Należy zgodzić się z Jerzym Nikitorowiczem, że dialog nie oznacza biernej akceptacji każdej inności, ale jest rozmową, negocjacjami z wykorzystaniem wartości własnej kultury w celu zrozumienia innych, bez obowiązku powielania nie swoich wzorców kulturowych (Nikitorowicz 2009).

Agresja Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku miała i ma różnorodne skutki.

Każda wojna, również ta na Ukrainie, niesie cierpienie przede wszystkim osobom, które są nią bezpośrednio dotknięte. Strach w obawie o utratę życia swojego i bliskich, zachwianie poczucia bezpieczeństwa, brak nadziei na spokojny rozwój zawodowy i osobisty dotyka wszystkich: dzieci, młodzież, osoby dorosłe, seniorów. Dlatego też pomoc materialna, wsparcie duchowe i psychiczne, udzielone Ukraińcom przez Europejczyków, a szczególnie życzliwość i ofiarność Polaków, zasługują na podkreślenie i uznanie.

Pojawiły się też inne negatywne skutki wojny – od globalnych i personalnych problemów gospodarczych i finansowych, poprzez strach społeczeństw sąsiadujących z Rosją, pogłębiające się niezrozumienie akceptującej postawy Rosjan wobec wojny, a nawet wrogości i nienawiści wobec wytworów kultury rosyjskiej i ich historycznych oraz współczesnych przedstawicieli, aż po trudności w zakresie badań i edukacji obejmujących kulturę i język rosyjski, które przejawiały się w konieczności zrywania kontaktów naukowych z rosyjskimi badaczami czy też w przerywaniu nauki języka rosyjskiego. Mimo to język rosyjski jako język obcy okazał się pomocny w komunikacji z imigrantami, przede wszystkim z Ukraińcami, ale również z Białorusinami. Dzięki jego znajomości możliwe było sprawne udzielanie pomocy – tak po wybuchu wojny, jak i obecnie. Okazało się bowiem, że nadal istnieje zapotrzebowanie na osoby znające ten język w życiu codziennym i zawodowym. Jest on zarówno przedmiotem badań, jak i narzędziem opisu prowadzonych analiz w różnorodnych dziedzinach i dyscyplinach przez badaczy reprezentujących zagraniczne ośrodki na wschodzie i zachodzie Europy.

Wydaje się, że badania dotyczące języka rosyjskiego – tak w kontekście lingwistycznym, jak i edukacyjnym – potrzebne są jak nigdy dotąd. Pozwalają one poznać, ale nie usprawiedliwiać, współczesne wartości, sposób myślenia, działania Rosjan, ich postrzeganie i rozumienie świata oraz szerzej zrozumieć możliwości, jakie daje zgłębienie otaczającej nas rzeczywistości, również w kontekście innych języków i kultur. Ponadto poznanie Innych ma dodatkową wartość, ponieważ „inne światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi" (Kapuściński 2008: 249). Podobne przekonanie

wyraża Urszula Kusio, która stwierdza, że „wiedza o innych jest także wiedzą o nas samych", a „lepsze poznanie innych jest lepszym poznaniem samego siebie" (Kusio 2007: 32).

Prezentowana książka – drugi tom serii *Język i kultura* – stanowi wyraz przekonania redaktorek i autorów, iż zamieszczone w niej teksty stanowią ważny głos w dyskusji na temat badań obejmujących język rosyjski. Współautorami tomu są naukowcy i dydaktycy reprezentujący uczelnie polskie (Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet w Białymstoku) oraz ośrodki zagraniczne (Uniwersytet Autonomiczny w Barcelonie, Uniwersytet Barceloński, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Uniwersytet Mediolański, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Uniwersytet Wileński). Zawarte w nim artykuły zostały podzielone na pięć kręgów tematycznych.

Na pierwszą część książki, *Język – kultura – kompetencja interkulturowa*, składają się trzy teksty. Maria Kossakowska-Maras (Polska) dzieli sie refleksją na temat trudnego, ale bardzo aktualnego problemu – sytuacji szeroko rozumianego języka i kultury rosyjskiej po agresji Rosji na Ukrainę w 2022 roku oraz obecnych trudności związanych z nauczaniem języka rosyjskiego na uniwersytetach. Autorka podjęła próbę odpowiedzi na takie pytania, jak: Co myślą Rosjanie na temat aktualnych wydarzeń? Które środki masowego przekazu (gazety, radio, telewizja, programy na YouTube) podają najbardziej obiektywne informacje o konflikcie? Co dzieje się z kulturą rosyjską w sytuacji izolacji Rosji? oraz Czy warto uczyć się w obecnej sytuacji języka rosyjskiego i kultury. Irina Dulebova (Słowacja) analizuje kryteria wyboru i odpowiedniego wykorzystania lingwokulturemów w kształceniu językowym słowackich studentów filologii rosyjskiej zgodnie z zasadą nierozerwalności języka i kultury. Autorka zwraca uwagę, że wybór głównych jednostek językowo-kulturowych (np. bezekwiwalentnej leksyki, związków frazeologicznych) jest ściśle powiązany z potrzebą rozwoju kompetencji lingwokulturowej studentów, obejmującej wiedzę z zakresu kultury wysokiej (ze szczególnym uwzględnieniem literatury), historii, prawosławia, socjoznawstwa, specyfiki kulturowej poszczególnych regionów Rosji. Badaczka podkreśla też, że słowackie podręczniki są najbardziej odpowiednie do nauczania Słowaków

języka rosyjskiego, ponieważ odpowiednio je do tego dostosowano, np. poprzez zawarte w nich niezbędne dodatkowe komentarze w języku słowackim. Z kolei Diana Sankowska (Polska) przedstawia wyniki z analizy wybranych polskich, niemieckich, czeskich i bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego w kontekście identyfikacji w nich treści wizualnych odnoszących się do kultury rosyjskiej oraz rodzimej uczniów. Autorka podkreśla, że ilustracje i zdjęcia wspomagają kształtowanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego, w tym rozwijanie takich jej płaszczyzn jak wiedza, postawy i umiejętności. Elementy wizualne wprowadzają w świat obcej kultury, poszerzają wiedzę, rozbudzają wyobraźnię, mogą inspirować do wypowiedzi, refleksji, ułatwiają prezentację oraz zapamiętywanie nowego słownictwa i związanych z nimi faktów kulturowych, rozwijają ciekawość poznawczą oraz otwartość ucznia względem tego, co obce i jeszcze nieodkryte na temat danej kultury, inicjują aktywność podczas wykonywania zadań porównawczych dotyczących różnych kultur, przenoszą ucznia ze szkolnej ławki do innej rzeczywistości, często odległego innego miejsca i czasu.

Kolejna część tomu to *Język w przestrzeni realnej i wirtualnej*. Ciekawe badania oraz wnioski zaprezentowała w pierwszym artykule Ałła Lichaczowa (Litwa). Badaczka przeanalizowała urbanonimy nazywające najczęściej odwiedzane miejsca w rosyjskich miastach, takie jak kawiarnie, bary, restauracje, strefy handlu, ilustrujące językowy obraz miasta oraz ducha komunikacji między mieszkańcami a właścicielami tych obiektów. Jak zaznacza autorka, analiza takiego materiału językowego pokazuje, jakie znaczące zmiany zachodzą w sposobie myślenia Rosjan o „sposobach wizualnej konsumpcji", a to z kolei przejawia się w językowym projektowaniu współczesnych przestrzeni miejskich. Przedmiotem zainteresowania Anny Ginter (Polska) jest ukryta komunikacja w wizualnych i wizualno-werbalnych reklamach gender. Analiza wybranego materiału pokazała, że reklamy w języku rosyjskim, polskim czy angielskim wykorzystują metafory dyskryminujące kobiety (ale również mężczyzn), przedstawiając je jako osoby z przypisanymi im stereotypowymi rolami w rodzinie i społeczeństwie, ale też jako zwierzęta lub przedmioty ze stereotypowymi cechami i zachowaniami. Odzwierciedlone w reklamach obraźliwe komunikaty i postawy seksizmu spotykają się ze zdecydowaną kry-

tyką ze strony kobiet, nie są przez nie akceptowane. Joanna Wasiluk (Polska) swoje poszukiwania badawcze ukierunkowała na porównanie wybranych tytułów nagłówków w gazetach drukowanych z ich odpowiednikami w wersji *online* z takich źródeł jak „Известия" и „Коммерсантъ". Przeprowadzona analiza potwierdziła, że gazety te pełnią głównie funkcję informacyjną oraz wywierają wpływ na odbiorcę, a język nagłówków zmienia się w zależności od tych funkcji. Jak zauważa autorka, funkcja informacyjna jest oparta na powściągliwym języku, a wywieranie wpływu na większej swobodzie, wyrazistości, ostrości. Badaczka konkluduje, że wersje internetowe zawierają inne treści niż tradycyjne – wersje online preferują elementy wizualne, których nie można ominąć, aby zapoznać się z treścią artykułu, a drukowane częściej wykorzystują wyrazy synsematyczne. Biorąc pod uwagę szybkość przekazu informacji, jej ilość i różnorodność, można założyć, gazety *online* konkurują z prasą tradycyjną.

Trzecia część monografii, *Korpusy językowe*, zawiera teksty dwóch autorek. Aleksandra Zięba (Polska) podjęła próbę porównawczej analizy polskich i rosyjskich jednostek leksykalnych socjolektu wędkarskiego na przykładzie słów *wędka/удочка* i *spławik/поплавок*, pozyskanych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJR) oraz Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego (NKJR). Przeprowadzone badanie pokazało między innymi, że zasób omawianego socjolektu w NKJR jest niekompletny i wymaga uzupełnienia tekstami ze specjalistycznych czasopism wędkarskich. Badaczka przedstawiła również graficzny schemat wykorzystanej metody gromadzenia i wyodrębniania jednostek przy pomocy zasobów korpusowych, konkludując, że okazała się ona wysoce skuteczna w badaniu. Artykuł Tatsiany Maiko (Włochy) poświęcony jest nieprecyzyjnej nominacji językowej w mowie włoskich studentów uczących się języka rosyjskiego na Uniwersytecie Mediolańskim. Przeanalizowane zostały spontaniczne wypowiedzi ustne oraz pisemne. Do analizy wypowiedzi pisemnych studentów wykorzystano włoski podkorpus Rosyjskiego Korpusu Edukacyjnego. Badaczka zauważa, że uczący się często mają trudności z doborem słownictwa, które dokładnie określa przedmiot, sytuację, lub celowo rezygnują z precyzyjnego nazywania z powodów pragmatycznych, takich jak wyrażenie niepewności, złagodze-

nie kategorycznej oceny, zrzeczenie się odpowiedzialności za prawdziwość wypowiedzi. Autorka podjęła również próbę ustalenia, jakimi środkami językowymi posługują się w mowie spontanicznej włoscy studenci uczący się języka rosyjskiego, określenia ich częstotliwości i kontekstów użycia oraz porównania wyników z danymi uzyskanymi z analizy wypowiedzi pisemnej. Majko stwierdza, że problemy związane z nieprecyzyjną nominacją językową mogą wynikać z faktu, iż zjawisko to nie jest dostatecznie reprezentowane w programach nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Nieprecyzyjna nominacja jest ważnym elementem umiejętności pragmatycznych mówcy, dlatego systematyczne uwzględnianie tego zagadnienia w procesie kształcenia językowego zagranicznych studentów może pomóc w podniesieniu ich kompetencji językowych.

Konteksty psycholingwistyczne to czwarta część prezentowanego tomu. Joanna Orzechowska (Polska) zwraca uwagę na potrzebę rozwoju kompetencji emocjonalnej w procesie kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnienie języka obcego, ponieważ emocje w komunikacji międzykulturowej są tym czynnikiem, który może sprzyjać dobrym relacjom lub je utrudniać. Kształtowanie tej kompetencji powinno dotyczyć wykładowcy i studenta. Badaczka zaprezentowała wyniki badania opisanego w słowniku lingwistyczno-psychologicznym *Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка* (2010), skupiając się na wyekscerpowanych jednostkach konceptu PRZYJEMNE/NIEPRZYJEMNE, a następnie, wykorzystując wyniki dokonanej analizy, zaproponowała autorskie ćwiczenia wspierające kształtowanie kompetencji emotywnej. Anna Petrikova (Słowacja), uwzględniając osiągnięcia współczesnej neuronauki i psycholingwistyki, podjęła próbę identyfikacji problemów związanych z lękiem, które utrudniają naukę języka obcego, oraz wskazała sposoby ich przezwyciężania. W artykule zostały zaprezentowane wyniki badania przeprowadzonego wśród słowackich studentów uczących się języka rosyjskiego jako obcego. Dotyczyły one pomiaru lęku językowego, a w szczególności lęku związanego z barierami w komunikacji międzyludzkiej, z negatywną oceną otoczenia, problemami psychologicznymi w trakcie procesu uczenia się na zajęciach oraz testowania. Zaproponowane zostały również sposoby stymulujące kreatywność

i produktywność w celu złagodzenia napięć i strachu podczas zajęć językowych. Ostatnia autorka tej części, Katarzyna Buczek (Polska), zaprezentowała wyniki badania przeprowadzonego wśród polskich studentów filologii rosyjskiej na temat ich deficytu uwagi podczas zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego. W tekście zwrócono uwagę, że problem braku koncentracji, trudności w skupieniu się na wykonywanych zadaniach pojawia się dużo wcześniej, tj. na niższych etapach edukacyjnych, w szkole, kiedy to dzieci nakłaniane są do uczestniczenia w różnorodnych zajęciach pozaszkolnych. Autorka zauważa, że przyzwyczajenie do szybkiego reagowania na wiele bodźców w okresie dorastania sprzyja utrzymaniu koncentracji podczas kształcenia językowego również w szkole wyższej. W artykule zostały przedstawione rozwiązania, które mogą być pomocne w radzeniu sobie z omawianym problemem.

Ostatnia część książki, zatytułowana *Innowacje dydaktyczne*, składa się z dwóch tekstów. Joan Castellvi i Elena Markina (Hiszpania) zaprezentowali zarys autorskiego programu kursu „Język rosyjski jako obcy na poziomie A1", który jest realizowany w ramach specjalności nowożytne języki i kultury na Uniwersytecie Barcelońskim. Zaprojektowany kurs, w odróżnieniu od stosowanego powszechnie tradycyjnego podejścia w nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego, oparty jest na podejściu zadaniowym. Autorzy zwracają uwagę, że w tradycyjnym nauczaniu szczególną uwagę zwraca się na treści leksykalno-gramatyczne i umiejętności tłumaczeniowe, podczas gdy rozwojowi sprawności mówienia i rozumienia, z akcentem na umiejętności komunikacyjne i osiąganie zamierzonego celu, sprzyja kształcenie ukierunkowane na wykonanie zadania. W artykule przedstawiono przykładowe zadania realizowane w ramach takich tematów, jak: „Stwórz menu", „Opisz mieszkanie", „Zakupy", „Planujemy wycieczkę po mieście". Natalia Grushina (Hiszpania) skupiła uwagę na aktywnych metodach kształcenia językowego, z uwzględnieniem nauczania i uczenia się języka rosyjskiego jako obcego w warunkach uniwersyteckich, które przewidują zrównoważony udział wykładowcy i studentów w procesie edukacyjnym. Omówione zostały takie sposoby nauczania i uczenia się, jak studium przypadku, metoda odwróconej klasy, grywalizacja czy wykorzystanie zasobów Internetu. Autorka wyraziła

przekonanie, że innowacyjne podejście do kształcenia językowego poprawia proces uczenia się wszystkich jego uczestników.

Oddając do rąk Czytelników niniejszą publikację, pragniemy serdecznie podziękować wszystkim Autorom za współpracę, a Recenzentkom, prof. Oksanie Małysie oraz prof. Edycie Manasterskiej-Wiącek, za ich cenne merytoryczne komentarze, dzięki którym artykuły zyskały jeszcze bardziej na wartości. Mamy nadzieję, że zamieszczone w tym tomie teksty staną się źródłem inspiracji do kolejnych prac badawczych oraz doskonalenia warsztatu dydaktycznego.

Marzanna Karolczuk

• BIBLIOGRAFIA

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

Kapuściński R., 2008, *Podróże z Herodotem*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kusio U., 2007, *Świat się rusza – szkic z komunikacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja", t. 1, s. 23–35.

Mikułowski Pomorski J., 2006, *Jak narody porozumiewają się między sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków: Universitas.

Nikitorowicz J., 2007, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie *Wydawnictwo* Psychologiczne.

Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Ostafiński W., *Między wielokulturowością a potrzebami narodowymi. Dialog kultur jako problem edukacyjny*, „Edukacja. Terapia. Opieka" 2021, t. 3, s. 238–248, DOI: 10.52934/eto.147.

Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Whorf B.L., 2002, *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Wilk T., Rzymełka-Frąckiewicz A., 2013, *Pamięć społeczna o relacjach międzykulturowych jako istotny element kształtowania postaw współczesnych pokoleń.*

Kultura i sztuka wobec edukacji międzykulturowej, [w:] *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 127–139.

Część I

JĘZYK – KULTURA – KOMPETENCJA INTERKULTUROWA

Maria Kossakowska-Maras

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-3777-0044

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СОБЫТИЙ, ПРОИСХОДЯЩИХ В ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ

Streszczenie

NAUCZANIE KULTURY ROSYJSKIEJ STUDENTÓW-RUSYCYSTÓW W KONTEKŚCIE WYDARZEŃ W EUROPIE WSCHODNIEJ

Sytuacja geopolityczna w Europie od końca lutego 2022 roku w naturalny sposób wpływa na stosunek do języka rosyjskiego i wszystkiego co rosyjskie. Jest to szczególnie trudne dla wszystkich, którzy są w bezpośredni sposób związani z nauczaniem i uczeniem się języka rosyjskiego: nauczycieli, studentów i uczniów. W artykule omówiono poglądy, przedsięwzięcia i reakcje Rosjan związanych z rosyjską kulturą, jak np.: Lija Achiedżakowa, Boris Akunin, Ludmiła Ulicka, Witalij Manski, Dmitrij Głuchowski, Dmitrij Muratow, a także przedsiębiorców i polityków, jak Michaił Chodorkowski, Ilja Jaszyn i inni. Przedstawiono źródła informacji dotyczące obecnej sytuacji w Rosji. Zwrócono uwagę na problem zakazu kultury rosyjskiej nie tylko na Zachodzie, ale przede wszystkim w samej Rosji. Wyszczególniono powody, dla których niezależnie od wszystkich czynników warto uczyć się języka rosyjskiego i poznawać rosyjską kulturę.

• Słowa kluczowe: kultura rosyjska, nauczanie, Europa Wschodnia, znani Rosjanie.

| Summary

TEACHING RUSSIAN CULTURE TO STUDENTS OF RUSSIAN PHILOLOGY
IN THE CONTEXT OF EVENTS IN EASTERN EUROPE

The geopolitical situation in Europe since the end of February 2022 naturally affects the attitude towards the Russian language and everything that is Russian. It is especially difficult for everyone who is directly involved in the teaching and learning of the Russian language – teachers, students and pupils. The article discusses the views, projects, and reactions of Russians involved with Russian culture, such as, for example, Lia Akhedzhakova, Boris Akunin, Lyudmila Ulitskaya, Vitaly Mansky, Dmitry Glukhovsky, Dmitry Muratov, as well as entrepreneurs and politicians such as Mikhail Khodorkovsky, Ilya Yashin, and others. Sources of information on the current situation in Russia were presented. Attention was paid to the problem of banning Russian culture not only in the West, but above all in Russia itself. The reasons why, regardless of all factors, it is worth learning the Russian language and culture are listed.

• Keywords: Russian culture, teaching, Eastern Europe, famous Russians.

1. Вступление

Язык и культура – это разные, но взаимосвязанные семиотические системы, две формы сознания, отражающие мировоззрение человека, существующие в диалоге между собой, субъектом которых является социум. Они обладают такими общими чертами, как нормативность и историзм, с присущей им антиномией «динамики-статики» (Маслова 2001: 59–60). Исследования взаимодействия языка и культуры занимают особое место в научном и образовательном процессах. Ученые придают большое значение пониманию культуры для успешного освоения иностранных языков (Тер-Минасова 2008). Изучение языка невозможно без познания культуры народа, особенностей уклада жизни и специфики коммуникации на изучаемом языке.

Язык и культура взаимосвязаны: 1) в коммуникативных процессах, 2) в онтогенезе (формирование языковых способностей человека),

3) в филогенезе (формирование родового, общественного человека). Соотношение языка и культуры – это чрезвычайно сложная и многоаспектная картина. Проблема взаимосвязи языка и культуры рассматривается давно и разрабатывается в различных направлениях. Язык хранит и передает культуру из поколения в поколение. Язык является орудием создания, развития и хранения культуры. Он не существует вне культуры – он оказывается составной частью культуры.

Согласно Сергею Поспелову «язык способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей» (Поспелов 2014: 34).

Следовательно, язык и культура тесно взаимосвязаны и не могут друг без друга существовать.

После 24 февраля 2022 года жизнь многих людей перевернулась. Это касается не только тех, кто участвует в военных действиях, кто непосредственно вовлечен в этот конфликт, но также тех, кто находится за рубежом и связан с русским языком и культурой: преподавателей, студентов, учеников. Последние дни февраля – это огромное эмоциональное напряжение, большое количество информации, тревога и переживание за родственников, знакомых, близких людей. Гамма чувств: боль, страх, недоумение. Непонимание всего. И стыд, конечно. И еще много других чувств.

Отношение ко всему русскому сейчас критическое. Причины понятны – геополитическая обстановка в мире естественным образом влияет на отношение к русскому языку и русской культуре.

В связи с этим появляется много вопросов для самих преподавателей, обучающих студентов-русистов:

- что думают люди культуры (россияне) об актуальных событиях?
- откуда брать информацию о происходящем?
- что происходит сейчас с русской культурой и имеет ли место отмена русской культуры (культурных событий)?
- стоит ли / надо ли вообще изучать русский язык и культуру?

Статья посвящена анализу перечисленных выше вопросов.

2. Отношение людей культуры и других известных россиян к происходящему

Десятки российских артистов, телеведущих и других знаменитостей выступили против военных действий России в Украине. Некоторые публиковали в социальных сетях видеообращения, другие ограничивались черным фоном вместо фотографии и хештегом *#нетвойне*. Против войны выступили также оппозиционные политики и общественные деятели, люди культуры, врачи, ученые, учителя, студенты и представители IT-индустрии[1].

Миллионы граждан выступают против войны даже по официальным соцопросам в России[2].

Среди тех, кто выступил против военных действий России в Украине, есть те россияне, которые находятся в России, и те, которые проживают вне территории РФ. Это телеведущие, комики: Иван Ургант, Максим Галкин, Ксения Собчак, Александр Долгополов, Денис Чужой; певцы и певицы: Алла Пугачева, Юрий Шевчук, Андрей Макаревич, Валерий Меладзе, Иван Дорн, Манижа, Алексей Кортнев; актеры, актрисы, режиссеры: Лия Ахеджакова, Чулпан Хаматова, Юлия Ауг, Данила Козловский, Ирина Старшенбаум, Мария Машкова, Марина Зудина,

[1] В конце февраля 2022 года появилось очень много открытых писем с требованием прекратить войну, см. напр. www 1.

[2] В медиапространстве появляется много соцопросов, касающихся конфликта с Украиной. По результатам закрытого опроса ВЦИОМ, проведенного в конце июня 2022 года по заказу администрации президента (АП) РФ, 30% россиян считают, что войну нужно остановить прямо сейчас (www2; www3). Отдельный вопрос состоит в том, в какой степени можно доверять официальным опросам. Подробный анализ результатов опроса ВЦИОМа провел доцент факультета социологии Университета Эксетера (Англия) Алексей Бессуднов (www4). Подробный опрос, касающийся конфликта с Украиной, был проведен в августе 2022 года Левада-центром. По данным опроса уровень поддержки действий ВС РФ в Украине следующий: 46% «определенно поддерживают» действия российских вооруженных сил и еще 30% «скорее поддерживают». Не поддерживают – в совокупности 17% респондентов (www5).

Катерина Шпица, Дарья Повереннова, Алика Смехова; писатели, журналисты: Борис Акунин, Дмитрий Быков, Алексей Венедиктов, Юрий Дудь, Владимир Кара-Мурза, Виктор Шендерович, Катерина Гордеева, Кирилл Мартынов, Светлана Сорокина, Леонид Парфенов; психолог, публицист, академик РАО Александр Асмолов; предприниматели, оппозиционные политики, общественные деятели, политологи: Михаил Ходорковский, Илья Яшин, Борис Пастухов, Екатерина Шульман, Лев Шлосбегр, Гарри Каспаров, Сергей Алексашенко, Сергей Гуриев, Юрий Пивоваров, Евгений Киселев, Дмитрий Гудков, Борис Зимин, Евгений Чичваркин и другие.

Приведем примеры того, что некоторые из перечисленных выше делали, думали, говорили и писали относительно происходящего.

Лия Ахеджакова, актриса, с 2014 года не поддерживает политику президента Владимира Путина. Лия Меджидовна также призвала деятелей культуры высказать свою позицию и осудить его действия. Она считает, что бояться уже не имеет смысла и намекнула на репрессии в России по отношению к интеллигенции, прочитав стихотворение *Мы живем, под собою не чуя страны* погибшего в ГУЛАГе поэта Осипа Мандельштама: «Ребятки, не молчите. Все равно нам хана… Мое дело говорить и не закрывать рот. Может, я неграмотно говорю, может, не так, может, не то. Но говорить надо», – высказалась актриса в конце февраля 2022 года в передаче «Скажи Гордеевой»[3].

Михаил Ходорковский, российский предприниматель, общественный и политический деятель, публицист, бывший глава нефтяной компании ЮКОС, призвал жителей России к революции:

> Свою страну нам придется брать обратно через революцию. И надо перестать бояться этого слова. То, что делает Путин, это преступление, статья 353 Уголовного кодекса Российской Федерации – планирование, подготовка, развязывание или ведение агрессивной войны. До 20 лет лишения свободы. Наказание точно будет. По всем критериям – и российским,

[3] Интервью с Лией Ахеждаковой полностью доступно на YouTube-канале «Скажи Гордеевой» (www6).

> и международным – это преступление против человечества. Тут нет срока давности. Милошевича Гаага ждала долго, но дождалась. Дождется и тех, кто начал эту войну

– заявил Михаил Ходорковский в видеообращении, опубликованном после вторжения РФ в Украину[4]. Сейчас М. Ходорковский живет в эмиграции. Вместе с другими общественными деятелями 28 февраля 2022 года он создал Антивоенный комитет, цель которого консолидировать россиян, выступающих против войны в Украине. Документ подписали также: оппозиционный политик, 13-кратный чемпион мира по шахматам Гарри Каспаров, экономисты Сергей Алексашенко и Сергей Гуриев, историк Юрий Пивоваров, оппозиционный политик и публицист Владимир Кара-Мурза (младший), журналист Евгений Киселев, бывший депутат Госдумы Дмитрий Гудков, предприниматели Борис Зимин и Евгений Чичваркин, публицист и писатель Виктор Шендерович. Создатели комитета назвали вторжение в Украину военным преступлением и подчеркнули, что война, развязанная Владимиром Путиным, в глазах всего мира происходит от лица страны.

Борис Акунин, писатель, считает, что начатая властью России война в Украине нанесла огромный ущерб репутации всех русских, но она же ускорит распад империи. Акунин вместе с артистом балета Михаилом Барышниковым, экономистом Сергеем Гуриевым и другими известными россиянами создали фонд «Настоящая Россия» (truerussia.org), призвав помогать беженцам. Цель фонда – объединить и централизовать действия людей, которые помогают всем несогласным с российской властью. Борис Акунин в интервью для русской службы BBC в начале марта 2022 года сказал очень важные слова «нам кажется очень важным показать миру, что Россия – это не Путин, есть нормальная Россия, настоящая Россия, что нас много, что мы представляем собой как бы отдельную общественную силу, мы должны о себе заявить[5].

---

[4] Михаил Ходорковский высказался против войны уже 25 февраля. Полное видеообращение доступно на его YouTube-канале «Михаил Ходорковский» (www7).

[5] Интервью Бориса Акунина доступно на сайте BBC (www8).

Юрий Дудь[6], журналист, призвал в конце февраля 2022 года российских высокопоставленных чиновников и бизнесменов повлиять на Владимира Путина и прекратить войну.

Антон Долин, российский кинокритик и журналист, осудил войну Путина против Украины и призвал граждан России не верить в пропаганду.

Людмила Улицкая, писательница, после вторжения России в Украину уехала из Москвы и сейчас живет в Берлине. В интервью Deutsche Welle она заявила, что огромная часть россиян относится к войне с большим отвращением.

Тамара Эйдельман – российский историк, педагог, заслуженный учитель России, писатель, переводчик, радиоведущий и блогер, а также автор популярных уроков истории на YouTube канале «Уроки истории с Тамарой Эйдельман». Она покинула страну в связи с военным вторжением России в Украину.

Илья Яшин – российский оппозиционный политик, общественный деятель, бывший соратник Бориса Немцова. Один из немногих оппозиционных политиков, не уехавших из России после волны репрессий против сторонников Алексея Навального и начала российского вторжения на территорию Украины. Вел свой YouTube-канал. 13 июня 2022 года московский суд арестовал Яшина по обвинению в фейках о Вооруженных силах РФ (пункт «д» части 2 статьи 207.3 УК). Ему грозит до 10 лет лишения свободы. 9 сентября 2022 года Басманный суд продлил арест Илье Яшину – он останется под арестом до 12 ноября.

Виталий Манский – российский и латвийский режиссер документального кино, кинопродюсер и общественный деятель. Является известным в России создателем документальных фильмов на актуальные и проблемные темы. 7 сентября 2022 года Виталий Манский был объявлен в розыск, его карточка появилась в базе МВД России. Манский стал

[6] Высказывания Юрия Дудя, а также взгляды и поступки других известных россиян, перечисленных в этом пункте статьи, доступны на сайтах, указанных в пункте 3 статьи *Источники информации.*

фигурантом уголовного дела о клевете в адрес кинорежиссера Никиты Михалкова. Манский известен как противник войны России против Украины, Михалков – ее горячий сторонник. Виталий Манский несколько лет назад уехал из России и сейчас живет в Риге.

Валерий Миладзе – российский певец, продюсер. Валерий Меладзе выступил против войны с Украиной, сказав, что произошло то, что не должно было происходить никогда.

Борис Гребенщиков – певец, лидер группы «Аквариум», поддержал Украину и назвал войну позором России и Европы.

Дмитрий Глуховский – российский писатель, журналист, сценарист и радиоведущий. Глуховский высказывался против войны и писал антивоенные посты в своих соцсетях. В начале апреля 2022 года Глуховский написал эссе *Я не хочу в это верить* о причинах войны России против Украины[7]. В мае 2022 года против Глуховского возбуждено уголовное дело о «фейках» про российскую армию и за призывы остановить войну в Украине. Суд в Москве заочно арестовал Глуховского 13 мая 2022 года. Он сейчас не проживает в России.

Дмитрий Муратов – главный редактор «Новой газеты», в 2021 году получил Нобелевскую премию мира «за усилия по защите свободы выражения мнений, которая является предпосылкой демократии и прочного мира». 22 марта 2022 года Дмитрий Муратов и коллектив газеты приняли решение передать Нобелевскую Медаль премии мира 2021 года в фонд помощи украинским беженцам. В июне 2022 года он выставил свою Нобелевскую медаль на аукцион в пользу детей-беженцев из Украины. Ее продали за 103,5 млн долларов. В марте 2022 года «Новая газета» приостановила выпуск издания на сайте, в соцсетях и в бумажном виде до окончания войны в Украине. Журналисты газеты запустили два новых проекта: «Новая газета. Европа» и «Новая рассказ-газета». Оба сайта были заблокированы по требованию Генпрокуратуры. 5 сентября 2022 года московский суд удовлетворил иск Роскомнадзора и лишил «Новую газету» лицензии печатной версии. Главред газеты, нобелев-

[7] См. www9.

ский лауреат Дмитрий Муратов, намерен оспаривать это решение, хотя она не издается с февраля по решению самой редакции.

3. Источники информации

4 марта 2022 года Госдума единогласно приняла закон о сроке до 15 лет за фейки об армии. Фейками считаются искажение цели, роли и задач Вооруженных сил России и других формирований во время спецопераций. Авторы законопроекта предложили дополнить Уголовный кодекс статьей 207.3 «Публичное распространение заведомо ложной информации об использовании Вооруженных Сил Российской Федерации». Поправка, принятая 4 марта, предусматривает до 15 лет лишения свободы для журналистов, публикующих информацию о российских вооруженных силах, которую власти сочтут «ложной» или «дискредитирующей».

На сайте «Репортеры без границ» (РБГ) (фр. Reporters sans frontières; RSF) в отчете от 2 сентября 2022 года «РОССИЯ. Системная цензура Кремля блокирует информацию в России» представлена информация относительно блокировки СМИ[8]. За последних шесть месяцев в РФ закрылись или приостановили свою деятельность 27 СМИ. В этот список вошли ведущие международные средства: BBC, CNN, CBC/Radio Canada и другие, которые покинули Россию после 4 марта из-за риска для своих сотрудников. Было заблокировано большое количество сайтов. Независимые журналисты пытаются продолжать свою новостную работу либо из-за рубежа, либо из России, часто работая под прикрытием.

Сейчас в РФ существует все еще довольно много независимых СМИ, которые свободны в разной степени от контроля власти и государства. Прежде всего это новостные YouTube-каналы, часто с их обсуждениями и комментариями, а также Телеграм-каналы.

---

[8] Подробная информация представлена в отчете на сайте «Репортеры без границ» (www10).

Приведем примеры тех YouTube-каналов или сайтов, которые доступны на территории нашей страны (Польши) на данный момент (начало сентября 2022 года):

- «Живой гвоздь» – YouTube-канал бывшей команды «Эха Москвы». Онлайн-вещание радиостанции «Эхо Москвы» – советской и российской круглосуточной информационно-разговорной радиостанции, вещавшей с 1990 по 2022 год, было прекращено 4 марта 2022 года В данный момент основным YouTube-каналом бывшей команды «Эха Москвы» является «Живой гвоздь»;
- Телеканал «Дождь» – признан иноагентом 20 августа 2021 года, закрыт весной 2022 года, снова вещает из Латвии с августа 2022 года;
- «Meduza» – Интернет-издание выпускается в Латвии, оно ориентировано прежде всего на читателей из России. Создано в октябре 2014 года бывшей командой Lenta.ru. Публикует материалы на русском и английском языках. Заблокировано в РФ, власти присвоили статус иноагента в 2021 г;
- «Новая газета» – российская общественно-политическая газета. Известна оппозиционной, либеральной, демократической и правозащитной направленностью, а также журналистскими расследованиями. Редакция находится в Москве. 28 марта 2022 года объявила о приостановке работы. В конце августа 2022 года редакция запустила сайт-конструктор Novaya.media (www11);
- Радио «Свобода» – 4 марта 2022 года доступ в России к сайту «Радио Свобода» был ограничен на основании решения Генеральной прокуратуры РФ от 24 февраля 2022 года. Радио признано иноагентом властями РФ;
- BBC News – русская служба. Заблокировано на территории РФ в марте 2022 года
- Deutsche Welle – русская редакция. Немецкий информационный телеканал, который освещает главные события в Германии, России, Европе и мире. Заблокировано на территории РФ;
- «Euronews по-русски» – европейский ежедневный круглосуточный информационный телеканал;

- «Настоящее время» – круглосуточный инфоканал, ориентированный на русскоязычную аудиторию в России, странах Центральной и Восточной Европы, а также по всему миру;
- Varlamov – YouTube-канал Ильи Варламова;
- «Ходорковский LIVE» – YouTube-канал Михаила Ходорковского – программы «Борисычи», «Дорожная карта», «Воздух» и др;
- «Редакция» – YouTube-канал Алексея Пивоварова;
- «Пастуховские четверги» – обсуждение главных мировых событий научным сотрудником University College London Владимиром Пастуховым на YouTube-канале «Живой гвоздь»;
- «Екатерина Шульман» – YouTube-канал Екатерины Шульман;
- «Вдудь» – YouTube-канал журналиста и интервьюера Юрия Дудя;
- «Скажи Гордеевой» – YouTube-канал журналистки Катерины Гордеевой;
- «Ещенепознер» – YouTube-канал журналиста Николая Солодникова;
- «А поговорить?» – YouTube-канал журналистки Ирина Шихман;
- Yulia Latynina – YouTube-канал журналистки Юлии Латыниной;
- «Александр Невзоров» – YouTube-канал журналиста и публициста Александра Невзорова;
- «Радио Долин» – YouTube-канал про кино и культуру кинокритика Антона Долина.

Перечисленные выше YouTube-каналы это только самые известные, естественно, существует еще много других, которые тоже посвящены обсуждению важных событий в России.

4. Отмена русской культуры

Что представляет собой сейчас русская культура? Культура охватывает все стороны жизни человека: это культура речи, культура быта, культура еды, культура удовольствий. Культура это также наука, образование, религиозные ценности России, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства.

Пространство культуры XXI века очень расширилось: есть культуры и субкультуры, есть политическая, информационная и цифровая культуры, есть элитарная, высокая и массовая культуры, есть новые культурные продукты (визуальные), возникновение которых связано с современными новыми технологиями.

И если еще недавно все задавали вопросы относительно того, что такое русская культура и какое ее положение в условиях глобализации, что представляет собой русская культура в современном мире, то сейчас следует задать уже другой вопрос: что происходит и будет в дальнейшем происходить с русской культурой в условиях изоляции России?

Как указывал Дмитрий Лихачев, «ни одна страна в мире не окружена такими противоречивыми мифами о ее истории, как Россия, и ни один народ в мире так по-разному не оценивается, как русский [...]. В русской истории играли огромную роль различные «теории», идеология, тенденциозное освещение настоящего и прошлого» (Лихачев 2000: 387).

Естественно, что политические события начала 2022 года отразились и на сфере культуры. Отменены или заморожены различные проекты с участием российских и зарубежных институций. Российские и зарубежные вузы перестают сотрудничать. Отменяются конференции и различные общие мероприятия.

Российские официальные лица и некоторые журналисты говорят про отмену русской культуры на Западе. Они обличают Запад в том, что тот дискриминирует русских артистов, писателей, поэтов, что отменяются концерты, изымаются книги, возбуждатся уголовные дела. Одновременно с этим не имеют ничего против того, что происходит с артистами и представителями русской культуры в собственной стране, т. е. в РФ. Отмена российской культуры действительно существует, только занимается этим в основном российское государство – оно отменяет концерты исполнителей, которые не согласны с нынешней политикой Российской Федерации, изымает книги известных авторов, у которых другие взгляды, чем у власти, различным образом препятствует деятелям искусства, которые выступают против войны.

8 июля 2022 года на сайте «Радио Свобода» был опубликован неофициальный «список запрещенных артистов» в России[9]. Все перечисленные певцы или группы открыто выступили против войны или же не высказываются в поддержку действий России в Украине. Среди «запрещенных» артистов и групп есть «ДДТ», Земфира, Noize MC, Оксимирон, «Машина времени», «Аквариум», «Каста», «Би-2», «Несчастный случай», Валерий Меладзе, Anacondaz, Louna, «Порнофильмы», «Ногу свело!», «Кровосток», «Элизиум», «2Маши», Манижа, Монеточка, Гречка, Face, Моргенштерн, IC3PEAK, Little Big, Вася Обломов, Дора, «Алоэ Вера» и другие.

Приведем подробную информацию, касающуюся некоторых артистов.

- Манижа – в мае отменили ее выступление на фестивале в Самаре «Сам. Фест». 7 июня ее выступление отменили организаторы фестиваля «Стереолето»;
- Юрий Шевчук – лидер группы «ДДТ» попал в черный список артистов в 2022 году. Полученные гонорары артист отправляет на помощь беженцам. 19 мая 2022 года в отношении лидера Юрия Шевчука было возбуждено дело об административном правонарушении из-за высказываний о президенте России. Уезжать из России Шевчук не собирается;
- Борис Гребенщиков – лидер группы «Аквариум», давно находится в рядах оппозиционно настроенных к российской власти людей. Гребенщиков проживает в Израиле и устраивает там концерты для сбора средств в пользу Украины;
- Андрей Макаревич – лидер группы «Машина времени», несмотря на эмиграцию в Израиль, планировал в 2022 году продолжить давать концерты в России. Но заявленные им выступления отменили. Очевидно, что планировать здесь гастроли группе придется нескоро;

[9] В списке было 37 фамилий (www12).

- Noize MC – с февраля 2022 года российский рэп-исполнитель Иван Алексеев отметился неоднократными резкими высказывания по поводу действий российских властей. Сейчас проживает в Прибалтике, где и планирует дальнейшую гастрольную деятельность;
- Oxxxymiron (Мирон Федоров) – один из самых известных российских рэп-исполнителей с началом военных действий тоже лишился заработков. Имеющий гражданство Великобритании артист сейчас дает благотворительные концерты в пользу Украины;
- Группа «Каста» – культовый рэп-коллектив 90-х годов XX века больше не ведет активную концертную деятельность. Под негласный запрет «Каста» попала еще во время белорусских протестов 2020 года;
- Земфира – певица уехала из России еще в феврале 2022 года. Концертов с этого момента в РФ она не давала. Сейчас живет в Париже;
- Дмитрий «Сид» Спирин. Экс-лидер панк-группы «Тараканы» стал персоной нон-грата на российских концертных площадках;
- Валерий Меладзе – артист остался без концертной деятельности. Сам Меладзе объявил, что готов вернуться к профессии инженера-гидролога;
- Константин Меладзе и Вера Брежнева – супруги с началом военных действий переехали в Испанию. Официальные их выступления в России под негласным запретом;
- Группа Little Big – в июне 2022 года Илья Прусикин и его команда заявили об эмиграции в США и выпустили провокационный клип с недвусмысленным обозначением своей позиции. О возвращении музыкантов в Россию или возобновлении концертной деятельности речи не идет.

Надо сказать что это практика «черных списков» существует довольно давно. В них, например, попадали публичные люди, которые поддержали Алексея Навального и требовали расследования его отравления. Это был практически запрет на профессию – эти лица больше не могли сниматься, выступать в театре и вообще они не могли нормально функционировать как люди искусства.

5. Надо ли изучать русский язык и русскую культуру?

В июне 2022 года мы провели опрос среди всех студентов русской филологии Жешувского университета, касающийся того, как должно выглядеть обучение русскому языку и культуре. В опросе приняло участие 75 человек. На вопрос, следует ли в большей степени обращать внимание на темы культуры, 58,6% ответили «да», а 41,3% ответили «нет». На вопрос, считают ли они, что русская культура имеет большое значение в процессе изучения русского языка, все опрошенные ответили «да».

Это обозначает, что ответ на вопрос «Надо ли изучать русский язык и русскую культуру?» может быть только один – да.

Перечислим причины.

Знание русского языка помогает работать с украинскими беженцами. Среди них очень много русскоговорящих – это прежде всего люди из русскоязычных регионов восточной Украины. Кроме того, что им можно помочь с различными бытовыми проблемами, также требуется знание русского языка на высоком уровне, так как необходимо делать заверенные переводы профессиональными переводчиками. Это различные документы – в том числе, медицинские, юридические и др. Несомненно, знание особенностей культуры, различных ньюансов языка и культуры помогает их переводить.

Русский язык – это язык общения в разных странах. На русском языке говорят не только в России и в Украине, но и в других странах на разных континентах. Русский язык – это лингва франка для всего пространства бывшего СССР. На русском языке можно общаться в Турции, Испании, Египте, Грузии, Израиле, Болгарии, Кипре и других странах. Русский язык является одним из шести официальных языков ООН.

Изолировать всю Россию невозможно – всегда будут нужны специалисты, которые понимают особенности РФ. Перемены, непременно, наступят, и нужны будут специалисты, знающие русский язык и русскую культуру.

Русскую культуру невозможно уничтожить. Она всегда будет и интерес к ней никогда не пропадет. Особенно это касается высокой культуры.

Останутся поклонники русского языка и культуры, которые отделяют их от политики. Если человек положительно относился в определенному виду искусства, то, возможно, он не попадет на концерт, но никто ему не запретит послушать этот (или другой) концерт на электронном носителе. Если кто-то любил читать напр. Довлатова, или слушать Цоя, то он и в дальнейшем будет это делать.

Знание русского языка открывает доступ к другой культуре, не только русской, выступая в роли своеобразного посредника между различными народами. К примеру, существует огромное количество зарубежных фильмов с русской озвучкой, которые находятся в открытом доступе в пространстве Интернета. Большая часть научной и художественной литературы, издаваемой в мире, переводится на русский язык.

6. Обучение русской культуре – выводы

Обучение высокой культуре не изменится. Естественно, изменится отношение к определенным деятелям культуры – в одних мы сильно разочарованы, другими приятно удивлены. На многие аспекты русской жизни надо будет взглянуть по-другому. Несомненно от преподавателя будут требоваться широкие и глубокие знания относительно современных событий, чтобы их, в свою очередь, разъяснять студентам. То, что в России есть люди, которые против происходящего, то, что среди россиян, которые уехали по разным причинам есть люди, которые против и которые постоянно об этом говорят, то, что есть много здравомыслящих людей, дает надежду, что этот мир изменится. Благодаря многим писателям, поэтам, актерам, общественным деятелям, которые выступили против происходящего, есть надежда, что не все потеряно, и что именно такие люди будут «мостиком», который перенесет русскую культуру и даст ей возможность существовать.

БИБЛИОГРАФИЯ

Лихачев Д. С., 2000, *Русская культура*, Москва: «Искусство», https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/D. S._Lihachev_Russkaya_kultura.pdf (дата обращения: 12.06.2022).

Маслова В.А., 2001, *Лингвокультурология*, Москва: Academia.

Поспелов С.А., 2014, *Проблема взаимодействия языка и культуры (история постановки проблемы и ее решение)*, «Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты», № 11, с. 32–36.

Тер-Минасова С.Г., 2008, *Война и мир языков и культур*, Москва: Слово/Slovo.

Интернет-ресурсы

www1, https://paperpaper.ru/deyateli-kultury-vrachi-uchitelya-i-stud (дата обращения: 26.02.2022).

www2, https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/specialnaja-voennaja-operacija-monitoring-20223006 (дата обращения: 15.07.2022).

www3, https://meduza.io/feature/2022/07/12/meduza-uznala-rezultaty-zakrytogo--oprosa-vtsiom-provedennogo-po-zakazu-kremlya-po-ego-dannym-30-rossiyan--schitayut-chto-voynu-nuzhno-ostanovit-pryamo-seychas (дата обращения: 15.07.2022).

www4, https://meduza.io/feature/2022/03/05/esli-verit-gosudarstvennymsotsoprosam-bolshinstvo-rossiyan-podderzhivayut-voynu-v-ukraine-no-mozhno-li--im-verit (дата обращения: 10.06.2022).

www5, https://www.levada.ru/2022/09/01/konflikt-s-ukrainoj-avgust-2022-goda (дата обращения: 1.09.2022).

www6, https://www.youtube.com/watch?v=kamoil6ifrI&t=5s (дата обращения: 7.03.2022).

www7, https://www.youtube.com/watch?v=IFmgzuyHXYQ (дата обращения: 25.02.2022).

www8, https://www.bbc.com/russian/news-60753918 (дата обращения: 18.03.2022).

www9, https://telegra.ph/YA-NE-HOCHU-V-EHTO-VERIT-04-09 (дата обращения: 13.04.2022).

www10, https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2022/09/RUSSIE%20__%20 2022_09_02%20__%206%20mois%20lois%20de%20re%CC%81pressives%20RUS%20 %284%29.pdf (дата обращения: 10.09.2022).

www11, https://novaya.media (дата обращения: 30.08.2022).

www12, https://www.svoboda.org/a/fontanka-opublikovala-spisok-zapreschyonnyh--v-rossii-muzykantov/31934296.html (дата обращения: 15.08.2022).

Ирина Дулебова

Университет Коменского в Братиславе
ORCID: 0000-0001-8916-1617

ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЛОВАЦКИХ ВУЗАХ

Streszczenie

LINGWOKULTUREMY W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA UNIWERSYTETACH W SŁOWACJI

W artykule przedmiotem opisu jest teoria lingwistyki kulturowej w ujęciu lingwodydaktycznym. Autorka koncentruje się na kryteriach językowo-metodologicznego doboru i wykorzystania rosyjskich leksemów zawierających komponent kulturowy w słowackich materiałach dydaktycznych szkół wyższych (na studiach rusycystycznych). Przeprowadzona analiza wykazała, że włączaniu tego typu słownictwa do procesu nauczania powinien towarzyszyć nie tylko jego staranny dobór i konwencjonalna hierarchizacja, ale także odpowiedni komentarz językowo-kulturowy, który ma na celu ujawnienie treści poszczególnych jednostek, wyjaśnienie związanych z nimi konotacji lub z ich źródeł, wskazanie sposobu zastosowania w tekście oraz zbadanie użyć znaczeń aktualizowanych.

• Słowa kluczowe: rosyjski jako język obcy, leksyka z komponentem kulturowym, podręczniki dla szkół wyższych.

Summary

LINGUOCULTUREMES IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AT SLOVAK UNIVERSITIES

The paper elaborates on the linguocultural theory from a linguodidactic point of view. It focuses on analyzing linguo-methodological criteria for selecting and

using Russian linguoculturemes in Slovak higher education teaching materials (in Russian studies). We conclude that the incorporation of units of national-cultural information into the teaching process should be accompanied not only by their careful selection and conventional hierarchization, but also by an appropriate linguocultural commentary, which aims to reveal the content of the linguoculturemе, explain the connotations associated with it or its source, analyse the process of its inclusion in the text, and examine examples of its contemporary actualization.

• Keywords: Russian as a foreign language, linguoculturemе, higher education textbooks.

1. Введение

В современной словацкой вузовской русистике в рамках компетентностного и коммуникативного подхода широко внедряется принцип параллельного усвоения языковых и культурологических знаний, позволяющий ознакомить студентов с важнейшими явлениями русской культуры и истории, отраженными в лингвокультуремах. Не вдаваясь в подробности актуальной терминологической дискуссии относительно синонимичности и частичного смешения понятий «логоэпистема», «лингвокультурема», «концепт», «сапиентема», «национальный социокультурный стереотип», «национально-маркированная лексика», «лингвокультурологически значимая единица», которая не является предметом нашего анализа, мы сразу оговоримся, что для лингводидактических и лингвометодических целей используем именно понятие «лингвокультурема», которое совместно с его автором понимаем как

> комплексную межуровневую единицу, форму которой составляет единство знака, языкового значения и культурного смысла (…) единицу описания лингвокультурологического поля, представляющую собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (языкового и внеязыкового) содержания (Воробьев 1997: 45).

Вслед за Л.Г. Ведениной мы причисляем к лингвокультуремам наименования «предметов, понятий, концептов, принадлежащих к одной лингвокультуре, при этом не наблюдающихся или выражающихся в другой форме в прочих лингвокультурах» (Веденина 1997: 74), конкретно безэквивалентной лексики, прецедентных феноменов (тестов, имен, ситуаций, выражений), реалем, фразеологизмов, фоновой лексики, фольклорем и т. д. При этом в плане лингводидактики важен подход к лингвокультуремам как к составляющим русской языковой личности, учитывающий их функционирование в процессе коммуникации.

Подход к обучению языку как к освоению не только грамматики, но и лингвокультурных кодов ставит перед словацкими русистами задачу создания учебных материалов, позволяющих студентам усвоить информацию, включающую семантизацию лексики с национально-культурными коннотациями. При этом необходимо иметь в виду этап и профиль обучения языку, поскольку социокультурная составляющая в вузовских учебных пособиях не может быть сравнима по объему и многоаспектности с учебниками для начальных и средних школ, но при этом ее выбор должен учитывать именно лингвокультурную компетенцию поступающих в вузы, то есть основываться на необходимости развивать имеющиеся знания, не дублируя ранее усвоенной по программе и материалам средней школы лингвострановедческой информации.

Являясь языковым культурным кодом русскоязычного сообщества, данные национально-маркированные языковые единицы влияют на общий смысл высказываний, однако понимание разнообразных коннотаций с ними связанных весьма ограничено для инофонов. Соответственно, необходима разработка теории и практики выявления, отбора и описания таких единиц с целью включения их в процесс обучения РКИ, в связи с чем далее представляем анализ лингвометодических критериев выбора и способов введения русских лингвокультурем в издаваемую нами вузовскую учебную литературу.

2. Методология

В ходе исследования применялись общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения, а также систематизации исследуемого материала. С целью продуктивного и, по мере возможности, объективного решения проблематики отбора и иерархизации культурно-маркированной лексики в вузовских учебниках в качестве первоначального метода исследования мы провели контент-анализ словацких учебных программ и учебников для средних и начальных школ (подробнее см. Дулебова, Московкин 2021). Кроме того, с целью репрезентативной выборки учебников использовался метод анкетирования студентов-первокурсников. Оно начиналось с вопроса: «По каким учебникам вы обучались в начальной/средней школах?» и в течение 12 лет проводилось на вступительных семинарах по русскому языку в Университете Коменского в Братиславе и в Экономическом университете в Братиславе (всего было обработано 1482 ответов).

Для последующей разработки критериев выделения и разграничения ядра и периферии русских лингвокультурем в наших дидактических целях мы использовали не только теоретический сопоставительный анализ российской психолого-педагогической, языковедческой, лингводидактической литературы и лингвострановедческих словарей, но и метод анализа частотности использования выбранных нами лингвокультурем и их значимости в русской языковой картине мира. Это проводилось с помощью данных корпуса русского языка (www1), ассоциативного словаря под редакцией Ю. Караулова (www2), а также корпусных исследований (построения частотных списков слов) русскоязычного медиального сегмента с помощью корпусного менеджера Sketch Engine (www3).

