

# **GLOTTODYDAKTYKA 12**

**ZESZYTY NAUKOWE  
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO**

**NR 114**

SERIA  
FILOLOGICZNA

# GLOTTODYDAKTYKA 12



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO  
RZESZÓW 2021

Kolegium recenzentów

MAŁGORZATA BOREK, Uniwersytet Śląski, Katowice  
ANDRZEJ CHARCIAREK, Uniwersytet Śląski, Katowice  
JANUSZ HENZEL, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków  
LUDMILA KHARCHENKOVA, Rosyjski Państwowy Uniwersytet Hydrometeorologiczny,  
Sankt Petersburg  
JOLANTA LUBOCHA-KRUGLIK, Uniwersytet Śląski, Katowice  
HENRYK KARDELA, UMCS, Lublin  
MARIA MOCARZ-KLEINDIENST, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin  
DANUTA STANULEWICZ, Uniwersytet Gdański  
TATIANA TAMBOVKINA, Bałtycki Uniwersytet Federalny im. I. Kanta, Kaliningrad  
HELENA WOJCEWA, Uniwersytet im. Miecznikowa, Odessa

Redakcja czasopisma

Redaktor naczelny – EWA DŹWIERZYŃSKA  
Redaktor językowy – ARTUR CZAPIGA; MARIA KOSSAKOWSKA-MARAS  
Sekretarz redakcji – JOANNA SMOŁA

Rada naukowa

VALENTINA BENIGNI – Uniwersytet Roma Tre, Rzym,  
ERZSEBET CSEKENE JONAS, Szkoła Wyższa w Nyiregyhazie  
MARIKA KALYUGA, Macquarie University, Sydney  
EVA KOLLAROVA, Uniwersytet Katolicki w Ruzomberku  
EWA KOMOROWSKA, Uniwersytet Szczeciński  
IRINA LYSAKOVA, Rosyjski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Sankt Petersburg  
TADEUSZ SZCZERBOWSKI, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Łamanie

TOMASZ TWARDOWSKI

Projekt okładki

JERZY TOMALA

© Copyright by

Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2021

**ISSN 1643-0484; ISSN 1643-0506**

**ISSN 2084-4816 (on-line)**

**DOI czasopisma – 10.15584/znurglotto**

1847

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO

35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26  
e-mail: [wydaw@ur.edu.pl](mailto:wydaw@ur.edu.pl); <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>

wydanie I wersja elektroniczna; format B5; ark. wyd. 7,5; ark. druk. 8,5; zlec. red. 17/2020

## SPIS TREŚCI

### CZĘŚĆ I. PROBLEMY JEZYKOZNAWSTWA I KULTUROZNAWSTWA

#### **Надежда БАЛАНДИНА**

Украинофильство как примечательная черта медиаобраза польско-украинского поэта Томаша Падуры ..... 9

#### **Małgorzata BOREK**

Сказки Эдуарда Успенского (лингвистический и дидактический аспекты) ..... 26

#### **Zofia CZAPIGA**

О выражении надежды (на примере русской глагольной модели предложений и ее польских соответствий) ..... 36

#### **Agnieszka GASZ**

Польские и русские глаголы, мотивированные названиями напитков ..... 47

#### **Елена Андреевна ВОЙЦЕВА**

Лингвокультурная интерпретация одесских мифологем в киноповести Эфраима Севелы «Одесса-мама» ..... 56

### CZĘŚĆ II. METODYKA NAUCZANIA JEZYKÓW OBCYCH

#### **Ирина В. БАРАНОВА, Людмила И. ХАРЧЕНКОВА**

Лингводидактический потенциал путеводителя как креолизованного текста ..... 69

#### **Małgorzata DZIEDZIC**

Язык русский и английский в дипломатии – новая специализация в обучении языку русского языка как иностранного – концепция образования ..... 76

#### **Людмила КИПНЕС, Елена НЕПОКЛОНОВА**

Формирование поликультурной образовательной среды как средства интенсификации обучения русскому языку как иностранному ..... 82

**Ольга РОТМИСТРОВА**

Технологии развития самообразовательной компетенции обучающихся в аспекте синергетического подхода к преподаванию русского языка как иностранного ..... 98

**Joanna SMOŁA**

Методические ошибки в предтекстовых заданиях при формировании умений аудирования ..... 106

**Ewa TARG**

Tutoriale jako przykład materiału autentycznego stymulującego motywację w samodzielnym przyswajaniu leksyki obcojęzycznej ..... 116

**Magdalena WOŚ**

Łamigłówki online w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych ..... 126

Podstawowe zasady recenzowania artykułów w Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka ..... 134

**CZEŚĆ I**

**PROBLEMY JEZYKOZNAWSTWA  
I KULTUROZNAWSTWA**





**Надежда БАЛАНДИНА**

Государственный университет "Одесская политехника"

## **УКРАИНОФИЛЬСТВО КАК ПРИМЕЧАТЕЛЬНАЯ ЧЕРТА МЕДИАОБРАЗА ПОЛЬСКО-УКРАИНСКОГО ПОЭТА ТОМАША ПАДУРЫ**

**Ключевые слова:** Томаш Падура, польско-украинский поэт, медиаобраз, символ, украинофильство, массмедиа

Средства массовой коммуникации являются мощным фактором воздействия на аудиторию, и транслируемая ими информация зачастую становится точкой отсчета восприятия окружающего мира в целом и его составляющих в частности. В большинстве случаев происходит формирование типизированных, упрощенных медиаобразов стереотипного характера, выполняющих функцию социальной ориентации и идентификации, на которую впервые обратил внимание У. Липпман в работе "Общественное мнение" (Липпман 2004). Зачастую эти образы имеют нейтральный характер, пока информация не касается отдельного человека, определенной группы (этнической, языковой, религиозной и т. п.), государства. Нейтральные характеристики в этом случае могут приобретать ярко выраженные положительные либо отрицательные коннотации. Механизм их формирования и продвижения на различных медиаплатформах вызывает среди ученых живой научный интерес. Исследуются, в частности, стереотипные медиаобразы государств (В. Бутырский, В. Мусийчук), этнических групп (С. Ворончук, Т. Колосок), гендерно и социально маркированных типов (А. Гришина, Т. Давыдова, Ю. Маслова), отдельных личностей (Г. Лещишин, О. Хамедова) и т. п. Если говорить о знаковых личностях, то внимание массмедиа сосредоточено преимущественно на современниках – главах государств, популярных политиках, известных писателях, публицистах, режиссерах, ведущих телепередач, являющихся «лидерами мнений», «агентами влияния» в пределах той или иной социальной группы. В то же время не мень-

ший научный интерес представляют знаковые фигуры прошлого, образы которых эволюционируют и активно продвигаются средствами массовой коммуникации, получая новое осмысление.

В нашем случае речь идет о Томаше Падура (по-польски – Tomasz Padurka) (1801–1871), польско-украинском поэте и композиторе, представителе польского романтического украинофильства и казакофильства первой половины XIX в., предполагаемого автора популярной в Польше и Украине песни «Hej, sokoły!» («Гей, соколы!»), особенность творчества и гражданская позиция которого освещались в работах украинских и польских ученых: В. Гнатюк, С. Щурат, В. Ершов, Г. Радышевский, В. Радовский, Н. Баландина и др., Г. Инглот, К. Якубовская-Кравчык, К. Маслонь, А. Брацки и др. Исследователи отмечают, что еще при жизни Т. Падура стал знаковой фигурой, которая рассматривалась современниками неоднозначно, в зависимости от их политических, социальных и личностных предпочтений. Одобрительно отзывались о поэте поляки-кресовьяне С. Гощинский, Б. Залесский, В. Поль, Ю. Словацкий, Ю. Шуйский, критически – Т. Евецкий, Ф. Равита-Гавронский, Ю. Ролле, И. Фиш (см. об этом, например: Ершов 2008: 441–442). Но, как бы то ни было, красноречивым является отмеченный Л. Карабан факт, что в 1886 г. в Варшаве вышел сборник стихов известных зарубежных поэтов, в который наряду с произведениями И. Ф. Шиллера, И.-В. Гете, Г. Гейне, А. Пушкина и М. Лермонтова вошли двенадцать дум Томаша Падуры (Карабан 2014: 118); его стихи также были напечатаны в книге «Твори Маркіяна Шашкевича і Якова Головацького, з додатком творів Івана Вагилевича і Тимка Падури» (1913 г.) (Стеблій 2012, [http](http://)).