Вопрос способов введения выбранной нами национально-маркированной лексики в разрабатываемую учебную литературу мы решали при помощи социально-педагогического метода (сопоставление в аспекте исследуемой проблемы уже имеющихся в нашем арсенале учебных пособий, учебных планов и целей предлагаемых кафедрой

специальностей), эмпирических методов (педагогическое наблюдение за обучением учащихся, собеседование с ними, анкетирование, интервьюирование), а также лингвокультурологического метода, сосредоточенного на описании национально-специфического компонента семантики языковых единиц, включающеем анализ смысловой экстралингвистической структуры текста и лингвокультурное комментирование.

3. Результаты исследования

Результаты нашего исследования и его практической лингводидактической реализации мы постараемся в главных чертах (учитывая ограниченный объем статьи) представить на материале словацких национальных вузовских учебников: I. Dulebová, N. Cingerová, K. Hrčková, *Glosár ruských lingvoreálií* (далее: *Глоссарий русских лингвореалий*), Bratislava 2016; I. Dulebová, N. Cingerová, *Ruské lingvoreálie* (далее: *Лингвострановедение России*), Bratislava 2017; I. Dulebová, N. Cingerová, K. Jalová, *Historické a kultúrne pamiatky Ruska* (*Исторические и культурные памятники России*), Bratislava 2019; N. Cingerová, I. Dulebová, *Kultúrne regióny Ruska* (*Культурные регионы России*), Bratislava 2021.

В результате сопоставительного анализа уже существующей словацкой учебной литературы (как вузовской, так и для средних школ; подробнее: Дулебова, Московкин 2021) и необходимости решать конкретные образовательные задачи, соотнесенные с целями обучения студентов-русистов бакалаврских и магистерских программ (в нашем случае это специальности «переводоведение», «русский язык и культура, российские и восточноевропейские исследования»), мы пришли к выводу, что необходимо расширять лингвокультурные компетенции студентов прежде всего в области следующих сфер:

- культуры (в первую очередь ее литературной составляющей),
- национальной картины мира, отраженной во фразеологическом фонде русского языка,

- истории России (с IX по XXI век),
- русского православия,
- русской традиционно-бытовой культуры (национальная кухня, праздники и обряды, одежда),
- специфики культурных регионов России.

Данной задаче соответствовал отбор ключевых лингвокультурем (безэквивалентной лексики, прецедентных феноменов, реалем, фразеологизмов, фоновой лексики, фольклорем и т. д.).

Главными источниками выбора ключевых лингвокультурем, относящихся к ядру когнитивной базы первичной языковой личности, обладающих высокой страноведческой и коммуникативной ценностью для их последующего лингводидактического применения, стали для нас, в первую очередь, апробированные на русском читателе (носителе языка) авторитетные российские источники, например словари: *Большой лингвострановедческий словарь «Россия»* под ред. Ю.Е. Прохорова; *Константы: словарь русской культуры* Ю.С. Степанова; *Большой словарь крылатых слов русского языка* В. Беркова, В. Мокиенко и С. Шулежковой; справочники: *Цитаты из русской литературы* и *Цитаты из русской истории* К. Душенко и многих других.

Позицию (частотность) выбранных лингвокультурем в актуальной русской языковой картине мира мы проверяли, в первую очередь, в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ, www1) – в основном в газетном подкорпусе, поскольку тот наглядно демонстрирует степень популярности и актуализаций в медиадискурсе). Например, наши первоначальные сомнения относительно метафорического потенциала, а значит, и степени прецедентности лингвокультуремы литературного происхождения *манкурт* (и, соответственно, вопроса включения ее в учебную литературу), были полностью разрешены именно благодаря результатам поиска в газетном корпусе (56 вхождений).

Надежным критерием оправданности отбора лингвокультуремы для учебных целей являлись ее многочисленные связи в *Русском ассоциативном словаре* (www2) – например, если на стимул *окно* мы видим

35 реакций *в Европу*, то это дает нам все основания предполагать, что выражение *окно в Европу* является лингвокультуремой в сильной позиции в русской языковой картине мира).

Весьма полезной в процессе определения значимости лингвокультуремы (а значит, и количества ее актуализаций в Интернете) зарекомендовала себя и поисковая система Google с ее разнообразными техническим статистическими возможностями, позволяющими оценить частотность исследуемого слова (выражения) не только синхронно, но и диахронно. Для наглядности приведем пример логики нашего отбора с помощью Google (синхронный аспект). Вводим часть крылатого выражения (прецедентного высказывания) А.С. Пушкина *русский бунт бессмысленный и беспощадный* – результат: 76 900 (0,44 сек.), далее вводим *бессмысленный и беспощадный* – результат: 336 000 (0,38 сек.), то есть одновременно в 3 раза больше использований семантически выразительной части без смыслового соединения с первоначальным *русским бунтом*, что свидетельствует об исключительно сильном интертекстуальном потенциале данной лингвокультуремы в русской языковой картине мира и ее многочисленных актуализациях (и лексических трансформациях). Значит, она «заслуживает того», чтобы с ней ознакомились и наши студенты, будущие переводчики и специалисты по русскоязычному ареалу. Надежным средством проверки популярности конкретной лингвокультуремы зарекомендовали себя и корпусные исследования (построения частотных списков слов) русскоязычного медиального сегмента с помощью инструмента Sketch Engine (www3).

Что касается включения прецедентных выражений в учебные пособия и учебные словари, то преимущество, в случае необходимости (по разным соображениям) ограничивать объем материала, мы отдавали выражениям с непрозрачной семантикой, т. е. таким, смысл которых не лежит на поверхности при прямом переводе на словацкий язык. Например, по этой причине нами было исключено из финальных версий *Глоссария русских лингвореалий* и *Лингвострановедения России* весьма популярное крылатое выражение из *Мастера и Маргариты* М. Булгако-

ва: «Никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, и в особенности у тех, кто сильнее вас. Сами предложат и сами все дадут!», семантика которого не требует лингвокультурного декодирования. Но вот знаменитое «Аннушка уже разлила масло» представлено в *Глоссарии русских лингвореалий* с подробным объяснением, как сюжетной литературной ситуации с ним связанной, так и с соответствующими (частично эквивалентными) словацкими выражениями:

> *А́ннушка уже́ разлила́ ма́сло* (Anuška už rozliala olej). Precedentný výrok. Zdrojový text: M.A. Bulgakov, Majster a Margaréta (1940, román) Používa sa pri poukazovaní na nezvratnosť osudu (čo sa má stať, to sa stane), aj vo význame čo sa stalo, už sa neodstane. Kocky sú hodené (жребий брошен / обратной дороги нет).

Русскую культуру мы воспринимаем как выразительно литературоцентричную, и поэтому в наших пособиях особо широко представлены прецедентные феномены (чаще имена и выражения, реже тексты и ситуации) литературного происхождения, а также примеры актуализаций, отражающие их богатейший интертекстуальный потенциал в русской языковой картине мира. Например, из почти 600 лингвокультурем в *Глоссарии русских лингвореалий* более 300 – прецедентные феномены преимущественно литературного происхождения. Это и прецедентные имена, возникшие путем апеллятивации (напр. Акакий Акакиевич, Наташа Ростова, Чичиков, Плюшкин, Манилов, Собакевич, Хлестаков, Обломов, Анна Каренина, Остап Бендер, Киса Воробьянинов, Эллочка Людоедка, Айболит, мадам Грицацуева, Манилов, Митрофанушка, Татьяна Ларина, Скалозуб, Фамусов), и популярные прецедентные высказывания с семантикой, требующей объяснения (*А был ли мальчик?*; *Что ста́нет говори́ть княги́ня Ма́рья Алексе́вна?*; *Времён очаковских и покоренья Крыма*; *Всё смеша́лось в до́ме Обло́нских*). В учебнике *Лингвострановедение России* данной тематике посвящена отдельная глава под названием «Литературоцентризм русской культуры: прецедентные феномены литературного происхождения в современной языковой картине мира», в которой мы подробно останавливаемся на семантике литературных цитат (прецедентных высказываний) и литературных

героев, ставших именами нарицательными (прецедентных имен) из произведений Крылова, Грибоедова, Пушкина, Гоголя, Некрасова, Толстого, Достоевского, Чехова, Маяковского, Булгакова, Ильфа и Петрова, включенными в учебные тексты преимущественно в соответствии с вышеописанными критериями выбора. Необходимо заметить, что в наши учебные пособия мы вводим (на языке оригинала) и литературные прецедентные тексты, точнее сказать, отрывки из них, причем здесь важно «проанализировать стратегии введения художественного материала в курс РКИ, произвести методический и литературоведческий комментарий, учитывающий как природу текста, так и уже наличествующий канон репрезентативных текстов русской литературы» (Grominova, Medukha 2022: 232).

Что касается национально-маркированной лексики традиционной русской народной культуры, то мы придавали ей особое значение. В связи с этим, хотя все вспоминаемые пособия написаны на словацком языке (по-русски в тексте представлены лишь лингвокультуремы, словацкий язык как основной избран ввиду нашего убеждения, что родной язык адресата это один из наиболее быстрых и продуктивных способов лингвострановедческой семантизации единиц изучаемого языка), традиции и обычаи русского народа вынесены нами в многочисленные текстовые вставки на русском языке, посвященные праздничным ритуалам и обычаям, традициям застолья, русского гостеприимства, выражениям, связанным со сватовством, свадьбой, крестинами, погребением и поминовением, обычаям, связанным с православной повседневной культурой поста, поведения в церкви, православных праздников, традиции русской бани, народным поверьям, гаданьям, приметам, русским символам, народным промыслам, сувенирам и т. п.

В трех главах учебного пособия *Лингвострановедение России*, а именно: «Ключевые лингвокультуремы российской истории в современной языковой рецепции», «Советизмы и идеологемы XX века и их современная ресемантизация» и «Постсоветский период в языковой манифестации» нам удалось не только представить значительное количество лингвокультурем российской истории (им посвящено 76 страниц из

общих 276 страниц учебника), но и проанализировать их современную семантизацию и способы их использования в качестве устоявшихся лингвокультурных кодов и метафорических способов оценки на примерах из медиадискурса. Правильное восприятие студентами лингвокультурем не только в их прямом, но и в переносном значении, по нашему мнению, научит их подходу к изучаемому языку по принципу «от смысла – к выражению, чтобы воспроизводить те реальные правила и закономерности, которыми бессознательно руководствуется (пользуется) спонтанно говорящий носитель языка» (Караулов 1999: 153).

При выборе онимов (как литературных, так и исторических) мы стремились представить наиболее устойчивые прецедентные имена, «относящиеся к ядру когнитивной базы и обнаруживающие тенденцию длительного в ней существования» (Gallo 2018: 40), и при этом описывать типовые ситуации их актуализации и функционирования. В результате тщательного отбора в *Глоссарии русских лингвореалий* 30 словарных статей оказались посвящены прецедентным именам исторического происхождения (Юрий Долгорукий, Ярослав Мудрый, Илья Муромец, Владимир Мономах, Дмитрий Донской, Сергий Радонежский, Иван IV Грозный, Иван Сусанин, Степан Разин, Екатерина II Великая, Суворов, Кутузов, Петр I Великий, Пугачев, Распутин, Столыпин, Рюриковичи, Романовы, Чапаев, Павлик Морозов, Гагарин, Ленин, Хрущев, Брежнев, Горбачев) и более 20 прецедентным выражениями исторического происхождения (*У России есть только два союзника – ее армия и флот* и т. д.). Особое внимание при прецедентных именах исторического происхождения мы уделяем крылатым выражениям, с ними связанным, и прецедентным ситуациям, которые их имена часто актуализируют:

> *Суворов А.В.* (Suvorov, A.V.). 1730–1800. Významný ruský vojvodca 18. storočia. Autor okrídlených výrazov Ťažko na cvičisku, ľahko na bojisku (Тяжело́ в уче́нии – легко́ в бою́); Nenechaj kamaráta v kaši, aj keby si mal sám zahynúť (*Сам погиба́й – това́рища выручи́й*).

В отдельной объемной главе «Православие в русской лингвокультуре» (более 30 страниц) представлены фоновая и безэквивалентная

лексика русского православия, причем мы стремились посредством ключевых православных русских лингвокультурем (*старчество*, *батюшка*, *матушка*, *попадья*, *староверы*, *Оптина пустынь*, *праведничество*, *юродство*) расширить представления словацких студентов (преимущественно католиков и протестантов) о специфике русского православия и ключевых лексемах и выражениях, с ним связанных. Как и в остальных учебных текстах, по-русски представлены лишь лингвокультуремы, а объяснение их семантики и перевода (в случае, если он существует) излагается на словацком языке:

> Pozoruhodný jav, ktorý na katolíckom Západe nepoznali a ktorý na Rusi zažíval rozmach od 16. storočia, bolo jurodstvo (*юродство*) považované za jednu z foriem svätosti (*лики святости*). Jurodiví (*юродивые*) boli svätí blázni, blázni pre Krista (*юродивые Христа ради*).

> Keď sa prosí o modlitbu za pokoj mŕtvych (*в заупокойных записках*), pred menami môžu byť uvedené aj slová *убиенного, воина*, resp. ak ešte neuplynulo 40 dní odo dňa smrti – *новопреставленного*. Modlitba za zdravie živých a pokoj mŕtvych, ktorá sa odrieka 40 dní počas sv. Liturgie, sa volá *сорокоуст*.

Осознавая тот важный факт, что современная Россия многоконфессиональна, а значит, лингвокультуремы религиозного происхождения могут быть связаны не только с традицией православия, мы освещаем проблематику наиболее распространенных в России религий (православие, ислам, буддизм, иудаизм) в объемной главе (80 страниц) учебника *Kultúrne regióny Ruska*, а в словаре *Historické a kultúrne pamiatky Ruska* подробно представляем не только православные церкви, соборы и монастыри, но и известные мечети, синагоги и буддийские храмы.

Для более глубокого восприятия русской языковой картины мира предлагаем студентам рассмотреть и особенности ее ключевых концептов: *хлеб*, *семья*, *дом*, *дружба*, *гостеприимство*, *здоровье*, *деньги*, *время*, *душа*, *судьба*, *совесть*, *родина*, анализируя не только превалирующую семантику данных понятий, но и наиболее популярные устойчивые выражения, соотносимые с ними: *хлеб всему голова*; *хлеб да соль!*; *худ обед, коли хлеба нет*; *садиться на хлеб и воду*; *перебиваться с хлеба на квас*;

лишить кого-либо куска хлеба; *остаться без куска хлеба.* Подробно, посредством лексико-фразеологической объективации, рассматриваются и восприятие черт характера человека, бытовых стереотипов и традиций повседневной жизни.

Учитывая тот факт, что лингвокультуремы имеют коннотативные смыслы, становясь определенными знаками-функциями, а также что могут иметь разнообразные дополнительные надстройки коннотативных означаемых и постоянно актуализироваться в сознании воспринимающих (Zahorák 2022: 11), в процессе создания учебных текстов мы считали важным предложить материал, обучающий студентов умению распознавать смыслы лингвокультурем и в их актуализированном (часто трансформированном) виде. И в текстах, и в послетекстовых упражнениях мы предлагаем многочисленные примеры их современной (преимущественно медиальной) актуализации, например:

Калининград: *две* русские *беды* в одном городе.
Как сошлись на ивановских улицах *две* главные *беды* страны?
Вчера в Госдуме *одна* русская *беда* обсуждала *другую.*
Московские пробки – *две* русские *беды* в одном месте.

Методика анализа русских культурно-маркированных единиц и приемов их семантизации в наших учебных пособиях направлена преимущественно на то, что бы коротко, но предельно ясно объяснить их современное значение и связанные с ними ассоциации в русской языковой картине мира, их вероятное контекстуальное включение и стандартные ситуации, в которых они наиболее часто употребляются:

Тю́ря (Ťuria) – безэквивалентная лексика. Ruská studená polievka. Symbol chudoby. Základnými surovinami sú chlieb a kvas. Prenesene: mľandravý, ťažkopádny, nemotorný človek. *Будете тюрю хлебать* (vyjsť na psí tridsiatok, vyjsť na mizinu, na žobrácku palicu). *Мы кашу едали, а ныне и тюря в честь / Смелому уху хлебать, а трусливому и тюри не видать.*

Есть женщины в русских селеньях (Sú mladice po ruských vieskach). Precedentný výrok. Zdrojový text: N.A. Nekrasov, *Vojvoda Mráz* (1864, poéma). Humorne o ženách hodných obdivu, ktoré dokážu všetko zvládnuť.

Отважная, бесстрашная, решительная, незаменимая, коня на скаку остановит. Podobný význam má slovenská frazéma súca *do koča i do voza.*

Молча́лин (Molčalin). Zdrojový text: A.S. Gribojedov, *Útrapy z rozumu* (1824, komédia). „Hovoriace" meno, poukazuje na jeho najdôležitejšiu vlastnosť – mlčanlivosť. Karierista, konformista (подхалим, карьерист), uhladený človek bez vlastného názoru (приспособленец без собственного мнения). Používa sa ako všeobecné podstatné meno pre pätolizačov, servilných pochlebovačov. *Молчалины блаженствуют на свете!*

Сарафан (Sarafán) – symbol ženského ruského oblečenia, metonymia ruskej ženy. Svedčí o tom hojné využitie danej lexémy v ruskej frazeológii: *Сарафан за кафтаном не бегает*; *Нет талану, не пришьёшь к сарафану*; *Снову сарафан на всё пригожается, а обносится – под лавкой наваляется*; *Этот сарафан давно по ниткам разобран*; *На его бабушке сарафан горел, а мой дедушка пришёл да руки погрел* (posledné porekadlo sa používa vo význame: mimoriadne vzdialená rodina). O žene ľahkomyseľnej a nespoľahlivej sa hovorí, že je *сущая коза в сарафане*, a keď sa človek tuho začervená, možno povedať *краснеть, как сарафан.*

4. Дискуссия

В связи с вопросом выбора и способов представления русских лингвокультурем в словацкой учебной литературе необходимо констатировать (не вдаваясь в подробности концепции обучения русскому языку как инославянскому, с которой интересующиеся могут подробно ознакомиться, например, в работах сербского русиста Б. Станковича), что при обучении русскому языку словаков невозможно не учитывать близость (в том числе частично и на уровне бытовой культуры и обычаев) наших славянских народов.

Европейскость славянства, как мы ее воспринимаем сейчас, по крайней мере в двух отношениях отличается от «западной европейскости» (романо-германской): во-первых, в славянском мире в большей степени живы традиции культуры народной, крестьянской, земледельческой; во-вторых, более высокую позицию в иерархии ценностей (если не на

практике, то по крайней мере декларативно) занимают традиционные христианские духовные ценности, характерные как для наивного «народного католицизма», так и для русского наивного «народного православия». На основополагающем – народном и обиходном – уровне культуры деление на Slavia Orthodoxa и Slavia Latina представляется менее значимым, чем на уровне общенациональной культуры и социальных институтов (Бартминский 2005: 136).

В связи с вышеуказанным подходом особую важность приобретает необходимость создания именно словацких национальных учебных пособий, причем важно

> сосредоточить наше внимание на необходимости сопоставительного подхода при идентификации общего и особенного на уровне лингвистического и культурологического аспекта, и именно национальная учебная литература, принимающая во внимание специфику культуры и базовых знаний реципиента, является необходимым условием качественного обучения РКИ (Kvapil 2013: 53).

Таким образом, по нашему глубокому убеждению, недостаточно заказать и предложить студентам многочисленные (и весьма качественные) российские учебные пособия по РКИ (предназначенные в основном для студентов романо-германского языкового ареала), но необходимо понимать, что наиболее приемлемыми для обучения словаков русскому языку являются словацкие учебники, поскольку именно учебник, предназначенный для словацкой аудитории (как инославянской) является «наиболее релевантным в контексте межславянской языковой интерференции и частичной общности национальных концептов» (Liashuk 2017: 28).

В наших учебных пособиях мы особо подчеркиваем тот факт, что культурное и историческое родство, а также географическая близость наших славянских народов отражены во многих обычаях и традициях, а соответственно, и в конкретных лексемах и фразеологических единицах с различным уровнем эквивалентности. Например, рассматривая специфику лингводидактического описания фразеологической лексики

при преподавании русского языка в инославянской аудитории, мы исходим из того, что ключевым является сопоставление словообразовательных и фразеологических гнезд с общим корнем в словацком и русском языках, а также и

> межъязыковых лексических и фразеологических омонимов, лексических и фразеологических эквивалентов с точки зрения их внутренней формы, общих лексем в синтагматическом аспекте, переносных значений общих лексем. При презентации лексики славянам необходимо учитывать уровневую организацию смысловой структуры слова, включающую денотативный, системный и концептуальный уровни (Маркова 2018:105).

Именно с учетом данных особенностей мы представляем студентам обширный фразеологический материал, уделяя значительное внимание примерам и анализу фразем, которые словацкий реципиент способен правильно воспринять при первом же устном или письменном контакте без дополнительного объяснения педагога или обращения к словарям. Это в первую очередь т. н. полностью эквивалентные фраземы: *сколько голов, столько умов koľko hláv, toľko rozumov*; *глаза не видят – сердце не болит / čo oko nevidí, srdce nebolí*; *Бог дал, Бог и взял / pán Boh dal, pán Boh vzal* и т. п. Практика показывает, что в этом случае можно наблюдать наиболее легкое их усвоение, точное запоминание и последующее безошибочное контекстуальное использование. Подробно представлены и фраземы с тождественной семантикой, но частичной лексической субституцией: *ako oko v hlave / как зеницу ока*; *do tretice všetko dobre´/ Бог любит троицу*; *ani ryba ani rak / ни рыба ни мясо.* Практика показывает, что в данном случае запоминание замедлено, но контекстуальное включение (в предлагаемых послетекстовых заданиях) реализуется весьма успешно. Особым успехом у студентов пользуется сопоставительная подача устойчивых словосочетаний, характеризующих черты характера человека, а также концепты дружбы, традиций питания, семейных отношений. И здесь также присутствует множество легких для запоминания словаков как полностью эквивалентных (*ženy majú dlhé vlasy a krátky rozum / у баб волос долог, да ум короток; usilovná ako*

včelička / трудолюбивая как пчела; *kam čert nemôže, tam pošle ženu / где чёрт не поспеет, туда бабу пошлеет*), так и частично эквивалентных фразем (*byť pod parúčou / быть под каблуком*; *krása do času, cnosť na veky / красота до венца, а ум до конца*).

Рассматривая фразеологизмы как вербализацию ключевых концептов культуры, мы стремимся сосредоточить внимание студентов именно на тех легко запоминаемых примерах, которые в славянских языках полностью или частично совпадают, являясь отражением не только отдаленного праславянского единства, но и частичной схожести культурного славянского архетипа, обусловленного особенностями исторического и культурного развития наших народов. И именно в этом вопросе исключительно важен сопутствующий лингвокультурный анализ и профессиональный обосновывающий комментарий.

5. Выводы

Таким образом, исходя из анализируемого материала, мы видим, что включение единиц национально-культурной информации в учебный процесс должно сопровождаться не только их тщательным отбором и условной иерархизацией, но и соответствующим лингвокультурологическим комментарием, цель которого – раскрыть содержание лингвокультуремы, пояснить связанные с ней или ее источником коннотации, указать на способ включения в текст и рассмотреть примеры ее современной актуализации.

Выбор ключевых лингвокультурем, относящихся к ядру когнитивной базы первичной языковой личности (безэквивалентной лексики, прецедентных феноменов, названий реалий, фразеологизмов, фоновой лексики), обладающих высокой страноведческой и коммуникативной ценностью для их последующего лингводидактического применения в словацких вузовских учебниках, был основан как на сопоставительном анализе уже существующей словацкой учебной литературы, так и на широком использовании апробированных авторитетных российских

источников. При этом позицию (частотность) выбранных лингвокультурем в актуальной русской языковой картине мира мы проверяли как в национальном корпусе русского языка, так и в русском ассоциативном словаре. Хорошо в процессе выбора зарекомендовали себя наряду с поисковой системой Google корпусные исследования русскоязычного медиального сегмента. Что касается включения в учебные тексты прецедентных выражений и фразем, то преимущество мы отдавали выражениям с непрозрачной семантикой, т. е. таким, смысл которых не лежит на поверхности при прямом переводе на словацкий язык.

Выбор лингвокультурем обуславливается как уровнем уже приобретенной лингвокультурной компетенции учащихся, так и необходимостью решать конкретные образовательные задачи, соответствующие целям обучения студентов-русистов специальностей «переводоведение», «русский язык и культура», «российские и восточноевропейские исследования». Мы пришли к выводу, что необходимо расширять лингвокультурные компетенции студентов прежде всего в области культуры (в первую очередь ее литературной составляющей), национальной картины мира, отраженной в фразеологическом фонде русского языка, истории России (с IX по XXI век), русского православия, русской традиционно-бытовой культуры. Русскую культуру мы воспринимаем как выразительно литературоцентричную, и поэтому в наших пособиях особо широко представлены прецедентные феномены литературного происхождения, а также примеры их актуализаций, отражающие их богатейший интертекстуальный потенциал в русской языковой картине мира.

В наших учебных пособиях мы особо подчеркиваем тот факт, что культурное и историческое родство и географическая близость наших славянских народов отражены во многих традициях, а также в конкретных лексемах и фразеологических единицах с различным уровнем эквивалентности. В процессе создания учебных текстов мы считали важным предложить материал, обучающий студентов умению распознавать смыслы лингвокультурем и в их трансформированном виде, преимущественно на материале современного медиадискурса.

Методика анализа лингвокультурем и приемов их семантизации в наших учебных пособиях направлена на то, чтобы объяснить их современное значение и связанные с ними ассоциации в русской языковой картине мира, их актуальное контекстуальное функционирование и стандартные ситуации, в которых они наиболее часто актуализируются. Главной целью было предложить словацким студентам учебный материал, тематически систематизирующий ключевые лингвокультуремы, с целью спецификации особенностей русской лингвокультуры, позволяющий студентам через посредство языка и в процессе овладения им ближе ознакомиться, глубже понять, лучше запомнить и уметь использовать в процессе коммуникации ключевые лингвокультуремы, чтобы повысить будущую профессиональную компетенцию.

БИБЛИОГРАФИЯ

Бартминьский Е., 2005, *Языковой образ мира: Очерки по этнолингвистике*, Москва: Индрик.

Веденина Л., 1997, *Теория межкультурной коммуникации и значение слова*, «Иностранные языки в школе», № 3, с. 72–76.

Воробьев В., 1997, *Лингвокультурология: Теория и методы*, Москва: Издательство РУДН.

Дулебова И., Московкин Л., 2021, *Социокультурное содержание современных учебников русского языка для школ и вузов Словакии*, «Филологический класс», т. 26, № 2, с. 221– 233.

Караулов Ю., 1999, *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*, Москва: ИРЯ РАН.

Маркова Е., 2018, *Лексика русского языка в инославянской аудитории, специфика группировки, презентации и активизации*, [в:] *Русистика и современность*, ред. И. Лысакова, Санкт-Петербург: «Северная Звезда», с. 100–106.

Dulebová I., Cingerová N., Hrčková K., 2016, *Glosar ruskych lingvorealií*, Bratislava: Stimul.

Dulebová I., Cingerová N., 2017, *Ruské lingvoreálie*, Bratislava: Univerzita Komenského.

Cingerová N., Dulebová I., 2021, *Kultúrne regióny Ruska*, Bratislava: Univerzita Komenského.

Cingerová N., Dulebová I., Jalová K., 2019, *Historické a kultúrne pamiatky Ruska*, Bratislava: Stimul.

Gallo J., 2018, *Cognitive Aspects of Anthropocentric Modeling Linguistic Worldview*, "Philological Class", Vol. 51, No. 1, pp. 39–42.

Grominova A., Medukha O., 2022, *Underground Poetry of the 70s in Course of the Russian Language as a Foreign Language*, "Philological Class", Vol. 27, No. 1, pp. 221–235.

Kvapil R., 2013, *Národná učebnica ako nevyhnutný predpoklad cudzojazyčnej edukácie*, „Cudzie jazyky a medzikultúrna komunikácia 2", s. 41–59.

Liashuk V., 2017, *Теория славянских литературных языков в диахронии и синхронии*, Banská Bystrica: Belanium.

Zahorák A., 2022, *Precedentné fenomény ako nástroj v interpretácii prekladového umeleckého textu*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Интернет-ресурсы

www1, https://ruscorpora.ru (дата обращения: 16.08.2022).

www2, http://www.tesaurus.ru/dict (дата обращения: 10.08.2022).

www3, https://www.sketchengine.eu (дата обращения: 28.07.2022).

Данная статья подготовлена в рамках проекта KEGA 003UK-4/2021 «Vysokoškolská učebnica Mediálna lingvistika».

Diana Sankowska

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0001-7825-7664

WARSTWA GRAFICZNA WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO Z PERSPEKTYWY ROZWIJANIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ

Streszczenie

Użyteczny podręcznik do języka obcego powinien wspierać kształcenie umiejętności językowych, a także rozwój kompetencji interkulturowej (KI). Codzienna praktyka nauczania jezykowego w szkole wymaga, aby pomoce dydaktyczne o charakterze interkulturowym zawierały informacje zarówno o werbalnych, jak i o niewerbalnych aspektach kulturowych odzwierciedlonych w materiale ilustracyjnym.

W celu zdiagnozowania obecności elementów graficznych w podręcznikach oraz ich użyteczności przy wspieraniu rozwoju KI przeprowadzono badanie polegające na analizie dokumentów. Materiał badawczy stanowiły wybrane podręczniki do nauki języka rosyjskiego będące w użyciu w szkołach w Polsce, Czechach, Niemczech oraz w Bułgarii (na poziomie A1). Badanie objęło cztery serie podręczników, po jednej z każdego kraju – w sumie 12 tytułów. Analiza wykazała, że ich autorzy uwzględnili realny obraz zjawisk oraz pojęć kulturowych w zróżnicowanym stopniu.

• Słowa kluczowe: podręcznik do nauki języka rosyjskiego, opracowanie graficzne podręcznika, kompetencja interkulturowa.

Summary

THE GRAPHIC LAYER OF SELECTED TEXTBOOKS
FOR LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE
FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

A good foreign language textbook supports the development of language skills, but also the development of intercultural competence (IC). Daily school practice requires that intercultural teaching materials contain information on both verbal and non-verbal cultural communication, reflected in the visual materials.

A study was carried out to analyse the presence of graphic elements in textbooks and their usefulness in supporting the development of IC. Document analysis was used as the study method. The research material consisted of selected textbooks for learning the Russian language used in schools in Poland, the Czech Republic, Germany, and Bulgaria (A1 level). The study included four series of textbooks, one from each country – 12 textbooks in total. The analysis showed that the authors of the Russian language textbooks take into account a real and diverse image of cultural phenomena and concepts.

• Keywords: textbook for learning the Russian language, textbook graphic layer, intercultural competence.

1. Wstęp

Nowoczesny podręcznik do nauki języka obcego powinien umiejętnie łączyć słowo i obraz, dlatego nie zaleca się, by autorzy rezygnowali z jednego na rzecz drugiego. Choć w podręcznikach dominuje warstwa słowna, wydaje się ona niepełnowartościowa, jeśli brakuje w niej odniesienia do rzeczywistości w postaci fotografii czy ilustracji. Współcześnie żyjemy w kulturze wizualnej, w której obraz jest najpowszechniejszym środkiem wyrazu. W związku z tym dla znaczącej części młodych ludzi elementy ilustracyjne stanowią niezwykle przydatny materiał służący do kształcenia kluczowych kompetencji.

Obrazy w podręczniku szkolnym do nauki języka obcego mogą występować w różnych postaciach – najczęściej jako fotografie, rysunki bądź ryciny. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych ilustracje i zdjęcia pomagają

lepiej przyswajać wiedzę, wspomagają zapamiętywanie faktów oraz obcego słownictwa – szczególnie u wzrokowców. Połączenie obrazów i słów zapewnia przede wszystkim optymalne wykorzystanie możliwości ludzkiego mózgu, ponieważ aktywizuje obie półkule: prawą, odpowiedzialną za wyobraźnię, przestrzenne postrzeganie rzeczywistości, barwy i syntezę, i lewą, zajmującą się rozumieniem słów, stosowaniem zasad logiki czy analizowaniem. Nie od dziś wiadomo, że synchronizacja działania obu półkul mózgowych, zachodząca dzięki zastosowaniu technik wizualizacji, podnosi efektywność uczenia się oraz umożliwia trwalsze zapamiętywanie treści w wyniku ich intensywniejszego przetwarzania (przy użyciu kolorów, kształtów, schematów lub symboli w połączeniu z warstwą językową) (Mrożek 2018).

Silnie receptywny charakter warstwy wizualnej podręczników dotyczy wszystkich podręczników szkolnych, a zwłaszcza tych przeznaczonych do nauki języków obcych, które niemal zawsze zawierają bardzo wiele materiałów ikonograficznych, w tym ilustrujących tekst. Paweł Wojtanowicz zwraca uwagę, że materiał ilustracyjny jest obdarzony szczególnymi walorami dydaktycznymi, a obrazowe przedstawianie treści jest wysoko cenione przez samych uczniów korzystających z danego podręcznika (Wojtanowicz 2009: 39). Podobny pogląd wyraża Janusz Arabski, który podkreśla, że podręcznikowe treści wizualne „podnoszą wartość graficzną i estetyczną podręcznika i przez to zwiększają motywację ucznia do kontaktu z podręcznikiem" (Arabski 1996: 111). Ta kwestia wydaje się jedną z najważniejszych podczas poszukiwania sposobów na uatrakcyjnienie podręczników.

2. Elementy graficzne podręcznika do nauki języka obcego a rozwój kompetencji interkulturowej

Uczeń czerpie wiedzę o niewerbalnych elementach obcej kultury między innymi z warstwy graficznej podręcznika. Umiejętne wykorzystanie obrazów w edukacji językowej pomaga kształtować u uczniów kompetencję międzykulturową poprzez wprowadzanie ich w świat kultury, ubogacanie ich wiedzy i rozbudzanie ich wyobraźni. Joanna Ciesielka podkreśla, że pierwszy kon-

takt ucznia z podręcznikiem następuje zwykle na początku roku szkolnego, kiedy ten ogląda zamieszczone w nim kolorowe zdjęcia. Ciesielska nazywa to pierwszym i najbardziej powierzchownym zetknięciem się ucznia z „Innym" (Ciesielka 2007). Wszelkiego rodzaju obrazki, fotografie, rysunki jako pierwsze przyciągają wzrok ucznia i zaspokajają jego ciekawość dotyczącą zawartości nowego podręcznika. Dodatkowo dzięki wizualizacji pojęć oraz zjawisk łatwiej jest organizować wiadomości kulturoznawcze, na przykład te zdobywane podczas czytania rozbudowanych tekstów opisowych. Graficzne elementy umożliwiają również rozwijanie umiejętności odbioru i wartościowania zjawisk kultury, co wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw (Grudzińska 2021). Z kolei Sebastian Mrożek zauważa ich przydatność w inicjowaniu wypowiedzi – prób podejmowania komunikacji z innymi w obcym języku (Mrożek 2018). Co więcej, ilustracje i zdjęcia ułatwiają jednocześnie wprowadzanie oraz zapamiętywanie nowego słownictwa.

Edukacja w duchu interkulturowym zakłada, że podręczniki do nauki języków obcych będą rozwijać ciekawość ucznia względem tego, co obce i jeszcze nieodkryte na temat danej kultury. Ponadto powinny one kreować określony obraz rzeczywistości i pobudzać wyobraźnię. Na istotne znaczenie treści językowych i niejęzykowych w procesie nauczania języka rosyjskiego, a szczególnie kształtowania kompetencji interkulturowej, zwraca również uwagę Marzanna Karolczuk, która stwierdza, że

> treści materiałów dydaktycznych mogą kreować określony obraz Rosji i Rosjan oraz wyobrażenia o nich, wpływać na kształtowanie pozytywnych, neutralnych lub negatywnych postaw młodzieży wobec naszych wschodnich sąsiadów, które rzutują na udane kontakty z przedstawicielami innej kultury (Karolczuk 2016: 289).

Chodzi tu zarówno o treści tekstowe, jak i nietekstowe, które w połączeniu ze sobą powinny wspierać rozwój poszczególnych składowych kompetencji interkulturowej uczniów.

Li Czinczin podkreśla znaczenie włączania materiałów ilustracyjnych do procesu edukacji językowej (Цзинцзин 2018: 56). Jego zdaniem podręcznik międzykulturowy powinien zawierać ilustracje, które przyczyniają się do lepszego zrozumienia realiów kulturowych (powinny przedstawiać przed-

mioty związane z tradycyjnym i nowoczesnym życiem, postaci popularne w folklorze i fikcji, sposób życia narodu itp.) (Цзинцзин 2018: 56). To zrozumienie pozwala uniknąć negatywnej oceny przedstawicieli obcej kultury przez pryzmat własnych standardów (tendencji do etnocentryzmu). Dzięki niemu wypowiedzi językowe nie będą sztuczne i oderwane od niewerbalnych niuansów kulturowych (Талыбина, Полякова, Минакова 2015: 18).

Powyższe rozważania pokazują, że elementy graficzne podręcznika powinny spełniać określone funkcje – nie mogą to być przypadkowe obrazy. Anna Dębicka zauważa, że składnik ten niestety często bywa przypadkowy, choć jest niezmiernie istotny, ponieważ „trafnie dobrany materiał graficzny przybliży uczniom zjawiska, obrazy odległe, często obce dla kultury rodzimej, tradycji, a jednocześnie stanowił będzie element rozwijający wyobraźnię i abstrakcyjne myślenie" (Dębicka 2009: 24). Należy podkreślić, że podręcznikowe treści wizualne mogą spełniać ważne funkcje w procesie przyswajania wiedzy o obcej kulturze, nabywania odpowiednich postaw i kształtowania umiejętności w ramach kompetencji interkulturowej. Wśród najważniejszych należy wymienić:

1. funkcję informacyjną – treści wizualne same w sobie mogą być nośnikiem wiedzy o kulturze;
2. funkcję pobudzającą do komunikacji – obrazy mogą inicjować dialog (także dotyczący tematów związanych z kulturą);
3. funkcję wyjaśniająco-obrazującą – treści wizualne mogą towarzyszyć tekstowi jako ilustracja, na przykład przedstawiająca wybrane pojęcie kulturowe;
4. funkcję weryfikującą – obrazy umożliwiają skonfrontowanie subiektywnych wyobrażeń uczniów o pojęciach kulturowych z faktami i realiami;
5. funkcję przyspieszającą zapamiętywanie – ilustracje służą szybszemu i efektywniejszemu zapamiętywaniu faktów dotyczących między innymi kultury docelowej (Sankowska 2020: 90).

Jelena Ardatowa zwraca uwagę, że brak materiałów wizualnych powoduje niepożądane konsekwencje, które mogą być poważną przeszkodą w kształtowaniu KI:

> нельзя не высказать банальной мысли о том, что для современного молодого человека важен визуальный ряд учебника. Полное отсутствие иллюстративных материалов, заданий с опорой на визуальный ряд не только обедняет российские учебные пособия методически, но и создает негативный образ страны, предлагающей такие учебники (бедность, серость, отсталость, убожество… такие ассоциации возникают в сознании, когда листаешь большинство российских учебников по РКИ)[1] (Ардатова 2015: 226).

Biorąc pod uwagę wspomniane wyżej prace, można stwierdzić, że materiał ilustracyjny w podręcznikach do nauki języków obcych ma niebagatelne znaczenie. Aleksandr Sławin zauważa, że wynika to z natury człowieka i mechanizmów psychofizjologicznych rządzących jego mózgiem: „человек по своей природе обладает потребностью в том, чтобы наглядная картина объекта познания постоянно витала перед анализирующей и синтезирующей деятельностью его разума”[2] (Славин 1971: 180).

Za pośrednictwem obrazu uczeń ma szansę „przenieść się” ze szkolnej ławki do innej rzeczywistości, innego miejsca, czasu. Między innymi z tego względu treści wizualne umieszczane w podręczniku powinny rzetelne i realnie odzwierciedlać zjawiska kulturowe. Należy starannie dobierać materiały dydaktyczne i decydować się na te, w których są prezentowane przede wszystkim autentyczne obrazy. Po pierwsze, łatwo je odróżnić od tych „odrealnionych”, przedstawiających bliżej nieokreślone postaci czy miejsca (Sankowska 2020: 95). Po drugie wartościowy podręcznik do nauki języka obcego powinien zachęcać do refleksji interkulturowej poprzez prezentowanie szerokiego wachlarza treści kulturo-, realio- i socjoznawczych, wzbudzać ciekawość i chęć

[1] „Nie sposób nie wyrazić banalnego przekonania, że dla współczesnego młodego człowieka ważna jest warstwa wizualna podręcznika. Całkowity brak materiałów ilustracyjnych, zadań opartych na seriach wizualnych nie tylko metodycznie zubaża rosyjskie podręczniki, lecz także tworzy negatywny obraz kraju, w którym takich podręczników się używa (bieda, szarzyzna, zacofanie, nędza… – takie skojarzenia rodzą się w umyśle, kiedy przeglądasz większość rosyjskich podręczników do nauki języka rosyjskiego jako obcego)”. Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia z języka rosyjskiego pochodzą od autorki artykułu.

[2] „Człowiek z natury ma potrzebę wizualnego obrazu przedmiotu wiedzy, aby ten nieustannie wyprzedzał analizującą i syntetyzującą aktywność jego umysłu”.

stałego odkrywania, motywować do nauki oraz inspirować do samodzielnego odkrywania podobieństw, a także różnic między kulturami.

Aspekty niewerbalne będące częścią obcej kultury są szczególnie istotne z punktu widzenia osiągania porozumienia pomiędzy interlokutorami. Nieznajomość atrybutów kulturowych z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa czy socjoznawstwa może sprawiać poważne trudności w interakcjach z przedstawicielami różnych narodów. Na przykład bez wiedzy na temat codziennego życia i obyczajów trudno kształtować pozytywne lub neutralne postawy względem obcej kultury bądź rozwijać praktyczną umiejętność wchodzenia w interakcje z obcojęzycznymi rozmówcami. Odkrycie i opanowanie wspomnianych atrybutów niewerbalnych języka obcego jest niezbędne przy nawiązywaniu bezpośredniego kontaktu międzykulturowego oraz do jego odpowiedniego zrozumienia i interpretacji.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na to, że materiały dydaktyczne powinny łączyć treści na temat kultury docelowej i rodzimej lub międzynarodowej (Roza, Harya, Algiovan 2021). Lekcje języka obcego zorientowane na kształcenie kompetencji interkulturowej wymagają podręcznika, który systematycznie przybliża obce kultury i pozwala spojrzeć na nie przez pryzmat własnej.

Reasumując, niewerbalne elementy kulturowe, które współgrają z językiem, powinny być stałym elementem lekcji języka obcego. Niestety, tym niewerbalnym aspektom w programach nauczania, a w następstwie także w podręcznikach poświęca się mniej uwagi. Ich obecność w codziennej praktyce szkolnej jest jednak niezbędna. Gwarantuje ją między innymi wykorzystanie środków wizualnych i audiowizualnych. Te pierwsze, umieszczane w podręcznikach, sprawiają, że mogą one skuteczniej rozwijać kompetencję interkulturową uczniów.

3. Metodologia

W niniejszym badaniu analizie zostały poddane wybrane podręczniki do nauki języka rosyjskiego, będące w użyciu w szkołach w Polsce, Czechach,

Niemczech oraz w Bułgarii[3]. Łączy je przede wszystkim przeznaczenie: użycie na poziomie A1, czyli na początkowym etapie nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego. Każdy z wymienionych wyżej krajów UE ma inny system edukacji, a uczniowie rozpoczynają w nich naukę języka rosyjskiego w różnym wieku i odbywa się to nieprzerwanie w różnych okresach.

W Polsce nauka języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego rozpoczyna się zwykle w siódmej klasie szkoły podstawowej, a kończy się w klasie ósmej (wiek uczniów: od 13/14 do 15/16 lat). W Czechach nauka języka rosyjskiego rozpoczyna się zazwyczaj na drugim etapie szkoły podstawowej, w klasie szóstej, i trwa cztery lata – do klasy dziewiątej (wiek uczniów: od 11/12 do 15/16 lat). W Niemczech nauka języka rosyjskiego rozpoczyna przeważanie na etapie gimnazjalnym, od szóstej klasy, a kończy się w klasie dziesiątej (wiek uczniów: od 11/12 do 15/16 lat). W Bułgarii nauka języka rosyjskiego rozpoczyna się na ogół w piątej klasie, a kończy się w klasie siódmej, na poziomie edukacji podstawowej (wiek uczniów: od 11/12 do 14/15).

Z każdego z tych czterech krajów wytypowano po jednej serii podręcznikowej: z Polski – *Всё просто!*, z Czech – *Классные друзья*, z Niemiec – *Конечно!*, z Bułgarii – *Матрёшка*. Wybór konkretnego tytułu nie był przypadkowy. Po konsultacji z nauczycielami języka rosyjskiego z poszczególnych krajów oraz na podstawie zebranych informacji z Internetu[4] możliwy był dobór podręczników powszechnie wykorzystywanych na lekcjach języka rosyjskiego jako obcego przez polskich, jak i czeskich, niemieckich i bułgarskich uczniów. W zależności od liczby lat nieprzerwanej nauki języka rosyjskiego na danym poziomie edukacji stworzono odpowiednią liczbę podręczników w każ-

[3] Wybór polskiego podręcznika traktuję jako oczywisty. O doborze pozostałych zadecydowały takie względy jak dostępność podręczników czy możliwość znalezienia tłumaczy języka czeskiego, niemieckiego, bułgarskiego.

[4] Sprawdzano wybiórczo strony internetowe szkół (polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich), czy udostępniają one informacje na temat wykorzystywanych podręczników. Oprócz tego na internetowym forum nauczycieli języka rosyjskiego jako obcego grupy Преподаватели РКИ (Russian Language Teachers) (www1) zebrano informacje na temat najpowszechniej wykorzystywanych podręczników na lekcjach języka rosyjskiego w Polsce, Czechach, Niemczech i w Bułgarii. Dane pozyskano w roku 2021.

dej serii. Przeprowadzona na potrzeby niniejszego artykułu analiza dotyczyła czterech serii podręczników, po jednej z każdego kraju – w sumie 12 tytułów.

Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy podręczniki zawierają autentyczne środki wizualne, czy odrealnione obrazy dotyczące kultury?
2. Jaka część wizualnych treści zawartych w podręcznikach odnosi się do kultury rodzimej/docelowej/międzynarodowej?

4. Wyniki analizy

4.1. *Всё просто!*

Kurs oferuje bogatą warstwę graficzną odnoszącą się do kultury docelowej. W przeważającej większości są to fotografie, które przedstawiają między innymi zabytki i miejsca (np.: plac Czerwony, Kreml, Ermitaż, rzekę Moskwę, rzekę Newę, ulicę Twerską, moskiewskie metro), zdjęcia i rysunki związane ze świętami obchodzonymi przez Rosjan (np.: Maslenicą, Wielkanocą, Nowym Rokiem, Wigilią i Bożym Narodzeniem), fotografie potraw kuchni rosyjskiej (np.: blinów, kawioru, pielmieni) i innych elementów kulturowych (np.: bałałajki, matrioszki, samowaru, gżelu).

W podręcznikach tych (serię tworzą dwa tytuły) nie znajdziemy natomiast zbyt wiele grafiki odnoszącej się do rodzimej kultury polskich uczniów (jedynie w podręczniku dla ósmej klasy znalazły się pojedyncze odwołania graficzne: Kolumna Zygmunta w Warszawie, flaga i mapa Polski). Jest w nich przy tym więcej odniesień do kultury międzynarodowej – pojawiają się na przykład flagi państw europejskich, zabytki, takie jak wieża Eiffla, Big Ben, Akropol czy Brama Brandenburska.

4.2. *Классные друзья*

Czeskie podręczniki do nauki języka rosyjskiego (trzy tytuły) zawierają dużo kolorowych ilustracji, najczęściej prezentujących rysunkowe postacie, które

mają charakter odrealniony i nie odnoszą się do zjawisk kulturowych. Analizując elementy wizualne z zakresu elementów kulturowych, należy stwierdzić, iż realia kultury docelowej zaprezentowano przede wszystkim za pomocą fotografii. Wśród nich znalazły się elementy wizualne przedstawiające między innymi sobór Wasyla Błogosławionego, Ermitaż, Galerię Tretiakowską, schemat moskiewskiego metra. Podręczniki nie zawierają jednak dużej liczby wspomnianej grafiki – większość z nich odnaleźć można na okładkach.

Jeżeli chodzi o odwołania graficzne do kultury rodzimej, wystąpiły one dość sporadycznie, i to jedynie w dwóch podręcznikach: w drugiej części – realne, pojedyncze zdjęcia znanych Czechów: Jiřígo Mádla, Petry Kvitovej, Pavla Nedvěda; w trzeciej części – głównie zdjęcia miejsc i zabytków: wieży ratusza w Ołomuńcu, mostu Karola w Pradze, praskiego rynku z kościołem Najświętszej Marii Panny przed Tynem).

Ostatnia (trzecia) część cyklu zawiera najwięcej grafik odnoszących się do kultury międzynarodowej (flagi państw UE, zdjęcia Tower Bridge w Londynie, wieży Eiffla, Luwru, wieżowców Nowego Jorku, Muzeum Sisi w Wiedniu).

4.3. *Конечно!*

Wszystkie podręczniki tej serii (cztery tytuły) prezentują różnorodne fotografie i rysunki przedstawiające realia kulturowe Rosji. Wśród nich można znaleźć zarówno rzeczywiste, jak i rysunkowe elementy graficzne (z przewagą tych pierwszych). Seria niemieckich podręczników zawiera wiele obrazów przedstawiających elementy kultury docelowej.

Cechą wyróżniającą niemieckie podręczniki jest duża liczba zdjęć Rosjan w rzeczywistych sytuacjach oraz miejscach. Fotografie prezentują między innymi wnętrze sklepu z pamiątkami, wnętrze klasy w rosyjskiej szkole, dworzec kolejowy, wnętrze pociągu, zdjęcie redaktorki podręcznika na spotkaniu z rosyjską młodzieżą, zdjęcie pokoju Rosjanki Leny. Oprócz tego użytkownicy serii *Конечно!* znajdą w podręcznikach zdjęcia dań kuchni rosyjskiej, plakaty i kadry z rosyjskich filmów (*Питер*, *КостяНика. Время лета*, *Обитаемый остров*), okładki książek (np.: Ник Перумов, *Семь Зверей Райлега*; Дарья Донцова, *Дама с коготками*; Антон Чехов, *Повести и рассказы*; Лев

Толстой, *Анна Каренина*; Александр Пушкин; Петр Ершов; Алексей Толстой, *Сказки*). Autorzy tej serii zamieścili w książkach również zdjęcia rosyjskich miast, między innymi Sankt Petersburga, Moskwy i Tuły.

Jeżeli chodzi o elementy graficzne dotyczące kultury niemieckiej, poświęcono im znacznie mniej miejsca. W książkach umieszczono jedynie flagę Niemiec, a w ostatniej części serii znalazło się zdjęcie kina pod gołym niebem w Dreźnie oraz logotyp Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (Niemiecko-Rosyjskiej Fundacji Wymiany Młodzieży).

W tej serii podręczników kultura międzynarodowa również zeszła na drugi plan. W książkach sporadycznie pojawiają się flagi państw UE, w drugiej części serii widnieją zdjęcia z Paryża, Egiptu i Turcji, a w ostatniej – mongolski pomnik Czyngis-chana na koniu.

4.4. *Матрёшка*

Podręczniki bułgarskiego cyklu (trzy tytuły) zawierają w większości realne fotografie. Najwięcej elementów graficznych dotyczy kultury docelowej. Są to zdjęcia miejsc (np.: Moskwy, Sankt Petersburga, Soczi, moskiewskiego metra, domu towarowego GUM), dań kuchni rosyjskiej, matrioszek, bohaterów rosyjskich baśni; fotografie obchodów różnych świąt (np.: maslenicy, Nowego Roku, Dnia Miasta Moskwy, Dnia Puszkina na placu Czerwonym) i krajobrazów (np.: Doliny Gejzerów na Przylądku Kamczackim, jeziora Bajkał, słonego jeziora Elton, jezior w górach Ałtaj, rzeki Wołgi); portrety (np.: Lwa Tołstoja, Aleksandra Puszkina, Nikołaja Pirogowa, Michaiła Łomonosowa); obrazy (np.: *Девочка с персиками* Walentina Sierowa, *Золотая осень* Isaaka Lewitana).

Autorzy podręczników zadbali również o przedstawienie fenomenów rodzimej (bułgarskiej) kultury uczniów. W całym cyklu odnajdziemy między innymi fotografie znanych miejsc w Bułgarii (np.: skał Bełogradcziku w zachodniej Bułgarii, rezerwatu Kamienny Las, pomnika Cyryla i Metodego w Sofii) i bułgarskich strojów ludowych, zdjęcia z Festiwalu Róż oraz innego bułgarskiego święta (Dnia św. Jordana), zdjęcia miast (np.: Sofii, Burgas, Nesebyru, Warny, Płowdiwu), zabytków (np.: pomnika Cyryla i Metodego

w Pazardżiku, pomnika Wolności na przełęczy Szipka, cerkwi św. Jerzego w Sofii, Jeźdźca z Madary, rzeźby lwa w Sofii, monastyru Rilskiego).

We wszystkich bułgarskich podręcznikach serii umieszczono też nieliczne odniesienia do kultury międzynarodowej, na przykład wizerunki flag europejskich państw, Big Bena, rzeźby egipskiej bogini Sechmet, „Dyskobola" Myrona, Harry'ego Pottera i Pippi Långstrump.