Украинская творческая интеллигенция относилась к Т. Падура с определенной предубежденностью, не воспринимая как «своего», несмотря на то, что Т. Падура одним из первых на Правобережной Украине начал писать свои поэтические произведения на украинском языке, хотя и латиницей (собственно, это была одна из попыток составления украинского алфавита на латинской основе). Более того, как отмечает В. Гнатюк, Т. Падура решился упрекать украинцев за приспособленчество к великодержавной политике Москвы, за то, что они «чураются славного прошлого», придумывают теорию «Малой Руси», как родной сестры Руси Великой (Гнатюк 2002: 123).

На несправедливое умаление роли Т. Падуры со стороны Т. Шевченко, П. Кулиша, Н. Костомарова, Н. Грушевского, И. Франко, С. Ефремова указывал В. Радовский (Радовський 2016: 33–34), пытаясь при этом объяснить истоки такого неприятия. Расхождение в оценках современников и ученых свидетельствует о сложности фигуры Томаша Падуры, интерес к которой активизировался в последнее время в связи со стремлением Украины интеле-

грироваться в европейское пространство, наладить отношения со своими ближайшими западными соседями, в частности с Польшей. Образ Падуры как польско-украинского поэта и апологета идеи польско-украинского единения как никакой другой гармонично вписывается в современные политические и культурные контексты. Не удивительно, что массмедиа, найдя новую точку опоры, принялись за «раскрутку» образа, в определенной мере превращая его в символ.

Создание новых символов, которые ассоциируются с достаточно длительной историей сосуществования украинского и польского народов в одном государстве, является важным для медиа стратегическим ресурсом, так называемой мягкой силой для продвижения положительного имиджа Украины. Благодаря этому голос страны на международном уровне звучит убедительнее, провозглашаемые ею идеи актуальнее, а ее саму делают более привлекательной для внешних целевых аудиторий, в том числе туристических и инвестиционных. Поскольку проблема трансформации ранее неоднозначного образа Томаша Падуры в символический не нашла должного освещения в отечественной и зарубежной науке, можно считать, что она заслуживает внимания и является актуальной.

Цель работы – определение составляющих медиаобраза Томаша Падуры как символа польско-украинского единения в средствах массовой информации. Соответственно, круг исследовательских задач включает наблюдение за процессом символизации, который тесным образом связан с актуализацией определенных фактов биографии, мировоззренческих позиций, подвижнической деятельности, оценки творчества и их подачи под определенным углом зрения.

Объектом анализа является медиаобраз Томаша Падуры, представленный в украинских интернет-изданиях, предметом – составляющие образа, их прагматические коннотации, способствующие превращению образа в символ.

Эмпирическую базу составляют 25 публикаций из всеукраинских и региональных интернет-изданий: «День», «Літературна газета», «Україна молода», «Укрінформ», «Друг читача», «Глобал аналітик», «Міграція», «Подільські вісті», «Вінницькі новини», «Моя Вінниця», «ВінницяОК», «ВежаА», «ВЛАСНО.info», «20 хвилин», «FINENEWS.INFO», «Новини Полтавщини», «Бартка», «Мислене древо», «UAHistory», «UAModna», «Zhytomyr.travel», «RIA Козятин», «Mozaika Berdyczowska» и т. п., начиная с 2016 г., когда отмечался двойной юбилей поэта (215 лет со дня рождения и 145 годовщина смерти), а также когда в с. Махновка Казатинского района Винницкой области нашли утерянную надгробную плиту, установив тем самым точное место захоронения, и открыли мемориальную доску в Ильинцах Винницкой области (город, в котором родился поэт). Обнаружение

утерянной могилы, годовщина рождения и смерти, установка памятной доски – эти события стали информационными поводами не только для новостных лент, но и для других материалов, прямо или косвенно связанных с Т. Падурой, способствовали активному продвижению его образа на различных медиаплатформах.

Отличительной чертой собранной эмпирической базы является ее вторичность, поскольку исторические факты в основном изложены с привлечением Википедии, краеведческих справочников и других преимущественно ненаучных источников. При этом, собирая, обрабатывая и распространяя информацию, СМИ оперативно подстраиваются под сиюминутные общественные запросы, и, как это порой случается, допускают в изложении фактов немало неточностей и погрешностей.

Основными методами интерпретации образа Т. Падур в украинских интернет-изданиях служили контент-анализ, который помог выявлению публикаций, прямо или косвенно связанных с поэтом, а также определению информационного повода, содержательных акцентов и преобладающей тональности; компаративный метод применялся с целью экспликации основных тенденций в формировании образа как символа.