5. Warstwa graficzna a KI – podsumowanie

Wyniki analizy warstwy graficznej poszczególnych podręczników pokazują, że nie jest ona jednolita, ponieważ daje się zaobserwować zróżnicowanie pod względem liczby wyróżnionych elementów. Zostało to podsumowane w tabeli 1, w której użyto symboli: „–" oznacza brak, „+" oznacza niewiele, „++" oznacza dużo, „+++" oznacza bardzo dużo.

Tabela 1. Ilościowe ukazanie elementów warstwy graficznej w omawianych seriach podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tytuł serii	Realne elementy graficzne	Odrealnione elementy graficzne	Elementy graficzne dotyczące kultury rodzimej	Elementy graficzne dotyczące kultury docelowej	Elementy graficzne dotyczące kultury międzynarodowej
Всё просто!	+++	+	–/+	+++	+
Классные друзья	+++	+	+	+	++
Конечно!	+++	++	+	+++	+
Матрёшка	+++	+	+++	+++	+

Źródło: opracowanie własne.

Analiza warstwy graficznej w omawianych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Wszystkie badane podręczniki zawierają różnorodne elementy graficzne – zarówno realne, jak i rysunkowe (odrealnione). Najwięcej elementów rysunkowych zaobserwowano w czeskim kursie podręczników *Классные друзья*. Najmniej odrealnionych elementów graficznych – w bułgarskim cyklu *Матрёшка*.
2. We wszystkich kursach najwięcej jest elementów graficznych dotyczących kultury docelowej. Bogato ilustrowane pod tym względem okazały się podręczniki niemieckie z serii *Конечно!* i bułgarskie z serii *Матрёшка*.
3. Bułgarskie podręczniki z serii *Матрёшка* zawierają najwięcej graficznych elementów odnoszących się do kultury rodzimej.
4. Najmniej niewerbalnych odwołań do kultury międzynarodowej znajduje się w kursach niemieckim i bułgarskim.
5. Warstwa graficzna podręczników poddanych analizie jest zależna od tematyki danego rozdziału, działu lub modułu tematycznego. Takie rozwiązanie usprawnia między innymi rozumienie tekstów. Fotografie odgrywają ważną rolę przede wszystkim w procesie poznawania szeroko rozumianej kultury, a co za tym idzie – wspomagają kształtowanie KI uczniów. Dzięki nim mogą pni odbyć swoistą podróż po wybranych miejscach świata, odczuć pragnienie ich odkrywania czy porównywania pewnych aspektów – na przykład kultury rodzimej z obcą.
6. Zdjęcia zamieszczone w podręcznikach odzwierciedlają realny obraz poszczególnych elementów i zjawisk kulturowych; w większości nie bazują na uproszczeniach i uogólnieniach oraz są aktualne.
7. We wszystkich tytułach znajdują się zarówno zdjęcia podpisane, jak i nieopatrzone podpisami. Może to utrudniać uczniom korzystanie z podręczników, a w rezultacie także orientację w realiach kultury rodzimej, docelowej i międzynarodowej.
8. W wielu wypadkach – na przykład jeśli chodzi o zdjęcia młodzieży w domu, parku, lokalu – trudno stwierdzić, gdzie zostały one wykonane.

Nie sposób precyzyjnie określić, który cykl podręczników prezentuje najbardziej zrównoważony dobór elementów graficznych. Uwzględniając potrzebę pojawienia się zarówno obrazów odnoszących się do kultury rodzimej,

jak i docelowej oraz międzynarodowej (ze zrozumiałą przewagą docelowej), na pierwszym miejscu należałoby wskazać kurs bułgarski, zatytułowany *Мапрёшка*.

Okazuje się, że projektowanie podręczników językowych to zadanie wielowymiarowe, a autorzy publikacji powinni przykładać większą wagę do ich szaty graficznej, by dzięki niej podnosić efektywność edukacji językowej, w tym wzmacniać kształtowanie kompetencji interkulturowej uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Arabski J., 1996, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Ciesielka J., 2007, *Między znanym a obcym – rola podręcznika do nauki języka obcego w kształtowaniu społeczeństwa wielokulturowego*, [w:] *Przez języki obce do sukcesu*, Studium Języków Obcych Politechniki Śląskiej, https://docplayer.pl/18869231–23-mokwa-tarnowska-i-teaching-technical-writing-in-english-in-a-traditional-classroom-setting-and-in-online-courses-144-24-olszewska-b.html (dostęp: 28.07.2022).

Dębicka A., 2009, *Podręcznik szkolny a współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin: Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Pracownia Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 21–26.

Grudzińska A., 2018, *Jak wykorzystać obraz do rozwijania umiejętności językowych uczniów?*, https://www.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2018/06/Obraz-na-lekcji-j%C4%99zyka-polskiego-do-publikacji.pdf (dostęp: 9.10.2021).

Karolczuk M., 2016, *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Prymat.

Mrożek S., 2018, *Rola wizualizacji w nauczaniu języków obcych*, Salon Metodyczny PWN, https://www.wszpwn.com.pl/pl/salon-metodyczny/rola-wizualizacji-w-nauczaniu-jezykow-obcych-1.html (dostęp: 18.08.2020).

Roza A.S., Harya T.D., Algiovan N., 2021, *The Inside of English Textbooks in a City of Education: A Cultural Content Analysis*, „International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding", t. 8, z. 3, s. 176–185.

Sankowska D., 2020, *Niewerbalne treści kulturoznawcze w podręczniku do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Acta Polono-Ruthenica", t. 4, nr 25, s. 87–96.

Wojtanowicz P., 2009, *Środki obrazowe w podręczniku szkolnym*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin: Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Pracownia Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 39–50.

Ардатова Е.В., 2015, *Продвижение позитивного образа страны в современных учебниках по русскому языку для иностранцев как составляющая «мягкой силы» России*, в: *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, Москва, Издательство: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», № 7(1), с. 222–226.

Славин А., 1971, *Наглядный образ в структуре познания*, Москва: Издательство политической литературы.

Талыбина Е.В., Полякова Е.В., Минакова Н.А., 2015, *Невербальная составляющая межкультурной коммуникации при обучении инофонов*, «Вестник РУДН», серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, № 1, с. 16–20.

Цзинцзин Л., 2018, *Принципы создания учебника русского языка для формирования межкультурной компетенциии иностранных учащихся*, «Мир науки, культуры, образования», № 1(68), с. 54–57.

Netografia

www1, https://www.facebook.com/groups/363287790678977 (dostęp: 20.02.2021).

Podręczniki poddane analizie (w kolejności, w jakiej zostały przywołane w artykule)

Chlebda B., Danecka I., 2015, *Всё просто! 1. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Chlebda B., Danecka I., 2015, *Всё просто! 2. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Orlová N., Körschnerová J., Stejskalová J., 2015, *Классные друзья 1*, przedruk 2020, Praga: Klett.

Orlová N., Körschnerová J., Stejskalová J., 2015, *Классные друзья 2*, przedruk 2020, Praga: Klett.

Orlová N., Körschnerová J., Stejskalová J., 2015, *Классные друзья 3*, przedruk 2020, Praga: Klett.

Amstein-Bahmann C. et al., 2008, *Конечно! 1*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Amstein-Bahmann C. et al., 2009, *Конечно! 2*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Amstein-Bahmann C. et al., 2010, *Конечно! 3*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Amstein-Bahmann C. et al., 2011, *Конечно! 4*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Деянова-Атанасова А., Радкова А., Грозданова Х., 2016, *Русский язык для 6 класса. Матрёшка*, Sofia: Просвета.
Радкова А., Деянова-Атанасова А., Чубарова О., 2017, *Русский язык для 7 класса. Матрёшка*, Sofia: Просвета.
Радкова А., Деянова-Атанасова А., Нечаева Н., 2018, *Русский язык для 8 класса. Матрёшка*, Sofia: Просвета.

Część II

JĘZYK W PRZESTRZENI REALNEJ I WIRTUALNEJ

Алла Лихачева

Вильнюсский университет
ORCID: 0000-0002-8768-7815

«ЧТО В ИМЕНИ ТЕБЕ МОЕМ?»[1]: ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ НОМИНАЦИИ

Streszczenie

„CO MOJE IMIĘ ZNACZY DLA CIEBIE?”: POTENCJAŁ IDENTYFIKACYJNY ROSYJSKIEGO NAZEWNICTWA MIEJSKIEGO

Celem artykułu jest analiza współczesnych rosyjskich nazw miejskich. Badanie zgromadzonych urbanonimów prowadzi do wniosku, że ich powoływaniu towarzyszył czynnik motywacyjny, który w założeniu miał definiować i utrzymywać wśród lokalnych mieszkańców tożsamość językową, narodową, kulturową, także społeczną i historyczną. Nazwy obiektów kultury użytkowo-konsumpcyjnej w rosyjskich miastach spełniają również funkcję tradycyjnych wyznaczników sposobu komunikacji w kategorii „nasze–nasze”, co odpowiada rosyjskiemu stylowi komunikowania się.

• Słowa kluczowe: rosyjskie urbanonimy, zwyczaje nazewnicze, identyfikacja, rosyjski styl komunikacji, tożsamość.

Summary

“WHAT DOES MY NAME MEAN TO YOU?”: IDENTIFYING POTENTIAL OF THE RUSSIAN URBAN NOMINATION

The purpose of the article is to analyze today’s Russian urban nominative practices. The results of the observation, accumulation, distribution, and interpretation of

[1] Строка из одноименного стихотворения А.С. Пушкина (1997).

the collected language units make it possible to refer to the main methods used in this study as descriptive-analytical and classification. Analysis of written city names leads to the conclusion about the purposeful formation and maintenance of a complex of identities, which includes, in addition to linguistic and ethno--cultural, socio-historical identity. The considered names of objects of consumer culture in Russian cities also act as traditional markers of the image of a place for communication of "ours/ours", corresponding to the settings of the Russian communicative style.

• Keywords: Russian urbanonyms, nominative practices, identification, Russian communication style, complex of identities.

1. Вводные замечания и цели работы

Волна урбанизации нашего времени[2] способствует росту актуальности работ, в центре которых – город и его жители. Ведутся филологические урбанистические исследования, в том числе касающиеся лингвистического ландшафта (например, на русском материале Павленко 2017; Мур 2015; Синекопова 2015; Кирилина 2013 и др.), городской социолингвистики (Михайлюкова 2019; Баранова, Федорова 2018; Розина 2007 и др.), перемен в языковом существовании города как коммуникативного пространства повседневности (Китайгородская, Розанова 2010; Юнаковская 2007 и др.). Существенным компонентом национально-культурного пространства выступает национальный коммуникативный стиль, имеющий культурно и лингвистически детерминированную природу и представляющий совокупность общих норм и правил коммуникации, специфичных для определенного народа (Куликова 2006: 38, 185, 256).

[2] По подсчетам Организации Объединенных Наций, в 2014 году городские жители составили 54% всего населения Земли, а к середине этого столетия их будет около 66% (Smakman, Heinrich 2018: 14).

В настоящей работе предлагается взгляд на выбор названий российских городских объектов как на реализацию определенной стратегии, которую можно назвать идентифицирующей, т. е. обусловленной концептом, позволяющим маркировать ту или иную категорию людей и выделять эксплицитные или имплицитные различия между идентифицируемой и другими группами (Seymour-Smith 1996: 95–96). При этом, по утверждению социологов-урбанистов, в формировании современных идентичностей, образуемых сочетанием пространственных и социальных практик, ключевая роль принадлежит городам и культуре, которая в свою очередь может быть определена как «постоянно идущий процесс формирования, выражения и отстаивания идентичностей» (Зукин 2015: 373, 401).

В российских языковых урбанистических исследованиях понятие идентичности стало использоваться относительно недавно. Так, оно безусловно уместно при анализе названий улиц (например: Голомидова 2019), во многих случаях, связанных с формированием региональной идентичности жителей этих городов (Разумов и Горяев 2020). По мнению авторов, это формирование обеспечивается топонимами, возникающими в рамках реализуемых номинаторами моделей идентичности «по месту или по времени» (например: ул. *5-ая Восточная*, площадь *Первой пятилетки* в Екатеринбурге), «по людям» (с использованием так называемых мемораторов – например: ул. *Кустова*, ул. *Нахимсона* в Ярославле).

Между тем, современные названия потребительских городских объектов, по моему мнению, также могут выполнять идентифицирующую функцию благодаря опоре на национальный культурный фонд и креативные возможности русского языка, обращению к культурно значимым, прецедентным феноменам, именам исторических персонажей и событий, благодаря корреляции с русским коммуникативным каноном, а именно – с русским коммуникативным стилем. В этих случаях уместно говорить скорее всего о двунаправленном процессе: во-первых, о целеполагании субъектов городских номинативных практик, во-вторых, об ожидаемой рефлексии горожан относительно причастности к своей культуре и к своему социально-историческому фону.

2. Методология и материалы исследования

Для предлагаемого анализа из всего многообразия городских названий были отобраны имена самых посещаемых и многочисленных объектов, наиболее очевидным образом формирующих языковой образ города и объективирующих тональность общения между горожанами и хозяевами таких объектов: кафе, баров, ресторанов, мест торговли и т. п. Рассматривались городские названия, или урбанонимы, собранные в интернете и во время относительно недавних поездок в российские города, а также извлеченные из работ о языке Москвы, Уфы, Владивостока и других российских городов (Михайлюкова 2019; Марсакова 2012; Китайгородская и Розанова 2010; Розина 2007 и др.). В выборе названий именно этих объектов я опиралась на мнение автора многих книг о переменах в культурах современных городов, американской исследовательницы Шарон Зукин:

> Рост культурного потребления (искусства, еды, моды, музыки, туризма) и обслуживающих это потребление предприятий питает символическую экономику города, развивая его способность производить как пространство, так и символы. […] любая попытка привлечь покупательское внимание становится фактом культурного производства, – утверждается в книге *Культуры городов* (Зукин 2015: 8, 32).

Определенные операции над языковым материалом (наблюдение, накопление, распределение и интерпретация собранных языковых единиц) позволяют отнести к основным методам, используемым в данном исследовании, описательно-аналитический и классификационный.

Вслед за другими учеными Ш. Зукин (2015: 377) полагает, что «культура как образ жизни встраивается в «культурные продукты», в числе которых – годные «к продаже с использованием общепринятых способов визуального потребления».

Значительные трансформации «способов визуального потребления», в том числе языкового оформления современных городов совершаются на глазах двух-трех последних поколений. По утверждению ис-

следователей тенденций российской городской номинации, в советское время использовались исключительно информирующие обозначения вроде *Продукты*, *Одежда*, *Товары для детей* и т. п. (см. Китайгородская, Розанова 2010). Это приводило к воспроизводимости однотипных урбанонимов во всех советских городах:

> [К]руг слов, из которых выбирались названия ресторанов, магазинов и кинотеатров, был так ограничен, что они часто совпадали. Они многократно воспроизводили тот хорошо знакомый советскому человеку редуцированный мир, который насаждался официальной идеологией повсюду – в школьных учебниках, на вузовских семинарах по истории КПСС, на собраниях и праздничных демонстрациях. В этом мире не было места ничему непонятному, пугающему или неожиданному. Он напоминал матрешку – в какой бы слой этого мира ни попадал человек, он находил там одно и то же (Розина 2007: 495–496)[3].

В позднесоветское время подобные единообразные именования были тотально вытеснены названиями иностранного происхождения (Розина 2007), а позже стали широко использоваться урбанонимы с культурными ассоциациями и коннотациями, предположительно понятными русским, но обладающие нулевой или малой степенью мотивированности для носителей других языков (об этом см. Марсакова 2012).

Анализ ныне существующих знаков-урбанонимов позволяет увидеть, с помощью каких ресурсов номинативного творчества осуществляется сегодняшняя коммуникация хозяев российских городских объектов с их потенциальными посетителями.

---

[3] Красноречивое свидетельство единообразия ушедших советских названий приводится также одним из авторов сборника городской прозы *Москва: место встречи* Александром Минкиным. В своем «путеводителе по времени» (50–60-ым годам прошедшего века) он перечисляет привычные тогда городские названия: *Винный*, *Рыба*, *Молоко*, *Овощи-фрукты*, *Культтовары*, *Парфюмерия*, *Ателье*, *Ремонт обуви*. По словам автора, вывески были понятны и неграмотным. «*Продовольственный* – красные буквы. *Парикмахерская* – всегда зеленые. *Культтовары* – синие. Точно так же издали вечером и ночью можно было понять, какой идет трамвай […] каждой цифре соответствовал фонарь своего цвета над кабиной вагоновожатой» (Минкин 2017: 315, 323).

Выделим и прокомментируем приемы современного российского городского языкового дизайна, наиболее явным образом репрезентирующие идентификационные цели номинаторов, которые предварительно могут быть сформулированы как отражение «русскости» языкового пространства российских городов.

1. В качестве имен городских объектов широко используются **модели русской разговорной речи**, включающие экспрессивные, уменьшительно-ласкательные, оценочные единицы. Таковы названия кафе и баров: *На скорую руку*, *Как огурчик*, магазинов *Хлеб да соль*, *Лакомка*, *Вкуснятина*, *У дяди Миши*, названия магазинов детских товаров: *ВотОнЯ*, *Куча мала* (экспрессивный фразеологизм, называющий детскую игру и возглас в такой игре[4]), *Баловень*, *Карапуз*, *Кроха*, *Непоседа*, *Зайчишка* и др. Названия зоомагазинов *Дружок*, *Барбос* включают типичные клички беспородных собак у русских. В названиях магазинов канцтоваров используется школьная лексика прежних лет: *Промокашка*, *Копирка* (Ермакова 2011: 117–119). Просторечные фразеологизмы и традиционные русские дразнилки выступают в качестве названий зоомагазинов: *Сытая морда*, *Сами с усами*, *Ёшкин кот*, баров – *Жадина-говядина* или *Жадина-говядина, соленый огурец*, салонов оптики: *Очкарик*, магазинов одежды больших размеров: *Толстушка*, *Толстяк*. В письменное оформление города переносятся приемы разговорного словообразования, построенные как эхо-конструкции и создающие атмосферу неофициального, непринужденного общения в городской среде (см. Санников 1999: 168–169): кафе и рестораны *Тары-Бары*, *Ёлки-палки*, *Крошка-картошка*, *Любовь-морковь*, сеть детских супермаркетов *Дочки-сыночки*, трактиры и магазины печей и каминов *Печки-лавочки* и др.

2. В качестве урбанонимов используются **(пост)фольклорные элементы**: магазины товаров для дома и интерьера *Домовой* (персонаж славянской мифологии), пиццерии *Жар-пицца* (аллюзия к имени русского

[4] Приводятся дефиниции некоторых языковых единиц, функционирующих как городские названия, значения которых может быть непонятно нероссиянам.

сказочного персонажа *Жар-птица*), магазины детской обуви *Котофей* (шутливое прозвище кота в русских сказках). Как пишут Китайгородская и Розанова (2010: 115–116), вывески, помимо названий, могут включать традиционные тексты-зазывы: ресторан *Погребок*: *Заходи на вечерок к нам в радушный погребок!*; кафе *Сам пришел*: *Улыбнулся и зашел* и т. п. Тексты-прибалтки используются на карточках-визитках: *Много есть вредно, а мало – скучно* (ресторан *Борщ&Сало* в Калининграде); в письменном оформлении интерьера: *А я грабли-вешалка. Подержу в трудную минуту* (игра на омонимии словоформ *подержу* и *поддержу* в объявлении в кафе *Лепим и варим* в Москве). Названия ресторанов и кафе получают остроумное продолжение в меню, например: *Мамин Сибиряк* (фамилия русского писателя служит каламбурной характеристикой сибирских пельменей – таких же вкусных, как приготовленные мамой, ср. в английском варианте меню – *Mom's Siberian*), *Итальянцы в России* (название известного российского фильма используется как название пельменей с традиционными итальянскими ингредиентами), *Александр Григорьич* (имя президента Беларуси для названия пельменей по-белорусски), *Скажите сыыыр* (название пельменей с начинкой из трех сортов сыра, а также фраза-аналог английского призыва улыбнуться для фотографии *Say cheese*).

3. В номинативном оформлении российских городов распространены **названия бытовых реалий**: кафе и рестораны: *Дрова*, *Грабли*; блинные: *Печка*, *Теремок*, *Масленица*. Рестораны *Солянка.ru*, *Компот*, *Борщ* получили свои названия благодаря любимым русскими блюдам. Названия салонов часов *Ходики* напоминают о популярных прежнее время настенных часах (Ермакова 2011: 86). Магазины подарков и сувениров называются: *Пряник*, *Матрешк*а, продуктовые магазины: *Авоська*, *Лукошко*, *Полушка* номинациями простых обыденных предметов как бы свидетельствуют о невысоких ценах.

4. Во многих случаях реализуется **игровая функция** русской лексики, являющаяся весьма продуктивной (см. подробнее: Земская 2007: 186–193). Так, частотны названия-неологизмы: кафе быстрого питания *Закусity* (с обыгрыванием возникающей у носителей русского языка

ассоциации с императивом *закусите*); сетевые аптеки *Ноль-Боль*, *Неболейка*; пивной *Бар-Пивасий*; магазины *Ценопад* и пр. Заметной формой городской языковой игры являются номинации-каламбуры. Например, в названии кафе быстрого питания *Курочка рядом* каламбур строится на фонетическом сходстве с названием русской народной сказки *Курочка Ряба*. Омофония формы глагола *быть* и инфинитива глагола *есть* (‘поглощать пищу’) создает каламбурный эффект в названиях сетевых кафе *Время есть*, *Счастье есть* и т. п. (ср. с названием мясных ресторанов *Рыбы нет*). Используются оригинальные названия салонов оптики *Точка зрения*, *Счастливый взгляд*, *Фокус*, названия кофеен *Кофеварим* и др. Разговорное выражение, означающее ‘разное, всякое’, в качестве названия сети кафе японской кухни *ТоДаСё* остроумно имитирует японскую речь. Еще одно название сети суши-баров – *Суши-вёсла*, где именование японского блюда омонимично русскому императиву от глагола *сушить*, причем фразеологизм *сушить весла* употребляется обычно в форме команды к окончанию работы (Словарь народной этимологии).

5. Если информативная цель и лексико-грамматический состав советского периода предопределяли их интонационный рисунок в виде интонации «называния», то сегодня урбанонимами становятся **предикативные конструкции**, выражающие призыв, оценку, похвалу, побуждение и предполагающие соответствующее этим иллокутивным целям интонационное оформление. Таковы, например, номинации-похвалы *Магазин хороший*, магазины *Дёшево*, *Хорошо*, магазины одежды *Вещь!*, магазины-салоны необычных подарков и сувениров *Надо же!*, *Маленький да удаленький*, *Любимые продукты*, кафе *Вкуснятина!*, салоны интерьера *Красота!*; номинации-побуждения – кафе *Зайди и попробуй*, магазины продуктов *Бери сам*, *Приходи и бери*, закусочные *Обедать!*, *Есть!* Популярно обращение к моделям предикативного типа, в том числе функционально тождественным выкрикам уличных торговцев: магазин на вокзале *Не опоздай на поезд!*, продовольственный универсам *Станем друзьями!*, продуктовые палатки и закусочные *Съешь-ка!*, *Поешь-ка!*, *Сели-поели*, салоны оптики *Зайди-увидишь*, обувные магазины *Сделай шаг!*, турагентства *Поехали!* и др. Таким образом, настрой

на более значительную, чем раньше, диалогичность, кооперативность городского общения активно реализуется «в проявлении интонационных сигналов в „словах на вывесках“ как яркой черте устности, проникающей в письменные городские тексты» (Китайгородская и Розина 2010: 68–70).

6. Наиболее ярко специфику русской коммуникативной культуры[5] отражает городская номинативная стратегия, апеллирующая **к идее родства** или включающая лексику родства, причем такая лексика русскими часто используется не в прямых, соотносительных значениях, а в так называемых абсолютных значениях – по отношению к неродственникам и даже к незнакомым лицам (см. подробнее: Лихачева 2011). Исследователи русской языковой картины мира говорят о характерной для славянских языков метафоре кровного родства, которая эффективна даже в стертом, ритуальном употреблении (Левонтина 2009). Неудивительно, что единицы родственного кода в городском языковом дизайне являются популярными индикаторами домашнего, семейного пространства (см. Лихачева 2011, 2017), например, рестораны и кафе домашней кухни *Мама дома*, *К теще на блины*, *У бабушки*. По такому же принципу названа сеть *Семейная аптека*; магазины *Мама, папа и я*, магазины товаров для дома *Моя родня*, кафе *Братишка* – с использованием фамильярного или дружеского обращения к мужчине, юноше, мальчику. К приведенным названиям, включающим родственный код, очень близки обозначения друзей (см. Сергеева 2006: 104–106), например: супермаркеты *Станем друзьями!*, пивные рестораны *Друзья* и *Старые друзья*, кафе *Старый друг*, магазины косметики *Подружка* и др. Подобные номинации указывают на стремление к общению, которое является важнейшей категорией русского коммуникативного сознания

[5] Под русской коммуникативной культурой понимается часть национальной культуры, обусловливающая совокупность норм и традиций общения народа и воплощаемая в его коммуникативном поведении, при этом имеется в виду «бытовая, повседневная культура, т. е. та, которая реально соприкасается с человеком, реализуется в повседневном поведении и общении людей» (Прохоров, Стернин 2006: 35–36).

(Дементьев 2013; Прохоров, Стернин 2006). К ним можно отнести и названия кафе и ресторанов: *Посиделки, Беседа*, *Соседи*, *Хорошо сидим!* – названием служит фраза из советского кино: так говорят о хорошем, приятном занятии, застольном общении (*Словари и энциклопедии…*). При этом слова *общение* и *общаться* в значениях, понятных для русских (в отличие от носителей других европейских языков, – по крайней мере, английского, немецкого), называют очень неформальное взаимодействие:

> *Общаться* по-русски значит приблизительно ‘разговаривать с кем-то в течение некоторого времени ради поддержания душевного контакта’. […] Слово *общаться* содержит, кроме того, идею некоторой бесцельности этого занятия и получаемых от него *удовольствия* или *радости* (Зализняк 2005: 280–281).

Все это в русской коммуникативной культуре отвечает потребности родственников, друзей, знакомых в периодических встречах, цель которых обычно выражается безэквивалентными в коннотативном отношении лексемами *пообщаться*, *собраться*, *посидеть* (Левонтина 2009).

7. В последние годы заметно активизировалось обращение к номинациям, включающим специфический русский антропоним – **отчество**, которое в современном русскоязычном обществе выполняет целый ряд символических функций, среди которых важнейшая – национально идентифицирующая; как пишут исследователи: «прежде всего отчество – знак исконной или приобретенной «„русскости“» (Норман, Райнохова 2020: 325). В качестве урбанонимов используются не только разговорные формы отчеств: *У Палыча*, *У Петровича*, *Семеныч*, *Трофимыч*, *Семеновна*, но и модель отчества: *Сковородовна*, *Огородыч*, *Механыч* и т. п. Отмечается игровое применение отчеств, например, в названии магазинов сантехники: *Сан Саныч* обыгрывается омонимический повтор частей слов *сан*(*техника*) и *Сан Сан*(*ыч*) – обычная для русского общения разговорная форма имени и отчества *Александр Александрович* (ср. также название пельменей *Сам Самыч*, кондитерских изделий *Изюм Васильевич*, *Клубника Николаевна и др.*) (Норман, Райнохова 2020: 333).

8. Еще один заметный антропонимический прием – **использование «говорящих фамилий»** в качестве урбанонимов: сетевые кофейни *Чайникофф*, салоны оптики *Очкофф*, магазины *Башмачников*, *Мясников*, *Колбасов*, *Пивоваров*, палатка *Выпечка и другая еда въ Москве. Товарищество Пироговъ и Караваевъ* включают названия традиционных хлебных изделий русской кухни, а выбор слова *товарищество* вместо современного заимствования *фирма*, а также признаки дореволюционной орфографии указывают на преемственность и надежность популярной продукции.

9. Вообще **обращение к орфографическим приметам досоветского прошлого и ретроназваниям** становится все более распространенным: *Хлестаковъ-Трактир*, ресторан русской дворянской кухни: *Пушкинъ*, *Торговый дом Потемкинъ*, *Ресторанъ-пивоварня Хмель*, рестораны русской кухни: *Китежъ-Градъ*, *СамоварЪ*, кофейни: *Конка* и др.

Популярность ретро-стилизации обсуждается в статье Раисы Розиной о языке московских улиц, опубликованной в 2007 году. По словам Розиной, оживляются и обозначения ушедших реалий. Таковы, например: *трактир*, *лавка*, *лечебница*, аптечная сеть называется *Старый лекарь* и т. п. (см. Розина 2007).

В последние годы такие лексические единицы все чаще используются в качестве самостоятельных урбанонимов, например фермерские рестораны и магазины *LavkaLavka*, рестораны и кафе *Буфет*, *Столовка*, *Закусочная*, *Рюмочная* и т. п. Необходимо отметить, что соответствующий названиям колорит сегодня дополняется дидактическими плакатами в советской стилистике, радиолами, швейными машинками, фарфоровыми статуэтками и прочими бытовыми атрибутами воссоздаваемой эпохи. Возвращаются и вышедшие из употребления в первые десятилетия минувшего века средства русского письма: шрифты и знаки старой орфографии (*Гастрономъ*, *Аристократ*). Р. Розина отмечает, что этот прием активизировался параллельно с появлением большого количества иноязычных названий во время перестройки после долгого периода непопулярности иностранных урбанонимов в советское время, при том, что даже те, что существовали, никогда не передавались латиницей (см. Розина 2007).

10. В российских городах широко используются урбанонимы, связанные с так называемыми **прецедентными феноменами**: литературными произведениями (рюмочные *Дядя Ваня*, магазины и рестораны *New Васюки*), именами исторических личностей (*Вертинский*, *Гиляй*, кафе *Скуратов*, кафе-пекарни *Волконский*, магазины научно-популярной литературы *Циолковский*), с названиями и персонажами популярных в советское время кинофильмов (*Кавказская пленница*, *Джентльмены удачи*, *Не горюй!*, *Старина Мюллер*, *Штирлиц*, *Три тополя* [*на Плющихе* – А.Л.] и др.).

Урбанонимами становятся названия и персонажи детских литературных произведений, известных фильмов и мультфильмов. Например, ветеринарные аптеки и клиники *Доктор Айболит* названы именем героя сказки Корнея Чуковского (1938), салоны маникюра и педикюра *Серебряное копытце* названы по сказке Павла Бажова 1939 года и поставленного по ней в 1977 году мультипликационного фильма. Аналогичный прием используется в номинациях зоомагазинов и приютов для животных *Кошкин дом* (сказка С. Маршака и мультфильм советских лет), сети зоомагазинов *38 попугаев* (цикл советских мультфильмов), с именем А.С. Пушкина связаны названия кафе *Золотая рыбка* и магазинов детских товаров *Лукоморье*. Номинациями магазинов комиксов стали имена персонажей рассказа А. Гайдара 1939 года *Чук и Гек*, детские образовательные центры, школы и книжные магазины называются *Знайка* по имени персонажа популярной в 50–60-е годы XX века детской трилогии Н. Носова, магазины детской литературы *Маршак* (автор популярных детских книг советского времени) и др. Исследователи российских «городских текстов», полагают, что эти тексты

> [Р]ешают не только практические задачи (ориентировать, указывать), но и (что особенно важно) культурные, такие как хранить память об истории города, служить энциклопедией и своеобразным учебником культуры во всем ее многообразии (Михайлова 2015: 102).

С этим мнением не поспоришь, однако нельзя не отметить, что прецедентные и другие знаки русской или советской культуры, яв-

ляющиеся в городах указателями единого культурного пространства, эффективны и информативны в большей степени для старшего поколения жителей России. Можно ожидать, что многие из подобных знаков в функции современных урбанонимов воспринимаются молодым поколением россиян, а тем более – русскоязычных иностранцев, не как понятийные, интенсиональные, или коннотативные единицы (как это присуще прецедентным явлениям), но как экстенсиональные, или денотативные единицы[6], содержащие культурно значимую энциклопедическую информацию, не сопровождающуюся, однако, привычной семантической компрессией и инвариантными для русского культурного сообщества коннотациями.

3. Обобщение и выводы

В рассмотренных моделях реализуется установка на общность фоновых знаний, а содержащиеся в этих названиях лексические единицы оценочного, уменьшительно-ласкательного, шутливого характера обладают экспрессивными коннотациями в сознании тех, для кого привычно русское культурно-языковое пространство (об этом Lichačiova 2018). Сегодняшнее общение между хозяевами городских объектов и горожанами точно характеризуется словами В.И. Карасика (2007: 334): «Любой акт коммуникации есть подтверждение идентичности культурно-языкового сообщества».

Нынешние российские городские названия выступают имплицитными маркерами образа места общения в кругу тех, для кого привычен русский коммуникативный стиль с его неформальностью, психологической близостью партнеров по коммуникации, эмоциональностью, а также тех, кто не нуждается в разъяснениях и словарях для комфортного существования в русском языке и русской коммуникативной культу-

[6] О подобном разграничении прецедентных и непрецедентных имен см. *Русское культурное…* 2004: 24–25.

ре. Причем этнокультурная спецификация языкового дизайна города значительно легче и эффективнее, чем при использовании латинского шрифта, поддерживается кириллическим алфавитом, доминирующим в оформлении городов. При реальном языковом неоднообразии (неединообразии) звучащей речи в российских городах, их письменное оформление становится все более монолингвальным[7].

С помощью активизировавшегося в последние годы использования в качестве урбанонимов традиционных русских коммуникативных моделей, оживления обозначений ушедших городских реалий, обращения к значимым культурным феноменам, специфическим графическим и орфографическим знакам и т. п. происходит индикация единого исконного политемпорального культурного пространства и поддержание коллективного ощущения преемственности языка–культуры–времени (см. Лихачева 2019).

Укреплению эффекта этнокультурной и социокультурной причастности, возникающего благодаря росту российского начала в урбанистическом языковом оформлении, сопутствует другой важный процесс: позитивная осознанная самоидентификация – как общенациональная, так и территориальная. Российские социологи-урбанисты отмечают важность территориальной идентичности как фактора социальной активации жителей города и принятия ответственности за благополучие места жительства (см. Желнина 2015; Чернявская 2011).

Упомянутые процессы могут иметь и иную интерпретацию, иначе оценивающую формирование ностальгической идентичности закрытого пространства и возрастание в сознании российского общества харизмы прошлого, в особенности – советского.

---

[7] На это обращают внимание и лингвисты, исследующие языки мировых мегаполисов. В частности, сегодняшняя российская столица, обычно «направляющая» и другие города страны, характеризуется как практически полностью русскоязычный город, в том числе в сфере языкового ландшафта, что регулируется законами о внешнем облике города и общими установками на моноязычие (об этом: Баранова, Федорова 2018: 155–161).

Так, автор диссертационного исследования о коллективной идентичности постсоветского человека Н. Смолина говорит об идентичности как о «всегда развивающемся, всегда становящемся проекте», причем «сегодня российское интеллектуальное сообщество вовлечено в процесс масштабной рефлексии по поводу советского прошлого» (Смолина 2022: 3–4).

В аннотации к другой монографии, посвященной взаимосвязи национальной идентичности и коллективной памяти, акцентируется «роль национальной идентичности как стратегического ресурса политического развития России, анализируются новейшие вызовы, связанные с политикой памяти в современных условиях идеологического противоборства на мировой арене» (*Национальная идентичность…* 2022).

Российский философ Андрей Флиер пишет, что наряду с изменением социальных обстоятельств жизни общества меняется их символическое отражение в культуре: «общество самореализуется в формах своей культуры и меняет ее параметры в соответствии с собственным развитием», однако «чрезмерное возрастание культурно-консолидирующей тенденции чревато опасностью трансформации социума в религиозную секту или что-то подобное», и, по мнению Флиера, в России наблюдается именно этот процесс (Флиер 2015).

Еще более категорично мнение философа и культуролога Михаила Ямпольского:

> [В] тот момент, когда государство исчерпывает свои возможности по гарантированию будущего, начинает непропорционально возрастать роль памяти и наследия, этих островов прошлого […] Это хорошо видно в сегодняшней России, где распад горизонта будущего ведет к образованию целого архипелага несвязанных между собой элементов прошлого. Невозможность конструирования «стрелы времени» почти автоматически ведет к возрастанию роли памяти (Ямпольский 2018: 17, 39–40).

Современные городские номинативные стратегии есть отражение общей российской медийной и, в особенности, экранной стратегии «культа исторической памяти» и противостояния «чужому стилевому

коду» (М. Ямпольский), возврата к герметизации социокультурного существования российского общества – аналогично советскому периоду.

Можно, по-видимому, признать, что сегодняшние российские урбанистические номинативные практики демонстрируют комплексную тенденцию, которая может быть интерпретирована как акцентирование преемственности и своеобразия социокультурного бытия и формирование идентичности россиян, соответствующей актуальной ныне идее «русского мира»[8].

БИБЛИОГРАФИЯ

Баранова В., Федорова К., 2018, *Многоязычие в городе, Москва: скрытое разнообразие* – см. Д.Ю. Зубалов, Ю.В. Мазурова, рец. на: *Urban sociolinguistics: The city as a linguistic process and experience*, ed by. D. Smakman, P. Heinrich, London 2018, 242 сс., «Вопросы языкознания», № 5, с. 155–161.

Голомидова М., 2019, *Использование технологии нейминга при создании официальных городских топонимов: анализ возможностей*, «Вопросы ономастики», т. 16, № 3, с. 162–178.

Дементьев В., 2013, *Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике*, Москва: Глобал Ком.

Ермакова О., 2011, *Жизнь российского города в лексике 30–40-х годов XX века, Краткий толковый словарь ушедших и уходящих слов и значений*, Москва: Флинта: Наука.

Желнина А., 2015, *Креативность в городе: реинтерпретация публичного пространства*, https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-v-gorode-reinterpretatsiya-publichnogo-prostranstva/viewer (дата обращения: 28.07.2022).

Зализняк А., 2005. *Заметки о словах: общение, отношение, просьба, чувства, эмоции*, [в:] *Сб. ст. Ключевые идеи русской языковой картины мира*, ред. А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев, Москва: Языки славянской культуры, с. 280–288.

[8] Именно русский язык и российская или советская культура вместе с исторической памятью объединяют и конструируют этот мир; https://ria.ru/20070601/66508904.html (дата обращения: 28.07.2022).

Земская Е., 2007, *Игровое словообразование*, [в:] *Язык в движении*, ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук, Москва: Языки славянской культуры, с. 186–193.

Зукин Ш., 2015, *Культура городов* (пер. с англ.), Москва: Новое литературное обозрение.

Карасик В., 2007, *Языковые ключи*, Волгоград: Парадигма.

Кирилина А., 2013, *Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации*, «Вестник Тверского государственного университета», серия: *Филология*, № 5, с. 159–167.

Китайгородская М., Розанова Н., 2010, *Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы*, Москва: Языки славянских культур.

Куликова Л., 2006, *Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме*, Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.

Левонтина И., 2009, *Особые события в современном русском языке (о названиях жанров времяпрепровождения вечеринка и событие)*, http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/11/27/levontina_6.zip#overlay-context=structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-6 (дата обращения: 28.07.2022).

Лихачева А., 2011, *Лексика родства в русской коммуникативной культуре*, "Kalbų studijos / Studies about Languages", № 19, с. 106–112.

Лихачева А., 2017, *Вербальные особенности городского пространства как часть национальной коммуникативной культуры*, "Slavistica Vilnensis", № 61, с. 161–172.

Лихачева А., 2019, *Фактор времени в современном российском городском номинативном дизайне*, [в:] *Czas w kulturze rosyjskiej. Время в русской культуре*, seria: *Antropologia Kultury Rosyjskiej*, Kraków: Księgarnia Akademicka, с. 41–52.

Марсакова Т., 2012, *Новое в «городской» номинации современного русского языка в аспекте преподавания иноязычным учащимся*, «Россия и Запад: диалог культур», вып. 6, ч. IV, ред. А.В. Павловская, Москва: Изд-во Московского университета, с. 229–240.

Михайлова Ю., 2015, *Городской медиадискурс как поликультурное пространство*, Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года), т. 2, Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, с. 99–102.

Михайлюкова Н., 2019, *Социолингвистика: языковой облик современного города*, учебник и практикум для вузов, Москва: ЮРАЙТ.

Мур И., 2015, *Лингвистический ландшафт как средство анализа языковой ситуации и языковой политики в постсоветском пространстве*, Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года), т. 2, Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, с. 109–114.

Минкин А., 2017, *Таганка*, [в:] *Москва: место встречи*, сопост. Е. Шубина, А. Шлыкова, Москва: «АСТ», с. 305–330.

Национальная идентичность и коллективная память: между прошлым и будущим: коллективная монография, 2022, ред. Т.А. Сенюшкина, Симферополь: Н. Оріанда.

Норман Б., Райнохова Н., 2020, *Отчество как один из символов русской культуры*, «Вопросы ономастики», т. 17, с. 323–336.

Павленко А., 2017, *Языковые ландшафты и другие социолингвистические методы исследования русского языка за рубежом*, «Вестник Российского университета дружбы народов», серия: *Лингвистика*, т. 21, № 3, с. 493–514.

Прохоров Ю., Стернин И., 2006, *Русские: коммуникативное поведение*, Москва: Флинта: Наука.

Пушкин А.С., 1997, *Сочинения в трех томах*, Санкт-Петербург: Золотой век, Диамант.

Разумов Р., Горяев С., 2020, *Трансляция региональной идентичности в урбанонимии российских городов: современное состояние*, «Вопросы ономастики», 2020, т. 17, № 2, с. 201–219.

Розина Р., 2007, *Чужие и свои слова на московских улицах. Опыт социолингвистического анализа*, [в:] *Язык в движении*, ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук, Москва: Языки славянской культуры, с. 491–495.

Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь, 2004, ред. И. Захарченко, В. Красных, Д. Гудков, вып. 1, Москва: Гнозис.

Санников В., 1999, *Русский язык в зеркале языковой игры*, Москва: Языки славянской культуры.

Сергеева А., 2006, *Какие мы, русские? (100 вопросов – 100 ответов). Книга для чтения о русском национальном характере*, Москва: «Русский язык».

Синекопова Г., 2015, *Языковые меньшинства в лингвистическом ландшафте Москвы*, «Вестник Российского нового университета. Филологические науки», серия: *Человек в современном мире*, № 2, с. 45–49.

Словарь народной этимологии, 2000; https://folklor.academic.ru/1776/%D0%A1%D1%83%D1%88%D0%B8_%D0%B2%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%B0%21 (дата обращения: 7.09.2022).

Смолина Н., 2022, *Коллективная идентичность постсоветского человека*, Russian Edition, London: London Lambert Academic Publishing.

Чернявская О., 2011, *Город как коммуникативное пространство*, [в:] *Город меняющийся: траектории развития и культурные пространства*, сб. ст., Пермь: Пермский филиал НИУ, https://academics.hse.ru/data/2011/06/08/12131172

07/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2.pdf (дата обращения: 28.07.2022).

Флиер А., 2015, *История как культура и культура как история*, http://zpu-journal.ru/epu/2015/4/Flier_His-tory-Culture (дата обращения: 2.09.2022).

Что такое русский мир?, 2007, https://ria.ru/20070601/66508904.html (дата обращения: 10.09.2022).

Юнаковская А., 2007, *Разговорная речь носителей массовой городской культуры (на материале г. Омска): Хрестоматия*, Москва: Языки славянских культур (Studia philologica).

Ямпольский М., 2018, *Без будущего. Культура и время*, Санкт-Петербург: Порядок слов.

Lichačiova A., 2018, *The Communicative-Culturological Aspect of the Implicit Information in Russian Urban Linguistic Design*, [in:] *The Explicit and the Implicit in Language and Speech*, ed. by L. Liashchova, New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 223–239.

Seymour-Smith Ch., 1986, *Macmillan Dictionary of Anthropology*, London: Macmillan Reference Books.

Smackman D., Heinrich P., 2018, *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, London–New York: Routledge.

Anna Ginter

Uniwersytet Łódzki
ORCID: 0000-0001-6735-6149

METAFORY WIZUALNE I WIZUALNO-WERBALNE JAKO PRZYKŁAD UKRYTEJ KOMUNIKACJI W REKLAMIE GENDER

Streszczenie

Celem niniejszych rozważań jest przyjrzenie się roli, jaką metafory wizualne i wizualno-werbalne odgrywają w ukrytej komunikacji – na przykładzie reklamy gender. Wybór tego właśnie rodzaju reklam podyktowany został faktem, że ich twórcy często sięgają po strategię ukrytej komunikacji, by zakamuflować w ten sposób treści dyskryminujące kobiety i mężczyzn. Analizowany materiał obejmuje reklamy wizualne i wizualno-werbalne, wybrane jako najbardziej reprezentatywne spośród przykładów pochodzących ze stron internetowych różnych firm, sklepów i kampanii reklamowych. Analiza została przeprowadzona w ujęciu kognitywno-pragmatycznym, który umożliwia opisanie mechanizmu powstania metafory, jej interpretację, a także dostrzeżenie i określenie prawdopodobnej intencji twórcy reklamy. Jak to zostało wykazane, w metaforach transfer konceptualny z domeny źródłowej do domeny docelowej może prowadzić do powstania treści interpretowanych jako dyskryminujące kobiety lub mężczyzn, komunikowanych w dyskursie reklamowym w sposób ukryty.

• Słowa kluczowe: komunikacja, komunikacja ukryta, metafora, metafora wizualna, reklama gender.

| Summary

VISUAL AND VISUAL-VERBAL METAPHORS AS AN EXAMPLE
OF COVERT COMMUNICATION IN GENDER ADVERTISING

The main purpose of the study is to investigate the specific role of visual and visual-verbal metaphors in covert communication as exemplified by gendered advertisement. The choice of this kind of advertisement results from the fact that their authors frequently use the strategy of covert communication in order to disguise discriminatory content. The analysed material come from the websites of various companies, shops, etc. Analysis is carried through a cognitive-pragmatic approach, which makes it possible to describe the mechanisms of metaphors, their interpretation, as well as to notice and describe the authors' probable intentions. As it is shown, in these metaphors, the conceptual mapping projected from the source domain to the target domain may create a kind of discrimination against men and women. Consequently, they can give rise to sexist interpretations, covertly communicated in the discourse of advertising.

• Keywords: communication, covert communication, metaphor, visual metaphor, gender advertising.

1. Wprowadzenie

Jak podaje Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingu, reklama jest wszelką płatną formą bezosobowego przedstawiania i popierania towarów, usług i idei, a jej istotę można wyrazić za pomocą definicji składającej się z sześciu następujących elementów: płatny, nieosobowy przekaz informacji, pochodzący od konkretnego nadawcy, posługujący się masowymi sposobami komunikowania w celu pozyskania przychylności i wywarcia wpływu pożądanego przez nadawcę na adresatach, odbiorcach i publiczności (za: Cymanow-Sosin, Cymanow 2007: 128).

Przekaz reklamowy ma więc za zadanie wywołać i utrwalić w umyśle adresata szereg skojarzeń związanych z określonym produktem, by w ten sposób wywrzeć na niego „pożądany wpływ". Należy jednak podkreślić, że siła perswazyjna reklamy dziś już nie polega na przekonaniu potencjalnego

klienta do zakupu, ale raczej na pokazaniu, że dany artykuł umożliwi mu osiągnięcie wyższych celów, takich jak szczęście, dobrobyt, pozycja. W związku z tym przekaz reklamowy często nawiązuje do idei i wartości umożliwiających zawładnięcie uwagą i emocjami odbiorcy.

Zadania te spełnia metafora: jest w stanie zaskoczyć niespodziewanymi asocjacjami, przez co budzi zdziwienie, zmusza do zatrzymania się i podjęcia trudu odnalezienia nie zawsze wyraźnie i otwarcie wyrażonej konkluzji. Nagrodą jest dla niego satysfakcja z sukcesu wieńczącego poszukiwania ukrytego komunikatu i związana z tym przyjemność intelektualna, które z kolei wzmocnią przekaz i pomogą na dłużej zachować go w pamięci (Doliński 2005: 103; Heath 2006: 95–96). A co istotne z perspektywy zaprezentowanych dalej rozważań, ów ukryty komunikat może nieść ze sobą treści dyskryminujące i/lub związane ze stereotypowym postrzeganiem ról społecznych przypisywanych ludziom ze względu na płeć.

2. Metodologia

2.1. Metafora wizualna w reklamie

Od czasu ukazania się książki Lakoffa i Johnsona *Metafory w naszym życiu* w 1980 roku metafora przestała być postrzegana jedynie jako środek językowy, wykorzystywany zwykle do wzbogacenia środków poetyckich. Podstawowe stwierdzenie przywołanych autorów głosi, że metafory są obecne w naszych myślach i czynach, a „system pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny" (Lakoff, Johnson 2010: 29). Metafora konceptualna jest wynikiem spojrzenia na dwie niepasujące do siebie domeny doświadczenia i dostrzeżenia w nich podobieństwa (Velasco-Sacristàn, Fuertes-Olivera 2006a 2017). Proces ten zachodzi zarówno w codziennym języku, jak i w malarstwie, fotografii, filmie i tańcu. Metafory odnajdziemy również w muzyce, dźwiękach, grafice, wizualizacjach, gestach i dyskursach, które łączą w sobie modalności (por. Forceville 2017: 26). Obserwując ich wszechobecność, kognitywiści wyodrębnili metafory werbalne,

niewerbalne (wizualne) i mieszane (łączące różne kody). Metafora wizualna rozumiana jest jako metafora, w której domeny źródłowa i docelowa są wyłącznie lub w przeważającej części przedstawione wizualnie. W metaforach mieszanych (wizualno-werbalnych) następuje interakcja między obrazem i językiem.

Metafory wizualne są niewątpliwie wysoce złożonymi obrazami, w których odbiorca jest przymuszany do dokonania transferu z domeny źródłowej do domeny docelowej. W ich przypadku istnieje jednak ryzyko, że odbiorca nie rozpozna elementów/aspektów domeny źródłowej, które zgodnie z intencją twórcy powinny być rzutowane na domenę docelową, lub w swej interpretacji wybierze (świadomie bądź nieświadomie) inne elementy, niepełniące żadnej roli w konstruowanej metaforze. Ryzyko to spotęgowane jest faktem kulturowego uwarunkowania metafor – również wizualnych (zob. Forceville 1994: 27).

Nie ulega wątpliwości, że metafory wizualne są znacznie bardziej efektywne, tzn. łatwiej dostrzegalne, przypominane, interpretowane i częściej wywołują pozytywne reakcje niż metafory werbalne. Cieszą się też niesłabnącym zainteresowaniem ze strony badaczy, stanowiąc obiekt wciąż nowych obserwacji i dyskusji w zakresie studiów nie tylko lingwistycznych.

Badania nad metaforą wizualną sięgają początkiem do naukowych zainteresowań takich badaczy jak John M. Kennedy (1982), który nie tylko zaobserwował, że metafora może mieć werbalną i wizualną realizację, ale próbował też wyjaśnić aspekty metafory niewerbalnej oraz rodzaje wizualnych konstrukcji metaforycznych. To do jego rozważań sięgał Charles Forceville, uważając je za uzasadnione i przekonujące (Forceville 1994: 2). Kogan i in. (1980) prowadzili obserwacje dotyczące rozumienia metafor wizualnych przez przedstawicieli różnych grup wiekowych. Seitz i Beilin (1987) zajmowali się metaforą fizjonomiczną w fotografii, Rozik (1994) – w sztuce i animacjach, z kolei Whittock (1990), Carroll (1996) i Forceville (1999) opisywali metafory niewerbalne obecne w filmach. Są to oczywiście zaledwie wybrane przykłady licznych badaczy, którzy starają się poznać naturę i procesy rządzące powstawaniem, rozumieniem i funkcjonowaniem metafor wizualnych.

Wiele uwagi poświęcono i nadal poświęca się badaniom dotyczącym metafory wizualnej w reklamie. Szeroko omawia ją w swoich pracach Forceville (1991, 1994, 1996, 2000, 2002, 2017). Bolognesi i Strik Lievers (2018) główny nacisk w swoich rozważaniach kładą na sposób wyrażenia w reklamie synestezji, tzn. ukazanie głównego nośnika metafory synestezyjnej (werbalnego, wizualnego lub werbalno-wizulanego) oraz na wskazanie tendencji dotyczących użycia i sposobów łączenia pojęć należących do różnych modalności sensorycznych. Velasco-Sacristàn (2005, 2009, 2010) we współpracy z Fuertes-Oliverą (2006a, 2006b) prowadzi badania nad reklamą wizualną w różnych jej aspektach, duży nacisk kładąc jednak na zagadnienia dotyczące treści reklamy gender, jej specyfiki i wykorzystanych w niej metafor jako elementów i narzędzi ukrytej komunikacji.

2.2. Komunikacja ukryta

Prowadzone w ostatnim czasie badania nad dyskursem reklamowym traktują reklamę jako przykład ukrytej komunikacji, w której interakcje różnorodnych kanałów i ich potencjalnych kodów wykorzystywane są przez twórców reklam w celu uwiedzenia klientów. Pojęcie ukrytej reklamy pojawia się w kontekście teorii relewancji (Sperber, Wilson 1986). Teoria relewancji stanowi więc próbę określenia warunków, jakie spełnić powinna komunikacja, by można było nazwać ją skuteczną.

Jak zauważyli Sperber i Wilson (1986: vii; Tokarz 2000: 85), ludzkie procesy poznawcze są ukierunkowane na osiągnięcie największego możliwego efektu przy najmniejszym wysiłku intelektualnym. Aby stało się to możliwe, cała uwaga musi być skoncentrowana na tych informacjach, które wydają się najbardziej relewantne. „Komunikowanie – to zajmowanie czyjejś uwagi; a zatem komunikowanie – to sygnalizowanie [...], że komunikowana informacja jest relewantna" (za: Tokarz 2000: 85). Zasada relewancji (komunikowanej informacji towarzyszy gwarancja relewancji) ma więc zasadnicze znaczenie w zrozumieniu komunikacji.

Teoria ta pozostaje w opozycji do modelu kodowego ujmującego komunikację jedynie jako przekaz informacji i zakładającego istnienie między

rozmówcami wspólnej wiedzy. Sperber i Wilson za najbardziej istotne aspekty komunikacji uważają: rozpoznanie intencji, uwzględnianie (wspólnego) otoczenia kognitywnego (czyli zbioru faktów oczywistych dla rozmówców) oraz stosowanie reguł dedukcyjnego przetwarzania informacji. Proponują jednak ujęcie łączące komunikację kodową z komunikacją ostensywno-inferencyjną, definiując tę ostatnią w następujący sposób:

> W komunikacji ostensywno-inferencyjnej nadawca produkuje bodziec, który dla niego samego i dla audytorium czyni wzajemnie oczywistym, że zamiarem nadawcy jest uczynienie, za pomocą tego właśnie bodźca, pewnego zbioru założeń i oczywistym dla audytorium lub bardziej oczywistym niż dotąd (Sperber, Wilson 1995: 63; tłum. wg: Tokarz 2000: 90).

Komunikacja polega więc na wytworzeniu pewnego bodźca z podwójną intencją: informacyjną i komunikacyjną, przy czym pierwsza z nich dotyczy poinformowania audytorium o czymś, druga zaś poinformowania audytorium o owej intencji informacyjnej (Sperber, Wilson 1986: 87–88). Z definicji wynika, iż intencja komunikacyjna jest intencją informacyjną drugiego stopnia. Jej obecność sprawia, że komunikacja ukryta (tzn. zamaskowane formy przekazu informacji) staje się niemożliwa. Nawiązuje do tego pierwszy człon nazwy tego rodzaju komunikacji: ‘ostensja’ lub ‘zachowanie ostensyjne’ – to „zachowanie polegające na uczynieniu oczywistą intencji uczynienia czegoś oczywistym” (Tokarz 2000: 88).

To rozróżnienie między intencją informacyjną i komunikacyjną ma więc zasadnicze znaczenie dla opisu komunikacji ukrytej, w której nadawca stara się zrealizować intencję informacyjną bez udziału intencji komunikacyjnej (Tanaka 1994: 41). Jego celem nie jest sprawienie, by intencja informacyjna była dla odbiorcy oczywista i wyraźna, a oddziaływanie na otoczenie kognitywne rozmówcy przez skłonienie go do podjęcia poszukiwań określonych przesłanek i hipotez. Oddziaływanie nie oznacza jednak modyfikacji wspólnego otoczenia kognitywnego. W przeciwnym wypadku intencja stałaby się dla obydwu widoczna.

Komunikacja ukryta nie gwarantuje zatem optymalnej relewancji. Odbiorca nie może liczyć na „podpowiedzi” ze strony nadawcy czy sugestie naprowadzające na właściwą interpretację. Pomocne mają być dla niego dodatkowe,

zwykle niewerbalne bodźce, w które wyposażony jest komunikat. Motywację stanowić ma nagroda: odbiorca ma powód, by wierzyć, że podjęcie trudu odnalezienia intencji nadawcy zakończy się sukcesem polegającym na odkryciu relewantnej informacji (Velasco-Sacristàn, Fuertes-Olivera 2006a: 220).

Keiko Tanaka rozważa reklamę jako przykład komunikacji ukrytej. Jej zdaniem twórcy reklam sięgają po tę właśnie strategię z dwóch powodów: 1) dzięki niej odbiorca być może zapomni o tym, że nadawca próbuje mu coś sprzedać, 2) pozwala ona uniknąć odpowiedzialności za społeczne konsekwencje pewnych implikacji (np. seksualnych) wywołanych reklamą (1994: 43–44).

Strategia ukrytej komunikacji jest też chętnie wykorzystywana jako środek przykuwający uwagę odbiorcy i wzmagający jego ciekawość, co jest możliwe dzięki jej naturze umożliwiającej osiąganie efektu zagadki, rozrywki i żartu (Velasco-Sacristàn 2009: 117). W ten sposób realizowane są pierwsze dwa kroki procesu, który zaobserwował Elias St. Elmo Lewis pod koniec XIX wieku. Konsument, widząc/oglądając reklamę, przechodzi kolejno przez cztery etapy, określone jako: uwaga, zainteresowanie, pragnienie, działanie (*attention*, *interest*, *desire*, *action* – AIDA) (www1). Co ważne, wzrasta tym samym zaangażowanie odbiorcy w proces komunikacji.

3. Ukryta komunikacja w reklamie gender (wyniki badań)

W książce *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisement in Britain and Japan* (1994) Keiko Tanaka pokazuje, jak metafora wizualna może być wykorzystana w ukrytej komunikacji, by przekazać treści, za które twórca reklamy nie poniesie odpowiedzialności. Przykładem jest tzw. reklama gender, przy czym 'gender' jest tu rozumiany zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO):

> [...] *gender* odnosi się do społecznie skonstruowanych cech kobiet i mężczyzn – takich jak normy, role i relacje między grupami kobiet i mężczyzn oraz między nimi. Różni się ona w zależności od społeczeństwa i może podlegać zmianom. Chociaż większość ludzi rodzi się albo jako mężczyźni, albo jako kobiety, uczy się ich odpowiednich norm i zachowań – w tym sposobu, w jaki powinni współ-

działać z innymi osobami tej samej lub przeciwnej płci w gospodarstwach domowych, społecznościach i miejscach pracy (www2).

Reklama gender wykorzystuje utrwalone, często stereotypowe opinie dotyczące ról przypisanych mężczyźnie i kobiecie w rodzinie i w społeczeństwie, by wzmocnić perswazyjną siłę przekazu.

Badania nad treściami reklamy gender, jej specyfiką i mechanizmami od kilku lat prowadzi Marisol Velasco-Sacristàn (2005, 2009, 2010) we współpracy z Pedro Fuertesem-Oliverą (2006a, 2006b). To właśnie ich prace stały się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia badań zaprezentowanych w dalszej części. Rezultaty ich obserwacji pozwoliły sformułować kilka podstawowych myśli: 1) metafory w reklamie gender mają formę werbalną, niewerbalną i/lub multimodalną; 2) są to metafory o charakterze ideologicznym, w których konceptualny transfer z domeny źródłowej do domeny docelowej może skutkować powstaniem treści dyskryminujących kobiety lub mężczyzn bądź odzwierciedlających utrwalone w społeczeństwie stereotypy; 3) metafory te mogą prowadzić do dyskryminujących interpretacji, komunikowanych w sposób jawny lub utajony (Velasco-Sacristàn 2009: 114). Przez twórców reklam metafory te wykorzystywane są, by wprowadzić określony system wartości dotyczący płci, który aktywuje lub narzuca negatywne spojrzenie poprzez ukryty lub jawny komunikat. W ten sposób reklamodawca nie pozostawia interpretacji reklamy bez swojej kontroli, jednocześnie jednak przesuwając odpowiedzialność za tę interpretację na audytorium.

O metaforach dyskryminujących mówimy wtedy, gdy kobieta lub mężczyzna są ujmowani w kategoriach niższych elementów opisanych w łańcuchu bytu, czyli jako zwierzęta lub przedmioty (Lovejoy 2009; Velasco-Sacristàn 2009: 125) oraz gdy kobieta i mężczyzna, choć przedstawieni jako ludzie, są określeni w stereotypowy, pogardliwy sposób. Jak pisze Velasco-Sacristàn, w tej grupie metafor daje się zaobserwować trzy podtypy:

1. kobieta/mężczyzna jako osoba ze stereotypowymi cechami i zachowaniami;
2. kobieta/mężczyzna jako zwierzę ze stereotypowymi cechami i zachowaniami;
3. kobieta/mężczyzna jako przedmiot ze stereotypowymi cechami i zachowaniami (Velasco-Sacristàn 2009: 125–126).

Przykładów ilustrujących każdą z tych grup metafor można znaleźć wiele. Do pierwszego rodzaju metafor odnosi się na przykład reklama jednego ze sklepów internetowych oferujących bogaty wybór naczyń (ilustracja 1). Jak głoszą jej slogany – „Лучший подарок для женщины – посуда" oraz „Если вы хотите сделать уместный и приятный подарок женщине, однозначно стоит купить посуду" – najbardziej właściwym i miłym prezentem będą dla kobiety naczynia, co stereotypowo sprowadza ją do roli kucharki i wskazuje jej miejsce w kuchni.

Ilustracja 1. Reklama naczyń w sklepie internetowym shy-home

Źródło: www3.

Z kolei metaforę przedstawiającą kobietę jako zwierzę ze stereotypowymi cechami i zachowaniami znajdziemy w reklamie, która pojawiła się 16 października 2018 roku na Facebooku na profilu rosyjskiego oddziału IKEA:

Ilustracja 2. Reklama sklepu IKEA Rosja

Źródło: www4.

Ilustracja przedstawiająca psa siedzącego przy nakrytym stole została opatrzona instrukcją, co powinna zrobić adresatka (pies? kobieta?), jeśli porysuje mu (mężowi?) samochód lub pogryzie mu (właścicielowi?) kapcie:

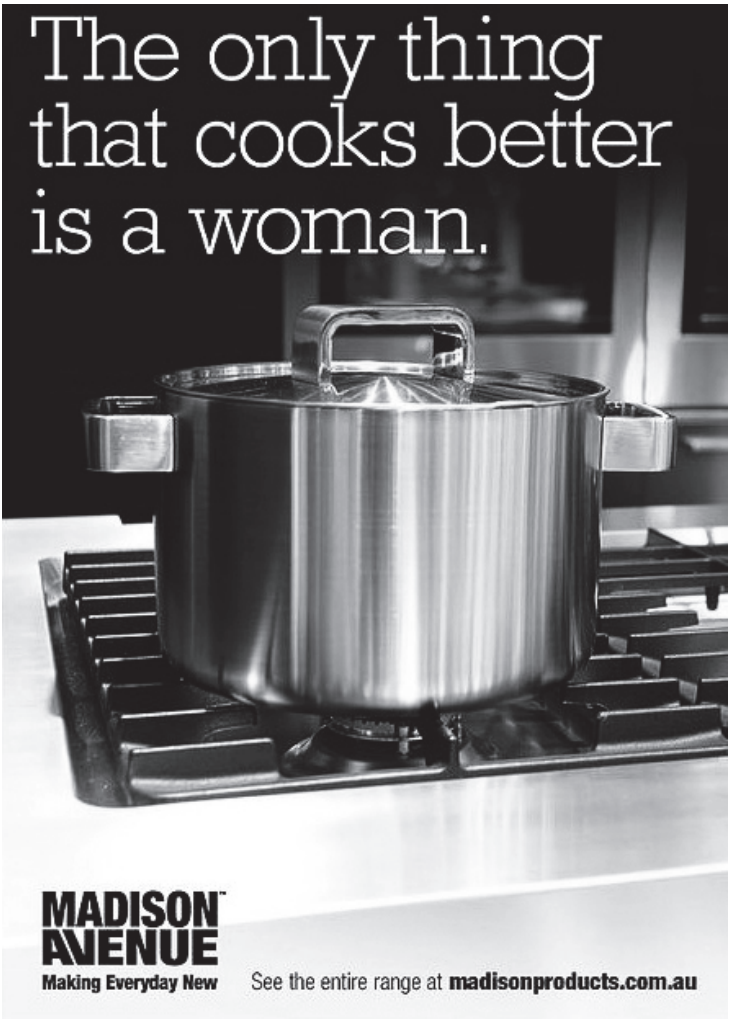
> Если вы случайно поцарапали его машину или погрызли тапочки:
> - приготовьте блинчики с вареньем,
> - положите на стол его любимую настольную дорожку [...],
> - встречайте его с легкой улыбкой,
> - избегайте оборотов «дорогой, нам надо поговорить».

Jak wyjaśniają przedstawiciele IKEA, wpis metaforycznie utożsamiający zachowanie kobiety i psa miał mieć charakter humorystyczny, bez ukrytych obraźliwych treści. Tymczasem oburzenie kobiet, które znalazło swój wyraz

w licznych komentarzach, świadczy jednoznacznie o interpretacji przedstawionej analogii jako dyskryminującej, bo stawiającej kobietę na równi ze zwierzętami, a więc całkowicie podporządkowanej i podległej mężczyźnie.

W dalszych rozważaniach dokładniej przyjrzymy się jednak reklamom odnoszącym się do ostatniego rodzaju metafor. Przykładem przedstawiającym kobietę jako przedmiot z określonymi cechami jest reklama na ilustracji 3.

Ilustracja 3. Reklama naczynia (Madison Avenue)



Źródło: www5.

W sloganie reklamy naczynia ze stali nierdzewnej kobieta wprost została nazwana rzeczą („Jedyna rzecz, która gotuje lepiej, to kobieta"). Mamy tu zatem jawny (ostensywny) komunikat pogardliwie sprowadzający kobietę do przedmiotu, a metonimicznie – do czynności przez nią wykonywanej, czyli gotowania. Za tym sloganem kryją się jednak i inne treści. Skoro nie ma „nic", co lepiej od kobiety przygotowywałoby posiłki, to znaczy, że mężczyźni nie umieją gotować lub robią to gorzej niż kobiety, co wynika ze stereotypowego postrzegania roli kobiety jako kucharki. Podążanie tym stereotypowym tokiem rozumowania prowadzi do podziału ról w rodzinie i do przypisania kobiecie miejsca w domu jako opiekunki, kucharki, sprzątaczki itd. – w przeciwieństwie do mężczyzny, zajętego pracą zawodową. Takie podejście być może nie wywołałoby zdziwienia pięćdziesiąt czy sto lat temu. Dziś jednak nie tylko zaskakuje, ale spotyka się nawet z oburzeniem.

Odwrotną sytuację do przedstawionej prezentują ilustracje 4 i 5. O ile wcześniej chodziło o sprowadzenie kobiety do przedmiotu, o tyle teraz mamy metaforyczną personifikację produktu, która reklamowany artykuł pokazuje w kategoriach osoby (konsumenta), jej cech, motywacji i typowych dla niej aktywności (Velasco-Sacristàn, Fuertes-Olivera 2006b 1989; Lakoff, Johnson 2010: 65). Ten rodzaj metafory ontologicznej określony został przez Kövecsesa (2010: 65) jako: ARTYKUŁY NA SPRZEDAŻ TO LUDZIE (ITEMS TO SELL ARE PEOPLE). Obydwa przykłady przedstawiają metaforę WINO TO KOBIETA. Ilustracja 4 przedstawia reklamę nowej wersji wina Carlo Rossi – Carlo Rossi Sweet Red. Kampania, przygotowana przez agencję Publicis – Digital Wonderland, przebiegała pod hasłem: „Łagodne jak zawsze, słodkie tak jak lubisz".

Celem akcji miało być przede wszystkim podkreślenie walorów smakowych wina: „delikatności i bogactwa aromatu świeżych owoców z domieszką nuty wanilii" („Carlo Rossi reklamowane w wersji Sweet Red"). Reklama zwraca jednak uwagę na inne jego zalety. Łagodność i słodycz, zawarte w sloganie, podwójnie kojarzą się z kobietą. Po pierwsze, przymiotniki te częściej niż mężczyzn opisują kobiety, ich charakter, stosunek do świata, zachowanie itd. Po drugie, zgodnie z panującą opinią (a może stereotypem?), kobiety częściej wybierają smaki łagodne i słodkie – wina, piwa, różnorodnych potraw. Adresatem reklamy może być zatem kobieta.

Ilustracja 4. Reklama wina Carlo Rossi

Źródło: www6.

Obydwie interpretacje uzasadniałyby też umieszczenie w tle części twarzy kobiety. Dlaczego jednak jest to tylko fragment twarzy przedstawiający uwodzicielsko rozchylone usta? Rozważając przykłady metafor gender w reklamie angielskiej, Velasco-Sacristàn (2009: 126) wysuwa przypuszczenie, że ukazywanie kobiet bez twarzy, pozbawionych tożsamości i niepowtarzalności ma być może służyć podkreśleniu ich roli jako obiektów seksualnych. Intencją

twórcy reklamy mogło być zatem przekonanie odbiorcy, że wino zapewnia takie doznania zmysłowe jak kobieta. Przypuszczenie to zdaje się potwierdzać szron na ustach kobiety i na butelce wina oraz zalecenie, by wino spożywać schłodzone.

Metafora WINO TO KOBIETA znalazła zastosowanie również w wizualnej reklamie dla Foxy Wine House (ilustracja 5).

Ilustracja 5. Reklama wina – Foxy Wine House: Sparkling

Źródło: www7.

W tym przypadku twórca reklamy sięgnął po metaforę hybrydową: domena źródłowa i docelowa zostały połączone (a właściwie nałożone na siebie), tworząc nowy złożony obiekt. (Negro Alousque 2015: 126) Kobiecy dekolt stapia się z kieliszkiem szampana, ukazując podobieństwo łączące kształt obydwu obiektów. Konceptualne podobieństwo między domeną źródłową i docelową staje się w ten sposób oczywiste. I jak w poprzedniej reklamie (ilustracja 4) – i tu twarz kobiety została pozbawiona indywidualności i tożsamości przez ukazanie tylko dolnej jej części.

Mimo iż w obydwu przykładach (ilustracje 4 i 5) mamy do czynienia z tym samym rodzajem metafory WINO TO KOBIETA, to sposób jej realizacji i interpretacja znacznie się od siebie różnią. Głównym elementem metafory jest 'reklamowane wino', drugorzędnym zaś – 'kobieta'. W pierwszym przypadku cechy występujące w domenie źródłowej 'kobieta', projektowane do domeny docelowej 'wino', formułują następujące określenia:

- 'reklamowane wino jest łagodne',
- 'reklamowane wino jest słodkie',
- 'reklamowane wino jest kuszące',
- 'reklamowane wino jest obiektem pożądania'.

Projekcja do domeny docelowej pozwoliła wyraźniej dostrzec cechy w domenie źródłowej:

- 'kobieta jest łagodna',
- 'kobieta jest słodka',
- 'kobieta jest kusicielką',
- 'kobieta jest obiektem pożądania'.

Oczywiście odbiorca sam decyduje, które cechy mają być przeniesione z domeny źródłowej do domeny docelowej, i do przedstawionej propozycji może dodać jeszcze inne, które zauważył w reklamie lub które wynikają z jego doświadczeń i doznań. Niemniej jednak pewne elementy domen będą silniejsze od pozostałych – jak określenia 'kobieta jest kusicielką' i 'kobieta jest obiektem pożądania' w rozpatrywanej reklamie. Jeśli interpretacja metafory uświadomi adresatowi istnienie tych asocjacji, może on założyć, że intencją

reklamodawcy było wyrażenie negatywnego i społecznie nieakceptowanego nastawienia wobec kobiet.

Interpretacja reklamy z ilustracji 5 nie wywołuje tak dyskryminujących skojarzeń, ponieważ autor, w przeciwieństwie do twórcy poprzedniej grafiki, nie wykorzystał elementów (bodźców), które mogłyby ją w ten sposób ukierunkować. Przedstawiona część twarzy obejmuje usta, ale nie są one rozchylone w sposób, który mógłby się kojarzyć z doświadczeniami erotycznymi. Wydaje się więc, że w domenie źródłowej można umieścić jedynie cechy neutralne, na przykład:

- 'kobieta jest piękna';
- 'kobieta jest zmysłowa'.

Dalej idąca interpretacja jest już kwestią całkowicie subiektywną, ponieważ wynikałaby z indywidualnych skojarzeń, u podłoża których leży doświadczenie, uwarunkowania kulturowe czy światopogląd (Velasco-Sacristàn, Fuertes-Olivera 2006b: 1999).

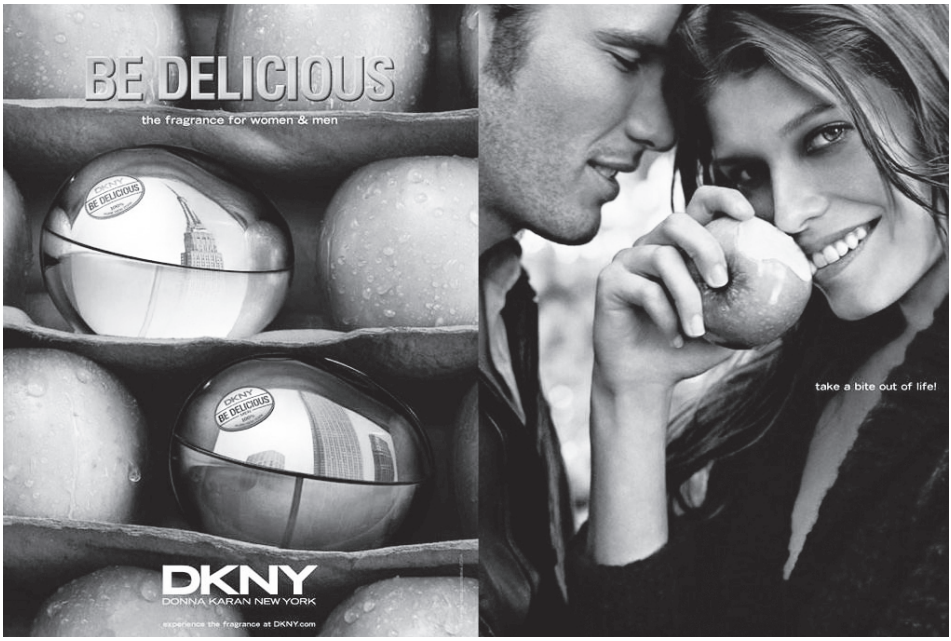
Kolejny przykład (ilustracja 6) prezentuje reklamę, która nie sprawia wrażenia typowej reklamy gender i przynajmniej na pierwszy rzut oka nie zawiera treści dyskryminujących kobiety lub mężczyzn. Jej analiza może jednak prowadzić do ujawnienia ukrytego komunikatu o podłożu stereotypowym, dlatego zdecydowałam o włączeniu go do analizowanego materiału.

Be Delicious to nowy zapach przygotowany przez Donna Karan New York (DKNY) – stosunkowo młodą markę, która dość szybko zawładnęła światowym rynkiem. W opisie reklamującym Be Delicious znajdziemy informację, że jest to kompozycja o kwiatowo-owocowym zapachu przygotowana dla kobiet (www9) oraz aromat z dominującym akordem drzewnym w wersji dla mężczyzn (www10). Przedstawione w reklamie jabłka mogą nawiązywać do kształtu flakonu i/lub do składnika tworzącego kompozycję zapachową. Mogą też jednak prowadzić do znacznie dalej idących skojarzeń.

Reklama Be Delicious to metafora werbalno-wizualna. Nazwa perfum w lewej części („Bądź apetyczny/apetyczna") znaczy nie tylko 'smaczny, zachęcający do jedzenie', ale też 'ponętny, atrakcyjny pod względem seksualnym' (por. np. *Słownik synonimów* 1998: 318). Zapach perfum nie tylko więc przywołuje

wspomnienie aromatu apetycznych owoców, ale przede wszystkim rozbudza zmysły i prowadzi do intymnej relacji między mężczyzną i kobietą, przedstawionej wizualnie w prawej części reklamy. Jej dopełnieniem jest kolejna metafora werbalna – „take a bite out of life" (dosłownie: 'nadgryź życie'). Kosztowanie życia kojarzy się ze spełnianiem marzeń, nowymi doznaniami i radością. Konsumpcja zaś ma również konotacje seksualne. Ilustracją do tej metafory jest kobieta nadgryzająca jabłko, które jako symbol pokusy, współżycia seksualnego, miłości płciowej (Kopaliński 2012: 109) samo w sobie również staje się metaforą. Interpretacja poszczególnych elementów przedstawionych w reklamie prowadzi zatem do odczytania ukrytego komunikatu, który ma podnieść atrakcyjność perfum przez odniesienie jego oddziaływania do intymnej sfery seksualnej.

Ilustracja 6. Reklama wody perfumowanej Be Delicious



Źródło: www8.

Interesująco wypada też porównanie oryginalnej wersji reklamy z jej realizacją na rynku rosyjskim. O ile w języku angielskim reklama Be Delicious nie różnicuje swoich adresatów ze względu na płeć i swój produkt wraz

z wezwaniem zawartym w nazwie kieruje zarówno do kobiet, jak i do mężczyzn, o tyle rosyjska interpretacja wyraźnie odnosi slogan do kobiet: *Будь вкусной*. Na stronie rosyjskiego internetowego sklepu perfumeryjnego Spell-Smell w opisie perfum czytamy: „Парфюмерная вода Донна Каран Яблоко полностью оправдывает свое название, которое дословно переводится как »будь вкусной«. Действительно, композиция пробуждает аппетит и раззадоривает фантазию" (www11). W ten sposób oprócz metaforycznie ukrytych nawiązań do sfery seksualnej w rosyjskiej wersji reklamy uwidacznia się stereotypowe postrzeganie kobiety jako obiektu seksualnego: dzięki perfumom kobieta staje się apetyczna, tzn. pobudza apetyt (na doznania seksualne) i rozbudza fantazję.

4. Podsumowanie

Metafora jest określana jako socjokulturowa praktyka, która porządkuje relacje interpersonalne między uczestnikami dyskursu odbywającego się w określonym kontekście. (por. Velasco-Sacristàn, Fuertes-Olivera 2006b: 1999) Jak to jednak zostało wykazane w powyższych rozważaniach, nieco inne zadanie ma do wykonania metafora ukryta. W jej przypadku intencja informacyjna twórcy nie jest ujawniana, ponieważ nie ma intencji komunikacyjnej – nie są w związku z tym spełnione warunki optymalnej relewancji. Odbiorca zmuszony jest wykorzystać inne bodźce, by metafora stała się dla niego kognitywnie relewantna, a nagrodą za trud włożony w interpretację staje się dla niego odczytanie ukrytego komunikatu.

W przypadku reklamy gender metafory często stanowią punkt wyjścia dla komunikowanych w sposób ukryty dyskryminujących i poniżających interpretacji. Transfer konceptualny z domeny źródłowej do domeny docelowej prowadzi do powstania obraźliwego komunikatu lub odzwierciedlenia istniejących w społeczeństwie postaw seksizmu. Co jednak istotne, interpretacja metafory zawsze będzie obiektem spornym, ponieważ zależy od tak subiektywnych czynników jak doświadczenie i doznania sensoryczne odbiorcy. W rezultacie odpowiedzialność za nią poniesie adresat, a nie twórca reklamy.

BIBLIOGRAFIA

Bolognesi M., Strik Lievers F., 2018, *How language and Image Construct Synaesthetic Metaphors in Print Advertising*, „Visual Communication", nr 19(4), s. 431–457.

Carlo Rossi reklamowane w wersji Sweet Red, 2012, https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/carlo-rossi-reklamowane-w-wersji-sweet-red (dostęp: 14.10.2022).

Carroll N., 1996, *A note on visual metaphor*, [w:] *Theorizing the Moving Image*, red. N. Carroll, Cambridge: Cambridge University Press, s. 212–223.

Cymanow-Sosin K., Cymanow P., 2007, *Oddziaływanie przekazu reklamowego w świetle odkryć psychologii konsumenta*, „Krakowskie Studia Małopolskie", nr 11, s. 128–146.

Słownik synonimów, 1998, red. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, Warszawa: Świat Książki.

Doliński D., 2005, *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Forceville Ch., 1991, *Verbopictorial Metaphor in Advertisements*, „Parlance", nr 3, s. 7–19.

Forceville Ch., 1994, *Pictorial Metaphor in Advertisements*, „Metaphor and Symbolic Activity", nr 9(1), s. 1–29.

Forceville Ch., 1996, *Pictorial Metaphor in Advertising*, London: Routledge.

Forceville Ch., 1999, *The Metaphor COLIN IS A CHILD in Ian McEwan's, Harold Pinter's and Paul Schrader's The Comfort of Strangers*, „Metaphor and Symbol", nr 14(3), s. 179–198.

Forceville Ch., 2000, *Compasses, Beauty Queens and Other Pos: Pictorial Metaphors in Computer Advertisements*, „Hermes, Journal of Linguistics", nr 24, s. 31–55.

Forceville Ch., 2002, *The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors*, „Journal of Pragmatics", nr 34, s. 1–14.

Forceville Ch., 2017, *Visual and Multimodal Metaphor in Advertising: Cultural Perspective*, „Styles of Communication", nr 9(2), s. 26–41.

Heath R., 2006, *Ukryta moc reklamy. Co tak naprawdę wpływa na wybór marki?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kennedy J., 1982, *Metaphor in Picture*, „Perception", nr 11, s. 589–605.

Kogan N., Connor K., Gross A., Fava D., 1980, *Understanding Visual Metaphor: Developmental and Individual Differences*, „Monographs of the Society for Research in Child Developmental Serial", nr 183/45(1), s. 1–78.

Kopaliński W., 2012, *Słownik symboli*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.

Kövecses Z., 2010, *Metaphor: A Practical Introduction*, wyd. 2, Oxford: Oxford University Press.

Lakoff G., Johnson M., 2010, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. Krzeszowski, Warszawa: Aletheia.

Lovejoy A.O., 2009, *The Great Chain of Being. A Study of the History of an Idea*, Abington: Taylor & Francis Inc.

Negro Alousque I., 2015, *Visual Wine Metaphor and Metonymy in Ads*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences", nr 173, s. 125–131.

Rozik E., 1994, *Pictorial Metaphor*, „Kodikas/Code", nr 17, s. 203–218.

Seitz J.A., Beilin H., 1987, *The Development of Comprehension of Physiognomic Metaphor in Photographs*, „British Journal of Developmental Psychology", nr 5, s. 321–331.

Sperber D., Wilson D., 1995, *Relevance: Communication and Cognition*, wyd. 2, Oxford–Cambridge: Blackwell.

Tanaka K., 1994, *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertising in Britain and Japan*, London: Routledge.

Tokarz M., 2000, *Teoria relewancji*, „Filozofia Nauki", nr 8(1), s. 85–97.

Velasco-Sacristàn M., 2005, *A Critical Cognitive-Pragmatic Approach to Advertising Gender Metaphors*, „Intercultural Pragmatics", nr 2–3, s. 219–252.

Velasco-Sacristàn M., 2009, *Overtness-Covertness in Advertising Gender Metaphors*, „Journal of English Studies", nr 7, s. 111–148.

Velasco-Sacristàn M., 2010, *Metonymic Grounding of Ideological Metaphors: Evidence from Advertising Gender Metaphors*, „Journal of Pragmatics", nr 42, s. 64–96.

Velasco-Sacristàn M., Fuertes-Olivera P.A., 2006a, *Olfactory and Olfactory-Mixed Metaphors in Print Ads of Perfume*, „Annual Review of Cognitive Linguistics", nr 4, s. 217–252.

Velasco-Sacristàn M., Fuertes-Olivera P.A., 2006b, *Towards a Critical Cognitive-Pragmatic Approach to Gender Metaphors in Advertising English*, „Journal of Pragmatics", nr 38, s. 1982–2002.

Whittock T., 1990, *Metaphor and Film*, Cambridge: Cambridge University Press.

Netografia

www1, oxfordreference.com (dostęp: 30.06.2023).

www2, https://pl.wikipedia.org/wiki/Gender#cite_note-8 (dostęp: 30.06.2023).

www3, https://www.posudaserviz.ru/kakuju-posudu-vybrat-v-podarok.php (dostęp: 30.06.2022).

www4, https://www.pravilamag.ru/news/society-news/27-10-2018/67532-rossiysku-yu-ikea-obvinili-v-seksizme-za-post-v-facebook (dostęp: 14.10.2022).

www5, https://mckee15.wordpress.com/2015/01/19/gender-stereotypes (dostęp: 30.06.2022).

www6, https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/carlo-rossi-reklamowane-w-wersji-sweet-red (dostęp: 30.06.2022).
www7, https://www.adsoftheworld.com/media/print/foxy_wine_house_sparkling (dostęp: 30.06.2022).
www8, https://www.spellsmell.ru/women/donna-karan/dkny-be-delicious (dostęp: 14.10.2022).
www9, https://www.perfumesco.pl/donna-karan-dkny-be-delicious-woda-perfumowana-dla-kobiet (dostęp: 30.06.2023).
www10, https://www.fragrantica.pl/perfumy/Donna-Karan/DKNY-Be-Delicious-Men-500.html (dostęp: 30.06.2023).
www11, https://www.spellsmell.ru/women/donna-karan/dkny-be-delicious (dostęp: 30.06.2023).

Joanna Wasiluk

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-8994-8177

РОССИЙСКИЕ ПЕЧАТНЫЕ СМИ И ИХ ОНЛАЙН-ВЕРСИИ – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИЛИ ПРОТИВОСТОЯНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГОЛОВКОВ)

Streszczenie

TYTUŁY ROSYJSKICH ARTYKUŁÓW PRASOWYCH
W WYDANIACH TRADYCYJNYCH I INTERNETOWYCH – PORÓWNANIE

W niniejszym artykule skupiono się na porównaniu rosyjskich tytułów prasowych i ich internetowych odpowiedników celem ustalenia, czy stanowią one dla siebie konkurencję, czy też wzajemnie się uzupełniają. Zgromadzony materiał, zaczerpnięty z najbardziej poczytnych prestiżowych czasopism oraz ich sieciowych odpowiedników, zanalizowano, stosując metodę lingwistyczną. Badaniu poddano nagłówki, mając na uwadze ich warstwę leksykalną, co wiąże się z pełnionymi przez nie funkcjami (funkcja informacyjna i funkcja oddziaływania). Nie bez znaczenia dla porównania jest również układ graficzny – ustalono, że warianty internetowe uzupełniają wydania prasowe, dlatego obie formy publikacji nie stanowią dla siebie konkurencji. Konkurencyjność wzrasta natomiast pomiędzy tytułami publikowanymi w Internecie, ponieważ posiadają one zalety, których brak gazetom w wydaniu tradycyjnym.

• Słowa kluczowe: prasa, media elektroniczne, funkcja informacyjna, funkcja oddziaływania, nagłówek.

| Summary

RUSSIAN PRINT MEDIA AND THEIR ONLINE VERSIONS –
INTERACTION OR CONFRONTATION (BASED ON HEADLINES)

This article focuses on comparing Russian newspapers and their online counterparts to determine whether they compete with each other or complement each other. The collected material, taken from the most widely read prestigious newspapers and their online counterparts, was analyzed using the linguistic method. The headlines were analyzed with regard to their lexical layer, which is related to their functions (informational and impact function). The graphic layout is also important for the comparison. It was found that electronic variants complement the press and, therefore, they do not compete with each other. In contrast, the competitiveness increases between the electronic variants, because they have advantages that newspapers do not have.

• Keywords: press, electronic media, information function, influence function, headline.

В настоящее время СМИ предоставляют своим реципиентам информацию, используя как традиционные каналы общения (телевидение, радио и печать), так и сетевые, что вызвано растущей глобализацией и развитием сети Интернет. Следовательно, ученые стали обращать внимание на специфику сетевых масс-медиа, в том числе на их различия и сходства по сравнению с традиционными СМИ. Сравнительный анализ сетевых и традиционных СМИ проводится в трех направлениях: 1) традиционное телевидение и телетрансляции в Сети; 2) традиционное радио и радиотрансляции в Сети; 3) традиционные печатные СМИ и сетевые печатные СМИ (электронные версии печатных СМИ и собственно электронные СМИ) (Костыгова 2001: 39).

Как подчеркивается, Интернет как технология распространения массовой информации имеет следующие устойчивые характеристики, которые выделяются в сравнении с указанными выше СМИ:

1. синтетичность – одновременное использование технологических возможностей традиционных СМИ;

2. экспансивный характер развития – возрастающее влияние Интернета и постепенное переключение внимания широкой аудитории от ранее известных форм и способов получения информации к новому;
3. фрагментарный характер подачи информации – имеется в виду огромное количество действующих Интернет-ресурсов, которые создают причудливую общую картину, а также характер подачи информации на собственно информационных порталах. Работа их редакций направлена на дробление информационных потоков перед публикацией;
4. высокая скорость распространения информации – массовый и быстрый доступ к публикации и получению информации;
5. высокий манипулятивный потенциал – крайне высокая по сравнению с ранее известными СМИ потенциальная возможность управления информационными потоками с целью создания у широкой аудитории прогнозируемых взглядов и мнений, выгодных лицам или группам лиц, причастным к управлению сетями (Суворов 2009: 65).

В наших рассуждениях мы сосредоточились на сравнении заголовков традиционных печатных СМИ и онлайн-версий таких ежедневных источников информации как «Известия» (http://izvestia.ru) и «Коммерсантъ» (http://www.kommersant.ru) за последние пять лет, начиная с 2017 года. Наш выбор продиктован тем фактом, что быстрое развитие сети Интернет и ее растущая популярность делает вопрос о соотношении новых и старых СМИ довольно актуальным. Кроме того, ни сетевое радио, ни сетевое телевидение не обладают такой популярностью, как сетевые газеты и журналы. В рамках данного вопроса мы учитывали графическое оформление газет и их сайтов, а также выполняемые ими функции, обращая особое внимание на заголовок.

Итак, с точки зрения графического оформления традиционные газеты как и сетевые варианты имеют рубрикацию. В случае упомянутых газет, в основном, на первой полосе выделяется один ведущий заголо-

вок, с соответствующей ему большой фотографией, который является главной новостью номера. Сбоку находится колонка с короткими заметками, т. е. печатается только начало материала, а дальше идет ссылка с указанием страницы в самой газете. Такое графическое оформление довольно строгое и сдержанное, но в то же время позволяет вычленить главные события за короткий промежуток времени. Постоянный элемент графической модели изданий это также шрифт, являющийся оригинальным выражением стиля газет.

В свою очередь на сайте нет ограничения размера страницы, следовательно, сетевые версии указанных ежедневных газет более яркие и притягивающие внимание, так как их основой являются исключительно фотографии, которым сопутствует заголовок-ссылка. В этом плане они ничем не отличаются от собственно сетевых изданий, т. е. оригинальных электронных изданий, изначально созданных и функционирующих в сетях (Lenta.ru, kp.ru и др.). В бумажном варианте данных газет фотографии характерны, как мы уже отметили, для передовой статьи и иллюстрируют лишь важнейшие события в стране и за рубежом. Элементом, объединяющим традиционные газеты и их сайты, является заголовок, так как в обоих случаях читатель, прежде чем перейти к тексту, обращает внимание именно на него. Таким образом, фотография вместе с заголовком выполняют графически-выделительную функцию – наряду с другими функциями заголовка, как номинативная, информативная, рекламная, оценочно-экспрессивная, интегративная и композиционная, графически-выделительная единственная, реализующаяся неязыковыми средствами. Как подчеркиввает Э.А. Лазарева, форма, цвет и шрифт оказывают существенное влияние на выбор статьи читателем (Лазарева 1989: 69).

Вопрос функций мы решили рассмотреть подробней, поскольку язык газеты характеризуется

> [...] определенной спецификой, отличающей его от языка художественной или научной литературы, от разговорной речи. Это является следствием длительного отбора выразительных языковых средств, наиболее соответствующих тому социальному заданию, которое выполняет газета

> как основное средство массовой информации. Газета рассчитана на разнородный многочисленный круг читателей и должна привлечь к себе внимание (Полякова, Полякова 2007: 21).

Кроме того, следует отметить, что Интернет-медиа, хотя и обладают набором представленных выше признаков, значительно отличающих их от традиционных СМИ, то по ряду таких параметров как аудиторная направленность, подбор тем, характер собственника, они описываются теми же типологическими характеристиками что и классические массмедиа. Следовательно, во многом они выполняют одни и те же функции, а также преследуют одну и ту же цель – привлечь внимание аудитории.

Вопрос функций разрабатывался многими учеными, однако мы решили начать со слов выдающегося лингвиста В. Виноградова, который писал, что

> Одной из важных функций публицистики (в частности ее газетно-журнальной разновидности) является информационная. Стремление в кратчайший срок сообщить о свежих новостях не могло не найти отражения в характере коммуникативных задач, и в речевом их воплощении. Однако эта исторически изначальная функция газеты постепенно оттеснялась другой – агитационно-пропагандистской (или воздействующей). В силу этого публицистике, в особенности газетной, была свойственна ярко и непосредственно выраженная функция воздействия (Виноградов 1963: 6).

Несмотря на то, что с тех пор прошли уже десятки лет, эти слова и сегодня звучат очень актуально, чему подтверждение находим в работе, между прочими О.А. Лаптевой, которая также подчеркивает: «Помимо информативной, газетная речь, обладает еще двумя функциями – воздействия и эстетической» (Лаптева 2003: 186).

М.Н. Кожина выделяет многочисленные функции прессы, такие как популяризаторская, воспитательная, организаторская, гедонистическая, просветительская, экспрессивная. Однако она отмечает, что воздействующее-информационная является одной из наиболее суще-

ственных функций, так как газеты информируют читателей о главных событиях, происходящих в жизни страны и мира, предоставляют читателям краткий обзор экономических и политических событий, стремясь заодно передать их в как можно кратчайший срок (Кожина 1983: 185).

Приведенные выше функции, а точнее их взаимовоздействие, взаимопроникновение, влияют на решение автора относительно языкового оформления текста, т. е. подбора соответствующих языковых средств, в частности лексических.

В случае информационной функции в основном используется нейтральная лексика, характерная для разных стилевых жанров. Нейтральные элементы языка однозначны – им не присущи эмоционально-экспрессивные оттенки. Основным критерием подбора автором такого рода средств является их общеизвестность.

В свою очередь, орудием воздействующей функции, которая, как было отмечено выше, в настоящее время является одной из наиболее значимых функций СМИ, в том числе и Интернет-СМИ, являются выразительные средства языка. Диапазон ее влияния довольно широк, начиная с формирования общественного мнения и заканчивая воздействием на ценности, идеалы, мировоззрение аудитории. Здесь предпочтение отдается лексике, выражающей оценку по отношению к описываемому явлению или событию. С этой целью авторы охотно используют лексику в переносном, метафорическом смысле. Следует также отметить, что немаловажную функцию в этом плане выполняют разговорные единицы, которые, по словам К.А. Роговой, «играют большую роль в создании „живого звучания“ публицистики» (Рогова 1975). И.П. Лысакова подчеркивает: «Употребление разговорной лексики, бытовых ассоциаций […] повышает читабельность материала в газете» (Лысакова 1981: 90).

Эстетическая же функция основана на сохранении соответствующей формы по отношению к содержанию. Ее главная цель – представить определенное содержание в красивой, оригинальной, исключительной форме при помощи разнообразных языковых средств, таких как, среди прочих, метонимия, перифраз или метафора. Наряду с этим следует отметить, что авторы часто решаются на отклонения от нормы

и нарушение эстетической функции с целью повышения эффективности воздействия.

Исследователями подчеркиваются также огромные возможности языка средств массовой информации, который способен в настоящее время интенсивно влиять на весь литературный язык и на общество (Солганик 2003). «К началу XXI века язык СМИ становится эталонным нормотворческим фактором, влияющим не только на формирование нормы современного русского литературного языка, но на этническую языковую культуру в целом, так как происходит несомненное усреднение, массовизация речевого стандарта» (Немищенко 2001: 107), что рассматривается как отрицательное явление. Однако этот процесс во многом является результатом конкуренции в СМИ. По мнению ученых, использование в прессе, даже окказионально, жаргонизмов, характерных для различных социальных групп, является преднамеренным действием, направленным на привлечение более широкой аудитории (Костомаров 1974).

Особую роль играет в плане лексического оформления газетный заголовок. Ситуация общения через газетный заголовок обладает специфическими особенностями, так как имеет в этом случае опосредованный, дистантный характер. По мнению Дж. Остина, газетный заголовок «это акт общения автора с читателем, те есть это иллокутивный акт, в котором происходит реализация коммуникативных намерений говорящего» (цит. по: Полякова, Полякова 2007: 22).

Рассматривая газетный заголовок как коммуникативный акт, следует отметить, что она выполняет две основные функции: прагматическую (заголовки-прагмемы) и информативную (заголовки-информемы). Информативная служит для передачи интеллектуально-информативного содержания, прагматическая же оказывает воздействие на эмоционально-волевую сферу психики и поведение адресата (получателя информации) (Долгирева 2002: 8). Другими словами можно сказать, что побуждая реципиентов к прочтению статьи, заголовок выполняет рекламную функцию. Ученые с языковой точки зрения разделяют рекламные заголовки на две группы:

> в первую входят те, которые намеренно неинформативны, интригуют читателя. На основе таких заголовков создается эффект усиленного ожидания, благодаря чему читатель обращается к тексту. Вторую группу составляют те заглавия, которые привлекают своей свежестью. Таким образом, рекламная функция всегда сочетается с экспрессивно-оценочной или информативной функцией (Полякова, Полякова 2007: 24–25).

Как вытекает из сказанного, заголовок можно воспринимать, во-первых, как речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определенную самостоятельность. В данном случае он функционирует автосемантично, т. е. он полностью понятен читателю – ему ясно, о чем пойдет речь в материале. Во-вторых, заголовок может функционировать также синсемантично – на фоне текста, т. е. как производная от текста и в данном случае какой-либо прогноз по поводу содержания текста отсутствует (Долгирева 2002).

Исходя из вышеизложенного, содержание заголовков можно разделить, в след за А. Мирошниченко, на три группы (Мирошниченко 2012: 86–89):

1. фактический заголовок – в основном, выступает в форме простого предложения (с глаголом) и передает главную мысль или сюжетную линию текста. Наличие глагола придает заголовку динамику и соответствует деловому стилю, так как журналистика должна отражать не столько существующее, сколько происходящее;
2. образный (игровой) заголовок – формирует эмоциональную реакцию, призванную вовлечь читателя в текст;
3. заголовок-клише – используются известные афоризмы, штампы, клише, крылатые выражения, изречения великих, поговорки, пословицы, известные политические лозунги и прочее. Эти средства применяются с той целью, чтобы вызвать у читателя устойчивые эмоциональные и смысловые ассоциации, которые должны облегчить «вход» читателя в текст.

При исследовании заголовков упомянутых СМИ несомненно подтверждается факт, что основной функцией данных газет и их онлайн-

-версий является информативная функция наряду с воздействующей. Последняя особо заметна в онлайн-версиях и таких рубриках, как: «Политика», «Мир» «Мнение»/«Мнения», «Спорт» и «Культура», ср.:

- заголовки-информемы:

  Лавров не прогнозирует никаких трагических катастроф в мире (kommersant.ru);

  Союз писателей Украины потребовал закрыть музей Булгакова в Киеве (kommersant.ru);

  Визавизы: как ЕС может ограничить выдачу шенгена россиянам (iz.ru);

  Японская Mitsui объявила о сохранении доли в проекте «Сахалин-2» (iz.ru);

- заголовки-прагмемы:

  Лицом к лицу лица не услыхать. Отчего все онемели на саммите БРИКС (kommersant.ru);

  Архитектура вырвалась из плена на выставке Валерия Кошлякова в Музее архитектуры (kommersant.ru);

  Байдена назвали «клоуном» после его поездки в Саудовскую Аравию (iz.ru).

Однако следует заметить, что примеры из второй группы прекрасно сочетают прагматический эффект с информативностью. Конечно, эмоционально-оценочный аспект является более заметным, запоминающимся, но в то же время реципиент получает определенную информацию, ср.:

Фан-фан – *болван*. Болельщики ЦСКА внесли важный вклад во внедрение системы Fan ID (kommersant.ru);

Денежные потоки становятся *порожистыми*. Правила переводов без открытия счета могут ужесточить (kommersant.ru);

Совсем *одичали*: робинзонада фотомодели и русские Бонни и Клайд. Что смотреть в кино в эти выходные (iz.ru).

Тем не менее заголовки-информемы преобладают над заголовками-прагмемами, что, учитывая характер данных газет, которые позицио-

нируют себя как престижные, является довольно очевидным. Интересно однако то, что в газетах «Коммерсантъ» и «Известия» на первой полосе довольно часто встречаются синсемантичные заголовки. В данном случае задача автора заключается в том, чтобы передать основную информацию в максимально сжатой форме, выделяя ее, подчеркивая, оказывая таким образом воздействие на адресата, что требует от него довольно большой креативности. Как подчеркивается, «Достижению успеха СМИ на медийном рынке во многом способствует творческий, оригинальный подход в организации медиатекста, в том числе способы номинации текстов» (Баско 2018: 22), ср.:

На Зоне заваривают цифирь («Коммерсантъ», № 123, 2020);

Друг платежом красен («Коммерсантъ», № 106, 2020);

Добылое и думы («Коммерсантъ», № 62, 2021);

Суета Суэц («Коммерсантъ», № 52, 2021);

Серпастый, соцсетястый («Коммерсантъ», № 51, 2021);

Рынок недобычился («Коммерсантъ», № 115–2021);

«Мир» в кошельке («Известия», № 227, 2017);

Азов на засов («Известия», № 204, 2018);

Очистить кэш («Известия», № 81, 2020);

Рабочее бремя («Известия», № 22, 2021);

Бремя суток («Известия», № 105, 2021).

В свою очередь, в онлайн-версиях этих газет подавляющее большинство составляют автосемантичные заголовки, ср.:

«Знание» – сила: чем просветительский марафон удивил в этом году (iz.ru);

На Западе испугались «империалистической речи» канцлера Германии (iz.ru);

Байден перепутал Конституцию США с Декларацией независимости (iz.ru);

Приличное образование: как оценить качество обучения в школе (iz.ru);

Рост цен в магазинах Британии достиг максимума с 2008 года (kommersant.ru);

В Китае разработали наноматериал для нейтрализации коронавируса (kommersant.ru);

Траты россиян на образование в 2022 году снизились почти вполовину (kommersant.ru).

Следовательно, рассматривая заголовки с точки зрения их содержания, следует отметить, что преимущество составляют фактические заголовки. Тем не менее образные заголовки и заголовки-клише встречаются довольно регулярно как в бумажной, так и онлайн-версиях газет. Причем образность достигается очень часто за счет прецедентных феноменов, в частности прецедентных высказываний, а также интертекстуальности. Прецедентное высказывание – это «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности […]. Это сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу: последний всегда шире простой суммы значений» (Красных 2003: 172). К ним относятся: цитата в традиционном понимании (как фрагмент текста например из кинофильма, песни, сказки и др.), название произведения, а также полное воспроизведение текста, представленного одним или несколькими высказываниями (Гудков 2003: 107).

Приведем несколько примеров:

Перетягивание нон грата / Что последует за массовой высылкой российских дипломатов из США, Канады и Европы (kommersant.ru. ‘persona non grata’ – нежелательная персона/лицо);

Без страха; но с *упреком* («Известия», № 197, 2018; из французского: *Le Chevalier suns peur et sans reproche* – звание, которое король Франции Франциск I пожаловал известному французскому рыцарю Пьеру дю Террайлю Баярду, прославившемуся своим подвигами в битвах и победами на турнирах);

Пять букв от *ящика Пандоры* («Известия», № 198, 2018);

Facebook *потерял лицо* и $65 млрд. Данные 50 млн подписчиков сети могли быть использованы в политических целях (kommersant.ru);

Пороховая бочка Европы / Политолог Игорь Пшеничников – о том, к чему может привести подписание соглашения между Сербией и Косово (iz.ru);

Ни «бе», ни Месси / Третий день футбольного чемпионата преподнес массу сюрпризов (iz.ru, 'ни бе ни ме ни кукареку');

Газ *не догонишь* («Коммерсантъ», № 132, 2021. *Нас не догонят* сингл коллектива Тату из альбома *200 по встречной*);

Краска, больше чем жизнь / Выставка Николая Фешина в Русском музее (kommersant.ru, сериал *Ставка больше, чем жизнь*);

Самая обаятельная и активная: 70 лет Татьяне Васильевой (iz.ru, фильм *Самая обаятельная и привлекательная*);

Лебедь, рак и щука / Директор Центра политического анализа Павел Данилин – о выдвижении единого кандидата от парламентской оппозиции на предстоящих выборах (iz.ru., басня Ивана А. Крылова *Лебедь, рак и щука* стала основой фразеологизма, обозначающего совершенно разных людей, не имеющих общих стремлений и несогласованных в деле);

Быть можно *дельным футболистом*, но думать о красе ногтей (kommersant.ru, из романа в стихах *Евгений Онегин* А.С. Пушкина: «Быть можно дельным человеком / И думать о красе ногтей»);

Лицом к лицу лица не услыхать. Отчего все онемели на саммите БРИКС (kommersant.ru, «Лицом к лицу лица не увидать» фразеологизм и цитата из стихотворения *Письмо к женщине* (1924) русского поэта С.А. Есенина: «Лицом к лицу / Лица не увидать. / Большое видится на расстояньи»).

Подводя итоги нашим рассуждениям, следует отметить, что анализируемые печатные СМИ и их онлайн-версии в плане выполняемых функций и построения заголовка не отличаются. Однако печатным версиям данных газет присуще более широкое использование синсемантичных заголовков, основная цель которых – заинтриговать читателя. Заметно, что как «Известия», так и «Коммерсантъ» не составляют конкуренции своим Интернет-версиям, поскольку на сайте помещаются другие материалы, чем в газете. Вместе с тем онлайн-версии изданий составляют конкуренцию друг другу, так как их сайты построены по принципу других Интернет-изданий (напр. Lenta.ru, rg.ru («Российская газета»), gazeta.ru). Несомненно, их отличительной чертой по отношению к традиционным газетам является первая страница, где

предпочтение отдается визуальным элементам, и нельзя даже коротко ознакомиться с содержанием статьи, не щелкнув по ссылке.