СМИ, сосредотачиваясь на систематическом освещении знаковых фигур, в особенности из пограничья обитания народов, языков и культур, постоянно находятся в поисках информационного повода, чтобы удерживать к себе интерес. Способствуют этому юбилейные даты, открытие нетривиальных фактов биографии, новый подход к оценке творчества и т. п. Медиа не ограничиваются исключительно объективными данными, последние прорастают субъективными смыслами, выражающими взгляды автора, редакционной, а порой и государственной политики. Например, в статьях, и прежде всего в заголовках, прослеживается авторская стратегия выделения положительной стороны истории польско-украинских отношений, в частности украинофильства польской шляхты, достижений представителей так называемой «украинской школы» в польской литературе и места в ней Т. Падур. Газеты цитируют панегирики его современников, в частности В. Поля, который считал, что *«Падур относится к редким явлениям поэтического мира [...], потому что он писатель иного духа, писатель иного языка. Лишь после Падур мог прийти Залесский и другие [...]; и прежде чем осмыслить исторические думы всего нашего края, [...] мы оглянемся на Падuru, и не только мы, а все во всей Славянице, потому что его песни простые, а думы имеют такое же значение для нашей литературы, как поэзия Гесиода для литературы греческой»* («Глобал аналітик»), выражают комплементарные оценки: *знаменитый земляк, выдающийся композитор, самобытная фигура, песенник Украины, певец побратимства украинцев и поляков, польско-украинский песенник, лях с душой запорожской, певец*

*польско-украинского единения, поляк (польский kobzary / kobzary) с украинским сердцем, поборник дружбы славянских народов, певец казачества, автор гимна польско-украинской дружбы «Эй, соколы!», автор всемирно известной песни «Эй, соколы!», автор народного гимна Польши (о песне «Hej, sokoły!») и т. п.*

Процесс мелиорации образа в современных массмедиа ярко проявляется на фоне оценок современников Т. Падуры, которые звучат в духе сдержанной, порой негативной тональности. Например, Л. Карабан приводит размышления польского критика С. Фиша, который осуждает «темные и запутанные образы» в творчестве Падуры, «допущение большого количества ошибок, которые противоречат природе языка», и «хаос». Критик противопоставляет поэта настоящим художникам слова, по произведениям которых можно изучать украинский язык, потому что они знают его и уважают. «Из произведений Падуры не получишь этой пользы, а столкнешься с впервые услышанными словами, которые запутывают гармонию стиха...» (Карабан 2014: 118). Это лишь пример одного из отзывов, выражающего мнения писателей, критиков, биографов, которые обычно избегают чрезмерного количества оценочных суждений и оперируют доказательствами. Говоря о языке произведений Падуры, нельзя не заметить определенную искусственность, особенно если обратиться к языку антологии «Ласточка», изданной в 1841 в Санкт-Петербурге, где были напечатаны произведения украинских авторов Л. Боровиковского, Е. Гребенки, В. Забилы, И. Котляревского, П. Кулиша, Гр. Основьяненко, А. Чужбинского, Т. Шевченко (Ласточка 1841). В то же время, польский исследователь А. Брацки совершенно справедливо утверждает, что язык произведений Т. Падуры отражал традиции народной поэзии восточных «кресов» первой Речи Посполитой, это в определенной мере интимный язык его «малой» отчизны», настолько интимный, что на нем можно говорить только об интимном и самом дорогом (Брацки 2013: 191).

Стратегия СМИ в этом случае несколько другая, кроме информирования, предполагается воздействие на широкие массы и формирование общественного мнения преимущественно в сторону романтизации украинско-польских отношений, примирения народов на почве ряда конфликтов. В этом процессе нельзя не заметить и определенную маркетинговую составляющую: Т. Падурю как бренд-name ненавязчиво продвигают на культурно-просветительском, музыкальном, поэтическом, туристическом полях, о чем конкретнее будет сказано ниже.