Если речь идет о лексической стороне приведенных примеров заголовков, то их «живость» обусловлена функцией. В тех случаях, когда информация является более существенной, язык более сдержан, более склонен к точным определениям. Если же преимущество отдается функции воздействия, заметным становится расширение коммуникативной свободы, образность, резкость и экспрессивность языка. Такое явление, как пишет Г. Солганик, имеет положительный аспект:

> Язык СМИ, публицистика обогащают русский язык, насыщая речь оценочными оборотами, формируя отточенную речь мысли, […] развивая приемы и методы дискуссии, полемики. Сила и преимущество публицистики, занимающей в языке СМИ важное место, – в прямом воздействии на адресата, аудиторию (Солганик 2003: 264).

Не без значения в плане сравнения является и психологический аспект, поскольку традиционные средства массовой информации всегда считались критерием надежности информации, в то время как Интернет не всеми считается столь достоверным источником сведений. Развитие сети происходит очень быстро и за ним не в состоянии уследить люди старшего поколения, тем самым Интернет не может стать в полной мере массовым, а тем более единственным средством информации. Однако все чаще встает вопрос среди ученых, не вытеснят ли сетевые издания печать с информационного рынка, так как обычная газета – это относительно небольшой объем информации, представленной в удобной для просмотра форме, в то время как сетевое издание обеспечивает доступ к гораздо большему количеству сведений (Колесникова 2000). Среди преимуществ Интернет-изданий следует указать на быстрое и удобное получение информации, а также на их оперативность, поскольку сообщения о важных событиях появляются здесь обычно раньше, чем в газете. Следовательно, они составляют конкуренцию традиционным газетам, а в силу своих технических характеристик по некоторым критериям превосходят их. На сегодня онлайн-версии исследуемых газет

выступают в качестве дополнительного источника информации (там размещаются другие материалы, чем в печатной версии) – они взаимодействуют, взаимодополняются, однако будут ли они в дальнейшем главенствовать – это покажет время, но прогноз генерального директора Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС) Фрэнсиса Гарри не самый оптимистичный[1].

БИБЛИОГРАФИЯ

Баско Н.В., 2018, *Креативность в медийной номинации: средства и способы реализации*, «Уральский филологический вестник», серия: *Язык. Система. Личность: лингвистика креатива*, № 2, https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-v-mediynoy-nominatsii-sredstva-i-sposoby-realizatsii (дата обращения: 7.06.2023).

Виноградов В., 1963, *Избранные труды по общему языкознанию*, т. 1, Москва: Издательство Академии наук СССР.

Глава ВОИС: Печатные СМИ исчезнут к 2040 году, Деловая газета «Взгляд», 3.10.2011, https://vz.ru/news/2011/10/3/527301.html (дата обращения: 9.08.2022).

Гудков Д.Б., 2003, *Теория и практика межкультурной коммуникации*, Москва: «Гнозис».

Долгирева А.Э., 2002, *Газетный заголовок в прагмалингвистическом аспекте*, Таганрог: Издательствово Таганрог. гос. пед. ин-та.

Кожина М.Н., 1983, *Стилистика русского языка*, Москва: Издательство «Просвещение».

Колесникова М., 2000, *Сетевые СМИ – основные группы, виды и формы их функционирования*, «Relga.ru: науч.-культурол. журн.», № 5(35), http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main%3Ftextid%3D1824%26level1%3Dmain%26level2%3Darticles (дата обращения: 19.05.2022).

[1] «Традиционные печатные СМИ полностью прекратят свое существование к 2040 году, а в Соединенных Штатах это может случиться уже через шесть лет – в 2017 году, заявил в понедельник генеральный директор Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС) Фрэнсис Гарри» (*Глава ВОИС…* 2011).

Костомаров В.Г., 1974, *Русский язык на газетной полосе*, [в:] *Психолингвистические проблемы массовой коммуникации: Сборник научных трудов*, ред. А. А. Леонтьев, Москва: «Наука», с. 5–44.

Костыгова Ю.В., 2001, *Сетевые и печатные СМИ: конвергенция или антагонизм?*, «Информационное общество», № 1, с. 38–40.

Красных В.В., 2003, *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?*, Москва: «Гнозис».

Лазарева Э.А., 1989, *Заголовок в газете*, Свердловск: Издательство Уральского ун-та.

Лаптева О. А., 2003, *Теория современного русского литературного языка*, Москва: Издательство «Высшая школа».

Лысакова И.П., 1981, *Язык газеты: социолингвистический аспект*, Ленинград: Издательство ЛГУ.

Мирошниченко А., 2012, *Работа в пресс-службе. Журналистика для пресс-секретарей*, Москва: «Медиа-Лайн».

Немищенко Г.П., 2001, *Динамика речевого стандарта современной публичной вербальной коммуникации: проблемы, тенденции развития*, «Вопросы языкознания», № 1, с. 98–132.

Полякова Елена Владимировна, Полякова Евгения Вадимовна, 2007, *Газетный заголовок в качественной и некачественной прессе*, ред. Г.Т. Поленова, Таганрог: Издательство Таганрог. гос. пед. ин-та.

Рогова К.А., 1975, *Синтаксические особенности публицистической речи*, Ленинград: Издательство ЛГУ.

Солганик Г.Я., 2003, *О языке и стиле газеты*, [в:] *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*, ред. М.Н. Володина, Москва: Издательство МГУ.

Суворов А.А., 2009, *Интернет: масс-медийные характеристики*, «Известия Саратовского университета», серия: *Филология. Журналистика*, вып. 3, т. 9, с. 64–70.

Część III

KORPUSY JĘZYKOWE

Aleksandra Zięba

Szkoła Doktorska Uniwersytetu Śląskiego
ORCID: 0000-0001-6897-5777

NARODOWY KORPUS JĘZYKA POLSKIEGO I NARODOWY KORPUS JĘZYKA ROSYJSKIEGO W BADANIACH NAD SOCJOLEKTEM WĘDKARSKIM

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie możliwości Narodowego Korpusu Języka Polskiego i Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego w pozyskaniu i zbadaniu jednostek leksykalnych socjolektu wędkarskiego. Przedstawiono zasoby tekstowe dwóch korpusów, w szczególności teksty o tematyce wędkarskiej, w których rejestrowane są leksemy analizowanego socjolektu. Zastosowana metoda zakłada wyodrębnienie innych jednostek socjolektalnych przy użyciu jednego podstawowego leksemu i późniejszą ich weryfikację. Do ich wyekscerpowania zostały wykorzystane podstawowe nazwy związane z wędkarstwem: słowa *wędka/удочка* i *spławik/поплавок*. Analiza udowodniła dużą przydatność tekstów korpusowych w gromadzeniu jednostek socjolektu wędkarskiego, a przedstawiona metoda wykazała w badaniach wysoką skuteczność.

• Słowa kluczowe: językoznawstwo korpusowe, język rosyjski, język polski, socjolekt wędkarski, korpusy językowe.

Summary

THE NATIONAL CORPUS OF POLISH AND RUSSIAN IN RESEARCH ON THE ANGLING SOCIOLECT

The aim of the article is to present the possibilities of exploiting and examining the Polish National Corpus and the Russian National Corpus for lexical units of

the angling sociolect. The text resources of the two corpuses are presented, in particular texts on angling, in which the lexemes of the analyzed sociolect are recorded. The method used assumes the isolation of other sociolectal units using one basic lexeme and their subsequent verification. Core words related to fishing, i.e. the words *wędka/удочка* and *spławik/поплавок*, were used in the study and in attempts to explore other units. The main part of the analysis proved the great usefulness of the corpus texts in the process of collecting the angling sociolect units and the presented method proved to be highly effective in research

• Keywords: Corpus Linguistics, Russian, Polish, angling sociolect, Language Corpora.

Socjolingwistyka to dział językoznawstwa, którego przedmiotem badań są relacje oraz wzajemna interakcja między faktami językowymi i społecznymi. Dyscyplina ta ma na celu dostarczenie usystematyzowanej wiedzy na temat zagadnień związanych z językiem i jego funkcją, a także uwzględnia czynniki społeczne wpływające na kształtowanie się różnych form języka. Już na przełomie XIX i XX wieku francuski językoznawca Antoine Meillet zauważył, że „w obrębie danego języka, zdeterminowanego unifikacją wymowy i jednością form gramatycznych, w rzeczywistości funkcjonuje tyle słowników, ile istnieje grup społecznych, które charakteryzują się swoistą autonomią na tle społeczeństwa, posługującego się określonym językiem" (Meillet 1926: 251). Od zaprezentowanego opisu należy przejść do spokrewnionego i bliskiego mu terminu „socjolekt", który można określić jako odmianę języka narodowego, jakim posługują się przedstawiciele określonej grupy społecznej. Należy jednak uwzględnić fakt, że we współczesnej lingwistyce nie istnieje jedna, wypracowana i spójna definicja socjolektu. Nie zostały również wykształcone jednolite metody obserwacji i badań danego zjawiska językowego, a ich typologia pozbawiona jest systematyzacji. W niniejszym artykule będzie wykorzystana najbardziej wyczerpująca (z punktu widzenia jego autorki) definicja socjolektu, sformułowana przez rosyjskich językoznawców Władimira Bielikowa i Leonida Krysina: „Socjolekt to zbiór cech językowych właściwych dla pewnej grupy społecznej – połączonej wyko-

nywanym zawodem, klasą społeczną, wiekiem itp. – w ramach określonego podsystemu języka narodowego" (Беликов, Крысин 2001: 21, tłum. – A.Z.).

Termin „socjolekt" używany jest do określenia różnorodnych i odmiennych wariantów językowych, które zawierają jednak wspólną cechę: służą potrzebom komunikacyjnym określonej grupy społecznej. Takiej definicji odpowiada polski i rosyjski socjolekt wędkarski, którego bogaty repertuar leksykalny zostanie poddany analizie w dalszej części pracy.

Życie i zachowanie człowieka od momentu jego wyodrębnienia się jako niezależnego gatunku ssaków podobnie jak w przypadku jego biologicznych poprzedników zawsze było nierozerwalnie związane ze środowiskiem naturalnym i wszystkimi jego elementami. W historii ludzkości, w zależności od rodzaju otaczającego ludzi środowiska naturalnego, obok zbieractwa, łowiectwa, rolnictwa i hodowli bydła istotną rolę odgrywało również rybołówstwo. Połów ryb ma swój początek w epoce środkowego paleolitu, a w epoce kamiennej stał się jednym z rodzajów działalności gospodarczej – myśliwi stosowali nowe i skuteczniejsze narzędzia, które pozwalały im przetrwać w trudnych warunkach mezolitu. Z kolei w czasach starożytnych rybołówstwo miało już znaczący wpływ na działalność zawodową. Nie przypadkiem więc ryba stanowi ważny symbol w wielu kulturach i religiach, a rybołówstwo stale jest doskonalone i uważane za jeden z najważniejszych sektorów gospodarki narodowej.

Wraz z rybakami, dla których połów ryb jest sposobem na zarobienie pieniędzy, pojawili się również wędkarze, traktujący tę działalność jako formę spędzenia wolnego czasu, hobby i swoisty styl życia. Wędkarstwo jest dla nich zarówno rozrywką, jak i pasją, związaną z zakupem sprzętu, czytaniem specjalistycznych czasopism i komunikowaniem się z innymi entuzjastami tego zajęcia. Dla wielu to także sport, forma turystyki, polegająca na poszukiwaniu nowych zbiorników wodnych, a także niosąca ze sobą emocje i przeżycia medytacji na łonie natury. Z tego powodu bywa czasem ono nazywane rybactwem rekreacyjnym.

Jan Fenczyn w książce *Wędkarstwo jako czynność rekreacyjna* przedstawił następujące motywacje, które skłaniają ludzi do zajęcia się rekreacyjnym połowem ryb:

- zaspokajanie atawistycznych potrzeb,
- chęć przeżycia przygody, emocji, doświadczenia sukcesu,
- izolacja od codziennego środowiska,
- wejście w nową społeczność (Fenczyn 1998: 8–9).

Według Ryszarda Tokarskiego rekreacyjny charakter tego rodzaju działalności znajduje odzwierciedlenie w języku, co potwierdzają cechy leksykalne i semantyczne (Tokarski 1977: 121). W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się wzrost zainteresowania polskich i rosyjskich językoznawców badaniem słownictwa wędkarskiego, o czym świadczą liczne prace naukowe, słowniki, a także rozprawy poświęcone jego analizie. Wynika to również z pojawiania się wielu czasopism, serwisów i forów internetowych, nie mówiąc o postępującym zaawansowaniu technologicznym w produkcji sprzętu wędkarskiego.

Zbadanie wyodrębnionych jednostek leksykalnych jest zadaniem niełatwym, co wynika między innymi ze zróżnicowania terytorialnego, które w istotny sposób wpływa na kształtowanie się socjolektu. Przeprowadzenie badań nad tą odmianą języka dodatkowo komplikuje przenikanie do niego dialektyzmów, regionalizmów, żargonizmów, a także profesjonalizmów. Choć w obszarze tym znajduje się wiele grup tematycznych, można je sklasyfikować w następujących kategoriach semantycznych:

1. określenia wędkarzy,
2. wędkarz i jego odzież,
3. techniki i metody wędkarskie,
4. określenia, związane z wędkarstwem:
   a) czynności wędkarza,
   b) zachowanie ryb,
5. wędka i jej elementy
6. sygnalizatory brań
7. kołowrotek i jego części
8. haczyk
9. ciężarek
10. przynęty:

a) do spinningu,
b) muchowe,
c) naturalne,

11. określenia ryb:
    a) ze względu na rozmiar,
    b) ze względu na gatunek,
12. akcesoria okołowędkarskie,
13. wędkarskie frazeologizmy, frazy i przysłowia.

Podstawą socjolektu wędkarskiego jest terminologia naukowo-techniczna, która stanowi bazę dla kolejnych przekształceń w prezentowanych grupach tematycznych. Modyfikacje słownictwa wiążą się z koniecznością wyrażenia ekspresyjności, będącej nieodłącznym elementem większości sytuacji komunikacyjnych, w których ważne są krótkie, zwięzłe komunikaty, rozkazy, a także wymiana poglądów. Język wędkarzy-sportowców cechuje szczegółowe nazewnictwo techniczno-terminologiczne nadające się do oceny jakości, co potwierdza tezę o niejednorodności tego zestawu leksykalnego (Зуфарович 2012: 151). Wędkarze rekreacyjni adaptują specjalistyczną leksykę do języka potocznego, w wyniku czego powstaje swego rodzaju odpowiednik fachowej terminologii. Najbardziej charakterystyczne cechy słownictwa wędkarskiego w języku polskim i rosyjskim, biorąc pod uwagę jego strukturę, można wyodrębnić, sytuując je w następujących kategoriach leksykalnych:

1. Neologizmy. Analizując tę grupę słownictwa, posłużę się klasyfikacją zaproponowaną przez Stanisława Grabiasa, który wyróżnia następujące typy neologizmów:
a) neologizmy strukturalne (nowe wyrazy, które powstały w wyniku procesu słowotwórczego): *boleniarz* ‘wędkarz, preferujący połów boleni’, *grunciarz* ‘wędkarz łowiący metodą gruntową’, *wobek* ‘zdrobniała nazwa przynęty typu wobler’, *береговушка* ‘krótka sieć, którą można rozłożyć na brzegu przy pomocy tyczki’, *фидерист* ‘wędkarz, preferujący wędkarstwo feederowe (feeder – rodzaj wędziska)’;

b) neosemantyzmy (wyrazy, które w obrębie socjolektu otrzymały nowe znaczenie). W tej kategorii można metafory, nazwy metonimiczne, paronimy lub elipsy. Przykładem metafory może być słowo *śledź* ‘określenie małego szczupaka wielkością zbliżonego do śledzia’ czy *гвоздик* ‘rodzaj mormyszki przypominającej gwóźdź’. Metonimię daje się zauważyć w wyrazach: *korek* ‘spławik wykonany z korka’ i *хвост* ‘ogólnikowe określenie ryby’. Paronimia uwidacznia się w przykładzie *sandał* ‘określenie sandacza’ i *сука* ‘szczupak (ros. *щука*)’. Z kolei elipsa występuje w takich wyrazach jak *kulki* (kulki zanętowe) ‘kulki z atraktantem, wabiącym ryby’ oraz *белые* ‘białe robaki, wykorzystywane jako przynęta’;

c) Neologizmy funkcyjne (słowa przejęte przez socjolekt z zachowaniem swojego pierwotnego znaczenia). Jednostka taka jako część socjolektu zyskuje nową funkcję, np. wzmacnia wyrazistość przekazu. Przykładami takich neologizmów są: *glapa* ‘leszcz w gwarze poznańskiej’, *szczubiel* ‘ekspresywnie o szczupaku’, *mady* ‘z niemieckiego – robak’ lub *неводить* ‘łowić ryby niewodem (rodzaj sieci rybackiej)’. Ponadto jedną z najbardziej charakterystycznych cech analizowanego socjolektu jest obecność dużej liczby zapożyczeń z języka angielskiego. Przede wszystkim są to nazwy określające metody połowu, np. *casting*, *dapping* czy *спиннинг*, a także elementów wyposażenia: *gnom* ‘rodzaj metalowej błystki’, *picker* ‘rodzaj wędki’ i *wadery/вейдерсы* ‘rodzaj spodni’ (Grabias 1974: 22–31).

2. Frazeologizmy. Kategoria ta jest dość obszerna, dlatego zostaną tu przedstawione jedynie najpopularniejsze związki frazeologiczne, niesklasyfikowane w innych grupach tematycznych: *Połamania kija!* (analogia do *Połamania pióra!*), *Ни хвоста, ни чешуи!* (analogia do *Ни пуха, ни пера!*), *nałapać wiatru do wody* ‘wrócić z pustą torbą, bez złowionej ryby’, *от нуля учти* ‘złowić rybę po nieudanych próbach’, *zdjęcie, buzi i do wody* ‘wędkarska zasada, polegająca na sfotografowaniu zdobyczy i wypuszczeniu jej do zbiornika ’.

3. Przysłowia. Stanowią one integralną część praktycznie każdego socjolektu. Język wędkarzy nie jest wyjątkiem – można w nim znaleźć na przykład przysłowia kojarzące się ze skuteczną metodą łowienia: *Czy bierze, czy nie bierze, robaki zawsze nakładaj świeże* / *Если свежий червячок, и рыба на крючок* lub *Ryby będą, czy nie będą, zawsze trzeba chodzić z wędą.* Szczególną uwagę

zwraca się na powiedzenia opisujące sytuację w zbiorniku, np. *Gdzie bobry, tam pstrąg dobry*; *Na wodzie łabędzie, nic z ryb nie będzie* lub *Где щуки нет, там карась хозяин*; *На сухом берегу рыбу не ловят.*

Zaproponowany opis polskiego i rosyjskiego socjolektu wędkarskiego nie oddaje całej jego różnorodności. Pomimo sporej liczby zarejestrowanych przez autora jednostek opracowań naukowych na temat socjolektu wędkarskiego nie ma zbyt wiele. Co prawda istnieją polskie i rosyjskie specjalistyczne słowniki wędkarskie, na przykład: *Słownik wędkarski* (2004) Rajmunda Rybakiewicza, *Рыболовный словарь Прикамья* (2013) autorstwa Michaiła Bakłanowa czy *Лексика орловских рыбаков* (2008) Jurija Chalukowa, jednak uwzględniają one głównie słownictwo fachowe i jednostki profesjolektu rybackiego, nieużywane przez wędkarzy. Należy również zaznaczyć, że dotychczas nie powstały żadne prace poświęcone próbom ustalenia polsko-rosyjskich par przekładowych w obrębie socjolektu wędkarskiego, co wynika ze skąpych zasobów leksyki wędkarskiej w słownikach dwujęzycznych, zarówno papierowych, jak i elektronicznych.

W takiej sytuacji najwłaściwszym rozwiązaniem wydaje się skorzystanie z korpusów narodowych, czyli elektronicznych zbiorów tekstów, a przede wszystkim z korpusów równoległych, które zawierają zbiór tekstów i odpowiadających im przekładów na jeden lub więcej języków. Weryfikacja tekstów o tematyce wędkarskiej, zawartych w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (NKJP) i Narodowym Korpusie Języka Rosyjskiego (NKJR) wykazała, że zarejestrowane w nich jednostki socjolektu pochodzą głównie z literatury pięknej bądź z dzienników regionalnych. Ponadto NKJP nie zawiera tekstów z czasopism wędkarskich, takich jak na przykład „Wiadomości Wędkarskie", które niewątpliwie dostarczyłyby najbardziej reprezentatywnego i wiarygodnego materiału badawczego. Korpus rosyjski co prawda zawiera teksty ze specjalistycznych czasopism (np. „Рыболов"), jednak ich liczba nadal wydaje się niewystarczająca do rzetelnego przeanalizowania słownictwa z tej grupy tematycznej.

W przeprowadzonym badaniu zostały wykorzystane jedno- i wielowyrazowe jednostki socjolektu wędkarskiego, składające z 1300 leksemów polskich i rosyjskich. Początkowo badanie zakładało ustalenie rosyjskich ekwiwalen-

tów przekładowych dla jednostek polskich przy równoległym wykorzystaniu NKJP i NKJR. Dla 304 jednostek udało się ustalić odpowiedniki znaczeniowe na podstawie analizy porównawczej polskich i rosyjskich czasopism wędkarskich bez tych narzędzi. Natomiast próby ustalenia par przekładowych z ich użyciem okazały się wysoce nieskuteczne. Ubogie zasoby tekstów wędkarskich w obu korpusach uniemożliwiają ich wykorzystanie do ustalenia odpowiedników przekładowych. Przypadek ten pokazuje zawodność tego rodzaju narzędzi i ich nieprzydatność do przekładu słownictwa specjalistycznego, które jest nieodłączną częścią każdego socjolektu. Zarejestrowane w korpusach teksty mogą jednak posłużyć jako materiał do wyszukiwania nowych jednostek socjolektu wędkarskiego. Badanie tej odmiany języka wymaga uprzedniego zgromadzenia podstawowej bazy leksykalnej, której analiza korpusowa pozwoli na odnalezienie innych jednostek tej grupy tematycznej, występujących w tekstach wraz z wyszukiwanym leksemem. W taki sposób możliwe staje się zastosowanie metody polegającej na wykorzystaniu zasobów korpusowych do wyodrębnienia leksyki socjolektu wędkarskiego, której nie uwzględniają powstałe słowniki jednojęzyczne. W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane jednostki socjolektu wędkarskiego, wyekscerpowane z tekstów NKJP i NKJR.

Wędka / удочка

Nieodłącznym i podstawowym wyposażeniem każdego amatora połowu ryb jest niewątpliwie wędka, która składa się z wędziska (kij, do którego przymocowany jest kołowrotek i żyłka z zestawem) i szczytówki (sygnalizator brań). Wyraz pochodzi od prasłowiańskiego słowa **ǫda*, oznaczającego ‘coś wygiętego na końcu’ i powstał w drodze sufiksacji: temat *węd* + sufiks *-k*(*a*). Wpisanie leksemu do wyszukiwarki NKJP w korpusie zrównoważonym w postaci zapytania *wędk** umożliwia odnalezienie konkordancji, które obejmują słowa zaczynające się od liter *wędk*. Korpus zarejestrował 5192 poświadczenia z 1922 różnych tekstów, które w większości nie są bezpośrednio poświęcone tematyce wędkarskiej (np. literatura piękna lub publicystyka

związana z wydarzeniami polityczno-społecznymi). W celu odnalezienia innych jednostek socjolektu wędkarskiego zostaną wykorzystane takie poświadczenia, których kontekst użycia pochodzi z tekstów opisujących czynności wędkarskie. Jednymi ze źródeł, w których badany leksem występował najczęściej, jest książka Ewy Ćwikły, zatytułowana *Wędkarskie opowieści Stynki*, co może wskazywać na duże nasycenie tekstu leksyką socjolektu wędkarskiego. Po wybraniu przypadkowego poświadczenia i sprawdzeniu szerszego kontekstu użycia mamy do dyspozycji tekst, którego zasięg został ograniczony do fragmentów sugerujących występowanie leksyki socjolektu wędkarskiego:

> Złość we mnie rosła jak bambus na deszczu. Rozumiem, że *nie biorą* na *gumy*, na *wobki, wirówki, obrotówki*… Ale żeby nie *brały* na NIC? […] Otrząsnąłem się i ruszyłem na poszukiwana *szczupłego. Wracać o kiju* ani mi się śniło! […] *Zębaty* mógł ważyć koło trójki. A ten skubaniutki wyciągnął coś z plecaka, pomajtlował przy *błystce* (chyba że to *woblerek*?!) i wywalił to całkiem spore „coś" do wody. […] *Ściągał* spokojnie, jednostajnie, jakby z lekkim znudzeniem. Naraz, jakieś 10 metrów od brzegu zagotowało się. *Wędka* wygięła się całkiem przyjemnie, a mnie adrenalina walnęła niczym łysy grzywką o kant kuli […].

Wyróżnione w powyższym fragmencie jednostki to leksemy polskiego socjolektu wędkarskiego. Wymagają one jednak dalszej weryfikacji w innych źródłach (papierowych i elektronicznych). We wspomnianym już *Słowniku wędkarskim* udało się odnaleźć i ustalić znaczenie następujących egzemplifikacji:

nie biorą/brały → *branie*: podchwycenie przynęty przez rybę;
gumy → *guma*: potoczna nazwa twisterów i ripperów (przynęt gumowych);
wirówki → *wirówka*: powszechna nazwa błystki wirowej;
obrotówki → *obrotówka*: popularna nazwa błystki obrotowej;
błystce → *błystka*: sztuczna przynęta używana w metodzie spinningowej.

Znaczenie jednostek *wobek* i *woblerek* zostało zarejestrowane w jednym z wpisów na internetowym forum wędkarskim. Są to zdrobnienia od branżowej nazwy *wobler*, która służy dla określania sztucznej przynęty, kształtem przypominającej rybę. Z kolei przymiotniki *szczupły* i *zębaty* nazywają

szczupaka, co potwierdzają pozostałe źródła elektroniczne (blogi, fora internetowe, sklepy wędkarskie). Słowo *szczupły* powstało w wyniku paronimii, a w wyrazie *zębaty* uwidacznia się aspekt motywacyjny, który odwołuje do charakterystycznej części ciała danej ryby, tj. otworu gębowego z licznymi, ostrymi zębami. Frazeologizm *wracać o kiju* został odnotowany w pracy Kamila Gołdowskiego i zdefiniowany w następujący sposób: „nieudany połów wędkarza, który zabiera ze sobą część złowionych ryb, wyraża taki frazeologizm jak *(ktoś) wrócił o kiju* (możliwa analogia do (kto) wrócił na tarczy" (Gołdowski 2013: 62).

Ostatnia egzemplifikacja z analizowanego fragmentu, czasownik *ściągać*, również jest rejestrowana na różnorodnych forach wędkarskich i nazywa czynność wyciągania z wody ryby lub przynęty.

Analiza powyższych przykładów pokazała, że niereprezentatywne zasoby NKJP w obszarze tekstów wędkarskich nie czynią niemożliwym odnalezienia innych jednostek tego socjolektu we fragmentach pozyskanych z konkordancji i szerszych kontekstów użycia. Poszukiwanie konkretnego słowa niekiedy może zupełnie przypadkowo otworzyć dostęp do szerokiego repertuaru innych jednostek tej samej grupy tematycznej.

W tym miejscu zostanie zbadane występowanie w NKJR rosyjskiego wyrazu *удочка.* Przykład pochodzi z tekstu publicystycznego z gazety „Вечерняя Казань" z 2003 roku (Tachowjew 2003):

> Сложив в *ящик снасти* для ловли *хищника – удочку*, оснащенную традиционно-конической *мормышкой* с подвязкой чуть выше *лепестка с крючком, и удочку*, оснащенную мелким *балансиром* на тонкой плетеной *леске*, – я посмотрел на термометр: минус 23 градуса.

Do zbadania trafności wyróżnionych jednostek i ich znaczenia ponownie zostało wykorzystane źródło tradycyjne: *Рыболовный словарь Прикамья* (2013) i źródła elektroniczne. Weryfikacja tych leksemów pozwala zaklasyfikować je do następujących grup tematycznych socjolektu wędkarskiego (definicje zostały przetłumaczone na język polski):

> *ящик* (*skrzynka*) ⟶ Pojemnik do przechowywania przynęt i ryb ⟶ Akcesoria okołowędkarskie

снасти ⟶ *снасть* (*przynęta*) ⟶ Pojęcie odnoszące się do wszystkiego co jest w stanie zwabić rybę ⟶ Przynęty: a) do spinningu, b) muchowe, c) naturalne;

хищника ⟶ *хищник* (*drapieżnik*) ⟶ Ryby drapieżne to gatunki, które polują na inne ryby bądź zwierzęta ⟶ Określenia ryb: 2) ze względu na gatunek;

мормышка (*mormyszka*) ⟶ Przynęta muchowa na wędce podlodowej ⟶ Przynęty: b) muchowe;

лепестка с крючком ⟶ *лепесток с крючком* (*skrzydełko z haczykiem*) ⟶ część błystki obrotowej ⟶ Przynęty: a) do spinningu;

балансиром ⟶ *балансир* (*podlodówka*) ⟶ błystka do wędkarstwa podlodowego ⟶ Przynęty;

леске ⟶ *леска* (*żyłka*) ⟶ linka z tworzywa sztucznego stosowana w wędkarstwie ⟶ Akcesoria okołowędkarskie.

Analiza fragmentu z NKJR poświadcza występowanie w zasobach tekstowych tego korpusu jednostek socjolektu wędkarskiego. W przeciwieństwie do pozyskanych wyrazów polskich w tekście rosyjskim mamy do dyspozycji wyłącznie terminy fachowe, bez użycia leksyki potocznej. Wpisanie pojedynczego zapytania w postaci *wędka* w NKJP i *удочка* w NKJR, a także zapoznanie się z treścią szerszego kontekstu użycia pozwoliło wyekscerpować aż 17 nowych jednostek socjolektu wędkarskiego i rozbudować wyodrębnione grupy tematyczne o nowe egzemplifikacje. Te zaś mogą zostać wykorzystane w wyszukiwaniu kolejnych jednostek w NKJP i NKJR, czego przykładem jest eksploracja otoczenia słów *wędka* oraz *удочка.*

Spławik / поплавок

W tym miejscu zostanie podjęta próba odnalezienia wyrazów socjolektu wędkarskiego przy użyciu nazwy określającej jeden z najbardziej charakterystycznych i rozpoznawalnych elementów wędkarskiego wyposażenia, tj. wyrazu *spławik*. Wpisanie zapytania *spławik*** do wyszukiwarki PELCRY NKJP zwróciło 167 poświadczeń, z których ponownie został wybrany fragment *Wędkarskich opowieści*. Poniższy szerszy kontekst użycia został ogra-

niczony (jak poprzednio) do tych wyrazów, które sygnalizują występowanie jednostek socjolektu wędkarskiego:

> – Taki mam zwyczaj. *Łapię* i *wypuszczam. Zasada „no kill”*. To po angielsku – wymądrzałem się. – Znaczy tyle, co *„złów i wypuść”*. […] Gdzie jego *spławik*? Spojrzałem na wodę, ale *„korkowca”* nie było widać. Za to szczytówka *teleskopu* wygięła się całkiem przyjemnie. Zatkało mnie. *Machnięcie* zbyt gorączkowe i zupełnie nieprzemyślane umieściło *zestaw* w łozie. […] Ale tubylec nawet nie zwrócił na mnie uwagi, zajęty *holem* kolejnego *kleniska*. Odczepiłem *zestaw* i *zarzuciłem* ponownie.

Kolejny etap analizy stanowi weryfikacja leksemów pod względem znaczeniowym, która pozwala zakwalifikować je do odpowiednich kategorii tematycznych:

łapię ⟶ łapać ⟶ Niechlujne określenie procesu łowienia ⟶ Określenia, związane z wędkarstwem: a) czynności wędkarza;

wypuszczam ⟶ wypuszczać ⟶ Uwolnić złowioną rybę ⟶ Określenia, związane z wędkarstwem: a) czynności wędkarza;

zasada „no kill” / złów i wypuść ⟶ Praktyka w wędkarstwie rekreacyjnym, gdzie po schwytaniu często wykonuje się szybki pomiar i ważenie ryb, a następnie fotografię pozowaną jako dowód połowu, a następnie ryby są odhaczane i żywe wracają do wody ⟶ Wędkarskie frazeologizmy, frazy i przysłowia;

korkowca ⟶ korkowiec ⟶ Określenie na spławik wykonany z korka ⟶ Sygnalizatory brań;

teleskopu ⟶ teleskop ⟶ Potoczne określenie wędki teleskopowej ⟶ Wędka i jej elementy;

machnięcie ⟶ Zarzucenie wędki z przynętą w wodę ⟶ Określenia, związane z wędkarstwem: a) czynności wędkarza;

zestaw ⟶ wędka wraz z przynęta przygotowana do łowienia ⟶ Wędka i jej elementy;

holem ⟶ hol ⟶ zachowanie nieprzerywanego kontaktu z zaciętą rybą, doprowadzić ją od miejsca od miejsca zacięcia do powierzchni wody, tak by nie uszkodzić zestawu ⟶ Określenia, związane z wędkarstwem: a) czynności wędkarza;

klenisko ⟶ Zgrubienie słowa *kleń* ⟶ Określenia ryb: b) ze względu na gatunek;

zarzuciłem → zarzucić → Umieścić wędkę z przynętą w zbiorniku → Określenia, związane z wędkarstwem: a) czynności wędkarza.

Dzięki zbadaniu otoczenia tekstowego wyrazu *spławik* udało się pozyskać 9 nowych jednostek (większość w grupie tematycznej „czynności wędkarza"). Żaden z wyrazów nie wystąpił we fragmencie, w którym analizowane było słowo *wędka*. Jest to kolejny dowód na możliwości w zakresie wyodrębniania danych socjolektu wędkarskiego w zasobach tekstowych NKJP.

Rosyjskim odpowiednikiem wyrazu *spławik* jest leksem *поплавок*. W NKJR zapytanie *поплавок* zwraca 495 poświadczeń w korpusie głównym. W szerszych kontekstach użycia zauważalne jest słabe nasycenie leksyką wędkarską, szczególnie potoczną, dlatego wykorzystano fragment pochodzący z opowiadania *Золотой линь* z 1936 roku:

Брала [рыба] она медленно и верно, глубоко *топила поплавок*, потом *запутывала леску* вместе с *поплавком*. В такие утра стрекозы любили садиться на перяные поплавки, и мы с замиранием сердца смотрели, как *поплавок* со стрекозой вдруг медленно и косо *шел* в воду [...]. *Клевала* какая-то странная рыба. *Поплавок качался* то вправо, то влево.

Poniżej przeanalizowano wyodrębnione leksemy, podano ich tłumaczenie na język polski oraz zakwalifikowaniem je do odpowiedniej grupy tematycznej:

брала → брать (brać) → Podchwycenie przynęty przez rybę → Określenia, związane z wędkarstwem: b) zachowanie ryb;

топила → топить (topić) → Zachowanie ryby podczas podchwycenia przynęty → Określenia, związane z wędkarstwem: b) zachowanie ryb;

запутывала → запутывать (plątać) → Zachowanie ryby podczas podchwycenia przynęty → Określenia, związane z wędkarstwem: b) zachowanie ryb;

шел → идти [поплавок] (dosł. szedł do wody) → Określenie zatonięcia spławika w wodzie → Sygnalizatory brań;

клевала → клевать (dziobać) → Potoczne określenie brania ryby → Określenia, związane z wędkarstwem: b) zachowanie ryb;

качался → качаться (kołysać się) → Określenie ruchów spławika podczas podchwycenia ryby na przynętę → Sygnalizatory brań.

Analiza kontekstu użycia pozwoliła na dodanie 6 nowych jednostek socjolektu wędkarskiego, z których większość ma charakter potoczny. Ponadto istnieje duże prawdopodobieństwo, że wyszukany w tym fragmencie czasownik *брать* reprezentuje ekwiwalent przekładowy uprzednio odnalezionego podczas analizy słowa *wędka* leksemu *brać*. Umożliwia to ustalenie par przekładowych, które wymagają dalszej weryfikacji w źródłach systemowych. Dla pozostałych leksemów należałoby stworzyć inne kategorie tematyczne socjolektu wędkarskiego (lub jego podkategorii), gdyż zaproponowane na wstępie artykułu mogą się dla nich okazać zbyt ogólne lub zupełnie nieodpowiednie, np. dla wyrażeń *поплавок качался / шел в воду* (*spławik kołysał się / szedł do wody*) można wyodrębnić kategorię: „określenie ruchów sygnalizatorów brań [bądź] spławików".

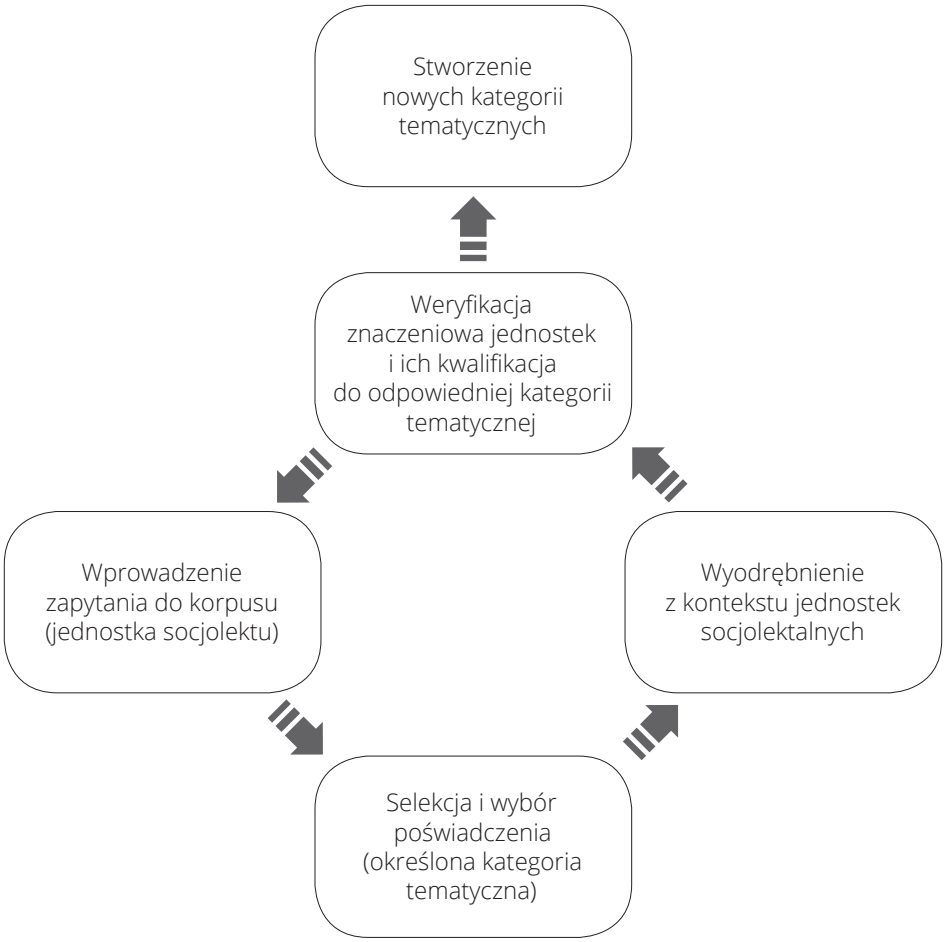
W tym miejscu analizie zostanie poddany kolejny leksem: czasownik *клевать*. Jego wyodrębnienie w zasobach korpusowych w znaczeniu wędkarskim może okazać się problematyczne ze względu na cechującą go wieloznaczność. Po przeprowadzeniu odpowiedniej selekcji poświadczeń do analizy wybrany został fragment powieści *Последний поклон* Wiktora Astafjewa:

> На закате солнца стал веселее *брать елец* на *таракана* и на *кобылку*, но как солнце закатилось – *бросила клевать* рыба.

Wykorzystanie w zapytaniu jednostki znalezionej podczas innej analizy dostarczyło 5 kolejnych leksemów, z których tylko jeden (*брать*) został w tekście zarejestrowany już wcześniej. Sąsiadujący z nim wyraz *елец* służy do określenia karpiowatej ryby o tożsamej polskiej nazwie (tj. *jelec*), co pozwala na ustalenie kolejnej pary przekładowej (tym razem w kategorii nazewnictwa ryb). Z kolei *таракан* jest rosyjskim odpowiednikiem wyrazu *karaluch*, wykorzystywanym w danym kontekście jako nazwa przynęty na konkretną rybę. Można wywnioskować, że pozyskane poświadczenie nie tylko potwierdziło odnotowany w innych źródłach ekwiwalent przekładowy, ale także informację o metodach połowu określonego gatunku ryb, co pozwoli na wzbogacenie ogólnej wiedzy z zakresu wędkarstwa. Kolejny leksem, *кобылка*, oznacza wędkę zimową, której konstrukcja nie jest zbudowana z żadnych elementów ruchomych. Początkowo wędka taka miały dwie nóżki w okolicy rękojeści, na których wędkarz ją ustawiał w pobliżu otworu w lodzie (wędkarstwo

podlodowe). Swoją nazwę zawdzięcza właśnie tej funkcji. Eksploracja źródeł pozwoliła na odnalezienie polskiego odpowiednika znaczeniowego, który pokrywa się z rosyjskim wyrazem (*kobyłka*). Dodanie do niego elementu *бросить* dostarcza informacji o łączliwości czasownika *клевать* w kontekście braku zainteresowania ryby przynętą. Pozwoliło to na wyodrębnienie 5 jednostek, potwierdziło wiarygodność 3 par przekładowych i dostarczyło informacji o przynęcie wykorzystywanej podczas połowu jelca.

Ilustracja 1. Schemat metody gromadzenia i wyodrębniania jednostek przy pomocy zasobów korpusowych



Źródło: opracowanie własne.

Metoda pozyskiwania jednostek socjolektu wędkarskiego poprzez wyszukiwanie dla nich konkordancji i sprawdzanie ich otoczenia kontekstowego niewątpliwie wymaga udoskonalenia, jednakże już w tej postaci pokazuje możliwości dwóch korpusów językowych w zakresie prowadzenia badań nad odmianami (socjolektami) języka. Zarówno w korpusie polskim, jak i rosyjskim istnieje możliwość wyszukiwania leksemu w konkretnych tekstach, co z jednej strony ułatwia całą procedurę poprzez ograniczenie zapytania do tekstów o tematyce wędkarskiej, z drugiej – pozbawia użytkownika dostępu do innej literatury, w której również mogą znajdować się poszukiwane jednostki leksykalne. Schemat metody gromadzenia i wyodrębniania jednostek socjolektalnych jest pokazany na ilustracji 1.

Przedstawiona metoda z pewnością będzie pozwalała na ekscerpcję nowych jednostek w miarę poszerzania się zasobów tekstowych korpusów i systematycznego rozwoju wędkarstwa rekreacyjnego. Ponadto może również znaleźć zastosowanie w narzędziach pozakorpusowych, np. w wyszukiwarkach internetowych, na stronach wędkarskich, forach itp. Jej zaletą jest również możliwość wyodrębniania na dowolnym etapie badania nowych grup tematycznych w zakresie badanej leksyki. Podobna procedura wyodrębniania jednostek była zastosowana przez zespół badaczy z Uniwersytetu Opolskiego przy tworzeniu tzw. idiomatykonów (nowoczesnych opracowań leksykograficznych) i została opisana w monografii *Na tropach reproduktów. W poszukiwaniu wielowyrazowych jednostek języka.* Przedstawiony w niniejszym opracowaniu sposób gromadzenia materiału i analizy może okazać się przydatny również podczas badań nad innymi odmianami języka narodowego, nie tylko socjolektów, ale również profesjolektów. Nieudana próba początkowego ustalenia odpowiedników przekładowych w NKJP i NKJR pokazała, jak niedoskonałe i niewystarczające są zasoby języka specjalistycznego korpusie rosyjskim. O odnalezieniu niezarejestrowanych jednostek i ustaleniu par przekładowych podczas prowadzenia równoległych badań korpusowych niekiedy decyduje przypadek. Korpus rosyjski w odróżnieniu od polskiego stale rejestruje nowe teksty, dlatego aby móc skutecznie prowadzić przyszłe badania w zakresie leksyki wędkarskiej, musiałby on zostać uzupełniony większą liczbą tekstów specjalistycznych z czasopism branżowych.

BIBLIOGRAFIA

Ćwikła E., 2008, *Wędkarskie opowieści Stynki*, Łódź: Księży Młyn Dom Wydawniczy.

Fenczyn J., 1998, *Wędkarstwo jako czynność rekreacyjna*, Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego.

Gołdowski K., 2013, *Polski socjolekt wędkarski*, praca licencjacka, nieopublikowana, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Grabias S., 1974, *Funkcyjna klasyfikacja socjalnych wariantów języka*, „Język Polski", t. 54, s. 22–31.

Meillet A., 1926, *Linguistique historique et linguistique generale*, Paris.

Na tropach reproduktów. W poszukiwaniu wielowyrazowych jednostek języka, 2010, red. W. Chlebda, Opole.

Rybakiewicz R., 2004, *Nowy słownik wędkarski*, Warszawa: Wydawnictwo Alfa.

Tokarski R., 1977, *Uwagi o gwarze wędkarskiej*, „Poradnik Językowy", nr 3, s. 111–121.

Астафьев В., 1968, *Последний поклон*, Москва: Wydawnictwo Эксмо.

Бакланов А.М., 2013, *Рыболовный словарь Прикамья*, Санкт-Петербург.

Беликов В.И., Крысин Л. П., 2001, *Социолингвистика*, Москва.

Зуфарович М.А., 2012, *Функционирование лексики рыболовов-спортсменов в Интернет-дискурсе*, диссертация на… кандидата филологических наук, Казань: Казанский государственный университет.

Паустовский К., 1936, *Золотой линь*, Москва: Советская Россия.

Таховиев Р., 2003, *Клево было вчера*, «Вечерняя Казань».

Халюков Ю.В., 2008, *Лексика орловских рыбаков*, диссертация на… доктора филологических наук, Орел: Орловский государственный университет.

Татьяна Майко

Миланский университет
ORCID: 0000-0002-1740-1615

НЕЧЕТКАЯ НОМИНАЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ ИТАЛЬЯНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Streszczenie

SŁOWNICTWO NIEPRECYZYJNE W WYPOWIEDZIACH USTNYCH I PISEMNYCH OSÓB WŁOSKOJĘZYCZNYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Przedmiotem badania w niniejszym artykule jest używanie nieprecyzyjnego słownictwa w ustnych i pisemnych wypowiedziach osób włoskojęzycznych uczących się języka rosyjskiego. Przeanalizowane zostały jednostki leksykalne odznaczające się „rozmytą semantyką": rzeczownik o znaczeniu ogólnym *вещь* ('coś/rzecz') oraz wyrażenia o znaczeniu przybliżonym: *около десяти* ('około dziesięciu') i uogólnionym *и так далее* ('i tak dalej'). Celem badania było ustalenie, w jakim stopniu i w jakich sytuacjach komunikacyjnych osoby włoskojęzyczne uczące się języka rosyjskiego używają nieprecyzyjnych wyrażeń, oraz porównanie uzyskanych wyników z analogicznym zjawiskiem występującym u rodzimych użytkowników języka rosyjskiego. Przeprowadzona analiza wykazała, że częstotliwość użycia nieprecyzyjnych nazw w wypowiedziach ustnych uczniów jest większa niż w tekstach pisanych, co pozostaje w zgodzie z ogólnym założeniem, że ich stosowanie jest bardziej charakterystyczne dla wypowiedzi ustnych niż pisemnych.

• Słowa kluczowe: słownictwo nieprecyzyjne, znaczenie przybliżone, znaczenie ogólne, znaczenie uogólnione, język rosyjski jako obcy.

| Summary

VAGUE LANGUAGE IN WRITTEN AND SPOKEN OUTPUT
OF ITALIAN-SPEAKING LEARNERS OF RUSSIAN

The present study focuses on the use of vague language by Italian-speaking learners of Russian. It is based on data collected from two types of learner corpora: written and spoken. The study examines three main categories of vague language: vague nouns (*вещь* 'thing'), approximators (*около десяти* 'around ten'), and general extenders (*и так далее* 'and so on'). The aim of the study is to determine the extent and contexts in which Italian learners of Russian resort to vague language in their written and spoken output and to compare their usage with that of native speakers. The findings reveal that overall vague language is underused by L2 learners of Russian, particularly in terms of variation in form. It was observed that learners' spoken language exhibited a higher frequency of employing the semantically vague noun *вещь* and general extenders, as compared to their written language. This aligns with the general assumption that vague language is more prevalent in spoken rather than written discourse.

• Keywords: vague language, approximators, general extenders, Russian L2.

1. Введение

Данная статья посвящена явлению нечеткой номинации (англ. *vagueness*). Средства нечеткой номинации включают различные элементы: лексические (существительные с обобщенным значением, универсальные квантификаторы, неопределенные местоимения и др.), синтаксические (аппроксимативная инверсия, сочинительные ряды и аппозитивные конструкции, эллипсис параметра и др.) и просодические. Данное языковое явление может использоваться в различных ситуациях, например, когда говорящий не может найти подходящее слово для выражения своих мыслей, когда он хочет обозначить нечто неопределенное или когда он намеренно не прибегает к точному называнию в силу определенных прагматических причин, таких как выражение неуверенности, смягчение категоричности суждения, снятие

с себя ответственности за истинность высказывания и др. Употребление средств нечеткой номинации предполагает активную роль собеседника в интерпретации исходного значения, которое хотел выразить говорящий.

Первые работы, посвященные приблизительности или нечеткости номинации в английском языке, появились в 70-х годы XX века (Lakoff 1972; Channell 1994; Overstreet 1999 и др.). Явление нечеткой номинации в русском языке также привлекло внимание исследователей (Маджидов 1995; Адамович 2011; Подлесская 2013; Подлесская, Стародубцева 2013; Benigni 2014, 2016a, 2016b, 2018; Di Filippo 2014 и др.).

Позже появились исследования, изучающие явление нечеткой номинация в речи обучающихся иностранному языку, преимущественно английскому (Aijmer 2004; De Cock 2004; Buysse 2014 и др.). Чаще всего такие исследования проводятся, опираясь на данные учебных корпусов[1].

В данной статье описывается второй этап исследования, посвященного нечеткой номинации в речи итальянских студентов, изучающих русский язык. На предыдущем этапе были описаны особенности употребления средств нечеткой номинации в письменной речи студентов (Maiko 2022). Считается, что средства, выражающие неточность и приблизительность, используются шире в спонтанной устной речи (Carter, McCarthy 1997: 7; Cutting 2013: 189). Цель второй части исследования – определить, какие средства нечеткой номинации используются итальянскими студентами, изучающими русский язык, в спонтанной устной речи, установить их частоту и контексты употребления и сравнить результаты с данными, полученными при анализе письменной речи студентов. Статья имеет следующую структуру: после описания метода исследования и источников данных, использованных в работе (гл. 2), обсуждаются основные результаты исследования (гл. 3). Статья завершается выводами (гл. 4).

[1] Учебный корпус (англ. *learner corpus*) – собрание образцов письменной или устной речи обучающихся иностранному языку.

2. Методология

Материалом исследования послужили данные письменных и устного учебных корпусов. В данной работе были проанализированы образцы речи студентов со средним и средним повышенным (B1–B2) уровнем владения русским языком. Для анализа письменной речи итальянских студентов, изучающих русский язык, были использованы итальянский подкорпус Русского учебного корпуса[2] и собрание образцов письменной речи студентов Миланского университета, загруженное в систему Sketch Engine (www1). Коллекции текстов включают в себя повествовательные и аргументативные эссе на разные темы, а также неофициальные и официальные письма, написанные студентами во время занятий или в качестве домашнего задания. Объем подкорпуса Русского учебного корпуса, состоящего из текстов, написанных студентами со средним уровнем владения языком, составил 38 866 слов. Собрание текстов, написанных студентами 4 курса Миланского университета (уровень B1–B2), насчитывает 109510 слов. Общий объем письменных данных составил 148 376 слов.

Для сравнительного анализа письменной и устной речи студентов были использованы сопоставимые данные – образцы устной спонтанной речи студентов 4 курса Миланского университета, собранные в рамках проекта по созданию корпуса устной речи итальянских студентов, изучающих русский язык. Данные были получены посредством неформальных интервью, имеющих следующую двухчастную структуру:

1. свободный монолог на две из шести предложенных тем и последующее их обсуждение с интервьюером в форме вопрос–ответ;
2. просмотр небольшого видео и последующий комментарий.

[2] Русский учебный корпус (общий объем 2 005 083 слова) содержит образцы письменной и частично устной речи студентов с 44 родными языками (см. Rakhilina et al. 2016).

Длительность каждого интервью составляет примерно 25–30 минут. На данный момент общий объем собранных данных, произведенных студентами с уровнем владения языком B1–B2, составляет 40 029 слов.

3. Результаты исследования

Первая группа средств нечеткой номинации, проанализированная в ходе исследования, представлена существительными с максимально обобщенным значением: *вещь*, *штука*, *тип*, *вопрос*, *дело*, *понятие*, *факт*, *момент* и др. Такие существительные могут выражать разнообразное значение в зависимости от контекста и прагматических намерений говорящего. В англоязычной литературе они получили название *vague nouns* (Hallida, Hasan 1976), *placeholder words* или *dummy nouns* (Channell 1994), а также *general nouns* (Cutting 2000) и др. Существительные с максимально обобщенным значением, наряду с универсальными квантификаторами (*куча*, *тьма*) и лексикализованными конструкциями (*как это/ее/его/их там*), представляют собой стратегию замещения (Подлесская 2013: 634–635), так как маркеры нечеткой номинации такого типа употребляются вместо точного наименования, когда говорящему сразу не удается подыскать соответствующее выражение своей мысли, когда он намеренно избегает определенное слово или когда в языке не существует точного термина.