И хотя в этом исследовании не берутся во внимание оценочные суждения из современной польской прессы, поверхностный ее просмотр позволяет выдвинуть гипотезу, что большинство из представленных выше оценок актуальны и для польского читателя и практически не зависимы от си-

туативного и временного контекстов. Склоняемся к мысли, что смысловое ядро формируют нейтральные выражения типа *польско-украинский поэт, автор известной песни «Эй, соколы!»*, *автор народного гимна поляков*, являющиеся своего рода польско-украинскими универсалиями, поскольку так называемый внутренний (украинский) медиаобраз поэта коррелирует с внешним (польским). Следует также отметить, что отношение поляков к личности Т. Падуры более сдержано, о чем свидетельствует сравнение статей Википедии в украинском и польском контенте. Например, в польском контенте в рубрике «Оценка творчества» сначала приведены критические замечания Я. Головацкого и Ф. Равиты-Гавронского и лишь затем в виде ремарки говорится о популярности в Украине (Tomasz Padura, <http>). Интересно и то, что в украинском контенте Википедии оценка творчества вообще отсутствует (Гимко Падура, <http>).

Более глубокая обработка фактического материала свидетельствует, что речь идет о многогранном образе, стержень которого образуют указанные выше именованная, находящиеся друг к другу в отношениях смыслового сходства. Стержневой, опорный конструкт в прессе разветвляется в виде детализаций, уточнений, оценок. Внимание журналистов целенаправленно сосредотачивается на наиболее весомых и ярких фактах, среди которых выделяются несколько информационных блоков: а) биографического (в узком понимании этого слова); б) идейно-подвижнического; в) творческого; г) мемориального и д) футуристического характеров. Их содержание будет раскрыто ниже, хотя уже сейчас в качестве тезиса отметим, что каждый из блоков представляет процесс мелиорации образа Т. Падуры, как символ польско-украинского единения, как «инструкцию» для последующих сообщений, смысл которых реципиент будет воспринимать в готовом виде и руководствоваться в своих взглядах и действиях.

Что касается освещения биографических данных, то в целом газеты с большей или меньшей полнотой представляют даты рождения и смерти поэта, шляхетское происхождение его рода. В сравнительно целостной стратегии статей прослеживается незначительное отличие в подходах освещения информации, зависящие от ряда факторов: заданного объема материала, жанровой специфики, уровня профессионализма, владения методами и технологиями освещения жизнеописания, профессионального опыта и ответственности журналистов.

В статьях можно проследить авторскую обработку доступного биографического материала с привлечением средств художественной выразительности, в частности, эпитетов: *знаменитый земляк, замечательные песни, прекрасный лирник, большой романтик, знаменитая песня, благозвучная тональность, самобытный колорит*; метафор: *сокол, гранеслов, кобзарь, стон украинской лиры*; синонимов: *Томаш – Тымко Падура – Падуorra, ро-*

дился – появился на свет, городок Ильинцы – город на Собом, Винницкая область – Винничина, кладовицк – коморник – присяжный землемер, небольшой домик с участком земли – дом и досточно большой участок земли; гипербол – «народный гимн поляков» (о песне «Hej, sokoły!») («День»), «Его песни известны, уважаемы и любимы до сих пор поляками» («ВінницяОК») (в действительности, широкому кругу известна только одна песня – «Hej, sokoły!», которую многие поляки считают народной), «Ему обязаны и украинские писатели» («Mozaika Berdyczowska») (из научных источников известно, что украинские писатели в большинстве относились к творчеству поэта критически). Биографический материал незначительно модифицируется, ср.: *прибыли из Закарпатья – прибыли из территории Закарпатья* (о предках Падуры); *польский шляхтич – обедневший польский шляхтич, шляхтянка из Плоцка – шляхтянка из Плоцка (герба Задора)* или же, наоборот, сокращается: *умер 20 сентября 1871 года в семидесятилетнем возрасте в Казатине, пребывая в гостях у своего друга Васютинского – умер 20 сентября 1871 года в семидесятилетнем возрасте в Казатине – умер 20 сентября 1871 года в семидесятилетнем возрасте – умер 20 сентября 1871 года.*

В отдельных статьях прослеживается тенденция всеми приемлемыми способами подчеркнуть, что герой сообщений «наш», украинский, в соревновании польского и украинского векторов как правило побеждает украинский. Процесс освоения Т. Падуры, превращения в «своего», происходит благодаря использованию значительного количества притяжательных местоимений (*наш земляк, на нашей земле*), региональная пресса непременно подчеркивает пребывание писателя в конкретной локации: *на нашей казатинской земле, знаменитый подолянин.*

При более глубоком погружении в контент наблюдается идентификация Падуры как «своего» на основе этнической принадлежности, языка, территории пребывания, взглядов, творческого наследия.

Лишь некоторые статьи представляют Т. Падуру как поляка: «*польский композитор, поэт и автор песни «Эй, соколы!»*» («Новини Полтавщини»), в других пытаются уравновесить украинскую и польскую идентичность, подчеркивая украинский стержень и акцентируя внимание на: а) творчестве и подвижнической деятельности: «*польский композитор с украинской душой*» («ВЛАСНО.info»), «*украинский поэт польского рода*» («Мислене древо»); б) месте рождения: «*Этнический поляк, родившийся на территории Российской империи и, соответственно, имел российское гражданство. При этом, земли, где он родился, несмотря на российское владение, были украинскими. И именно благодаря этому Падура частично был еще и украинцем. В наибольшей степени это проявлялось в его деятельности в течение всей жизни*» («ВежаА»); в) вероисповедании: «*Не исключено, что по*

линии отца Яна Падуры юноше достались не только польские, но и украинские гены, на что прозрачно намекает весьма интересная архивная находка: в свое время он был крещен в селе Бабин Липовецкого уезда в униатской церкви» («Україна молода»). Встречаются и достаточно категорические утверждения: родители – «украинцы по происхождению» («Глобал аналітик»), соответственно, косвенно внедряется мысль, что и Падура – украинец, или, наоборот, говорится обобщенно, размыто, что позволяет слова наполнить новыми смыслами: «предок семьи Падуры – закарпатский славянин» («Вінницькі новини»). Одна из газет цитирует мнение самого Падуры, который не отдавал предпочтения какой-либо из сторон своей национальной идентичности, поэтому писал: «родом рутенец, по национальности поляк» («FINENEWS.INFO»).

Как утверждают ученые, поэту с пограничья народов, языков, культур было трудно определиться относительно своих истоков: Украину он считал своей матерью (Но ты, Украина, ты мне мать («Руśма », 117)), Польшу – Отечеством (*Polsko, najmilsza ojczyzna moja!* («Руśма», 357).), украинцев – земляками (Цит. по: Гнатюк 2002: 121)).

Ему одинаково близки идеи, символы, приоритеты обоих народов. С одной стороны, Т. Падура – автор многочисленных казацких дум и песен, написанных на украинском языке и изданных в сборнике «Ukrainku», а с другой, выразитель интересов польской шляхты, которая мечтала об Украине в составе Речи Посполитой. Конечно, эти взгляды в силу различных обстоятельств не всегда совпадали с намерениями лучших представителей украинской интеллигенции. Ситуацию, в которой оказался Т. Падура, В. Ершов называет крайне уникальной и непростой, поэт чувствовал себя «как свой среди чужих, чужой среди своих» (Ершов 2008: 443). Трагедийность потери ощущения этнической идентичности вызывали раздвоенность в душе и творчестве, меланхолические настроения, которые преследовали поэта до конца жизни.

Освоение поэта происходит также по языковому признаку. Одни газеты утверждают, что «с раннего детства Тымко свободно разговаривал на украинском языке» («Глобал аналітик»), «по-украински юноша разговаривал всегда» («Друг читача»), «разговаривал на украинском и в детстве, и в зрелом возрасте» («Україна молода»), другие пишут: «Обучаясь в Виннице, Падура хорошо овладел украинским языком» («ВЛАСНО.info»), «в местной приходской школе и в винницкой гимназии Томаш учился вместе с земляком и ровесником Северином Гощинским, будущим известным литератором. Ребята-поляки дружили, разговаривали между собой на украинском языке» («Літературна газета»). Конечно, пребывая в двуязычной среде, Томаш, для которого семейным языком был польский, не мог не знать украинского. Газеты отмечают: «Вместе с отцом он много путешествовал по близле-