Изучающие иностранный язык могут прибегать к существительным с максимально обобщенным значением как к опорным элементам для преодоления трудности в порождении высказывания. По данным использованного нами письменного учебного корпуса[3], наиболее широко употребляемыми существительными данной группы являются

[3] Здесь и далее словосочетание «письменный учебный корпус» употребляется для обозначения образцов письменной речи, проанализированных в данной работе и входящих в состав подкорпуса Русского учебного корпуса и собрания текстов, написанных студентами Миланского университета.

дело (180), *вещь* (44), *факт* (32). В устном корпусе существительное *вещь* зафиксировано 36 раз, существительное *дело* встречается только в словосочетании *на самом деле* (10), в то время как вхождения существительного *факт* отсутствуют.

Студенты используют существительное *вещь* в речи для замены более точного лексического элемента:

(1) Сколько раз мы слышим, что сейчас в мире происходит много плохих *вещей* каждый день? (письменный учебный корпус)[4];

(2) мало [свободного времени – Т.М.] потому что я много много вещей изучаю в университете (устный учебный корпус)[5].

Так, существительное *вещь* употребляется вместо существительных с более узкой сочетаемостью – *события* (1) и *учебные предметы* (2).

Как в речи носителей языка, так и в речи итальянских студентов, изучающих русский язык, существительное *вещь* может употребляться в составе именных предикатов, когда объект или ситуация X характеризуется как Y. В письменном учебном корпусе встречаются примеры употребления существительного *вещь* до и после референта X (3)–(4):

(3) По моему мнению самая главная *вещь* в празднике – нет сделать подарки.

(4) Первое, что нужно знать: для нас, живущие на Юге, еда – самая важная *вещь*.

В устном корпусе встретились только примеры употребления существительного *вещь* после референта X:

(5) […] купить подарок для моего друга это всегда непростая *вещь*.

Одной из основных функций существительных с максимально обобщенным значением является обеспечение связности текста. В письменной речи студентов существительное *вещь* используется

[4] В примерах, полученных из письменного учебного корпуса, сохранены авторская орфография и пунктуация.

[5] При транскрибировании звучащей речи на данном этапе проекта использовалась обычная орфографическая запись, знаки препинания не использовались.

в качестве средства катафорической и анафорической связи. При катафорическом замещении семантическое значение существительного *вещь* конкретизируется последующим контекстом (6), в то время как в случае анафорического замещения оно отсылает к использованному ранее лексическому материалу (7):

(6) Когда я думаю о России, я воображаю многие *вещи*. Во-первых, я думаю о природе. […] я также думаю о величественных дворцах и церквях, которые можно посетить там. […] Русская культура также очень важна.

(7) Когда я очень много путешествую, люди с мира говорит мне: как круто – итальянцы, паста, пицца […] это для нам вот это как культура, вот это как очень важные *вещи*.

В примере 6 последующий контекст раскрывает, что именно подразумевает автор под существительным *вещи*: природу, величественные дворцы и церкви, русскую культуру. В примере 7 существительное *вещи* отсылает к антецеденту – употребленным ранее существительным *итальянцы*, *паста*, *пицца*. В устном корпусе данное существительное употребляется только как средство катафорической связи. Существительное *вещи* в примере 8 используется в роли опорного элемента и конкретизируется последующим контекстом:

(8) […] мне очень нравится делать многие *вещи* как например мне очень нравится писать и мне очень нравится читать книги и мне нравится путешествовать.

Особенности владения студентами-инофонами каким-либо языковым явлением определяются не только контекстом употребления и его функциями в речи учащихся, но и его частотой употребления по сравнению с данными, произведенными носителями языка. Для сравнения данных письменной речи в качестве референтного корпуса был использован Корпус русских учебных текстов (КРУТ), состоящий из академических и неакадемических текстов, написанных студентами российских вузов. В частности, нами был использован подкорпус, состоящий из эссе (объемом 729 681 слово), т. к. эти данные наиболее

сопоставимы по жанру и по контексту написания с данными использованного нами письменного учебного корпуса. В таблице 1 представлены абсолютная и относительная (*ipm*)[6] частота употребления существительного *вещь* в использованном нами письменном учебном корпусе и подкорпусе КРУТ.

Таблица 1. Частота употребления существительного *вещь* в письменном учебном корпусе и подкорпусе КРУТ

	Письменный учебный корпус		КРУТ	
	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*
вещь	44	296,5	212	290,5

Источник: собственная разработка.

Чтобы определить, являются ли различия в частоте употребления существительного *вещь* в двух корпусах статистически значимыми, была использована логарифмическая функция правдоподобия (англ. *log-likelihood test*; $p < 0,05$; *critical value* 3,84)[7] и был получен показатель 0,02, показывающий, что статистически значимых различий в частоте употребления существительного *вещь* в текстах студентов с родным итальянским языком и носителей языка не было обнаружено.

Затем мы сравнили частоту употребления существительного *вещь* в устной речи итальянских студентов с данными подкорпуса, состоящего из образцов спонтанной речи студентов-носителей русского языка и собранного нами в рамках проекта по созданию устного учебного корпуса (см. таблицу 2). Контрольной группе студентов-носителей языка были предложены те же задания, что и итальянским студентам, с целью создания референтного корпуса, содержащего сопоставимые с устным учебным корпусом данные. На данный момент корпус насчитывает 42 253 слова.

[6] *Ipm* (англ. *instances per million*) – частота леммы на миллион словоформ.

[7] Вычисления были выполнены с помощью онлайн-калькулятора (www2).

Таблица 2. Частота употребления существительного *вещь* в устном учебном корпусе и контрольном устном корпусе

	Устный учебный корпус		Контрольный устный корпус	
	Вхождения	*lpm*	Вхождения	*lpm*
вещь	36	1024,2	26	615,3

Источник: собственная разработка.

В данном случае показатель логарифмической функции правдоподобия составил 2.21, что свидетельствует о том, что статистически значимой разницы в частоте употребления существительного *вещь* в спонтанной речи студентов и носителей языка не существует.

Кроме того, мы сравнили частоту употребления существительного *вещь* в письменном и устном учебных корпусах (см. таблицу 3).

Таблица 3. Частота употребления существительного *вещь* в письменном и устном учебном корпусах

	Письменный учебный корпус		Устный учебный корпус	
	Вхождения	*lpm*	Вхождения	*lpm*
вещь	44	296,5	36	1024,3

Источник: собственная разработка.

Полученный показатель логарифмической функции правдоподобия (30,31) подтвердил повышенную частоту употребления данного существительного в устном корпусе по сравнению с письменным, что соответствует общей тенденции, согласно которой употребление существительных с максимально обобщенным значением характеризует, прежде всего, разговорный стиль и спонтанную речь.

Следующий тип средств нечеткой номинации, который будет рассмотрен в данной статье, представлен аппроксиматорами (англ. *vague additives* (Channell 1994) *vague approximators* (Koester 2007)). Такие маркеры синтаксически несамостоятельны и используются совместно с неко-

торым способом обозначения, сигнализируя его неполное соответствие искомому языковому выражению. Таким образом, в данном случае говорящий прибегает к стратегии совмещения (Подлесская 2013: 635).

Маркеры-аппроксиматоры употребляются для обозначения приблизительного количества или для приблизительного называния объектов, ситуаций, признаков и действий. В письменном и устном учебных корпусах встречаются примеры как квантитативной (9), так и квалитативной аппроксимации (10):

(9) Мы были *примерно* десять человек в классе и поэтому мы очень много разговаривали друг с другом (устный учебный корпус).

(10) […] в последние дни наши музеи, площади и мероприятии били *практически* пусты (письменный учебный корпус).

Полученные из учебных корпусов маркеры были разделены на группы согласно семантической модели аппроксимации на основе классификации, предложенной С.В. Адамович (2011), и ее адаптации М. ди Филиппо (di Filippo 2014). В целом нами было выделено 9 групп маркеров-аппроксиматоров (см. таблицу 4).

Таблица 4. Маркеры-аппроксиматоры в учебных корпусах

№	Семантическая модель аппроксимации	Тип аппроксимации	Маркеры-аппроксиматоры в письменном учебном корпусе	Маркеры-аппроксиматоры в устном учебном корпусе
1	*x* < *a* (где *a* – точка отсчета или недостигнутый уровень качества)	**	• *почти (84)* • *менее (68)* • *немного (44)* • *достаточно (30)* • *довольно (19)* • *до (18)* • *ниже (16)* • *практически (14)* • *фактически (10)* • *чуть (2)* • *чуточку (1)* • *отчасти (1)*	• *почти (11)* • *менее (3)* • *немного (14)* • *достаточно (9)* • *довольно (2)* • *до (2)* Отсутствуют: *ниже, практически, фактически, чуть, чуточку, отчасти*

№	Семантическая модель аппроксимации	Тип аппроксимации	Маркеры-аппроксиматоры в письменном учебном корпусе	Маркеры-аппроксиматоры в устном учебном корпусе
2	*x > a* (приблизительное количество, превосходящее точку отсчета)	*	• *больше (102)* • *более (84)* Отсутствуют: *свыше*, *сверх*, конструкции с предлогом *с* (*с немногим*, *с чем-то*, *с небольшим*) и предлогом *за*	• *больше (48)* • *более (11)* Отсутствуют: *свыше*, *сверх*, конструкции с предлогом *с* (*с немногим*, *с чем-то*, *с небольшим*) и предлогом *за*
3	*x ≤ a* (указание верхнего предела количественного интервала, включающего в себя точку отсчета)	*	• *не более (4)* Отсутствуют: *не больше*, *самое большее*, *не выше*, *не дольше*, *максимум*	Отсутствуют: *не более*, *не больше*, *самое большее*, *не выше*, *не дольше*, *максимум*
4	*x ≥ a* (указание нижней границы количественного интервала, включающего в себя точку отсчета)	*	• *по крайней мере (3)*, • *минимум (3)* Отсутствуют: *не менее*, *не меньше*, *не ниже*, *не ближе*, *не реже*, *по крайней мере*, *по меньшей мере*, *самое меньшее*, *минимум*, *минимально*	Отсутствуют: *по крайней мере*, *минимум*, *не менее*, *не меньше*, *не ниже*, *не ближе*, *не реже*, *по крайней мере*, *по меньшей мере*, *самое меньшее*, *минимум*, *минимально*
5	*a < x < b* (интервал между двумя точками отсчета (точки отсчета не входят в этот интервал))	*	• *между (4)*	• *между (5)*
6	*a ≤ x ≤ b* (в указанный интервал включаются обе точки отсчета)	*	• *от… до… (8)*, • *с… до… (1)*	• *от… до… (2)*, • *с… до… (2)*

№	Семантическая модель аппроксимации	Тип аппроксимации	Маркеры-аппроксиматоры в письменном учебном корпусе	Маркеры-аппроксиматоры в устном учебном корпусе
7	*x = a/b* (указание на выбор одного из двух значений)	*	• *запятая (1)* • *дефис (4)* • *или (4)* Отсутствуют: *или… или…, либо… либо…, то ли… то ли…, не то… не то…*	• *или (12)* Отсутствуют: *или… или…, либо… либо…, то ли… то ли…, не то… не то…*
8	*x ≈ a* (аппроксимированное значение количества (29) или качества (30) приближается к точке отсчета или указанному уровню качества и может равняться им либо быть выше или ниже)	**	• *около (46)* • *в среднем (20)* • *примерно (6)* • *как-то (6)* • *как бы (5)* • *в каком-то смысле (2)* • *в какой-то степени (1)* • *более или менее (1)* • *своего рода (1)* Отсутствуют: *где-то, приблизительно, вроде*	• *около (7)* • *примерно (4)* • *как-то (9)* • *как бы (3)* • *где-то (3)* • *относительно (2)* Отсутствуют: *в среднем, в каком-то смысле, в какой-то степени, более или менее, своего рода, приблизительно, вроде*
9	Нумерализованные существительные	*	• *куча (2)* • *пара (1),* • *десяток (1)*	Отсутствуют: *куча, пара, десяток*

* квантитативная аппроксимация

** квантитативная и квалитативная аппроксимации

Источник: собственная разработка.

В таблице 5 приводятся абсолютная и относительная частота употребления аппроксиматоров в использованных нами учебных и референтных корпусах.

Таблица 5. Абсолютная и относительная частота употребления аппроксиматоров

	Письменный учебный корпус		КРУТ		Устный учебный корпус		Контрольный устный корпус	
	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*
почти	84	566,1	195	267,2	11	274,8	4	94,7
менее	68	458,3	264	361,8	3	75	6	142
немного	44	296,5	111	152,1	14	349,8	6	142
достаточно	30	202,2	286	392	9	224,8	25	591,7
довольно	19	128,1	130	178,2	2	50	12	284
до	18	121,3	87	119,2	2	50	10	236,7
ниже	16	107,8	19	26	–	–	–	
практически	14	94,4	255	349,5	–	–	18	426
фактически	10	67,4	53	72,6	–	–	–	–
чуть	2	13,5	50	68,5	–	–	–	–
чуточку	1	6,7	2	2,7	–	–	–	–
отчасти	1	6,7	20	27,4	–	–	–	–
больше	102	687,4	287	393,3	48	1199,1	63	1491
более	84	566,1	502	688	11	274,8	30	710
не более	4	30	54	74	–	–	–	–
минимум	3	20,2	43	58,9	–	–	–	–
по крайней мере	3	20,2	24	32,9	–	–	–	–
между	4	27	2	2,7	5	124,9	–	–
от... до...	8	53,9	24	32,9	2	50	2	47,3
с... до...	1	6,7	4	5,5	2	50	2	47,3

	Письменный учебный корпус		КРУТ		Устный учебный корпус		Контрольный устный корпус	
	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*
или	4	27	34	46,6	12	299,8	32	757,3
около	46	310	36	49,3	7	174,9	–	–
в среднем	20	134,8	27	37	–	–	–	–
примерно	6	40,4	300	411,1	4	99,9	20	473,3
как-то	6	40,44	58	79,49	9	224,84	48	1136
как бы	5	33,69	31	42,48	3	74,95	61	1443,7
в каком-то (некотором) смысле	2	13,47	29	39,74	–	–	–	–
в (до) какой-то (некоторой) степени	2	13,47	48	65,78	–	–	–	–
более или менее	1	6,74	15	20,56	–	–	–	–
своего рода	1	6,74	35	47,97	–	–	–	–
где-то	–	–	–	–	3	74,95	22	520,67
относительно	–	–	–	–	2	49,96	–	–
куча	2	13,47	8	10,96	–	–	2	47,33
пара	1	6,74	103	141,16	–	–	12	284,00
десяток	1	6,74	66	90,45	–	–	–	–

Источник: собственная разработка.

Для того, чтобы сравнить частоту употребления аппроксиматоров в учебных и референтных корпусах, а также определить возможные различия между устным и письменным учебными корпусами, были вычислены показатели логарифмической функции правдоподобия (см.

таблицу 6). Знак '-' указывает на сниженную частоту употребления данных существительных в корпусе по сравнению с другим корпусом, знак '+' указывает на повышенную частоту их употребления. Статистически незначимые результаты приводятся в скобках.

Таблица 6. Показатели логарифмической функции правдоподобия (*log-likelihood test*) (p < 0,05; *critical value* 3,84)

	Письменный учебный корпус *vs* КРУТ	Устный учебный корпус *vs* Контрольный устный корпус	Устный учебный корпус *vs* Письменный учебный корпус
	Log-likelihood	*Log-likelihood*	*Log-likelihood*
почти	+29,52	(+3,79)	-6,10
менее	(+2,88)	(-0,86)	-16,92
немного	+12,62	(+3,74)	(+0,28)
достаточно	-14,23	-7,00	(+0,08)
довольно	(-1,96)	-7,39	(-2,06)
до	(0,00)	-5,40	(-1,79)
ниже	+15,67	–	–
практически	-34,17	–	–
фактически	(0,00)	–	–
чуть	-8,67	–	–
чуточку	-8,67	–	–
отчасти	(-2,92)	–	–
больше	+21,33	(-1,30)	+9,37
более	(-2,86)	-8,15	-6,10
не более	-5,10	–	–
минимум	-4,41	–	–
по крайней мере	(-0,72)	–	–

	Письменный учебный корпус *vs* КРУТ	Устный учебный корпус *vs* Контрольный устный корпус	Устный учебный корпус *vs* Письменный учебный корпус
	Log-likelihood	*Log-likelihood*	*Log-likelihood*
между	+7,33	–	+5,04
от... до...	(+1,34)	(+0,00)	(-0,01)
с... до...	(+0,03)	(+0,00)	(+2,85)
или	(-1,24)	-8,38	+21,09
около	+64,45	–	(-2,29)
в среднем	+17,00	–	–
примерно	-73,33	-10,80	(+1,80)
как-то	(-2,98)	-27,23	+10,56
как бы	(-0,24)	-61,41	(+1,10)
в каком-то (некотором) смысле	(-3,02)	–	–
в (до) какой--то (некоторой) степени	-8,09	–	–
более или менее	(-1,63)	–	–
своего рода	-7,37	–	–
где-то	–	-15,30	–
относительно	–	–	–
куча	(+0,07)	–	–
пара	-30,41	–	–
десяток	-17,60	–	–

Источник: собственная разработка.

Маркеры-аппроксиматоры широко представлены в речи студентов с родным итальянским языком: в письменном учебном корпусе было зафиксировано 613 вхождений, в устном – 137 вхождений. В письменном корпусе представлено 9 семантических групп маркеров, в то время как в устном – только 6.

Большинство маркеров-аппроксиматоров встречается в письменных текстах итальянских студентов реже, чем в корпусе студентов-носителей языка. Наиболее значимое различие обнаружено в частоте употребления маркеров *достаточно, практически, примерно, в (до) какой-то (некоторой) степени, своего рода, не более, чуть, минимум, пара, десяток*. В то же время маркеры *почти, немного, ниже, больше, между, около, в среднем* используются чаще, чем в текстах носителей языка, что, возможно, объясняется тем, что студенты овладевают конструкциями с данными маркерами на ранних этапах обучения русскому языку и в случае необходимости выражения значения приблизительного количества или качества прибегают именно к ним. Частота употребления большинства аппроксиматоров в устной речи студентов с родным итальянским языком ниже, чем в устной речи студентов-носителей русского языка. Статистически значимое различие в частоте употребления аппроксиматоров наблюдается в случае маркеров *достаточно, довольно, до, более, или, примерно, как-то, как бы*. Статистически значимой разницы в употреблении большинства маркеров в письменном и устном учебном корпусах обнаружено не было. Однако в письменной речи студентов присутствует большее количество типов маркеров-аппроксиматоров по сравнению с устной речью. Это может отчасти объясняться тем, что часть письменных текстов была написана в качестве домашнего задания без временного лимита и с возможностью использования различных источников.

Кроме стратегии замещения и стратегии совмещения, нечеткая номинация может выражаться с помощью стратегии «расширения»: говорящий может ссылаться на нечеткую категорию при помощи перечисления ее прототипических представителей и маркеров, сигнализирующих, что перечисление может быть продолжено путем добавления других представителей этой категории. В англоязычной литературе та-

кие маркеры обозначаются терминами *vague category identifiers* (Channell 1994), *general extenders* (Overstreet 1999) и др. В русскоязычной литературе обычно используется общий термин «маркер-аппроксиматор» (например, Подлесская 2013; Турчаненко 2016). Перечислительный ряд может оформляться с помощью соединительного союза (например, *X*, (*Y*,…) *и другие*/*другой NP*; *X*, (*Y*,…) *и так далее*; *X*, (*Y*,…) *и тому подобное*) или разделительного союза (*X* (*или Y*,) *или что-то вроде того*; *X* (*или Y*,) *или что-то такое*; *X* (*или Y*,) *или другой NP*)). Использование маркеров с соединительным союзом следует максиме количества информации по Г.П. Грайсу (Grice 1989), согласно которой говорящий мог бы предоставить больше информации, но ограничивается той, которая необходима. Употребление маркеров с разделительным союзом соответствует максиме качества информации и позволяет говорящему уменьшить степень ответственности по отношению к своему высказыванию (Channell 1994; Overstreet 1999).

В письменном и устном учебном корпусах присутствуют примеры паттернов с соединительным (11) и с разделительным (12) союзами:

(11) Тем не менее, когда в наши дни говорится о фастфуде, речь идёт всегда о крупных сетях, такие как Макдоналдс, Бургер кинг *и так далее* (письменный учебный корпус).

(12) да хочу поехать в Азию но также в Южную Америку особенно в Бразилию или в Перу также *или в другие страны* (устный учебный корпус).

В основном студенты используют маркер-аппроксиматор после нескольких элементов перечисления:

(13) Когда мы читаем новости, мы можем выбирать разные виды: газеты, интернет, в телевизоре, радио *и так далее* (письменный учебный корпус).

Встречаются также случаи употребления маркера-аппроксиматора в сочетании с ключевым словом:

(14) к сожалению у меня нет очень свободного время потому что у меня уроки *и так далее* (устный учебный корпус).

Маркеры-аппроксиматоры русского языка, встраивающиеся в ряд перечисления, могут быть разделены на три группы в зависимости от их семантики и структуры (Benigni 2018: 113–116). Первая группа представлена маркерами, выполняющими функцию «расширения»: они показывают, что речь идет об открытом списке, в который могут быть добавлены другие элементы. Такие маркеры состоят из соединительного (реже разделительного) союза и неопределенного местоимения (например, *и другое*) или устойчивого сочетания (например, *и так далее*):

(15) человек может узнать что-то прекрасное об его душе например его умения как он думает как он живёт какие их хобби как он проводит время *и другое* (устный учебный корпус).

(16) Мы решили путешествовать самостоятельно, нам нравятся не от кого не зависеть, поэтому я сама заказала номера в гостиницах, столики в ресторане *и так далее* (письменный учебный корпус).

Маркеры *и другое* (15) и *и так далее* (16) сигнализируют, что список из 5 элементов (*его умения*, *как он думает*, *как он живёт*, *какие их хобби*, *как он проводит время*) и список из 2 элементов (*номера в гостиницах*, *столики в ресторане*) могут быть продолжены и другие элементы могут быть добавлены в подразумеваемые говорящим категории, но по каким-то причинам они не указываются.

В письменном учебном корпусе было обнаружено несколько примеров употребления маркеров данного типа: 7 вхождений маркера *и другое* (**и другие*), 7 вхождений маркера *и так далее*, 1 вхождение маркера *или что-нибудь* и 1 вхождение нестандартного маркера **и что-то*. В устном учебном корпусе были зафиксированы такие маркеры, как *и другое* 11 вхождений (**и другое ещё* (3)), *и так далее* (18) (**и так дальше* (2)).

Вторая группа представлена маркерами с обобщающей функцией и включает в себя два типа паттернов. Первый тип состоит из союза и сочетания неопределенного местоимения и существительного с максимально обобщенным значением:

(17) Мы ждали обеда с нетерпением, потому что ужин на гостинице был очень грустным. Почти каждый раз рисовые жевательные мячики в бульон *или другие вещи* которые плавали в бульон (письменный учебный корпус).

(18) это путешествие было для меня очень полезно потому что [...] у меня не только возможность изучать язык *и другие вещи* но и например познакомиться с другими культурами и менталитетом (устный учебный корпус).

Существительное *вещи* выступает как опорный элемент для неопределенного местоимения *другие* (17–18) и для относительного придаточного предложения (17). В письменном учебном корпусе было зафиксировано только 2 примера употребления маркеров данного подтипа, в устном учебном корпусе – 4 примера.

Во втором случае паттерн состоит из разделительного (19) или соединительного (20) союза и сочетания неопределенного местоимения (*другой*) с обобщающим словом:

(19) но если у меня свободное время я очень очень хотела бы путешествовать в Азию например в Бирман или в Индию *или другие страны* (устный учебный корпус).

(20) Похожая ситуация и в России, но россияне чаще пьют водку, виски *и другие спиртные напитки*, чем вино или кофе (письменный учебный корпус).

В примере (19) за открытым списком из двух элементов (*в Бирман или в Индию*) следует сочетание неопределенного местоимения *другой* и обобщающего слово *страны*. В (20) открытый список из двух элементов (*водка*, *виски*) мог бы быть продолжен другими элементами, относящимися к категории, выраженной гиперонимом *спиртные напитки*. В письменной речи студентов встретилось 15 вхождений маркеров данного типа, в устном учебном корпусе – 6 вхождений.

Третий тип маркеров-аппроксиматоров сигнализирует, что в ряд перечисления могут быть добавлены другие элементы, и подчеркивает их сходство с уже указанными. Данный тип маркеров также

реализуется с помощью соединительного (21) или разделительного союза (22):

(21) поэтому если у меня было много времени я бы путешествовала больше и я увидела больше не знаю исторические достопримечательности и музеи или мероприятия *и все такое* (устный учебный корпус).

(22) Вместе этого, Бефана подарит конфеты, шоколад, игрушки *или ещё что-то такое* детям, ведшие себя хорошо и воспитанно (письменный учебный корпус).

В письменном учебном корпусе присутствует всего 3 примера употребления маркеров данного типа: **или что-то как это* (2 вхождения) и *или еще что-то такое* (1 вхождение); в устном – 10 вхождений: *и все такое* (6), **и такое* (2), *или что-то такое* (2).

В таблице 7 представлены абсолютная и относительная (*ipm*) частота употребления маркеров-аппроксиматоров при перечислении в трех корпусах.

Таблица 7. Частота употребления маркеров-аппроксиматоров при перечислении

	Письменный учебный корпус		КРУТ		Устный учебный корпус		Контрольный устный корпус	
	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*	Вхождения	*Ipm*
и другое (*другие*)	7	47,2	73	100	14	349,8	4	94,7
и так далее	7	47,2	61	83,6	20	499,6	10	236,7
и другой NP	17	114,6	173	237,1	10	249,8	–	–
или что-то (*такое*)	3	20,2	–	–	2	50	–	–
и все такое	–	–	–	–	8	199,9	–	–
или что-нибудь	1	6,7	–	–	–	–	–	–

Источник: собственная разработка.

В таблице 8 приводятся показатели логарифмической функции правдоподобия, описывающие различия в частоте употребления маркеров этой группы в рассмотренных нами корпусах.

Таблица 8. Показатели логарифмической функции правдоподобия (*log-likelihood test*) (p < 0,05; *critical value* 3,84)

	Письменный учебный корпус *vs* КРУТ	Устный учебный корпус *vs* Контрольный устный корпус	Устный *vs* Письменный учебный корпус
	Log-likelihood	*Log-likelihood*	*Log-likelihood*
и другое (другие)	-4,44	+6,44	+19,98
и так далее	(-2,39)	+3,96	+34,40
и другой NP	-10,00	–	(+3,51)
или что-то (такое)	–	–	(+0,90)

Источник: собственная разработка.

В письменной речи студенты с родным итальянским языком употребляют данный тип маркеров нечеткой номинации реже, чем студенты-носители языка. Наиболее значимые различия наблюдаются в употреблении маркеров *и другое* (*другие*), *и другой NP*. В устном учебном корпусе встречается больше типов маркеров-аппроксиматоров этой группы и частота их употребления выше по сравнению с контрольным устным корпусом. В устной речи студенты используют маркеры *и другое*, *и так далее* значительно чаще, чем в письменной.

4. Выводы

Сравнительное исследование данных, полученных нами на материале учебного корпуса, состоящего из письменных текстов, с данными корпуса устной спонтанной речи помогло определить сходства и различия

в употреблении средств нечеткой номинации как в письменной, так и в устной речи студентов.

Наиболее широко употребляемыми существительными с максимально обобщенным значением в письменном учебном корпусе являются существительные *дело* (180), *вещь* (44) и *факт* (32). В устном учебном корпусе встречается только существительное *вещь* (36), относительная частота употребления которого выше, чем в письменном учебном корпусе. В то же время контексты употребления существительного *вещь* в устном учебном корпусе менее разнообразны по сравнению с письменным учебным корпусом (отсутствуют примеры использования данного существительного в составе именного предиката до референта и в качестве средства анафорической связи).

Маркеры-аппроксиматоры являются наиболее употребительными маркерами приблизительной номинации в речи италоязычных студентов. Аппроксиматоры также включают в себя наибольшее количество типов маркеров (33 в письменном и 18 в устном учебном корпусе). В целом их количество выше в письменном учебном корпусе (613 вхождений / 4131,4 вхождений на миллион словоупотреблений), чем в устном (137 вхождений / 3422,52 вхождений на миллион словоупотреблений). Кроме того, в устном учебном корпусе отсутствуют примеры употребления многих маркеров, типичных для речи носителей языка и присутствующих в письменном учебном корпусе.

Маркеры-аппроксиматоры, встраивающиеся в ряд перечисления, встречаются в письменных текстах студентов с родным итальянским языком реже других типов маркеров (34 вхождения) и имеют более низкую частоту употребления по сравнению с корпусом текстов, написанных носителями языка. В устной речи студенты употребляют маркеры-аппроксиматоры чаще (54 вхождения), что соответствует общей тенденции, согласно которой неточность и приблизительность используются шире в спонтанной устной речи.

Маркеры нечеткой номинации, зафиксированные в учебном корпусе, имеют те же основные функции, что и в речи носителей языка. Однако, все три рассмотренные категории, представлены ограничен-

ным, по сравнению с речью носителей языка, набором маркеров. Кроме того, студенты иногда употребляют маркеры в нестандартных контекстах или конструкциях, а также образуют нестандартные формы (например, **или что-то как это*, **и такое*, **и так дальше*). В целом результаты этого исследования показывают, что студенты не в полной мере владеют этим языковым материалом, и совпадают с выводами других исследований, посвященных проблеме нечеткой номинации в речи студентов-инофонов (например, Lin 2013; Orfanó 2013; Buysse 2014). Это может быть связано с тем, что явление нечеткой номинации недостаточно представлено в программах преподавания русского языка как иностранного. Нечеткая номинация является важной составляющей прагматической компетенции, и, следовательно, систематический подход в обучении данному материалу иностранных студентов может помочь улучшить их языковую компетенцию.

БИБЛИОГРАФИЯ

Адамович С.В., 2011, *Семантическая категория аппроксимации и система средств ее выражения*, Гродно: ГрГУ.

КРУТ: *Корпус русских учебных текстов*, http://web-corpora.net/learner_corpus (дата обращения: 1.08.2022).

Маджидов С.Р., 1995, *Приблизительное количество как языковая категория и способы его выражения в современном русском языке*, дис… канд. филол. наук, Таганрог.

Подлесская В.И., 2013, *Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования*, «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии», № 12(19), с. 631–643.

Подлесская В.И., Стародубцева А.В., 2013, *О грамматике средств выражения нечеткой номинации в живой речи*, «Вопросы языкознания», № 3, с. 25–41.

Русский учебный корпус, http://web-corpora.net/RLC (дата обращения: 1.08.2022).

Турчаненко В., 2016, *Функциональные возможности дискурсивной единицы «(и) все такое (прочее)»*, [в:] *Studia Slavica XIV. Сборник научных трудов молодых филологов*, ред. Е. Земскова, А. Рубцова, Е. Батракова, Таллинн: Институт гуманитарных наук Таллиннского университета, с. 280–289.

Aijmer K., 2004, *Pragmatic Markers in Spoken Interlanguage*, "Nordic Journal of English Studies", No. 3, pp. 173–190.

Benigni V., 2014, *Strategie di approssimazione lessicale in russo e in italiano*, [in:] *L'architettura del testo. Studi contrastivi slavo-romanzi*, a cura di O. Inkova, M. di Filippo, F. Esvan, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2014, pp. 203–224.

Benigni V., 2016a, *Roba da matti! La resa dei nomi vaghi nella traduzione dall' italiano al russo*, [in:] *Langues slaves en contraste / Slavjanskie jazyki in comparatione / Lingue slave a confronto*, a cura di O. Inkova, A. Trovesi, Bergamo: Bergamo University Press, pp. 307–342.

Benigni V., 2016b, *Le marche di lista in russo. Segnali riformulativi, estensivi, generalizzanti… i vse takoe*, [in:] *Le lingue slave tra struttura e uso*, a cura di V. Benigni, L. Gebert J. Nikolaeva, Firenze: Firenze University Press, 2016, pp. 17–43.

Benigni V., 2018, *Ad Hoc Categorization in Russian and Multifunctional General Extenders*, "Folia Linguistica Historica", No. 39, pp. 97–123.

Buysse L., 2014, '*We Went to the Restroom or Something': General Extenders and Stuff in the Speech of Dutch Learners of English*, [in:] *The Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2014: New Empirical and Theoretical Paradigms*, ed. by J. Romero-Trillo, Berlin: Springer, pp. 213–237.

Carter R., McCarthy M., 1997, *Exploring Spoken English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Channell J., 1994, *Vague Language*, Oxford: Oxford University Press.

Cutting J., 2000, *Analysing the language of discourse communities*, Amsterdam: Brill.

Cutting J., 2013, '*Thingmy an aa the rest o it': Vague Language in Spoken Scottish English*, [in:] *Language in Scotland*, ed. by W. Anderson, Amsterdam: Rodopi, pp. 189–214.

De Cock S., 2004, *Preferred Sequences of Words in NS and NNS Speech*, "Belgium Journal of English and Literatures (BELL)", No. 2, pp. 225–246.

Di Filippo M., 2014, *Modelli semantici di approssimazione*, [in:] *L'architettura del testo. Studi contrastivi slavo-romanzi*, a cura di O. Inkova, M. di Filippo, F. Esvan, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2014, pp. 183–202.

Grice H.P., 1989, *Studies in the Way of Words*, Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday M.A.K., Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, London: Longman Group Limited.

Koester A., 2007, *"About Twelve Thousand or So": Vagueness in North American and UK Offices*, [in:] *Vague Language Explored*, ed. by J. Cutting, Basingstoke: Palgrave, pp. 40–61.

Lakoff G., 1972, *Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts*, "Journal of Philosophical Logic", Vol. 2, No. 4, pp. 458–508.

Lin Y.L., 2013, *Vague Language and Interpersonal Communication: An Analysis of Adolescent Intercultural Conversation*, "International Journal of Society, Culture and Language", No. 1(2), pp. 69–81.

Maiko T., 2022, *Vague Language in L2 Corpora of Russian*, "Studi Slavistici", No. 19(2), pp. 211–230.

Orfanò B., 2013, *Analysing the Use of Vague Language in Spoken Interlanguage: A Corpus-Based Study of a Group of Brazilian University Students Learning English as a Second Language*, [in:] *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking Back, Moving Ahead*, ed. by S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier, Louvain: Presses Universitaires de Louvain, pp. 367–376.

Overstreet M., 1999, *Whales, Candlelight, and Stuff Like that: General Extenders in English Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Rakhilina E., Vyrenkova A., Mustakimova E., Smirnov I., Ladygina A., 2016, *Building a learner corpus for Russian*, [in:] *Proceedings of the joint workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning and NLP for Language Acquisition at SLTC*, ed. by E. Volodina, G. Grigonytė, I. Pilán, K. Nilsson Björkenstam, L. Borin, Linköping: LiU Electronic Press, pp. 1–10.

Интернет-ресурсы

www1, https://www.sketchengine.eu (дата обращения: 1.08.2022).

www2, www.ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html (дата обращения: 1.08.2022).

Część IV

KONTEKSTY PSYCHOLINGWISTYCZNE

Joanna Orzechowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: 0000-0001-9458-5991

ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Streszczenie

SŁOWNIKI JĘZYKOWO-PSYCHOLOGICZNE A KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI EMOTYWNEJ

We współczesnej glottodydaktyce podkreśla się znaczenie kompetencji emotywnej jako składowej (sub)kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu / uczeniu się języka obcego. Komponentami kompetencji emotywnej są znajomość przedmiotu, czyli emocjonalnych konceptów i sposobów ich wyrażenia, oraz umiejętność użycia emotywów w komunikacji. Metodą analizy danych ze słownika lingwistyczno-psychologicznego M. Kołbiniewej i J. Aleksandrowa *Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка* (2010) (*Zmysły, emocje i przymiotniki języka rosyjskiego*) wyekscerpowano jednostki konceptu PRZYJEMNIE/NIEPRZYJEMNIE, a następnie zaproponowano ćwiczenia wprowadzające i utrwalające ten koncept i kształtujące kompetencję emotywną.

• Słowa kluczowe: kompetencja emotywna, koncept emocjonalny, PRZYJEMNIE/NIEPRZYJEMNIE, słownik.

Summary

LINGUO-PSYCHOLOGICAL DICTIONARIES AND THE FORMATION OF EMOTIVE COMPETENCE

Contemporary glottodidactics emphasize the importance of emotive competence as a component of (sub)communicative competence in teaching/learning a foreign

language. The components of emotive competence are knowledge of the subject, i.e. emotional concepts and ways of expressing them, and the ability to use emotes in communication. Using the method of data analysis on the linguistic and psychological dictionary *Senses, emotions and adjectives of the Russian language*. In particular, the units of the concept PLEASANT / UNPLEASANT were excerpted and exercises introducing and consolidating this concept and shaping emotive competence were proposed.

• Keywords: emotive competence, emotional concept, PLEASANT/UNPLEASANT, dictionary.

Еще в половине XX века лингвисты отказывались от исследований эмоциональных составляющих языка (Kerbrat-Orecchioni 1977) и утверждали, что «эмоциональной лексики в языке нет» (Галкина-Федорук 1958: 104), а «эмоции не входят в структуру языка» (Звегинцев 1957: 51). Но все чаще появлялись труды, утверждающие противоположное: «в языке все эмоционально» (Балли 1955: 7), «все высказывания эмоциональны» (Гак 1998), «слово задействует разнообразные психические процессы […], в которых эмоциональное и интеллектуальное неразделимое целое» (Мягкова 2000: 20), существует огромное «богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» русского языка (Вежбицкая 2011: 331–332). На XIV Международном конгрессе лингвистов в Берлине в 1987 году в докладе Ф. Данеша (Daneš 1987) был утвержден тезис об эмоциональном аспекте языка. В наше время связь эмоций и языка кажется естественной и бесспорной. Появилось т. н. эмотиологическое направление в лингвистике, а в конце 80-х годов XX века родилась новая междисциплинарная отрасль науки – эмотиология, изучающая вербализацию, выражение и коммуникацию эмоций (Шаховский 2008: 21–22). Она базируется на утверждениях психолингвистов о том, что весь язык эмотивен и в процессе общения эмоциональность как психологическое явление трансформируется в эмотивность – языковое явление (Шаховский 2008: 29). Лингвисты-эмотиологи предполагают, что в основе первичных и вторичных

номинаций всегда лежали эмоции человека, а *homo sentiens* предшествовал *homo loquens*, т. е. слову предшествовала эмоция (Шаховский 2008: 10).

Вопросы эмотивности языка разрабатываются в связи с исследованием проблем межкультурной коммуникации, потому что вербализация эмоций в различных культурах не совпадает по форме, объему и качеству эмотивных смыслов (Шаховский 2008: 288). Лингвисты с большим интересом изучают национальные картины чувств (эмотивную лексику и фразеологию конкретного языка), сопоставляют их и создают глобальную эмоциональную картину чувств (Мягкова 2000). Выявленные различия национальных картин привели к определению эмоциональной (эмотивной) (суб)компетенции как составляющей коммуникативной компетенции, а также к разработке в лингводидактике аффективной методологии в обучении неродному языку (Шаховский 1996; Чернышов 2014).

Вопрос о роли эмоций в межличностном взаимодействии рассматривался психологами и психолингвистами (Г.М. Андреева, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, Е.Ю. Мягкова, К.Г. Юнг и др.), которые доказывают, что эмоции обеспечивают эффективность социальной интеракции и установление доверительного диалога. Лингвисты-эмотиологи раскрывают механизмы вербализации эмоций в системе языка, описывают особенности их экспликации в разных лингвокультурных социумах (Л.Г. Бабенко, Н.А. Красавский, В.Н. Телия, В.И. Шаховский) (Хусяинова 2017: 4).

Эмоции могут облегчать или затруднять общение в зависимости от уровня эмотивной компетенции участников коммуникации. Для преодоления коммуникативных неудач речевые партнеры должны иметь представление об эмоциональном потенциале чужого языкового кода. Требования к современным выпускникам специальностей «иностранный язык» должны учитывать, кроме коммуникативной компетенции, эмоциональный интеллект (Хусяинова 2017: 3). Знание правил эмоционального общения – это глоттодидактическая проблема сознательного формирования эмотивной компетенции учащихся.

За С.В. Чернышовым эмотивную компетенцию понимаем как совокупность определенных эмоциональных знаний, навыков, умений, обеспечивающих обучающимся понимание своих эмоций и эмоций носителя языка, их выражение разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами, а также управление ими в условиях межкультурного взаимодействия (Чернышов 2014: 140). Сложная система эмотивной компетенции требует разработки методических требований для каждого этапа и профиля обучения и включения их в стандарты и программы по обучению иностранным языкам.

Методы формирования эмотивной компетенции не должны выступать изолированно, а интегрировать другие подходы с целью всестороннего формирования и совершенствования поликультурной личности обучающихся за счет глубокого проникновения в эмоциональную иноязычную картину мира. Они должны учитывать:

1. развитие эмоционального интеллекта личности:
   а) общей осведомленности обучающихся об эмоциях, проявляемых носителями языка в тех или иных ситуациях инокультурного общения;
   б) любознательности как способности эмоционального взаимодействия на межкультурном уровне;
   в) восприимчивости как способности воспринимать информацию эмоционального содержания, классифицировать и перерабатывать ее;
   г) сообразительности как основы понимания своих и чужих эмоций, быстроты и гибкости мыслительных процессов в организации эмоционального общения;
   д) вербализации как способности выражать эмоции средствами языка с целью достижения разнообразных задач речевого и неречевого характера и др.;
2. формирование и совершенствование у обучающихся эмотивной компетенции;
3. формирование индивидуального эмотивного лексикона обучающихся.

Обучение языку эмоций предполагает включение в свое содержание единиц различных уровней языка (фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического). Это системное и поэтапное включение в тезаурус личности иноязычных эмоциональных лексических и фразеологических единиц, транслирующих эмотивные смыслы с различной степенью интенсивности и полярности;

4. установление широкой иноязычной ассоциативно-вербальной сети в сознании обучающихся;
5. системный учет функций эмоций в учебном процессе по овладению иностранным языком;
6. достижение обучающимися прагматического эффекта в процессе иноязычной эмотивной коммуникации;
7. овладение обучающимися специальными стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия.

В результате проведенного анализа переводов художественных текстов исследователи приходят к выводу, что переводческая эмотивная компетенция является недостаточной и не обеспечивает необходимого уровня эмоциональности оригинала (Макаров 2008: 184). В эпоху глобализации роль эмотивной компетенции возрастает и имеет огромное значение для лучшего понимания речевых партнеров в различных видах межкультурного общения. Как замечает В.И. Шаховский, «современный мир давно перешел грань рационального и общается эмоционально, как на внутрикультурном, так и междукультурном уровнях» (Шаховский 2019: 42).

Ю.Н. Хусяинова определяет эмотивную компетенцию учителя иностранного языка как сумму трех составляющих:

1. предметного компонента (знание эмоциональных концептов, знания о сфере эмоций, знания о лингвистических и экстралингвистических средствах экспликации эмоциональных концептов, знания эмотивных ситуаций, стратегий эмоционального речевого воздействия и т. п.);

2. процессуального компонента (навыки и умения номинирования, описания и выражения эмоций в устной и письменной форме, умение планировать, анализировать, продуцировать и оценивать информацию эмоциогенного содержания и т. п.);
3. результативного компонента (выразительность и креативность в иноязычной эмотивной коммуникации) (Хусяинова 2017: 11).

Центральное место предметной стороны содержания обучения иностранным языкам занимают эмоциональные концепты (Хусяинова 2017; Чернышов 2014). В в настоящей работе рассматривается концепт PRZYJEMNIE/NIEPRZYJEMNIE. В межкультурной коммуникации существенное значение имеет знание оценки слова по гедонистической шкале (*pleasantness*), т. е. насколько приятные или неприятные эмоции вызывает слово. Эти данные нельзя получить с помощью лингвистических словарей (в их словарных статьях отсутствуют пометы: иронически, презрительно, шуточно и т. д.), подсчета каких-либо характеристик слов в имеющихся сборниках текстов или анализа их употребления. Эмоциональную характеристику языкового знака частично можно «прочесть» на материале данных ассоциативных словарей (например: PAC 2002).

В 2010 был издан словарь нового типа, лингво-психологический: *Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка* (далее: ОЧ) (Колбенева, Александров 2010). В нем были зафиксированы результаты исследования 15918 прилагательных русского языка с точки зрения их связи с ощущениями, получаемыми с помощью различных органов чувств. В словаре находятся данные об эмоциональности прилагательных, т. е. о том, насколько приятные или неприятные эмоции вызывает данное слово. Из общего числа приведенных прилагательных респонденты указали для 475 выраженность ощущения «приятное/неприятное». Все эти прилагательные были также оценены с точки зрения интенсивности ощущений (слегка приятные эмоции, умеренно приятные эмоции, очень приятные эмоции). Трудно переоценить значение такого словаря и собранной в нем информации для формирования эмотивной компетенции.

В словаре ОЧ степень эмоций обозначается соответственно плюсами или минусами по шкале от одного до трех. Для русской эмоциональной картины мира (ЭКМ) значимы эмотивы-прилагательные ядерной зоны, вызывающие очень неприятные (три минуса) и очень приятные ощущения (три плюса), а также кластеры, образованные этими эмотивами.

В лингво-психологическом словаре респонденты – молодые люди (17–28 лет) – оценку очень приятно (+++) дали следующим прилагательным: *аппетитный*, *апельсиновый*, *вкусный*, *жизнерадостный*, *земляничный*, *кондитерский*, *лесной*, *малиновый*, *мандаринный*, *морской*, *музыкальный*, *нежный*, *пушистый*, *радостный*, *фруктовый*, *цветущий*, *шелковый*, *шоколадный*.

Вторая группа респондентов – среднего и старшего возраста (45–77 лет) – так же высоко в эмоциональном аспекте (+++) оценили следующие прилагательные: *апельсиновый*, *виноградный*, *жизнерадостный*, *земляничный*, *ландышевый*, *лесной*, *липовый*, *малиновый*, *медовый*, *морской*, *персиковый*, *сосновый*, *фиалковый*, *фруктовый*, *хвойный*, *цветущий*, *черносмородинный*.

Наиболее интенсивные положительные эмоции вызывают коннотативные прилагательные, описывающие запахи (*апельсиновый*, *аппетитный*, *вкусный*, *земляничный*, *кондитерский*, *ландышевый*, *лесной*, *липовый*, *малиновый*, *сосновый*, *фиалковый*, *фруктовый*, *хвойный*, *цветущий*, *черносмородинный* – 13 единиц) и вкус (*апельсиновый*, *виноградный*, *вкусный*, *земляничный*, *кондитерский*, *малиновый*, *мандаринный*, *медовый*, *персиковый*, *фруктовый*, *шоколадный* – 10 единиц). Реже интенсивные эмоции вызывают зрительные стимулы (*апельсиновый*, *жизнерадостный*, *земляничный*, *малиновый*, *морской*, *цветущий* – 6 единиц) и слуховые (*жизнерадостный*, *музыкальный*, *нежный*, *радостный* – 4 единицы).

Молодые люди как очень приятное ощущение оценивают *шелковое* и *пушистое* прикосновение к коже. Некоторые прилагательные оцениваются как приятные стимулы высокой степени в нескольких категориях ощущений, например *малиновый* – и ‘очень вкусный’, и ‘имеющий

очень приятный запах', и 'красивый'. Прилагательные с эмоциональной окраской и очень высокой степенью приятности запаха и вкуса, тесно связанные друг с другом, принадлежат только к трем кластерам: «фрукты», «сладости», «растения». То, что представляется респондентам самым вкусным, имеет отношение к фруктам (*фруктовый*, *мандаринный*) и сладостям (*кондитерский*, *шоколадный*). У респондентов старше 45 лет набор прилагательных, вызывающих приятные ощущения, связанных с обонянием, шире. Однако все они пополняют кластер «растения»: *фиалковый*, *хвойный*, *черносмородинный*, *липовый*, *лесной*, *ландышевый.*

В таблицах 1–5 представлены языковые единицы, входящие в ядерную зону ЭКМ (очень приятно), образующие тематические эмотивные кластеры.

Таблица 1. Обоняние (очень приятно)

Обоняние (очень приятно)		
еда		*аппетитный*, *вкусный*
	фрукты	*апельсиновый*, *земляничный*, *малиновый*, *фруктовый*, *черносмородинный*
	сладости	*кондитерский*
растения		*лесной*, *хвойный*, *липовый*, *цветущий*, *ландышевый*, *сосновый*, *фиалковый*

Источник: собственная разработка.

Таблица 2. Вкус (очень приятно)

Вкус (очень приятно)		
еда		*вкусный*
	фрукты	*апельсиновый, виноградный, земляничный, малиновый, мандаринный, персиковый, фруктовый*
	сладости	*кондитерский, медовый, шоколадный*

Источник: собственная разработка.

Таблица 3. Зрение (очень приятно)

Зрение (очень приятно)	
фрукты	*апельсиновый, земляничный, малиновый*
растения	*цветущий*
море	*морской*
радость	*жизнерадостный*

Источник: собственная разработка.

Таблица 4. Слух (очень приятно)

Слух (очень приятно)	
музыка	*музыкальный*
нежность	*нежный*
радость	*радостный*
	жизнерадостный

Источник: собственная разработка.

Таблица 5. Осязание (очень приятно)

Осязание (очень приятно)	
нежность	*шелковый, пушистый*

Источник: собственная разработка.

По мнению молодых людей, очень неприятные ощущения (– – –) вызывают следующие прилагательные: *вонючий*, *гнилой*, *отвратительный*, *перегарный*, *потный*, *протухлый*, *разлагающий*, *тошнотный*, *туалетный*, *тухлый*, *фекальный*.

Респонденты среднего и старшего возраста отрицательно оценили следующие прилагательные: *алкогольный*, *аммиачный*, *бранный*,

взбешенный, *визгливый*, *вонючий*, *газовый*, *гнилой*, *душераздирающий*, *жуткий*, *истерический*, *курительный*, *курящий*, *матерный*, *неприятный*, *несъедобный*, *никотинный*, *одуряющий*, *отвратительный*, *перегарный*, *плесневой*, *потный*, *протухлый*, *разлагающий*, *ругательный*, *сальный*, *сигарный*, *склизкий*, *табачный*, *тошнотный*, *трухлявый*, *туалетный*, *тухлый*, *фекальный*. Молодое поколение респондентов оценило как очень неприятные 11 слов, среднее и старшее поколение – 34. Все «очень неприятные» прилагательные из списка молодых людей вошли в перечень неприятных прилагательных, составленный пожилыми людьми. Этот факт может свидетельствовать о похожем опыте разных поколений, вытекающем из принадлежности к той же языковой и культурной общности, однако отмечается тенденция к увеличению с возрастом числа языковых знаков, вызывающих неприятные ощущения.

Самую большую группу «неприятных» прилагательных составляют слова, связанные с обонянием. Часть из них называет запахи, возникающие во время курения (*курительный*, *курящий*, *никотинный*, *сигарный*, *табачный*) и употребления алкоголя (*алкогольный*, *перегарный*), а также наркотических средств (*одуряющий*). К этой группе примыкают слова, называющие запахи, – результат физиологического функционирования организма человека (*потный*, *фекальный*, *туалетный*, *тошнотный*, *аммиачный*). Кроме того, как очень неприятные были оценены прилагательные, обозначающие признаки стареющих предметов или испорченных продуктов (*плесневой*, *протухлый*, *разлагающий*, *гнилой*, *тухлый*). Конституентом является прилагательное *вонючий*.

Другое семантическое поле образуют прилагательные, вызывающие неприятные слуховые ощущения (9 слов). Они возникают в результате соответствующих высказываний собеседника (*бранный*, *ругательный*, *матерный*), чрезвычайных, опасных ситуаций (*взбешенный*, *истерический*, *душераздирающий*) или неприятного качества звука (*визгливый*). Конституенты – *неприятный*, *жуткий*, *визгливый*.

Прилагательные, называющие признаки, вызванные другими органами чувств (вкус, зрение и кожные ощущения), также имеют отно-

шение к физиологии человека, его поведения и старения продовольственных продуктов:

- вкус – *алкогольный*, *несъедобный*, *отвратительный*, *тухлый*;
- зрение – *отвратительный*, *взбешенный*, *курящий*, *сальный*;
- осязание – *трухлявый*, *скильзкий*, *сальный*, *потный.*

В таблицах 6–10 представлены языковые единицы, входящие в ядерную зону ЭКМ (очень неприятно), образующие тематические эмотивные кластеры.

Таблица 6. Обоняние (очень неприятно)

Обоняние (очень неприятно)		
		вонючий
вредные вещества	курение	*курительный*, *курящий*, *никотинный*, *сигарный*, *табачный*
	алкоголь	*алкогольный*, *перегарный*
	наркотики	*одуряющий*
выделения организма		*потный*, *фекальный*, *туалетный*, *тошнотный*, *аммиачный*
испорченные продукты		*плесневой*, *протухлый*, *разлагающий*, *гнилой*, *тухлый*

Источник: собственная разработка.

Таблица 7. Слух (очень неприятно)

Слух (очень неприятно)	
	неприятный, жуткий
ругань	*бранный, ругательный, матерный*
крайнее эмоциональное состояние	*взбешенный, истерический, душераздирающий, визгливый*

Источник: собственная разработка.

Таблица 8. Вкус (очень неприятно)

Вкус (очень неприятно)	
	отвратительный
испорченные продукты	*несъедобный, тухлый*
вредные вещества	*алкогольный*

Источник: собственная разработка.

Таблица 9. Зрение (очень неприятно)

Зрение (очень неприятно)	
	отвратительный
вредные вещества	*курящий*
крайнее эмоциональное состояние	*взбешенный*
выделения организма	*сальный*

Источник: собственная разработка.

Таблица 10. Осязание (очень неприятно)

Озязание (очень неприятно)	
испорченные продукты	*трухлявый, скильзкий*
выделения организма	*сальный, потный*

Источник: собственная разработка.

В русской ЭКМ ощущение «приятное/неприятное» осуществляется по доминирующему органу чувств – обонянию. Конституентами «очень приятного» являются прилагательные *вкусный* и *аппетитный*, «очень неприятного»: *вонючий*, *неприятный*, *жуткий*, *отвратительный*.

В русской ЭКМ отмечаем отчетливое противопоставление вкусной еды, к которой зачисляются фрукты и сладости, испорченной еде, а также природы, прежде всего ароматных фруктов и растений, человеческому организму с вонючими результатами использования вредных существ и выделениями.

Появление приятных ощущений и позитивных эмоций как реакция на названия фруктов и растений культурно значимо и является результатом интерпретации окружающей действительности. Ценностные ориентиры вытекают из знаний говорящего и зависят от географических, климатических и других характеристик окружающего реального мира. Можно предполагать, что в других лингвокультурах приятные ощущения будут вызывать другие фрукты и растения, а прилагательные *земляничный* и *малиновый*, как экзотические, будут лишены коннотации «приятно».

С другой стороны, те же объекты действительности в разных культурных сообществах могут быть наделены разными эмоциями, вытекающими из культурных коннотаций, системы представлений о мире и семантического воплощения эмотивных компонентов в стуруктуре эмоциональной лексики.

По результатам анализа данных словаря ОЧ мы выявили лексический портфель эмоционального концепта приятное/неприятное, который является составной частью русской ЭКМ.

В связи со сказанным представляется актуальным включение в лингводидактику элементов ЭКМ, выявленных на основе данных нового типа словаря.

Данное положение находит подтверждение с документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», в котором этап свободного владения языком (С1) учитывает понимание объемных сложных текстов на различную тематику со скрытым значением. Присвоение русской ЭКМ предполагает раскрытие одного из пластов неочевидных значений лексических единиц. Только рационально продуманная и правильно построенная система упражнений, учитывающая все требования методического,

педагогического, психологического и филологического порядка, может способствовать формированию эмотивной компетенции.

С.В. Чернышов предлагает использование совокупности методов, среди которых особое место занимают (помимо универсальных: коммуникативного, лингвосоциокультурного и объяснительно-иллюстративного методов) метод ситуационного анализа, группа интерактивных методов и психотерапевтический метод.

Ю.Н. Хусяинова постулирует, что методика формирования эмотивной компетенции у студентов, которая базируется на положениях эмоционально-концептного подхода должна включать: номинирование эмоций, описание эмоций, выражение эмоций (горизонтальная плоскость), ознакомление, тренировку, применение (2017: 11–19).

Приведем примеры типов упражнений, предлагаемых в рамках данного метода для формирования и развития эмотивной компетенции учащихся.

Ступень – ознакомление

Этап 1 – номинирование эмоций

- А знаете ли Вы, что россияне самым вкусным считают фрукты и сладости. Что для Вас является самым вкусным?
- Выберите из списка наиболее подходящие определения для следующих слов (например: *вкусно*, *приятно – земляничный*, *радостный*).
- Определите эмоции (приятно/неприятно) в электронном письме студента.
- Опишите ощущения и эмоции, показанные на фото.

Этап 2 – описание эмоций

- Послушайте диалог между друзьями. Опишите их ощущения.
- Прочитайте записку, оставленную дочери мамой.

Этап 3 – выражение эмоций

- Найдите в письме слова и словосочетания, которые используют авторы, чтобы показать свои ощущения.
- Какие слова и словосочетания используют для описания своих ощущений авторы писем?

Ступень – тренировка

Этап 1 – номинирование эмоций

- Заполните пропуски в тексте подходящими словами.
- Выберите из списка слова, которые ощущаются Вами как приятные/неприятные.

Этап 2 – описание эмоций

- Найдите в тексте слова и словосочетания, описывающие положительные и отрицательные эмоции.
- Замените отмеченные нейтральные слова в тексте на дескрипторы приятного/неприятного.
- Найдите дескрипторы приятное/неприятное в диалогах.
- Составьте рассказ об очень приятном дне из жизни молодого россиянина с использованием данных ниже прилагательных.
- Составьте рассказ об очень неприятных приключениях молодого россиянина с использованием данных ниже прилагательных.

Этап 3 – выражение эмоций

- Добавьте в текст прилагательные с коннотациями приятное/неприятное, чтобы создать эмоциональный фон;
- Замените нейтральные слова и словосочетания словами из списка. Как изменилась эмоциональная насыщенность текста?
- Какие слова из списка Вы используете для выражения эмоциональности события?
- Оцените событие (приятное/неприятное).

Ступень – применение

Этап 1 – номинирование эмоций

- Используя список слов, составьте диалоги с описанием своих выходных. Расскажите, как Вы провели свой день рождения, праздники, неожиданную встречу с другом.

Этап 2 – описание эмоций

- Посмотрите видео без звука. Попытайтесь описать чувства героев. Проверьте свои предположения, просматривая видеоролики со звуком.

- Дополните диалоги подходящими словами из списка. Разыграйте диалог по ролям.

Этап 3 – выражение эмоций

- Представьте, что вы поссорились со своей девушкой / своим парнем. Извинитесь и обещайте сделать ей/ему что-то приятное. Что именно?
- Выразите свое восхищение мужчиной, который подарил вам огромный букет цветов. Опишите свои приятные ощущения.
- Вы хотите подарить подруге на день рождения сладости. Доставит ли ей это удовольствие?

Эмоции являются чрезвычайно сложным феноменом, который следует разноаспектно представить в системе обучения иностранным языкам. Они требуют особого методического подхода. Благодаря представленным типам упражнений устанавливается соответствующая ассоциативно-вербальная сеть в сознании обучающихся, развивается их эмоциональный интеллект, который способствует формированию эмотивной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЯ

Балли Ш., 1955, *Общая лингвистика и вопросы французского языкознания*, Москва: Иностранная литература.

Вежбицкая А., 2011, *Семантические универсалии и базисные концепты*, Москва: Языки славянских культур.

Гак В.Г., 1998, *Языковые преобразования*, Москва: Школа «Языки русской культуры».

Галкина-Федорук Е.М., 1958, *Об экспрессивности и эмоциональности в языке*, [в:] *Сборник статей по языкознанию*, Москва: Наука, с. 103–124.

Звегинцев В.А., 1957, *Семасиология*, Москва: Издательствово Московского университета.

Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., 2002, *Русский ассоциативный словарь*, т. 1, Москва: АСТ Астрель.

Колбенева М.Г., Александров Ю.И., 2010, *Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка. Лингво-психологический словарь*, Москва: Языки славянских культур.

Красавский Н.А., 2001, *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах*, Волгоград: Перемена.

Макаров Д.М., 2008, *Эмотивная лакунарность художественной прозы (на материале романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»)*, «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», № 63(1), с. 177–185.

Мягкова Е.Ю., 2000, *Проблемы и перспективы исследования эмоционального значения*, [в:] *Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей*, вып. 11, ред. В.В Красных, А.И Изотов, Москва, с. 20–23.

Хусиянова Ю.Н., 2017, *Методика формирования эмотивной компетенции у студентов бакалавриата в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку*, автореферат на… кандидата педагогических наук, Санкт-Петербург.

Чернышов С.В., 2014, *Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации*, «Вестник Томского государственного педагогического университета», № 4(145), с. 136–139.

Шаховский В.И., 1996, *Гуманистическая методология обучения английскому языку в Англии*, «Иностранные языки в школе», № 1, с. 49–51.

Шаховский В.И., 2008, *Лингвистическая теория эмоций*, Москва: Гнозис.

Daneš F.,1987, *Cognition and Emotion in the Discourse Interaction: A Preliminary Survey of the Field*, [in:] *Preprints of the Plenary Seasion Papers. XIV International Congress of Linguists Organized under Auspices of CIPL, 10–15 August 1987*, Berlin, pp. 272–291.

Kerbrat-Orecchioni C., 1977, *La connotation*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Анна Петрикова

Прешовский университет
ORCID: 0000-0003-0949-7167

ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Streszczenie

LĘK JĘZYKOWY JAKO CZYNNIK WPŁYWAJĄCY NA NAUKĘ DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO

Celem badań jest pokazanie technik uczenia się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego przez słowackich studentów z wykorzystaniem osiągnięć współczesnej neuronauki i psycholingwistyki. Artykuł opisuje znaczenie badań lękowych w aspekcie lingwistycznym. Lęk językowy (przed językiem obcym) stanowi główną zmienną afektywną, do której pomiaru zastosowano językowe i psycholingwistyczne metody badawcze (obserwację, pytanie, analizę, interpretację). Uzyskane wyniki pokazują rzeczywisty poziom lęku studentów uczących się języka rosyjskiego. Zrozumienie wpływu tego czynnika na przyswajanie języka obcego pozwoli na przeciwdziałanie jego negatywnym skutkom.

• Słowa kluczowe: lęk językowy, psycholingwistyka, przyswajanie języka obcego.

Summary

LANGUAGE ANXIETY AS A FACTOR INFLUENCING THE STUDY OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The aim of the study is to reveal the main regularities of learning Russian as a second foreign language by Slovak students, using the achievements of modern

neuroscience and psycholinguistics. The main aim of the article is to show the importance of anxiety research in the linguistic and pedagogical aspect. Linguistic (foreign language) anxiety acts as the main affective variable, which was measured using linguistic and psycholinguistic research methods (observation, questioning, analysis, interpretation). The results obtained relate to the actual level of anxiety of Russian language students, the consideration of which will allow teachers to eliminate the negative effects of anxiety, affecting the academic success of students.

• Keywords: language anxiety, psycholinguistics, mastering a foreign language.

1. Введение

Изучение русского как второго иностранного языка в неродной среде является одним из сложнейших когнитивных процессов. Под изучением языка мы, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, понимаем «процесс овладения иностранным языком, в условиях специального обучения либо в процессе самостоятельной работы», который направлен не только на «развитие коммуникативной компетенции, но и на усвоение правил и элементов языка, формирование языковой компетенции» (Щукин, Азимов 2009: 76). Можно предположить, что изучение иностранного языка в искусственных условиях и процесс овладения родным языком основаны, по теории Н. Хомского, на врожденной языковой способности, на некой системе языковых принципов, с которой рождается человек, которые, как пишет Н. В. Черниговская, являются «общими для всех языков […], при помощи которых разные языки отличаются друг от друга» (Черниговская 2013: 4). На возникающие многие спорные вопросы вокруг теории Н. Хомского можно ответить словами А.Е. Серикова, который считает, что Хомский исходит из существования врожденной человеческой способности к рекурсии (в частности, к синтаксису и операциям с числами), но выносит за ее пределы знание лексикона и собственно мышление. Поэтому как минимум часть языковых явлений объясняется социально-культурными факторами и передачей опыта от

одних людей к другим. Такое утверждение не будет противоречить ни одной из существующих лингвистических теорий (Сериков 2007: 158).

Интересующий нас процесс изучения второго иностранного языка сопровождается формированием в мозге сети нейронных клеток. Этому мы находим подтверждения в трудах Т.В. Черниговской, известной ученой в области нейронауки и психолингвистики, а также теории сознания. Черниговская подчеркивает существование специализированных областей «коры головного мозга, которые организованы в большие, интегрированные, четко работающие во взаимосвязи друг с другом сети» (Черниговская 2018: 46). Психолингвист Франсуа Грожан также показал, что расположение языков в сознании двуязычного говорящего – это не сумма двух монолингвистических систем, как это долго предполагалось, а уникальная конфигурация двух взаимно «переплетенных» систем, которые можно представить как две языковые сети (Grosjean 1989). В случае более позднего изучения языка в мозге создается сеть нейронных связей для каждого языка, и поэтому индивид должен овладеть грамматической системой языка на основе когнитивного осознания проблемы: «различные выявленные паттерны активации в отдельных нейрональных областях предъявляют более высокие когнитивные требования к мозгу в случае многоязычия, чем в случае стимуляции двуязычных индивидов» (Grosjean 2013:9). Следуя Н. Хомскому, необходимо «установить нужные значения для параметров» и направить студента в такое русло, чтобы он осваивал грамматику уже не своего языка, а иностранного.

Итак, в данной статье, используя достижения современной нейронауки и психолингвистики, мы попытаемся выявить проблемы, которые препятствуют изучению языка, и выявим пути их преодоления.

2. Теоретические основы определения термина «языковая тревожность»

В процессе обучения второго иностранного языка необходимо учитывать такие существенные факторы, как: возраст, интеллект и способно-

сти, когнитивные (учебные) стили, мотивацию студента, его личность, самооценку, торможение и принятие риска, тревожность, эмпатию и экстраверсию. Исследования тревожности в лингводидактическом аспекте показывают, что наиболее отрицательно влияет на процесс изучения языка опасение коммуницирования, страх негативной социальной оценки и тестовая тревога.

Языковая (иноязычная) тревожность – это измеряемая, специфическая для второго иностранного языка аффективная переменная, которая связана с рядом признаков, включая низкие оценки, низкую успеваемость, трудности с изучением второго иностранного языка, замкнутость и поведение, избегающее риска.

Целью анализа является выявление степени языковой тревожности у студентов кафедры русистики Прешовского университета по нескольким направлениям, таким как: напряженность в процессе межличностной коммуникации, тревожность в тестовых ситуациях, страх из-за негативной оценки со стороны окружающих и во время учебного процесса. Исследовались студенты 1 и 2 курсов кафедры русистики.

В своих исследованиях Х. Ямат и Ш. Бидабади (Bidabadi, Yamat 2012) выявили, что тревожность испытывали прежде всего новые учащиеся, мужчины чувствовали себя более неловко в разговоре и тестировании по английскому языку, а женщины проявляли негативное отношение к общению в аудитории.

Хотя тревожность рассматривается как негативный фактор, которого следует избегать, концепция фасилитативной тревожности, «небольшого нервного напряжения в процессе», является позитивным фактором. Следует помнить, что «как слишком большая, так и слишком малая тревожность может помешать процессу успешного изучения второго языка» (Brown 1994: 143).

Проводились также исследования, в которых изучались причины состояния тревожности в классе. Так, например, К. Бейли (Bailey 1983) обнаружил, что соперничество между учениками, их отношения с учителем и тесты могут повышать тревожность. Говоря о предпосылках тревожности, П. Шихан (Skehan 1989) утверждает, что она может быть результатом

низкой успеваемости. В своем обзоре исследований 1978 года Т. Сковел предположил, что различные виды тревожности проявляются в зависимости от уровня знаний учащихся, т.е. «чем выше уровень знаний учащихся, тем больше они испытывают тревожность» (Scovel 1978: 132).

Среди важных симптомов языковой тревожности ученые выделяют такие как: необходимость убедиться в том, что задание понято правильно, страх совершить ошибку, чувство неуверенности (чувство вины), опасение (Vlčková 2007: 64). Е.К. Хорвиц, М.Б. Хорвиц и Дж.А. Коуп (Horwitz и др. 1991: 30) различают три основные вида языковой тревожности: коммуникативная (*communication apprehension*), тестовая (*test anxiety*) и страх негативной социальной оценки (*fear of negative evaluation*) (Seman 2021). Согласно М. Даубни (Daubney 2005), существуют три уровня, на которых чаще всего проявляется языковая тревожность:

1. беспокойство, вызванное страхом получить плохую оценку;
2. страх совершить ошибку и выглядеть глупо перед учителями и одноклассниками;
3. страх не иметь возможности выразить себя в достаточной степени и потерять свою идентичность на иностранном языке.

Интересным фактом является то, что высокий уровень языковой тревожности препятствует вторичной языковой личности для реализации своего потенциала, но здесь мы видим возможность использовать разнообразные технологии для снижения языковой тревожности и развития их *soft skills* и *hard skills*. Это связано с тем, что аффективная сторона личности является важным фактором, влияющим на успех или неудачу, что связано с эмоциями, целями, мотивацией и затрагивает процесс изучения иностранного языка.

3. Диагностика языковой тревожности

Для измерения языковой тревожности мы использовали официальный опросник Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS), составленный

Е.К. Хорвиц, М.Б. Хорвицом и Дж.А. Коупом (Horwitz и др. 1991: 32), переведенный нами на словацкий язык во избежание возможных недоразумений и для получения адекватных результатов. Официальный опросник содержит 33 пункта, которые оцениваются по шкале Лайкерта (Likert Scale). Вышеуказанный опросник тревожности студенты получили без названия – для того, чтобы избежать подсознательного изменения своих ответов (см. анкета в конце настоящей статьи). Учитывая то, что нас интересует степень выраженности каждого явления в рамках языковой тревожности, мы изменили названия показателей с: 1 – полностью согласен, 2 – согласен, 3 – ни согласен, ни не согласен, 4 – не согласен, 5 – полностью не согласен, на: 1 – очень часто (полностью касается меня), 2 – часто, 3 – иногда, 4 – почти совсем нет, 5 – никогда (не касается меня вообще).

Целью данной процедуры является установить, как часто встречаются такие утверждения (и встречаются ли они вообще) – с учетом того, что оценочная шкала является инструментом, измеряющим степень выраженности признака явления или его интенсивности (Gavora 2010: 88).

В опроснике рассматриваются различные проявления языковой тревожности, которая возникает в следующих областях:

- 8 пунктов: утверждения 1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32 связаны с барьерами в межличностной коммуникации;
- 9 пунктов: утверждения 3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33 связаны с негативной оценкой со стороны окружения;
- 5 пунктов: утверждения 2, 8, 10, 19, 21 связаны со страхом в тестовых ситуациях;
- 11 пунктов: утверждения 4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 29, 30 связаны с психологическими барьерами непосредственно в образовательном процессе (учебная группа).

Согласно шкале самый высокий балл указывает на самый высокий уровень проявления тревоги, но утверждения 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 и 32 сформулированы положительно, поэтому мы перекодировали

значения, чтобы найти самый высокий уровень языковой тревожности, где 1 равно 5.

С целью дифференцирования уровня языковой тревожности при обучении русскому языку как иностранному мы исходили из работы Дж. Михалевич-Джигунович (Mihaljević-Djigunović 2002: 164), который перечисляет три уровня языковой тревожности:

- менее 76 баллов – низкий уровень,
- 76–119 баллов – средний уровень,
- более 119 баллов – высокий уровень.

На основе неструктурированного наблюдения за студентами мы решили выделить четыре уровня языковой тревожности:

- менее 76 баллов – низкий уровень,
- 76–97 баллов – средний уровень,
- 97–119 баллов – высокий уровень,
- 119 баллов – очень высокий уровень.

4. Результаты исследования

В опросе участвовали 30 студентов. Результаты описательного анализа (*descriptive analysis*) находятся в таблице 1.

Итак, анализ анкетирования показал, что очень высокий уровень тревожности не был выявлен ни у одного студента. Высокий уровень языковой тревожности имели 2 студента (вопросы: боязнь межличностной коммуникации; негативная оценка окружающих; психологические проблемы в учебном процессе (на уроке); страх перед тестами). Средний уровень тревожности не обнаружен. Низкий уровень языковой тревожности выявлен у 1 студента (вопросы: боязнь межличностной коммуникации; психологические проблемы в учебном процессе (на уроке)).

Таблица 1. Результаты анализа – уровень языковой тревожности

Аспекты языковой тревожности (выборочные)	Очень высокий уровень тревожности (5 студентов)	Высокий уровень тревожности (12 студентов)	Средний уровень тревожности (11 студентов)	Низкий уровень тревожности (2 студента)
Боязнь межличностной коммуникации	0	2**	3	2*
Негативная оценка окружающих	2	3**	1	0
Страх перед тестами	2	5*	2	1
Психологические проблемы в учебном процессе (на уроке)	1	3*	6	1*

Знак * обозначает, что у одного студента из данной группы по два вида (уровня) языковой тревожности.

Источник: собственная разработка.

5. Дискуссия и рекомендации

Как видно из проведенного нами исследования, студенты кафедры русистики в той или иной степени испытывают языковую тревожность, что особенно выражено при **психологических проблемах в учебном процессе (на уроке)**, а также при **выполнении тестовых заданий**. Причины данного явления можно найти в общей низкой самооценке своих учебных способностей и в нереалистичных убеждениях относительно изучения языка. Последствия тревожности трудно предсказать, поскольку она может оказывать как благоприятное, так и негативное воздействие на разных студентов. На наш взгляд, преподаватели должны искать способы снижения этой напряженности, так как благоприятный психологический климат на занятиях иностранного языка укрепляет

уверенность студентов в своих силах и тем самым способствует повышению уровня иноязычных лингвистических и коммуникативных знаний и умений.

Для снятия напряжения, страха у студентов рекомендуем использовать методы стимуляции творческой активности и продуктивности – мозговую атаку.

При подготовке к занятиям важно исходить из принципов педагогики сотрудничества: «1) в работе с учениками делается упор на вовлечение их в учение, на совместный труд учителя и учащихся; 2) практикуется учение без принуждения. Его цель – снять чувство страха у учащегося на уроке» (Азимов, Щукин 2009: 188).

Для снятия напряжения целесообразно задействовать метод лечебно-педагогического воздействия на человека – игровую терапию (Азимов, Щукин 2009: 74).

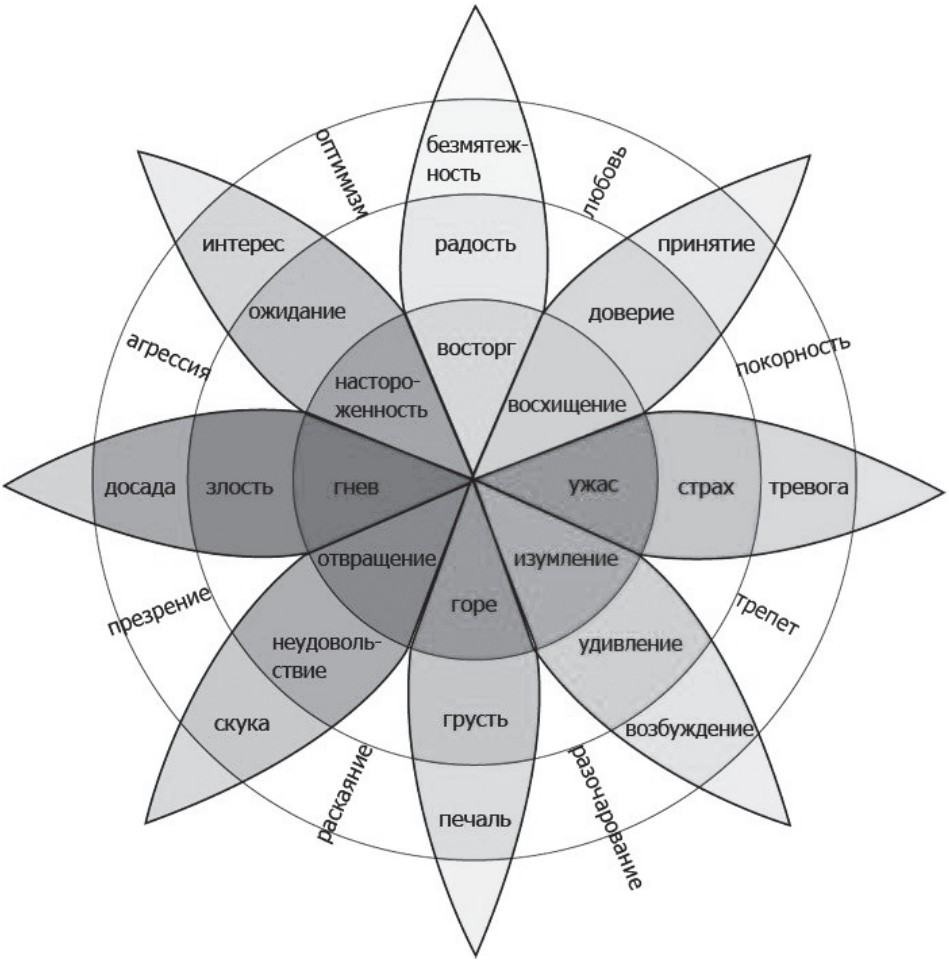
Для снижения страха во время общения, построения собственного высказывания не рекомендуем исправлять коммуникативно незначительные ошибки.

Преподаватель может ввести на занятиях правило: например, студент включается в общение тогда, когда он чувствует, что он сам может выбрать – вступать или не вступать в общение.

При обучении языку рекомендуем использовать интенсивные методы (погружения, активизации), включающие в систему занятий элементы релаксации.

Целесообразно задействовать знания, направленные на управление эмоциями, т.е. обратить внимание на формирование «мягких компетенций», развивать эмоциональный интеллект, например, при помощи «колеса эмоций», модель которого разработал Р. Плутчик. В центре трехмерной (пространственной), структурной модели находится восемь основных эмоций: радость, грусть, страх, доверие, ожидание, удивление, злость, неудовольствие, которые могут быть объединены в пары, расположенные напротив друг друга, а остальные являются комбинациями основных. Визуально они изображены во второй линии круга от центра.

Рисунок 1. Колесо эмоций Плутчика



Источник: Plutchik 1980.

Согласно теории Р. Плутчика, нет плохих или ненужных эмоций – у каждой эмоции своя роль и функция. Для управления эмоциями необходимо их осознание, то есть навык их понимания. На занятиях можно задавать вопросы студентам, чтобы они могли осознать эмоцию, например: *Что я чувствую? Как можно назвать эту эмоцию? Что я хочу сделать под влиянием данной эмоции?* Осознание эмоции помогает как выгрузить ее энергию, так и перестроить коммуникацию.

При формировании диалогической и монологической речи можно использовать упражнения из книги А.А. Акишиной *Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке. Пособие по развитию русской устной речи* (2009).

6. Заключение

Студенты вуза являются взрослыми людьми, в основном они считают себя достаточно умными и социально адаптированными. Но ситуация меняется при изучении иностранного языка. Так как общение на нем является сложным, требующим мыслительных операций, то у человека скорее всего «понижается самооценка как эффективного собеседника, что приводит к закрытости, неуверенности в себе, страху и панике» (Horwitz и др. 1986: 50–53). Языковую тревожность можно понимать как психологический барьер, который ожидает студентов на пути к овладению языком. Беспокойство у них возникает в разных ситуациях:

1. при необходимости использовать язык в коммуникативных целях, но навыки полностью еще не сформировались, при этом нужно быстро ориентироваться в ситуации и знать, как грамотно выразить свою мысль;
2. в публичном выступлении, когда речь воспринимается и оценивается не одним собеседником, а группой;
3. как последствие боязни получить неудовлетворительную оценку от преподавателя;
4. как страх критики со стороны оценивающего (значимого) лица.

Поскольку тревожность, как показывает большинство исследований, негативно влияет на процесс изучения языка, необходимо обнаруживать студентов, которые испытывают психологический дискомфорт на занятиях, и создавать комфортную и спокойную атмосферу во время преподавания любого иностранного языка. Значительную роль играют при этом позитивные вербальные оценки и слова поддержки, потому что

отсутствие хороших результатов в основном вызвано неуверенностью студента или его неадекватным восприятием собственных результатов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что языковая тревожность влияет на развитие лингвистических и коммуникативных компетенций студентов и это требует дальнейшего, более тщательного исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

Адаптационная теория эмоций Роберта Плутчика, 2014, «Психологический журнал», https://psychojournal.ru/article/145-adaptacionnaya-teoriya-emociy--roberta-plutchika.html?ysclid=l7xqrr7coz7819148 (дата обращения: 12.04.2022).

Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва: Издательство ИКАР.

Акишина А.А., Акишина Т.Е., 2009, *Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке: Пособие по развитию русской устной речи*, Москва: Русский язык. Курсы.

Гулая Т.М., Романова С.А., 2017, *Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков*, «Филологические науки. Вопросы теории и практики», № 10(76), ч. 1, с. 196–198, www.gramota.net/materials/2/2017/10-1/54.html (дата обращения: 20.05.2022).

Леонтьев А.А., 2001, *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды*, Москва: Московский психолого--социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».

Лурия А.Р., 2003, *Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*, Москва: Издательский центр «Академия».

Сериков А.Е., 2007, *Проблема порождения смысла и современный генеративизм*, «Вестник Самарской гуманитарной академии», серия: *Философия. Филология*, № 2, с. 155–173.

Черниговская Т.В., 2013, *Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание*. Москва: Языки славянской культуры.

Черниговская Т.В., 2018, *Функциональная ассиметрия мозга: что изменилось в наших знаниях за 40 лет*, «Язык и сознание: взгляд из XXI века», https://studylib.ru/doc/2524913/funkcional._naya-asimmetriya-mozga--chto-izmenilos.--v-nashih (дата обращения: 12.04.2022).

Bailey K., 1983, *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and Through the Diary Studies*, [in:] *Long, Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, ed. by H. Seliger, Rowley: Newbury House.

Baş G., 2014, *Foreign Language Anxiety in High Schol Students: A Qualitative Study*, "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi", No. 36, pp. 101–119, https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4441 (дата обращения: 10.06.2022).

Bidabadi F.S., Yamat H., 2011, *The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels*, "English Language Teaching", No. 4(1), pp. 26–32.

Brown H.D., 1994, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jork: Prentice Hall.

Daubney M., 2005, *Language Anxiety: Creative or Negative Force in the Language Classroom?*, https://www.academia.edu/31581552/Language_anxiety_Creative_or_negative_force_in_the_language_classroom (дата обращения: 15.06.2021).

Gavora P., Jůva V., Hlavatá V., 2010, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido.

Grosjean F., 1989, *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person*, "Brain and Language", No. 36, pp. 3–15, https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2465057 (дата обращения: 5.06.2022).

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.A., 1986, *Foreign Language Classroom Anxiety*, "The Modern Language Journal", Vol. 70, No. 2, pp. 125–132, https://www.jstor.org/stable/327317?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=fo (дата обращения: 5.06.2022).

Mihaljević-Djigunović J., 2002, *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Plutchik R., 1980, *A General Psychoevolutionary Theory of Emotion*, [in:] *Emotion: Theory, Research, and Experience*, Vol. 1: *Theories of Emotion*, ed. by R. Plutchik, H. Kellerman, pp. 3–33, New York: Academic, https://is.muni.cz/el/1421/jaro2011/PSA_033/um/plutchik.pdf (дата обращения: 5.06.2022).

Scovel T., 1978, *The Effect of Affect. A Review of the Anxiety Literature*, "Language Learning", No. 28, pp. 129–142.

Seman I., 2021, *Jazyková úzkosť a verbálna kreativita študentov v cudzom jazyku*, [v:] *17. ŠVUK FF PU – Doktorandská konferencia: zborník príspevkov*, s. 31–37, http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kacmarova1 (дата обращения: 5.06.2022).

Skehan P., 1989, *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.

Vlčková K., 2007, *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*, Brno: Paido.

Анкета: *Шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (FLCAS)*

1. Nikdy si sám/sama sebou nie som istý/istá, keď rozprávam na hodine ruského jazyka.
2. Nebojím sa robiť chyby na hodinách ruského jazyka.
3. Som nepokojný/nepokojná, keď viem, že ma môžu vyvolať.
4. Som nepokojný/nepokojná, keď nerozumiem tomu čo učiteľ vysvetľuje na hodine ruského jazyka.
5. Neprekážalo by mi mať viac hodín ruského jazyka.
6. Počas hodín ruského jazyka premýšľam nad vecami nesúvisiacimi s hodinou.
7. Myslím si, že moji spolužiaci vedia po rusky lepšie ako ja.
8. Počas testov som pokojný/pokojná.
9. Panikárim, keď musím rozprávať po rusky bez prípravy.
10. Trápim sa nad následkami, ak neuspejem na hodinách ruského jazyka.
11. Nechápem, prečo sú niektorí ľudia nervózni z hodín ruského jazyka.
12. Na hodinách ruského jazyka som nervózny/nervózna natoľko, že zabudnem to čo viem.
13. Hanbím sa dobrovoľne odpovedať na hodinách.
14. Som nervózny/nervózna, keď rozprávam s rodeným hovoriacim.
15. Rozčúlim sa, keď nerozumiem tomu, v čom ma učiteľ opravuje.
16. Som neistý/neistá, aj keď som na hodinu dobre pripravený/pripravená.
17. Často mám pocit, že nechcem chodiť na hodiny ruského jazyka.
18. Cítim sa sebaisto, keď rozpravám na hodinách ruského jazyka.
19. Bojím sa, že učiteľ bude opravovať každú moju chybu.
20. Rozbúši sa mi srdce, keď ma vyvolajú.
21. Čím viac sa pripravujem na test, tým viac mám pochybnosti, že to zvládnem.
22. Nie som pod tlakom, keď sa pripravujem na hodiny ruského jazyka.
23. Myslím si, že moji spolužiaci rozprávajú po rusky lepšie ako ja.
24. Hanbím sa rozprávať po rusky pred ostatnými spolužiakmi.
25. Hodiny ruského jazyka prebiehajú rýchlo, bojím sa, že zaostávam.
26. Na hodinách ruského jazyka som viac napätý/napätá, než na ostatných hodinách.
27. Som nervózny/nervózna a zmätený/zmätená, keď rozpravám na hodinách ruského jazyka.
28. Pred hodinami som pokojný/pokojná.
29. Som nervózny/nervózna, keď nerozumiem výkladu učiteľa.

30. Som ohromený/ohromená množstvom pravidiel, ktoré sa v ruskom jazyku používajú.
31. Mám strach, že sa mi pri odpovedi spolužiaci budú smiať.
32. Cítim sa komfortnejšie v prítomnosti rodených hovoriacich.
33. Som nervózny/nervózna, keď sa ma učiteľ opýta na niečo, na čo som nebol pripravený/pripravená.

Katarzyna Buczek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-8307-3181

ПРОБЛЕМЫ С КОНЦЕНТРАЦИЕЙ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКУМУ РУССКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕШУВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Streszczenie

PROBLEMY Z KONCENTRACJĄ UWAGI U STUDENTÓW RUSYCYSTYKI NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO (NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO)

Zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego na pierwszym roku studiów rusycystycznych na Uniwersytecie Rzeszowskim trwają trzy godziny i odbywają się cztery razy w tygodniu. Studenci, pracując intensywnie, w koncentracji, skupiając uwagę na materiale, mogą nauczyć się bardzo wiele i osiągać bardzo dobre efekty.

Niestety, wieloletnie doświadczenie w pracy ze studentami rusycystami pokazuje, że wielu z nich ma duże trudności ze skupieniem na zajęciach i tylko nieliczni uczestniczą w nich w pełni świadomie. Poczynione obserwacje zostały potwierdzone badaniem przeprowadzonym na grupie uczących się. W artykule przedstawiono wyniki badania ukazujące skalę problemu. Ponadto podjęto próbę ustalenia przyczyn tych trudności oraz zaprezentowano sposoby mogące pomóc w ich przezwyciężeniu.

• Słowa kluczowe: koncentracja, uwaga, skupienie, język obcy, nauczanie, eksperyment.

| Summary

LACK OF CONCENTRATION AMONG RUSSIAN STUDIES STUDENTS (UNIVERSITY OF RZESZÓW)

Classes in practical Russian language learning in the first year of Russian philology last three hours. This is a very long time. By working intensively in focus, devoting all your attention to the presented and practiced material, one can learn and understand a lot. Unfortunately, many years of observation of groups during practical Russian language lessons have shown that students have a problem with staying focused in class. Only some individuals take part in classes with full attention. This is confirmed by the research results presented in the article, which show the scale of the problem. The paper presents the causes of this problem and ways to prevent it.

• Keywords: lack of attention, concentration, foreign language, teaching/learning, experiment.

В настоящее время люди живут быстрее и более интенсивно, чем когда-нибудь раньше. Людям *цивилизации нетерпения* (Шнабель 2014) все труднее сосредоточиться на одном конкретном задании, посвящать целое внимание одной деятельности; у них создается впечатление, что им чего-то не хватает, что они с чем-то не справятся, им сопутствует постоянное чувство потери времени.

Американский психолог Э.М. Хэллоуэлл утверждает, что в настоящее время мы наблюдаем дефицит внимания (*attention deficit trait*, ADT), который по признакам напоминает ADD (*attention deficit disorder*), то есть генетически обусловленный дефицит внимания. Однако ADT – это не унаследованная, а приобретенная неспособность к концентрации (цит. за: Appelbaum, Marchionni, Fernandez 2008).

Внимание – это внутреннее умственное усилие (Курьян 2022), направленность психической деятельности и сосредоточение ее на объекте, имеющем для личности значение. Оно предполагает повышенный уровень психической активности: сенсорно-перцептивной, интеллек-

туальной, двигательной (Добрынин 1938) и выполняет функцию мобилизации усилий на обработку информации.

Явление многозадачности и, следовательно, отсутствия осознанности характерно для развитых обществ и затрагивает многие сферы жизнедеятельности, включая образование.

Для получения хороших результатов в дидактическом процессе необходимы высокий уровень концентрации внимания и полное сосредоточение на изучаемом предмете. Для сегодняшних студентов, которые являются представителями цифрового поколения, типичны следующие черты: повышенная отвлекаемость, нарушение концентрации внимания и затруднение сосредоточиться на чем-нибудь длительное время (Курьян 2022).

Множество исследований подтверждает, что рассеянность внимания приводит к снижению производительности труда. Человек хуже запоминает информацию, концентрируясь на нескольких задачах одновременно (Курьян 2022).

Признаком нашего времени являются смартфоны, без которых современная молодежь не в состоянии обойтись до перерыва в занятиях. Молодые люди хотят быть в курсе всего происходящего, находиться на связи, чтобы ничего не упустить из виртуальной жизни. Однако в связи с этим многое из того, что происходит в данный момент на занятиях, теряется. Темой зависимости молодых людей от смартфонов занимаются многие исследователи (см. напр.: Umańska 2022; Sitek, Sobolewska 2022; Stecz, Gutowska-Ciołek 2022).

Целью данной работы является показать, как затруднение сосредоточить внимание на участии в занятиях препятствует погружению студентов в дидактический процесс. В статье приводятся результаты исследования, представляющие масштаб проблемы и способы ее преодоления.

Многолетний опыт работы со студентам и наблюдения автора позволяют сделать вывод, что еще 20 лет тому назад лишь небольшая часть студентов подрабатывала во время обучения. Молодые люди работали, как правило, во время каникул, а в течение семестра сосредоточивались

на учебе. Студенты также редко учились одновременно на двух факультетах. Сегодня эти явления уже никого не удивляют, они стали нормой.

По данным Евростата 2007 года, профессиональная активность польских студентов по сравнению с представителями студенческих сообществ других европейских стран была значительно ниже. Согласно данным GUS (Главное статическое управление Республики Польша) 2009 года, показатель профессиональной активности в группе взрослых, молодых учащихся составил 22%, однако ситуация постепенно менялась и в 2013 году коэффициент профессиональной активности в этой группе составил уже 34% (Lenart 2014).

В своем напряженном графике студенты находят еще время для различных мероприятий в университете и за его пределами. Такая открытость, активность и готовность к новым задачам заслуживают похвалы – молодые люди развиваются, приобретают опыт. Наряду с этим следует задуматься над тем, не теряют ли они в итоге больше, чем получают. Функционировать таким образом, «на бегу», сегодняшние студенты привыкли с раннего возраста. Уже у учеников начальных классов наблюдается большая загруженность основными уроками и внешкольной нагрузкой: дополнительными занятиями, курсами и т. д. (Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2018).

Многозадачность, необходимость максимально использовать каждую минуту, наблюдается также на занятиях в университете, в связи с чем у учащихся часто возникают затруднения с сосредоточенностью. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы проверить, возможно ли увеличение осознанности студентов на занятиях по практическому обучению русской речи и поможет ли это учащимся активно слушать, понимать прочитанное, максимально сосредоточивать внимание, а в итоге обеспечить погружение в занятиях и усваивание материала уже в течение занятий, прислушиваясь к объяснениям преподавателя?

Осознанность это главное, на что преподаватели должны обратить внимание учеников и студентов, прежде чем начать передавать им знания.

> Осознанность – это сложносоставная характеристика организации психической деятельности, базирующаяся на контроле внимания и ограничении мыслительного и эмоционального автоматизма и характеризующаяся увлечением осведомленности о текущих психических и физиологических процессах (Юмартова, Гришина 2016).

Занятия по практике русской речи в группах русистов-первокурсников Жешувского университета проходят по три часа, четыре раза в неделю. Это довольно много времени, поэтому, работая интенсивно, с концентрацией внимания на представляемом материале, можно многому научиться и многое усвоить. К сожалению, многолетний опыт работы со студентами-русистами показывает, что у них выступают затруднения с умением сосредоточить внимание, а в полном объеме в занятиях участвуют лишь некоторые из них. Студенты освоили технику адаптации к аудиторным условиям и становятся активными лишь тогда, когда их спрашивают.

Первая основная проблема, наблюдаемая на занятиях – это отсутствие привычки слушать друг друга. В то время, когда один студент отвечает, остальные отключаются, даже если им было сказано слушать своего коллегу. Чаще всего они не в состоянии выразить свою точку зрения о высказываниях одногруппников, ответить на вопросы, совершают в своей речи те же самые ошибки.

Отсутствие внимания наблюдается также в ходе выполнения упражнений. Студенты настолько «отсутствуют», что, когда приходит их очередь отвечать, не знают, какие примеры уже были представлены, не могут проверить, правильно ли они выполнили задание, не слышали сомнений своих коллег, которые, возможно, совпадают с их сомнениями, и у них не было возможности услышать комментария и объяснения преподавателя.

Об отсутствии внимания и сосредоточенности свидетельствуют выполненные студентами тесты. Для целей данной работы проводились тесты, в инструкциях которых содержалась подсказка для выполняемых заданий. Целью эксперимента было проверить, смогут ли студенты воспользоваться данной подсказкой. Большая часть протестированных

однако использовала неправильную форму, что скорее всего было результатом спешки и отсутствия сосредоточенности.

Кроме того, учащиеся, привыкшие к инструкциям, не читают их полностью, предполагая, что они знают, что будет дальше. В результате они выполняют упражнения неадекватно инструкции.

Аналогичные выводы можно сделать на основании анализа пар тестов, проведенных в группах студентов-русистов. Студенты, которые не сдали тест, должны были рассмотреть сделанные ошибки, затем обсудили их вместе с преподавателем, привели правильные варианты и записали их. В повторном тесте однако они продублировали свои ошибки. Из это вытекает, что они не были достаточно сфокусированы при обсуждении предыдущего теста.

Следующим этапом исследования, направленным на проверку концентрации внимания студентов на занятиях, был диктант-упражнение. Они были проинформированы о том, что напишут диктант с целью отработать материал, а также получили информацию, что он не будет оцениваться. После написания диктанта они анализировали текст, а затем обменялись своими работами, чтобы проверить правильность выполнения задания коллегами. Во время контроля студенты могли использовать всякие материалы: словари, тетради, интернет, затем они снова поменялись работами и анализировали исправления, сделанные их коллегами.

Следующим этапом было совместное обсуждение слов, встречающихся в тексте с отработанным написанием. На доске были написаны более сложные предложения. Была приведена не только правильная форма, но и соответствующее ей правило правописания. На следующих занятиях студенты писали тот же текст еще раз. Полученные результаты были неудовлетворительными – они показывали, что студенты не сделали выводов, а работа не принесла ожидаемых результатов. Студенты не научились на своих ошибках, часто повторяли те же некорректные формы в контрольном диктанте. После сравнения работы на занятиях с оценочным диктантом было выявлено, что многие ошибки повторяются, а упражнения не принесли ожидаемых результатов.

Следующим этапом эксперимента было проведение еще одного практического диктанта – с той разницей, что студенты были проинформированы о том, что тот же самый текст они напишут еще раз и тогда он будет подлежать контролю. Упражнение выполнялось таким же образом, как и раньше, однако студенты писали текст на листах бумаги, которые они отдавали учителю после занятий. Они не могли работать над этим текстом во внеучебное время. Все, что им удалось сделать, запомнить и усвоить, они делали только на занятиях. Результаты следующего диктанта должны были зависеть от их направленности и внимания.

Всего в исследовании приняли участие 14 человек. Ошибки, допущенные респондентами, были разделены на две категории: ошибки, соотносимые с вводимым правилом, то есть правописанием *о* и *а*, и другие ошибки – орфографические, грамматические, связанные с опечатками и не относящиеся к данному правилу.

На первом этапе исследования, то есть во время первого диктанта-упражнения, среди студентов не было никого, кто не совершил бы ни одной ошибки. В приводимых ниже таблицах показано количество ошибок, допущенных респондентами.

Таблица 1. Первый этап: количество ошибок, допущенных респондентами

Количество ошибок	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 >
*	1	2	–	1	1	–	–	2	2	1	2	1	–	–	1	–
**	2	–	1	–	1	–	–	3	1	–	1	–	1	–	2	2

* количество человек, которые совершили ошибки, связанные с изучаемым правилом
** количество человек, которые совершили ошибки другого типа

Источник: собственная разработка.

Следующим этапом исследования было проведение контрольного диктанта. Результаты представлены в таблице 2.

Сравнивая результаты обоих этапов исследования, мы подсчитали, на сколько меньше ошибок допускали отдельные студенты. Удивление и обеспокоенность вызвало то, что в одной работе было отмечено увеличение количества ошибок различного типа в контрольном диктанте по сравнению с диктантом-упражнением.

Таблица 2. Второй этап: количество ошибок, допущенных респондентами

Количество ошибок	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 >
*	–	–	1	3	–	1	–	–	–	3	2	1	–	2	–	1
**	–	1	1	3	–	–	–	2	1	–	1	–	1	–	1	5

* количество человек, которые совершили ошибки, связанные с изучаемым правилом
** количество человек, которые совершили ошибки другого типа

Источник: собственная разработка.

Один из студентов во втором диктанте (контрольном) не ошибся, 2 человека не допустили ошибок, связанных с правилом. Результаты показаны в таблице 3.

Таблица 3. Эффективность работы в процентах

Эффективность (в %)	0–10	11–20	21–30	31–40	41–50	51–60	61–70	71–80	81–90	91–100
Правило	4	4	3	–	1	–	1	–	–	1
Другие правила	2	3	4	2	1	–	–	–	–	2

Источник: собственная разработка.

На третьем этапе исследования, т. е. во время второго диктанта-упражнения, среди студентов не было никого, кто не совершил бы никакой ошибки. Один человек не допустил ошибок, связанных с правилом. Количество ошибок, сделанных студентами, показывает таблица 4.

Таблица 4. Третий этап: количество ошибок, допущенных респондентами

Количество ошибок	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 >
*	1	–	2	4	–	2	2	–	–	–	1	1	1	–	–	–
**	0	1	2	1	–	1	1	1	2	1	–	1	–	–	–	3

* количество человек, которые совершили ошибки, связанные с изучаемым правилом
** количество человек, которые совершили ошибки другого типа

Источник: собственная разработка.

Следующим (заключительным) этапом исследования было проведение контрольного диктанта. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Четвертый этап: количество ошибок, допущенных респондентами

Количество ошибок	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 >
*	6	3	3	–	1	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–
**	4	3	1	–	4	1	–	–	1	–	–	1	–	1	–	–

* количество человек, которые совершили ошибки, связанные с изучаемым правилом
** количество человек, которые совершили ошибки другого типа

Источник: собственная разработка.

Сравнивая результаты обоих этапов исследования, было подсчитано, на сколько меньше ошибок было допущено отдельными студентами. Результаты эффективности представлены в таблице 6.

Таблица 6. Эффективность работы в процентах

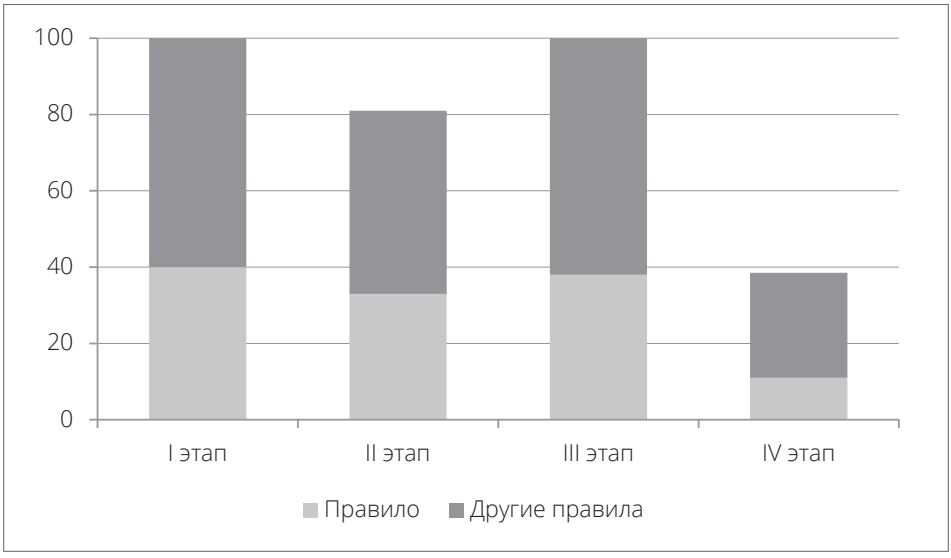
Эффективность (в %)	0–10	11–20	21–30	31–40	41–50	51–60	61–70	71–80	81–90	91–100
Правило	–	–	–	1	–	2	–	2	3	6
Другие правила	–	–	–	2	3	1	2	1	1	5

Источник: собственная разработка.

В контрольном диктанте шесть респондентов достигли 100% эффективности, то есть они не допустили ошибок, связанных с правилом. В случае других типов ошибок этот результат получили 5 человек. Только один человек получил результат ниже 50% ошибок, связанных с правилом. В связи с ошибками другого типа 3 человека получили результат ниже 50%, но не ниже 30%.

Отметим, что почти 80% некорректных форм, допущенных в контрольных диктантах, как на первом, так и на втором этапах исследования, были ошибками, которые появились раньше в практических диктантах. 23% (I фаза) и 19% (II фаза) были «новыми» ошибками, чаще всего «опечатками». К сожалению, некоторые из них были ошибками, связанными с изучаемым правилом 7% (I фаза исследования) 6% (II фаза исследования).

Диаграмма 1. Сравнение всех этапов исследования



Источник: собственная разработка.

На основании проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что обучающиеся не сосредоточены на занятиях, не осознают их значимости, не концентрируют своего внимания на вы-

полняемой ими задаче. Все это отрицательно влияет на результаты в дидактическом процессе.

Прежде чем представить конкретные решения и методы, способствующие сосредоточенности, концентрации и внимательности в процессе обучения, нужно отметить, что этот процесс следует начинать с преподавателей. Требуя от своих подопечных сосредоточенности и внимательности, они должны быть полностью вовлечены в учебный процесс. Они сами должны быть максимально сосредоточены на материале, который они представляют, на передаче знаний и на их проверке.

Преподаватель должен быть сосредоточен на учебном процессе, на своих студентах, характеризоваться открытостью, пониманием, замечать нужды и проблемы учащихся. Благодаря этому он может своевременно реагировать на ту или иную проблемную ситуацию, дать дополнительные объяснения, а также, что чрезвычайно важно, может заметить недостаток внимания у учащихся и предпринять действия по его предупреждению.

Так, к одному из средств, которые могут ликвидировать отсутствие внимания, причисляется отдых. Парадоксально, чтобы работать эффективно и с хорошими результатами, нужно время от времени отдыхать. Для того, чтобы в полной мере воспользоваться своим умственным потенциалом, необходимы перерывы. Ученые обнаружили, что мозг постоянно нуждается в фазах бездействия, благодаря которым работа будет более эффективной. Из исследований, проведенных информатиком Глорией Марк среди менеджеров в одной из калифорнийских компаний, следует, что в среднем после 11 минут работы над заданием появляются факторы, отвлекающие внимание, а возвращение к работе занимает около 25 минут. Даже небольшое отвлечение означает, что нужно снова сосредоточиться на задаче, что в свою очередь требует усилий (Rock 2014).

Для того, чтобы справиться с факторами, отвлекающими учащихся, рекомендуется установить временные рамки для выполнения задания. Согласно популярной «технике помидора»[1], рекомендуется сохранять

[1] Техника управления временем, создателем которой является итальянец Франческо Цирилло, а название взято от кухонного измерителя времени в виде помидора.

концентрацию и работать в течение 25 минут, а затем сделать 5-минутный перерыв. После четырех таких циклов требуется более длительный перерыв. Трудно недооценить преимущества такой организации работы. Прежде всего легче разбудить мотивацию, если известно, что после выполнения задачи или ее части будет перерыв. В свою очередь с определенным интервалом времени мы работаем более эффективно и с большей концентрацией. Кроме того, такие перерывы, даже если они длятся всего пять минут, позволяют освежить ум и начать работать с новой энергией и новыми идеями. Время, отведенное на работу в концентрации, может варьироваться в зависимости от группы учащихся и характера выполняемой задачи.

Для того, чтобы студенты максимально сосредоточились на задании, они должны точно знать, что им нужно делать и как это делать. Каждая задача, каждая конкретная проблема должна быть четко определена. Стоит привлечь внимание учащихся к тому, чтобы сосредоточиться на самом процессе, а не на результате.

Проще полностью сосредоточиться на действии, которое является ценностью само по себе. Для достижения этого задачи должны быть привлекательными, сложными, но не могут выходить за рамки возможностей учащихся и, что очень важно, не могут быть скучными.

Фактором, способствующим эффективной работе, является повышение уровня адреналина путем определения срочности выполнения задачи (Rock 2014). Стресс стимулирует мозг. *Eustress* – «это соответствующий уровень стресса, также называемый положительным стрессом. Как установлено в исследовании, эффективность довольно низка при низких уровнях стресса, достигает максимума при повышенных уровнях, разрушается при высоком уровне стресса» (Rock 2014: 84).