жащим городкам и селам, там он мог наблюдать за жизнью украинских крестьян, слушать их песни и предания» («ВежаА»), обучаясь в Виннице, начал писать стихи на украинском языке, используя польскую графику. Одна из газет подчеркивает, что именно в 1820 году в Виннице «Томаш [...] скорее всего стал Тымком» («ВежаА»). Другая утверждает, что украинизированное имя Тымко появилось во время агитационной поездки по Украине в 1928–1829 гг., «Поскольку имя Томаш не слишком подходит к казацкой среде, Падурра становится Тымком, а из фамилии исчезает удвоенное «р», что точнее соответствует особенностям украинского языка» («Україна молода»). Только в одной статье встречаем критическое замечание относительно языка поэта со ссылкой на Я. Головацкого, «который довольно сдержанно отзывался о Тымке Падуре, подчеркивая, что последний не писал на чистом украинском языке, а его произведения скорее были написаны украинско-русско-польско-церковнославянской мешаниной» («Моя Винниця»). Попутно отметим, в защиту языка произведений Т. Падуры высказывался и польский исследователь М. Инглот, который утверждал, что поэт использовал наречие, которое, как и любая языковая система такого рода открыта чужим влияниям. «Собственно, таким было состояние украинского языка, которое Падурра отображал правильно» (Inglot 1984: 46). В целом соглашаясь с этим мнением, следует уточнить, что речь все же идет о наречиях Подолья и Волыни, подверженных влиянию языков западных соседей, прежде всего польского, но не Надднепрянской Украины.

Истоки формирования украинофильского медиаобраза и его типологических особенностей находим в описаниях детских и юношеских увлечений: «Еще с детства он заинтересовался украинским фольклором» («День»), «с раннего детства Тымка привлекало все украинское: обычаи, одежда, речь» («Друг читача»), «Он увлекался историческими песнями и рассказами из жизни казаков, слушал песни кобзарей и лирников о далеком прошлом. Когда он познакомился с произведениями Байрона и Оссиана, то увлекся идеей написать историю Украины в стихах. Тымко собирал песни и народные легенды, вслушивался в стон украинской лиры. В Кременце изучал историю Польши и Запорожской Сечи» («Глобал аналітик»). В одной из статей приведены воспоминания детства уже немолодого поэта «о неизгладимом впечатлении, которое произвело на него пение лирника в бывшей казацкой столице – Кальнике»: «... Кажется мне, что я еще слышу твой голос пророческий, как он говорит обо мне присутствующим: «Это будет душа запорожская!» («Україна молода»).

В прессе прослеживается преемственность интереса поэта к украинской истории и фольклору: после обучения Падурра занялся «изучением репертуара странствующих кобзарей и игре на бандуре» («Бартка»), «Кроме этого он взялся за детальное изучение истории Украины, в частности

*перечитывал собрания исторических документов Киевской архиепархии. Параллельно с этим он развивал свой литературный талант и зачитывался творчеством Адама Мицкевича. В частности, переводил на украинский фрагменты его поэмы «Конрад Валленрод» («ВежА»).*

Украинофильская парадигма выстраивается также с привлечением взглядов и убеждений: *«Он бесконечно любил Украину, прославлял ее историю и культуру, желал светлого будущего украинскому и польскому народам-братьям. О большой любви Тымка Падуры к Украине свидетельствует название сборника стихов-песен – «Украинки» (сайт Іллінецької районної ради. <http://www.illintsi-rada.gov.ua>). В статьях отмечается романтическое стремление поэта сблизить украинский и польский народы, одобряется система ценностей и взглядов: говорится об общности происхождения поляков и украинцев как потомков племени полян; пишется о поисках путей примирения, несмотря на вражду, вспыхнувшую в XVII–XVIII вв.; необходимость усиления взаимосвязей между двумя народами. Более того, один из авторов подчеркивает, что взгляды Падуры «навсегда останутся на острие государственного строительства и международных политических вопросов, связанных с мирным сосуществованием народов. В этом, на мой взгляд, и заключается величие Т. Падуры» («Mozaika Berdyczowska»).*

Из газет узнаем, что революционные идеи привели его к сотрудничеству с польскими патриотическими сообществами. Вместе с единомышленниками он мечтал о возрождении казачества и становлении украинского государства как автономии в пределах восстановленной Речи Посполитой. Польские тайные общества, которые действовали на Подолье, развивая эти идеи, готовили освободительное восстание, искали поддержки среди украинского крестьянства. Одним из ярких пропагандистов этих идей был Т. Падура: он ходил по селам, распевая свои песни и думы. Однако надежды польских мятежников не сбылись, украинские крестьяне их не поддержали.