Менее радикальным способом является повышение уровня дофамина, называемого «химией интереса». Увеличение секреции дофамина связано прежде всего с появлением чего-то нового в окружающей среде, вследствие чего обычный интерес превращается в сильную жажду (Rock 2014). Таким образом, изменение перспективы, развлечения, разнообразные игровые действия во время занятий окажутся полезными.

Обучение, которое мы знаем, чаще всего сосредоточивается на умственном, интеллектуальном уровне, на передаче информации преподавателем и на обязанности студента помнить ее. Обучаясь через действие, опыт, мы можем не только работать в большей концентрации, но и испытывать, чувствовать, понимать, усваивать и запоминать больше. На эффективность работы и концентрацию внимания учащихся положительно повлияет выполнение физических упражнений или введение на занятиях музыки, поскольку это способствует активации различных областей мозга.

В статье была предпринята попытка показать, как организовать работу на занятиях, чтобы бороться с отвлечением учащихся от работы и максимизировать их потенциал. Особое внимание было обращено на то, что существует довольно много методов и стратегий, которые помогают сосредоточиться на полном, сознательном участии в занятиях. Это не современные изобретения, они не инновационны, наоборот – они известны и успешно использовались уже раньше. К сожалению, они перестали широко применяться из-за ускорения темпа жизни, поэтому во многом сосредоточенности и внимательности мы должны научиться снова.

БИБЛИОГРАФИЯ

Добрынин Н.Ф., 1938, *О теории и воспитании внимания*, «Советская педагогика», № 8, с. 12–32.

Курьян С.М., 2022, *Исследование проблемы удержания внимания в условиях цифровизации образования*, «Современные информационные технологии и процессы», вып. 3, с. 32–48.

Юмартова Н.М., Гришина Н.В., 2016, *Осознанность (MINDFULNESS): Психологические характеристики и адаптация инструментов измерения*, «Психологический журнал», № 4, с. 105–115.

Applebaum S.H., Marchionni A., Fernandez A., 2008, *The Multi-Tasking Paradox: Perceptions, Problems and Strategies*, https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00251740810911966/full/html (дата обращения: 28.03.2022).

Lenart J., 2014, *Student i praca. Historia i współczesność*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 2, s. 117–129.

Rock D., 2014, *Twój mózg w działaniu: strategie pokazujące, jak walczyć z rozproszeniem, odzyskiwać koncentrację i pracować mądrzej przez cały dzień*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Schnabel U., 2014, *Sztuka leniuchowania. O szczęściu nicnierobienia*, Warszawa: Muza.

Sitek A., Sobolewska D., *Smart control, czyli projektowanie wobec problemu nadużywania smartfonów przez uczniów*, „*inAW Journal* Multidisciplinary Academic Magazine" 2022, t. 3, nr 1, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj30sTIkpOAAxVS2SoKHZb8CaIQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fsystem.inawjournal.pl%2Findex.php%2Finaw%2Farticle%2Fdownload%2F109%2F146%2F700&usg=AOvVaw0xJRTwNB4NRnVZJCObzVQX&opi=89978449 (дата обращения: 10.06.2023).

Stecz P., Gutowska-Ciołek A., 2022, *Używanie czy nadużywanie: zarządzanie komórką z głową*, „Multidisciplinary Academic Magazine", nr 1, s. 100–129.

Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., 2018, *Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 63, s. 109–126.

Umańska E., 2022, *Pokolenie smartfonów – analiza socjologiczna na przykładzie warszawskiej młodzieży*, https://www.depotuw.ceon.pl/handle/item/4327 (дата обращения: 10.06.2023).

Część V

INNOWACJE DYDAKTYCZNE

Joan Castellví

University of Barcelona
ORCID: 0000-0003-4676-9643

Elena Markina

Autonomous University of Barcelona
ORCID: 0000-0003-3655-3523

СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ КУРСА РКИ НА ОСНОВЕ ЦЕЛЕВЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОВНЕ А1

Streszczenie

OPRACOWANIE PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO (RJO) Z WYKORZYSTANIEM PODEJŚCIA ZADANIOWEGO NA POZIOMIE A1

W artykule przedstawiono metodologię nauczania języka rosyjskiego jako języka obcego z wykorzystaniem podejścia zadaniowego, obecnie stosowanego na Uniwersytecie w Barcelonie na pierwszym i drugim roku studiów. Szczególną uwagę zwrócono u na kurs „język rosyjski 1", a zwłaszcza na jego tradycyjną organizację opartą na treściach leksykalno-gramatycznych oraz na proces opracowywania i wdrażania nowego podejścia, w którym zadania służą jako jednostki instruktażowe. Opisano i przeanalizowano cztery zadania kursu, w tym ich strukturę, cele i wymagania językowe niezbędne do wykonania każdego z nich. Aby dokładnie zilustrować podjęte działania, zaprezentowano szczegółowy opis pre- i postzadań dla tematu „Ułóż menu".

• Słowa kluczowe: podejście zadaniowe w nauczaniu, rosyjski jako język obcy, deklinacja rzeczowników, deklinacja przymiotników, poziom podstawowy.

| Summary

DEVELOPING A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)
TASK-BASED SYLLABUS AT LEVEL A1

This article presents a methodology for teaching Russian as a foreign language within the Task Based Language Teaching approach, as currently used at the University of Barcelona in the first and second years of study. Special attention is given to the course "Russian Language I", in particular, to its traditional organization based on lexical-grammatical content and to the process of developing and implementing the new approach, where tasks serve as instructional units. The article describes and analyses four tasks of the course, including their structure, objectives, and language resources required to complete each task. For a more illustrative demonstration, a detailed breakdown of the pre-task and post-task for the "Compose a menu" task is provided.

• Keywords: Task-Based Language Teaching, Russian as a foreign language, noun and adjective declension, elementary level.

1. Введение

В настоящей работе представляется подход, используемый в курсе обучения практического русского языка как иностранного (361945. «Русский язык 1, уровень ниже A1»), который входит в программу специальности «Современные языки и литературы» Барселонского университета (БУ). В данном курсе применяется методика преподавания на основе целевых заданий (далее: TBLT, от английского: *task-based language teaching*). Курс занимает 50 аудиторных часов, соответствующих 6 кредитам ECTS.

Данная статья включает сравнение предлагаемой программы курса с используемой ранее программой, разработанной на основе традиционного подхода ППП (презентация, практика, продукция), при котором лексико-грамматическое содержание является основным критерием организации учебных материалов. Затем в статье описывается структура и цели заданий курса, а также языковые ресурсы, которыми учащиеся должны владеть для выполнения предлагаемых заданий.

2. Содержание курса «Русский язык 1»

2.1. Предшествующий курс: «Введение в русский язык»

«Русский язык 1» ведется во втором семестре первого курса. В первом семестре студенты проходят курс «Введение в русский язык», который тоже включает 6 кредитов, то есть 50 аудиторных часов, и он адресован учащимся, начинающим изучать русский язык с нуля. Курс следует методике ППП. При таком подходе уроки строятся на основе следующей схемы: сначала предоставляется актуальная лингвистическая информация, затем учащиеся рассматривают эту информацию в контексте (как работает предлагаемая лексика и грамматическое содержание с помощью текстов, письменных и устных упражнений) и, наконец, студенты используют лексику и конструкции в коммуникативных заданиях.

Лексические темы на самом начальном уровне, как правило, очень ограниченные и часто смешиваются с речевыми интенциями. Они скорее являются контекстами для представления лексико-грамматического содержания: «знакомство», «страны и национальности», «семья», «наше окружение (квартира, комната, аудитория»). В эти темы входят конструкции, необходимые для введения запланированного грамматического содержания курса: Кто это? / Что это?, Чей это карандаш? / Чья это сумка?, Кто что делает?, Кто где живет?, Какой это город? / Какая это страна?, Что где (находится)?, Где ты был?, Кто где работает/учится? и т. д.

Что касается грамматических форм и категорий, на данном этапе изучаются следующие темы:

1. Имена существительные, прилагательные и местоимения (личные, притяжательные и указательные):
   - именительный падеж, категории рода и числа, согласование;
   - винительный падеж (формы единственного и множественного числа): прямое дополнение и направление; конструкция *меня зовут / маму зовут*; выражение времени: винительный падеж со днями недели;

- предложный падеж (единственное число): локативное значение, предлоги *в*, *на*; предлог *на* в значении средства передвижения; выражение времени: предложный падеж с месяцами;
- родительный падеж (формы единственного и множественного числа): примыкание в функции определения (принадлежность, отношение и т. д.); предлог *у* в выражении принадлежности; отрицание присутствия или принадлежности; управление наречий *много/мало*.

2. Глагол:
   - последовательные парадигмы I и II склонений;
   - глаголы местоположения: *стоять*, *лежать*, *сидеть*, *висеть*;
   - чередования согласных в глаголах: *писать*, *любить*, *жить*, *видеть*;
   - глаголы с постфиксом *-ся*: *учиться*, *называться*;
   - вид, видовая пара, вид и время, образование видовых пар;
   - глаголы движения: *идти*, *ехать*.
3. Наречия: *хорошо – плохо*, *быстро – медленно*, *правильно – неправильно*, *внимательно – невнимательно*, *тихо – громко*, *по-русски…*, *здесь/тут – там*, *далеко – близко/недалеко*, *справа – слева*, *наверху – внизу*.
4. Союзы: *и*, *а*, *что*, *где*, *когда*.

2.2. Предмет «Русский язык 1» (традиционная организация)

В курсе «Русский язык 1» лексико-грамматические материалы представлены на пяти уроках. В начале курса проводится нулевой урок, который повторяет пройденные, но неусвоенные материалы, касающиеся в основном предложного и родительного падежей, затем вводятся новые темы.

Урок 1

Лексические темы: день рождения, подарки. Дательный падеж в функции косвенного дополнения. Глаголы *давать – дать*, *нравиться – понравиться*, *казаться*. Дательный падеж при выражении возраста. Категория состояния и предикативные наречия *надо/нужно*, *можно*, *нельзя*. Предлог *по*.

Урок 2

Лексические темы: праздники, еда и напитки. Творительный падеж с предлогом *с* в значении совместности, сочетания. Творительный падеж при обозначении инструмента и в определительном значении. Выражение времени в творительном падеже: поры дня и времена года. Глаголы с суффиксом *-ова-*.

Урок 3

Лексические темы: выражение благодарности, поездки. Предложный падеж во множественном числе. Прилагательные, притяжательные и указательные местоимения. Предлог *о*. Выражение времени в предложном падеже: века, года, месяцы, недели. Предлоги *через*, *за* в винительном падеже. Местоимение *свой*. Местоимение *который*.

Урок 4

Лексические темы: емкости, единицы измерения, еда и напитки (расширение темы). Родительный падеж: прилагательные и местоимения (мн. число). Винительный падеж одушевленных существительных в конструкциях с прилагательными и местоимениями. Родительный падеж при выражении количества. Предлоги *из*, *с* в родительном падеже.

Урок 5

Лексические темы: профессии, свободное время, отдых; описание квартиры, комнаты. Творительный падеж: множественное число существительного. Прилагательные, притяжательные и указательные местоимения в творительном падеже. Творительный падеж с глаголами *заниматься*, *интересоваться*, *работать*. Предлоги *перед*, *за*, *между*, *над*, *под* в предложном падеже.

В целом, программа курса очень похожа на программы, которые предлагаются в разных учебных материалах, направленных на работу с иностранными учащимися вне языковой среды (см. нп.: Nogueira, Gorbatkina, Oganissian 2003).

3. Новый подход к организации курса по практическому русскому языку на начальном уровне в БУ

3.1. Предпосылки к введению подхода TBLT и предварительная работа

Описанная выше программа курса отражает грамматически ориентированный подход к преподаванию иностранного языка и включает элементы грамматико-переводного метода, а также ярко выраженный тематико-ситуативный принцип организации материала. Несмотря на то, что данный подход является одним из самых распространенных в РКИ, его применение вне языковой среды может вызвать некоторые проблемы. Как показали результаты сертификационного тестирования ТРКИ, которое проводились в Барселонском университете на протяжении более чем 10 лет, студенты получают лучшие результаты в грамматике и письме, одновременно более низкие оценки за аудирование и говорение. Кроме того, коммуникативная способность учащихся остается низкой через два года обучения, что может вызывать неуверенность и разочарование.

В попытке решить данную проблему Кафедра славянской филологии Барселонского университета начала разрабатывать программы курсов русского языка как иностранного на основе целевых заданий. Концепция TBLT возникла в 1980-е годы, когда стало очевидным, что обучение иностранному языку на основе традиционных методов часто не приносило ожидаемых результатов. TBLT является разновидностью коммуникативного подхода. Следовательно, критерием в организации программы курса является не лексико-грамматическое содержание, а сложность и трудность заданий, которые зависят от когнитивной нагрузки (Long 2015), а также от количества новых/неизвестных языковых элементов и от их «заметности» (*saliency*).

Процесс разработки и введения новых программ осуществлялся в течение более 5 лет. Каждый предмет продолжается один семестр (50 аудиторных часов). Сначала мы ввели часть программы, рассчитанную на 18 аудиторных часов во втором семестре первого курса и 18 ча-

сов в первом семестре второго курса. Постепенно охват применения подхода был расширен до двух семестров обучения русскому языку (второй и третий). В данный момент разрабатывается курс на основе заданий для первого семестра, то есть, с нуля до первых 50 аудиторных часов обучения. Проект также охватывает материалы для второго семестра второго курса (см. таблицу 1).

Таблица 1. Разработка заданий для практического курса русского языка в БУ

Предметы (6 кредитов, 50 аудиторных часов). Практический русский язык		
Введение в русский язык (в разработке)	1 семестр	1 курс
Русский 1	2 семестр	
Русский 2	1 семестр	2 курс
Русский 3 (в проекте)	2 семестр	

Источник: собственная разработка.

В первые годы процесса введения TBLT мы измеряли и сравнивали результаты применения данного подхода, чтобы увидеть, насколько он эффективен. На основе экспериментов и собранных данных была написана диссертация Е. Маркиной (Markina 2019), результаты которой в данный момент готовятся для публикации в разных статьях. Мы сравнивали две группы. При обучении одной группы использовался подход TBLT, в то время как вторая продолжала работать, как обычно, по традиционной методике (ППП). В результате было обнаружено, что эффективность обоих подходов похожа при их применении на первом курсе, то есть при обучении предмету «Русский язык 1», в свою очередь на втором курсе группа TBLT получила лучшие результаты, чем группа ППП. Опыт показал, что при усваивании склонения на первом курсе учащиеся получили лучшие результаты при традиционном подходе лишь в тестах по грамматике, а эффекты в устной и письменной продукции похожи. Мы решили продолжить разработку программы по двум основным причинам: с одной стороны, потому что на втором

курсе способность употреблять правильные падежные формы уже выравнивалась в обоих группах, а с другой, потому что мотивация студентов была более высокой при использовании подхода TBLT.

3.2. Обучение на основе целевых заданий (TBLT)

Обучение на основе целевых заданий, по мнению ряда исследователей, в наибольшей степени соответствует имеющимся психолингвистическим данным о процессе освоения иностранных языков и отвечает потребностям учащихся (Ellis 2003; Long 2015; Skehan 1998). TBLT отличается от других подходов по целому ряду параметров, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение традиционных подходов к обучению и TBLT

	Традиционные подходы	TBLT
Единицы обучения	• грамматические формы и правила • слова и словосочетания • коммуникативные интенции и функции • темы и ситуации общения	• целевые задания (*tasks*)
Отбор материала	• основан на описательной грамматике	• основан на анализе потребностей учащихся
Последовательность введения отобранных единиц	• определяется, исходя из интуитивных представлений специалистов о трудности, полезности и частотности форм	• обусловлен сложностью задания (*task complexity*)
Внимание к форме/значению	• основное внимание уделяется формальной стороне языка	• основное внимание уделяется значению • возможно заострение внимания на отдельных формах, представляющих наибольшую трудность для учащихся, но всегда в коммуникативном контексте

Источник: собственная разработка.

В TBLT целевое задание (*task*) является ключевым элементов при составлении учебной программы, разработке учебных материалов, организации уроков и оценке результатов обучения. В самом широком смысле задание – это любая деятельность, то, что мы делаем в повседневной жизни, на работе и дома: «By „task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between» (Long 1985: 89). С учебной точки зрения *task* понимается как деятельность, в которой изучаемый язык используется учащимся в коммуникативных целях для достижения результата. В соответствии с определением П. Скиан (Skehan 1998) можно выделить следующие ключевые характеристики задания:

- содержание (значение) играет первостепенную роль;
- задание содержит некую коммуникативную проблему, которую учащимся предстоит решить. Тем самым оно мотивирует учащихся использовать имеющиеся у них лингвистические и экстралингвистические ресурсы, необходимые для решения проблемы. Выбор языковых средств не ограничивается в задании и всегда остается за учащимися;
- учебное задание соотносимо с реальными, внеучебными действиями, которые учащимся предстоит осуществлять в повседневной жизни или профессиональной деятельности;
- задание оценивается с точки зрения финального продукта.

Характеризуя задание как единицу обучения, Еллис (Ellis 2003) добавляет, что для его выполнения может быть задействован любой из видов речевой деятельности или их комбинация (например, от учащихся может потребоваться письменная или устная продукция на основе прочитанного/услышанного текста), а также различные когнитивные процессы (например, отбор, классификация, упорядочивание, оценивание информации).

Работа с заданием обычно включает три этапа: презадание, собственное задание и постзадание. На этапе презадания объясняется суть задания, даются все необходимые инструкции, активизируется лексико-

-грамматический материал, необходимый для его выполнения. Затем студенты выполняют собственное задание, чаще всего работая в паре или небольшой группе. На завершающем этапе может проводиться работа с языковыми единицами (грамматическими формами, конструкциями, выражениями и отдельными словами), которые вызвали трудности в процессе выполнения задания или на которые преподавателю важно обратить внимание студентов.

Данная организация работы отличается от традиционных, грамматически ориентированных подходов, в частности ППП. При TBLT в презадании новый или повторяемый языковой материал, как правило, не объясняется преподавателем эксплицитно, он вводится имплицитно в расчете на то, что будет «замечен» учащимися. Существуют различные техники привлечения внимания к отдельным формам и лексическим единицам (*focus on form*): текстовое выделение (полужирным шрифтом, цветом, курсивом и т. д.), повышенная встречаемость необходимых форм в тексте и др. Еще одно отличие касается последовательности этапов работы: при выполнении задания продукция предшествует практике и вся система упражнений группируется вокруг него, тогда как при других реализациях коммуникативного подхода, так же как и при формальном подходе, коммуникативные задания завершают систему упражнений и работу над темой.

Как было отмечено в таблице 2, последовательность заданий определяется их когнитивной и лингвистической сложностью. Когнитивная сложность задания зависит от таких параметров, как время, отводимое на его подготовку, количество участников, характер распределения информации между учащимися, временного фактора («здесь и сейчас» / «там и тогда»), степень знакомства с темой и используемыми материалами, а также других факторов (*Second Language…* 2011). Для учета лингвистической сложности обязательным этапом в разработке задания является анализ языковых ресурсов, необходимых для его выполнения. Он позволяет, во-первых, гарантировать введение и отработку нужного лингвистического материала, а, во-вторых, контролировать посильность задания.

4. Последовательность заданий курса «Русский язык 1»

В данном разделе мы представим описание заданий для курса «Русский язык 1» в БУ. В начале мы укажем коммуникативную цель и языковой материал, необходимый для выполнения каждого задания. Затем в качестве более подробной иллюстрации представим упражнения для презадания и постзадания одного из этих заданий.

На данном курсе предлагаются четыре задания:

1. «За покупками»,
2. «Составить меню»,
3. «Описать квартиру»,
4. «Готовим экскурсию по городу».

Как было отмечено выше, в заданиях различаются три этапа: презадание, собственное задание и постзадание. Все наши презадания состоят из трех разделов: «Чтение», «Аудирование» и «Интеракция», в ходе работы над которыми студенты получают достаточное количество входного материала, а также возможность употреблять необходимые языковые элементы. Техники привлечения внимания к форме (*focus on form*) являются ключевыми элементами презадания.

В текстах раздела «Чтение» предоставляется достаточно примеров, чтобы учащиеся могли извлечь из них необходимые языковые элементы (то есть нужную лексику и конструкции). В текстах используются следующие техники *focus on form*: графическое выделение входного материала (*input enhancement*) и употребление большого количества ключевых для выполнения задания языковых элементов (*input flooding*).

Поскольку TBLT является радикальной реализацией коммуникативного подхода, говорение и понимание устной речи играют центральную роль в программе. Во всех заданиях предлагаются аудиотексты, в которых необходимые языковые элементы встречаются очень часто (раздел «Аудирование»). С одной стороны, *input flooding* способствует идентификации важных для задания лексики и структур, с другой – облегчает понимание аудиотекста, так как интересующие нас лексика

и конструкции повторяются много раз. В разделе «Интеракция» предлагаются практические упражнения и участие в коммуникативных ситуациях, которые требуют навыков, полезных для выполнения задания. Например, в одном упражнении в презадании «за покупками» студенты учатся считать предметы, в том числе и деньги, что необходимо, чтобы делать покупки.

4.1. Описание заданий курса

Ниже представлено общее описание заданий курса (суть задания, коммуникативная ситуация, роли, задачи студентов), коммуникативная цель каждого задания и лингвистические требования к его выполнению.

4.1.1. Задание «За покупками»

В данном задании моделируется следующая ситуация: группа друзей организует вечеринку, чтобы отметить день рождения одного друга и одной подруги. Каждому студенту дается список продуктов, которые нужно купить, и список подарков, из которых нужно выбрать один для подруги и один для друга.

Покупки нужно сделать в универмаге. В зависимости от количества студентов в группе, универмагов может быть три или четыре. Цены на продукты и подарки в них отличаются. Кроме того, не все универмаги имеют в своем распоряжении все необходимые продукты и подарки.

Задача студента – купить все продукты и два подарка из своего списка как можно дешевле. Таким образом, учащиеся должны сначала выяснить, в каком универмаге необходимые товары дешевле, а потом подойти и попросить у продавца данные продукты или подарки.

Коммуникативная цель данного задания – научиться делать покупки, овладеть этикетными формулами, необходимыми для общения с продавцами в магазине, и базовой лексикой, связанной с продуктами питания и подарками. Кроме того, студенты учатся спрашивать и говорить о том, какие вещи у них есть и каких нет.

Лингвистические требования к заданию включают следующие языковые элементы:

- количественные числительные;
- числительные + родительный падеж (*десять бутылок пива, килограмм мяса, 100 евро, 80 центов...*);
- винительный падеж (я *хочу одну бутылку масла, красный шарф...*);
- родительный падеж (*у нас нет футляра...*);
- дательный падеж (*дайте мне..., пожалуйста...*);
- формулы речевого этикета и выражения, связанные с данной коммуникативной ситуацией: *у вас есть...?, к сожалению, сколько стоит/стоят...?, сколько с меня?*

4.1.2. Задание «Составить меню»

В задании предполагается следующая ситуация: к студентам домой приезжают друзья и они должны составить для них меню на один день. В задании предлагается шесть разных профилей людей, для которых нужно составить меню, например: сын/дочь подруги, вегетарианец/вегетарианка и т. д.

Задача студентов – выбрать три профиля из шести предложенных и составить индивидуальное меню для каждого из них. Это задание может быть выполнено студентами как в паре, так и индивидуально. Полный цикл, включающий презадание и постзадание, занимает 3–4 урока.

Коммуникативная цель задания – научиться заказывать еду в ресторане, говорить о том, что мы едим на разных приемах, и описывать блюда и напитки. Студенты используют знания и навыки, полученные в первом задании «за покупками», так как они уже познакомились с названиями некоторых продуктов и научились покупать их и говорить о ценах.

Лингвистические требования к заданию включают следующие языковые элементы:

- названия продуктов, блюд и напитков;
- названия посуды и приборов;

- винительный падеж (*я ем тост, она пьет апельсиновый сок…*);
- из + родительный падеж (*омлет из двух яиц, стейк из говядины…*);
- без + родительный падеж (*кофе без молока, чай без сахара…*);
- с + творительный падеж (*салат с креветками, блинчики со сметаной…*);
- творительный падеж без предлога (*овощи едят ножом и вилкой…*);
- выражения, связанные с данной коммуникативной ситуацией (*на завтрак, на обед, на ужин*).

4.1.3. Задание «Описать квартиру»

Задание выполняется в паре. У каждого студента в паре есть изображение одной и той же комнаты, однако на одном изображении отсутствуют предметы, которые есть на другом, и наоборот.

Студенты должны спрашивать, есть ли у другого предметы, которые есть у него, и если нет, то описать, где они находятся, чтобы другой студент мог нарисовать их на своем изображении.

В ходе выполнения этого задания студенты учатся описывать комнаты, говорить о расположении вещей и о том, что есть и чего нет в комнате. Они узнают названия предметов мебели и декора, а также разных помещений в доме.

Лингвистические требования к заданию включают следующие языковые элементы:

- названия предметов мебели и декора, электроприборов;
- глаголы *стоять*, *лежать*, *висеть* и *сидеть*;
- предлоги места с соответствующими падежами: *на*, *в* + предложный падеж; *за*, *над*, *под*, *между*, *перед* + творительный падеж; *у*, *напротив*, *справа от*, *слева от*, *около*, *в центре* + родительный падеж.

4.1.4. Задание «Готовим экскурсию по городу»

Друг-граффитист из Барселоны, который изучает современное искусство, хочет познакомиться с нетуристической Россией. Он не знает рус-

ский язык, поэтому студенты должны запланировать для него маршрут по городу на один день или два дня и сказать, почему места, которые они выбрали, понравятся ему.

Студенты должны посмотреть в Интернете, какие достопримечательности есть в городе и какие из них могут интересовать их друга. Кроме того, они должны решить, где лучше забронировать гостиницу, придумать, в какое время они будут встречаться, как они пойдут (или поедут) в каждое место, в каких ресторанах будут обедать или ужинать. В виде опорного материала предлагаются сайты на русском языке.

Выполняя данное задание, студенты учатся находить и объяснять, какие достопримечательности и интересные места есть в выбранном городе, говорить, где находятся эти места. Они также учатся говорить об интересах и предпочтениях разных групп людей.

Лингвистические требования к заданию включают следующие языковые элементы:

- названия мест и достопримечательностей в городе;
- названия сторон света;
- *на*/*в* + винительный падеж (*ехать на север города…*);
- *к* + дательный падеж (*к тете на день рождения…*);
- *на*/*в* + предложный падеж (*на берегу моря…*, *на автобусе…*);
- родительный падеж (*Национальный музей искусства Каталонии…*);
- *интересоваться* + творительный падеж, *интересовать* + винительный падеж;
- *нравится*, *интересно* + дательный падеж (*студентам нравится ходить на дискотеки…*).

Далее в качестве примера разработки полного цикла задания мы представим подробный разбор презадания и постзадания «составить меню».

4.2. Презадание к заданию «Составить меню»

Отличительной чертой презадания в методе TBLT является полное отсутствие грамматических таблиц и вообще любого эксплицитного

объяснения грамматики. На этом этапе студентам предстоит самостоятельно «выбрать» для себя весь необходимый языковой материал, который им в дальнейшем придется использовать при выполнении собственно задания. Для этого создаются тексты и ситуации с частотным и разнообразным использованием требуемых для решения коммуникативной проблемы слов и грамматических форм.

В качестве входного материала в презадании мы используем письменные тексты, аудиотексты и упражнения на интеракцию. Мы представим все три аспекта, с примерами составленных нами материалов.

4.2.1. Письменные тексты

В данном презадании мы предлагаем для чтения набор из пяти текстов следующего объема:

- текст № 1 – 75 слов (основные понятия),
- текст № 2 – приблизительно 500 слов (меню кафе «Республика»),
- текст № 3 – 1056 слов (меню кафе «Пропаганда»),
- текст № 4 – 448 слов (русская девушка, которая живет в Барселоне, рассказывает…),
- текст № 5 – 243 слова (что чем кушать?).

Кроме того, в качестве подготовительной работы студенты получают упражнение по лексике, в котором они должны распределить 57 слов по категориям «фрукты», «овощи», «напитки», «мясо, рыба, морепродукты».

Мы начинаем чтение с введения базовых понятий – названий продуктов и основных способов их приготовления. Два других текста являются неадаптированными меню российских ресторанов, которые мы читаем и анализируем в аудитории в группе со всеми студентами. В четвертом тексте вымышленный персонаж говорит о гастрономических привычках русских и каталонцев, сравнивая их. Последний текст вводит творительный падеж без предлога, необходимый для того, чтобы говорить о том, что чем едят. Из этого же текста студенты узнают названия посуды и приборов на русском языке.

4.2.2. Аудирование

В качестве аудиотекстов студентам даются для прослушивания пять коротких диалогов по 10–20 секунд каждый. Во всех диалогах говорится о еде: студенты узнают, как заказывать еду, слушают диалоги о том, что едят и пьют в Каталонии. При прослушивании диалогов студенты выполняют задания на понимание услышанного, в котором может быть предложено выбрать нужное слово, в том числе предлог или падежную форму.

4.2.3. Практические задачи – интеракция

В данной части мы разработали 6 практических задач, которые предполагают интеракцию между студентами и интеракцию студентов с преподавателем. Ниже мы приведем описание каждой задачи.

Разговор со студентами
В самом начале первого урока преподаватель разговаривает со студентами о том, что они едят и пьют на завтрак. Разговор построен таким образом, что преподаватель сначала рассказывает о себе, вводя необходимую лексику и конструкции, а затем спрашивает студентов, перечисляя возможные варианты ответа. Во время всего разговора преподаватель объясняет по-русски непонятные студентам слова.

Блюда русской кухни
Студентам даются определения нескольких традиционных блюд русской кухни, например: *суп из: мяса/капусты/картошки/лука/моркови/свеклы*. Студенты должны прочитать определение и сказать, какое это блюдо.

Блюда каталонской и испанской кухни
Обратный вариант предыдущего задания: мы предлагаем студентам названия нескольких блюд каталонской и испанской кухни, студенты

же должны объяснить, что это за блюда так, как они бы объяснили это своим русскоязычным друзьям. Перед выполнением задания студенты читают примеры определений других традиционных блюд.

Пересказ ответа
Студентам предлагается несколько вопросов о предпочтениях в еде и напитках. Они должны задать эти вопросы своему одногруппнику или своей одногруппнице, а затем пересказать ответы, которые получили.

В ресторане
Упражнение выполняется в паре. Каждый студент получает одну из двух ролей: клиент или официант. Для каждой роли разработан опорный материал с необходимыми формулами речевого этикета и выражениями, которые требуются для того, чтобы заказать еду и принять заказ. Диалог представляет собой базовый вариант разговора, который может произойти в ресторане, когда необходимо сесть за столик, заказать блюда и напитки, попросить счет и расплатиться.

Меню «Крыша 18»
Ролевая игра, в которой группы из трех или четырех студентов ходят в ресторан и заказывают обед или ужин. Один студент принимает заказ, который делается на основе настоящего меню этого ресторана в Петербурге.

4.3. Постзадание к заданию «Составить меню»

В качестве постзадания мы предлагаем студентам записать устный монолог с опорой на несколько вопросов и загрузить аудиофайл в кампус. Монолог должен быть спонтанным, а не прочитанным по заранее подготовленному тексту; допускается использование опорной записи с ключевыми словами. Данное упражнение предполагает индивидуальную работу и позволяет закрепить полученные навыки. Мы спрашиваем студентов о том, куда они ходят и что пьют, когда они встречаются

вечером со своей семьей или своими друзьями в городе, и просим описать их любимый напиток. После того, как студенты загружают свои монологи в кампус, мы прослушиваем их и даем им обратную связь по ошибкам, которые они допустили. В данном курсе постзадания часто даются в виде домашней задачи и являются контрольными работами, которые засчитываются в оценке за предмет.

5. Заключение

После нескольких десятилетий исследований обучение на основе заданий было признано эффективным подходом, позволяющим развивать необходимые учащимся языковые навыки и повышающим их мотивацию. Однако важно отметить, что большая часть исследовательской работы была проведена и проводится на материале английского языка и, в меньшей степени, при обучении французскому, испанскому, немецкому, датскому, китайскому и ряду других неславянских языков. В преподавании РКИ данный подход пока не получил широкого распространения, хотя задания часто используются как одна из форм аудиторной работы для коммуникативной практики и отработки определенных форм. В связи с этим очевидна необходимость продолжить работу, направленную на изучение результатов применения TBLT в преподавании русского языка – с учетом сложности и богатства его морфологической системы.

БИБЛИОГРАФИЯ

Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Long M., 1985, *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching*, [in:] *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, ed. by K. Hyltenstam, M. Pienemann, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 77–99.

Long M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden: Wiley-Blackwell.

Markina E., 2019, *Comparing Focus on Forms and Task-Based Language Teaching in the Acquisition of Russian as a Foreign Language*, Barcelona: University of *Barcelona.*

Nogueira V., Gorbatkina M., Oganissian M., 2003, *Ruso para hispanohablantes*, Barcelona: Herder Editorial.

Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance, 2011, ed. by P. Robinson, Amsterdam: John Benjamins.

Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

Natalia Grushina

University of Barcelona
ORCID: 0000-0001-9598-5954

НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Streszczenie

NOWE METODY NAUCZANIA NA STUDIACH WYŻSZYCH

Harmonogram studiów i schematy zajęć uczelni są dość konserwatywne: większą część procesu dydaktycznego zajmują wykłady, mniejszą – zajęcia praktyczne. Jednak nawet na klasycznych zajęciach uniwersyteckich można znaleźć miejsce na innowacje i zastosować nowe metody w nauczaniu. Celem niniejszego artykułu jest przegląd nowoczesnych metod nauczania oraz przedstawienie przykładów ich wykorzystania na zajęciach uniwersyteckich podczas nauki drugiego języka, w szczególności na kursach języka rosyjskiego jako języka obcego. Zostały omówione metoda odwróconej klasy, elementy grywalizacji i uczenia się przez gry, metoda studiów przypadku oraz wykorzystanie rzeczywistości rozszerzonej.

• Słowa kluczowe: innowacyjność w szkolnictwie wyższym, nauka drugiego języka, odwrócona klasa, studium przypadku, grywalizacja, rzeczywistość rozszerzona.

Summary

NEW TEACHING METHODS IN UNIVERSITY EDUCATION

Distribution of study time and lesson plans in a higher educational institution is rather conservative: the main part of the study time is occupied by lectures; practical classes take up a smaller part of the time. But even in classic university

classes, you can find a place for innovation and apply new methods in teaching. The purpose of this article is to give an overview of modern teaching methods and offer examples of their use in university second language classes, in particular, in courses in Russian as a foreign language. The article focused on the flipped classroom method, elements of gamification and game-based learning, the case study method, the use of augmented reality, as well as the use of these methods in teaching Russian as a foreign language.

• Keywords: innovation in higher education, second language acquisition, flipped classroom, case study, gamification, augmented reality.

1. Введение

В настоящее время русский язык как иностранный в Испании преподается только в сфере высшего образования – обычно на филологических или языковых факультетах высших учебных заведений, а также в сфере дополнительного образования для взрослых – на языковых курсах (государственных или частных). Преподавателю, работающему на языковых курсах, довольно часто приходится адаптировать курсы в зависимости, например, от состава группы: возрастного, национального, профессионального. Для достижения поставленных целей в сфере дополнительного образования он вынужден менять структуру занятий, методы, инструментарий или даже программу курса, то есть обладать определенной мобильностью на всех этапах обучения. Университетские курсы в этом смысле отличаются большей стабильностью и консервативностью: преподаватель вуза следует государственной программе или программе университета, одобренной министерством образования, ему заранее известен средний возраст и уровень профессиональной подготовки студентов. Структура университетских занятий также довольно консервативна: большую часть занимают теоретические курсы, меньшая часть времени отводится практическим занятиям. Несмотря на такую предсказуемость, на университетских занятиях также есть место для новых методов обучения с применением современных технологий.

Известно, что в образовательном процессе задействованы следующие виды деятельности: мышление, действие, речь и эмоционально-личностное восприятие информации. В зависимости от типа используемых методов обучения на занятиях активизируется либо один из видов, либо их сочетание. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь, память), на практическом занятии – мышление и действие, в дискуссии – мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, на экскурсии преобладает эмоционально-личностное восприятие. Экспериментальные данные свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается около 20–30% информации, при самостоятельной работе с литературой – до 50%, при проговаривании – до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) – до 90%. Необходимо также отметить, что получение высшего образования в наше время проходит в условиях постоянно меняющихся тенденций и быстрого ритма жизни. Эти изменения касаются и образовательной практики в сфере высшего образования, где выдвигаются новые требования к технологиям в области обучения. В настоящей статье описаны некоторые современные методы обучения и возможности их применения в преподавании иностранных языков в рамках университетских курсов, в частности, преподавания русского языка как иностранного. Речь пойдет о методе тематических исследований (кейсов), методе перевернутого класса, геймификации в обучении и о расширенной реальности. Все эти методы относятся к методам активного обучения, то есть методике, которая предполагает равнозначное участие преподавателя и учащихся в учебном процессе, совокупность педагогических действий, мотивирующую студентов к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

2. Метод тематических исследований или метод кейсов

Метод тематических исследований или метод кейсов (от англ. *case study*) используется довольно широко в высшем образовании при обучении

разным специальностям. Впервые он был применен в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году. Он заключается в исследовании конкретной проблемы или ситуации, связанных с реальной жизнью. Для него характерно наличие актуальной проблемы или ситуации, определенных действующих лиц, драматической составляющей и необходимости совершать выбор. Мы легко можем представить такой метод обучения на юридическом, инженерном или медицинском факультете, где возможно взять для изучения подходящий случай из практики работы. В настоящее время наибольшее распространение получили бизнес-кейсы, написанные на основе деятельности североамериканских компаний. Но такой вид деятельности возможно организовать и на занятиях по языку. От студентов при выполнении данного вида заданий потребуется применение не только знаний, но и своего творческого потенциала, креативности и даже навыков дедукции. Преподаватель должен подготовить и детально описать какую-то жизненную проблему или ситуацию, разработать примерный план действий или сценарий для студентов. При этом необходимы следующие условия:

1. это должна быть ситуация, максимально приближенная к реальности;
2. преподаватель детально описывает ситуацию и возможные стратегии ее разработки;
3. после объяснения и индивидуального знакомства с ситуацией студенты задают вопросы;
4. работа проводится студентами индивидуально или в небольших группах;
5. каждая команда (группа) принимает решения и выбирает ответ или ответы, которые считаются наиболее подходящими для решения проблемы;
6. команды представляют анализ ситуации и объясняют принятое ими решение.

Таким образом, основная цель тематического исследования – мотивировать студентов на анализ жизненной проблемы в контексте реаль-

ного мира, а также активизировать социальное взаимодействие внутри группы, так как студенты должны работать со своими коллегами или самостоятельно организовывать процесс освоения материала. В данном случае роль преподавателя направительная, менторская, студенты сами принимают решение через анализ и рефлексию ситуации.

Основные методы принятия решений: анализ, дебаты, голосование. Главная задача состоит не в том, чтобы найти правильный ответ, а в том, чтобы определить все возможные варианты, посредством которых проблема может быть решена. Результатом должна стать выработка нескольких вариантов, детальный разбор которых позволит выявить пробелы в знаниях учащихся и задаст темп дальнейшей работе. Единственно правильного ответа быть не может, поэтому при оценке работы студентов учитывается полнота охвата информации, активная работа при анализе и разработке представленной ситуации. В процессе обсуждения кейса преподаватель мотивирует учащихся на работу в группе, создавая в аудитории атмосферу, способствующую высказыванию и защите учащимися своих позиций. Кроме того, он поддерживает энтузиазм учащихся в обсуждении различных учебных тем, одновременно анализируя выполнение учащимися рабочих заданий и упражнений и проверяя усвоенный ими материал на практике. На завершающем этапе происходит обсуждение выводов, выявленных в ходе обсуждения проблем или дополнительных вопросов. Важно дать высказаться каждому участнику обсуждения, активизируя пассивных и сдерживая активных участников предыдущих дискуссий.

В качестве примера кейса на языковом занятии может быть выбрана любая жизненная ситуация в рамках изученных тем, в которых представлен множественный выбор с рядом условий (заказ билетов, поиск места работы или учебы, покупка подарка, выбор жилья и т. д.), на занятиях по литературе с помощью данного метода можно обсудить литературное произведение. Применение кейс-метода повышает результативность образовательного процесса, так как позволяет моделировать будущую деятельность участников, формирует положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации.

3. Метод перевернутого класса или технология смешанного обучения (*flipped classroom*)

Он позволяет перевести часть изучаемого материала на внесинхронное или внеклассное обучение. Метод предварительной онлайн-подачи теоретического материала высвобождает аудиторные часы, которые полезно задействовать для более тщательной проработки учебного материала уже при личном контакте на занятиях. Такой подход особенно ярко демонстрирует свой потенциал при работе на курсах с теоретическим и теоретико-практическим содержанием, поэтому он особо актуален для высшего образования. Преподаватель определяет содержание обучения или навыки и компетенции, которые студенты могут начать осваивать вне класса, подбирает адекватные и доступные материалы и учебные ресурсы, направляет и стимулирует самостоятельную работу учащихся.

Работа проходит в несколько этапов: метод перевернутого класса тесно связан с методиками направительного (*guided learning*), совместного (*cooperative learning*) или группового обучения (*team-based learning*), а также с методикой своевременного обучения (*just-in-time teaching*). После асинхронного изучения материала проводится диагностическая оценка обучения, то есть происходит процесс сбора информации о том, что и как изучают учащиеся. Здесь на первый план выходит не цифровой эквивалент оценки, которую получают студенты, а информация о том, что знают и чего не знают студенты по изучаемой теме. Эта информация позволяет преподавателю скорректировать занятие и вести в классе более содержательную работу, уделяя внимание только определенным аспектам, вызывающим затруднение у большинства студентов. На коррекционном занятии преподаватель прежде всего дает возможность высказаться студентам. Он не только объясняет и корректирует учащихся, но и мотивирует их на размышление и диалог, генерируя дискуссионные вопросы, сомнения, дебаты и т. п., то есть создает интерактивную среду общения, в которой делается упор на активное обучение и совместное решение проблем.

На последнем этапе студенты выполняют практические задания на базе изученного материала. Большую роль в подготовке перевернутого класса имеет выбор тем для самостоятельного освоения материала. Очевидно, не все содержимое курса и не все навыки или компетенции в равной степени могут быть предложены для асинхронного изучения. Кроме того, направляя и стимулируя самостоятельную работу студентов, преподаватель должен быть уверен в том, что они точно осознают цель, задачи и актуальность представленных материалов и имеют четкий план последующих действий. Следует учитывать, что студентам нужно время, чтобы привыкнуть к этому методу обучения. Особого внимания также требует их деление на группы в ходе совместного или группового обучения. Ниже мы рассмотрим методы деления на группы с использованием информации о психотипах Ричарда Бартла.

4. Геймификация (игрофикация) и игровой метод обучения

Геймификация и игровой метод обучения – это не одно и то же. Игровое обучение (*game based learning*) – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях, когда процесс обучения происходит в результате игры. В настоящее время часто используют термин эдьютейнмент (гибрид от англ. *edutainment* – *education* ‘обучение’) и *entertainment* ‘развлечение’) или игрозование. Под игрозованием понимаются всевозможные формы образования без принуждения, образовательные развлечения, а также образование посредством увеселения.

В свою очередь, под геймификацией подразумевают обычно использование игровой механики в неигровых контекстах или внедрение игровых элементов или игрового мышления в другие виды деятельности для повышения мотивации и вовлеченности. Всем известно, насколько игра многогранна: она обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает и дает отдых. Интересно, что метод деловых игр как основа большой группы методов, получивших название методов

активного обучения, был разработан в СССР в 1932 году М. Бирштейн, а свое второе рождение этот метод получил в США в 60-е годы. С конца 70-х годов прошлого века разрабатываются и используются методы театральной педагогики. В настоящее время элементы геймификации мы встречаем повсеместно: в бизнесе, маркетинге и в образовании. Для образовательного процесса важными элементами геймификации являются:

1. вовлечение, интерес обучающегося. Развитие интереса приводит к накоплению знаний;
2. мотивация через развлечение. Удовольствие, получаемое в процессе образовательной игры, способствует формированию стойкого интереса к учебному процессу;
3. современность сопровождения. Реализация этого метода связана с использованием актуальных видео- и аудиоисточников, дидактических игр, образовательных программ на различных девайсах.

Элементами игры, использованными на занятиях, могут быть: введение определенных правил, возможность зарабатывать очки за определенный вид деятельности, использование аватаров, различных рейтингов, графиков успеха, наград. Вместо обычных опросов и упражнений, направленных на промежуточный контроль освоения материала, можно использовать такие виды деятельности, как викторины, квесты, кроссворды и головоломки, настольные и компьютерные игры, различные мобильные приложения.

Для успешного введения игровых элементов на групповых занятиях следует учитывать психотипы игроков, участвующих в игре, поскольку именно игроки и их поведение являются основным объектом геймификации. Знание психотипов, умение распознать их в группе поможет преподавателю успешно планировать определенные виды деятельности, а также делить участников игры или другой совместной деятельности на группы. Ричард Бартл, создатель и исследователь индустрии многопользовательских онлайн-игр, разработал модель сегментации игроков по четырем основным психологическим типам

поведения в игре. Модель Бартла состоит из двух пересекающихся отрезков, которые образуют поле игроков, названное им в соотнесении с плоскостью интересов: действие–взаимодействие и игрок–система. На основании предпочтений, основанных на тесте Бартла, игроки разделяются на четыре основных типа персонажей:

1. Карьеристы (накопители) – это игроки, основная цель которых – накопление силы, средств, объектов, артефактов и других ресурсов и благ, предоставляемых игрой. С точки зрения статистики, карьеристы – самый распространенный психотип, именно они являются ядром активной аудитории. Стимулом для карьеристов является прогресс и рост в процессе игры. Карьеристы дольше всех задерживаются в играх.
2. Исследователи – это игроки, которым важно взаимодействие с миром. Они стараются как можно лучше узнать игровую реальность и ее секреты. Идеальные условия для исследователей – многообразный контент и возможность применить в игре свой ум. Они ценят знания, навыки, обилие контента, хотят раскрывать тайны, развивать всевозможные таланты, обладать наибольшим количеством информации об игре. Исследователям не нравятся рейтинги и всевозможные сравнения с другими игроками, их трудно заманить в новые игры, но они играют максимально долго.
3. Социальщики – это люди, для которых важнее самой игры являются ее социальные аспекты. Они стремятся к общению с другими участниками, ценят популярность. Для них игра – социальный инструмент, который позволяет им вовлекать других и выстраивать интересные отношения. Как правило, они миролюбивы, избегают ситуаций сложного выбора, но способствуют удержанию в ней других участников и привлечению новых.
4. Киллеры – любят возможность соревноваться и побеждать других игроков. Главной мотивацией для них служит превосходство над другими участниками. Киллер избегает рутину и скуку, поэтому, если игра будет монотонной, он ее покинет. Киллеры любят соревноваться, участвовать в турнирах и рейтингах. По этой причине они

предпочитают ситуации, которые позволяют им непосредственно контактировать с другими игроками. Киллеры считаются самой вовлеченной группой, однако показатель удержания длительного внимания на одной и той же игре для игроков данного психотипа находится на среднем уровне.

Хорошая игра должна дать всем четырем психотипам возможности для самореализации. Конечно, важно понимать, что людей с каким-то одним психотипом не существует. В большинстве случаев у человека доминируют какие-то два психотипа в пределах 30% каждый. Таким образом, возможно изменение соотношения всех психотипов в рамках одного игрового проекта. Знание «игроков», участвующих в проекте, поможет преподавателю выбрать адекватную стратегию и тактику введения игровых элементов на занятии и деления участников на группы.

Расширенная, виртуальная, тактильная, смешанная, дополненная реальность. Это термины, которые уже вошли в нашу жизнь и постепенно входят в сферу образования. Обучение с использованием технологий расширенной реальности является совершенно новым уровнем учебного процесса. В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии – виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. Преимуществ иммерсивного подхода несколько:

1. Наглядность. Виртуальное пространство позволяет детально рассмотреть объекты и процессы, которые невозможно или очень сложно проследить в реальном мире.
2. Сосредоточенность и вовлеченность. В виртуальном мире на человека практически не воздействуют внешние раздражители. Студент может полностью сконцентрироваться на материале и лучше усваивать его.
3. Безопасность. В виртуальной реальности можно без каких-либо рисков проводить сложные операции, экспериментировать и др. Независимо от сложности сценария учащийся не нанесет вреда себе и другим.

Исходя из вышесказанного, отметим актуальность применения методов расширенной реальности для медицинских, технических и инженерных специальностей. Виртуальная реальность открывает большие возможности изучения анатомических особенности человеческого тела, работу различных механизмов в условиях полета в космос, погружения на сотни метров под воду и т. д. Но и в практике преподавания иностранных языков мы также используем элементы расширенной реальности, когда отправляемся со студентами на виртуальную экскурсию в какой-либо музей или организуем тур виртуальных путешествий для закрепления грамматической темы по глаголам движения. Многие специалисты уверены, что в течение следующих пяти лет мы будем наблюдать интенсивное распространение технологий виртуальной реальности в образовательном секторе. Представим несколько образовательных программ, которые уже сегодня возможно использовать в практике преподавания РКИ:

1. The VR Museum of Fine Art – открывает перед вами самые известные музейные экспонаты без защитного стекла, толп туристов и охраны, с возможностью рассмотреть каждую деталь благодаря отличной графике. Программа может стать источником прекрасной языковой практики со студентами.
2. Google Earth VR – дает возможность увидеть мировые достопримечательности «в полный рост» и рассмотреть их со всех сторон. Египетские пирамиды, Эйфелева башня, Ниагарский водопад и другие уникальные объекты рядом с вами.
3. Universe Sandbox 2 – это настоящий космический симулятор, в котором можно наглядно увидеть, как работает гравитация, климат и физические взаимодействия в космосе, а это новые и интересные темы для обсуждения.

Главная проблема применения расширенной реальности – это стоимость и доступность оборудования, которое все еще остается довольно дорогим для массового покупателя, не считая устройств для смартфонов. Однако, наблюдая за актуальными тенденциями, можно

с уверенностью говорить, что со временем такой вид оборудования будет становиться доступнее и мы сможем его применять на языковых занятиях.

5. Выводы

Инновации в обучении помогают как студентам, так и преподавателям. У студентов появляется возможность лучше усваивать изучаемый материал, отказаться от механического заучивания, у них заметно повышается уровень мотивации в учебе. Преподавателям новые методы обучения позволяют модернизировать свою работу, использовать различные стили преподавания и оценки знаний, помогают достичь успеха в образовательном процессе. В настоящей статье мы рассмотрели лишь некоторые из новых методов обучения, активно используемых сегодня в практике университетского образования. Надеемся, что данный обзор поможет преподавательскому составу качественно улучшить работу, будет содействовать инновациям в обучении, позволит разнообразить стратегии преподавания, что, в свою очередь, улучшит учебный процесс для всех его участников.

БИБЛИОГРАФИЯ

Ворончихина Т.В., Ивонин А.О., 2016, *Развитие познавательной активности студентов в процессе обучения в современном вузе*, [в:] *Современные модели подготовки научных и научно-педагогических кадров в высшей школе*, с. 39–41.

Деркач А.М., 2010, *Кейс-метод в обучении*, «Специалист», № 4, с. 22–23.

Кирланов Т.Г., 2010, *Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе*, «Молодой ученый», № 4(15), с. 337–339, https://moluch.ru/archive/15/1455 (дата обращения: 21.06.2022).

Новик М.М, 2000, *Современные технологии в образовании*, «Новые знания», № 2–3, с. 8–11.

Попов А.В., 2006, *Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй*, Москва: Манн, Иванов и Фербер.

Смолкин А.М., 1991, *Методы активного обучения*, Москва: Высшая школа.

Bartle R., 1996, *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs*, http://www.arise.mae.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Bartle-player-types.pdf (дата обращения: 21.06.2022).

Bergman J., Sams A., 2014, *Flipped Learning-Maximizing Face Time, Training & Development*, https://www.td.org/magazines/td-magazine/flipped-learning-maximizing-face-time (дата обращения: 21.06.2022).

Caponetto I., Earp J., Ott M., 2014, *Gamification and Education: A Literature Review*, [in:] *European Conference on Games Based Learning*, pp. 50–57.

Homo Ludens. Статьи по истории культуры, 1997, пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова, Москва: Прогресс-Традиция.

Hamari J., Koivisto J., Sarsa H., 2014, *Does Gamification Work?*, [in:] *A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 3025–3034.

Meléndez-Rojas R.E., 2018, *El estudio de casos como estrategia didáctica en la carrera de administración pública de la universidad de Costa Rica*, "Revista de Ciencias Sociales", No. 3(1), pp. 5–32.

Michaelsen L.K., Sweet M., 2008, *The Essential Elements of Team-Based Learning*, "New Directions for Teaching and Learning", No. 116, pp. 7–27.

Michaelsen L.K., Sweet M., 2011, *Team-Based Learning*, "New Directions for Teaching and Learning", No. 128, pp. 41–51.

Novak G.M., 2011, *Just-in-Time Teaching*, "New Directions for Teaching and Learning", No. 128, pp. 63–73.

Simons H., 2014, *Case Study Research: In-Depth Understanding In Context*, [in:] *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ed. by P. Leavy, Oxford University Press, pp. 455–470.

Welbers K., Konijn E.A., Burgers C., de Vaate A.B., Eden A., Brugman B.C., 2019, *Gamification as a Tool for Engaging Student Learning*: *A Field Experiment with a Gamified App*, "E-Learning and Digital Media", No. 16(2), pp. 92–109.