В медиальном дискурсе высказывается мнение, что основной причиной равнодушия простых украинцев к польской освободительной борьбе было закрепощение крестьянства, которое *«уже прочно вошло в душу потомков воинственных казаков»* («Міграція»), ученые же отмечают, что крестьяне также помнили жестокие притеснения польских магнатов. Да и сам Т. Падура критиковал не только абсолютистский российский монархизм, но и польский конституционный. В разделах Речи Посполитой обвинял короля Станислава-Августа, магнатов и дворцовую партию. Ответственность за уманскую резню он также возложил именно на них. Этот взгляд, как отмечает В. Гнатюк, он выразил в незаконченном историческом очерке «Rzeź humańska» (Гнатюк 2002:119). Не совсем объективным является и мнение о том, что он «читал свои произведения на собраниях прогрессивно настро-

енных украинцев и поляков» («Літературна газета»). В научной литературе не засвидетельствован ни один факт участия Т. Падуры в таких собраниях. Наоборот, он единственный заметил несправедливый отбор делегатов на одном из тайных собраний 1825 года, когда сошлись представители разных славянских народов, прежде всего польской шляхты и русских дворян-декабристов. *«А знаете, господа, – обратился он к присутствующим, – мы забыли об одном великом славянском народе!», ... «о хозяине этого дома, где мы собрались, забыли – об украинском народе». И все согласились с Падурой, а он объявил себя представителем украинского народа»* (См. об этом, например: (Єршов 2008: 435)).

Несколько нарушает украинофильскую парадигму окружение поэта, которое в основном состояло из поляков, однако прогрессивные идеи, которые оно генерировало и на которые непременно указывают авторы статей, оказались более весомыми. Еще в Кременецком лицее Т. Падура вступил в студенческое литературное общество, сердцевину которого составляли будущие польские литераторы Францишек Ковальский, Спиридон Осташевський, Маврикий Гославский, известные своей глубокой симпатией к Украине, что также способствовало взаимному развитию и обогащению талантов. Неоднократно упоминаются представители «украинской школы» в литературе Польши, в которую входили Юлиуш Словацкий, Михал Чайковский, Северин Гощинский, Богдан Залесский, Антоний Мальчевский и др. Сетуют, что в Украине *«очень мало знают об этих ярких и талантливых людях»* («Глобал аналітик»).

Среди других особенно выделяют фигуру Северина Гощинского – друга детства: *«С. Гощинский считал, что свобода поляков невозможна без свободы украинской. Этой идее он посвятил всю свою жизнь, за что Франко назвал его поэтом-героем»* («Літературна газета»). Отмечают, что Т. Падура в «украинской школе» *«стоит особняком. Если в произведениях подавляющего большинства писателей этого направления украинские реалии присутствуют на уровне тем, образов и идей, а сами они, без сомнения, представляют искусство слова Речи Посполитой, то Падура органично вписался в обе литературные традиции – и в польскую, и в украинскую, ведь писал на двух языках. Оба народа имеют полное право считать поэта своим»* («Україна молода»).

Кроме писательского круга Падура поддерживал дружеские контакты с харизматической личностью – графом-казакофилом Вацлавом Ржевуским, в имени которого в Саврани долгое время жил и оказывал значительное влияние на магната. Именно в Саврани была открыта школа лирников, бандуристов и торбанистов, в которую входили поэт Ян Комарницкий, композитор-торбанист Гжегож Видорт и которую возглавил Томаш Падура. Не имея постоянного места занятий, Падура, как тогда велось среди творче-

ских людей, подолгу гостил у других магнатов-меценатов – Потоцких, Сангушков. Под конец жизни, с 1858 года, поддерживал дружеские связи с помещиком Марьяном Васютинским из Казатина, тогдашним владельцем села. Кроме тесной связи с поляками отмечаются также контакты с руководителями декабристского движения – Сергеем Муравьевым-Апостолом и Кондратием Рылеевым, киевским митрополитом Евфемием Болховитиным, вдохновенным собирателем украинской старины, а также князем Сергеем Волконским и его братом генералом Николаем Репниным.

Можно убедиться, что окружение Падуры составляли преимущественно поляки – творческая интеллигенция, магнаты-меценаты, а также представители российского прогрессивного дворянства. Несмотря на различие в национальной и конфессиональной принадлежности, их объединяли социальное положение и передовые либертарианские идеи, противостояние царскому монархизму, провозглашение права народов на самоопределение и романтическая увлеченность украинской историей. В то же время все они были слишком далеки от реальных чаяний простого украинского народа.

Национальная и культурная идентичность, образ жизни, система ценностей так или иначе связаны с территорией, на которой пребывал Падура. Из газет узнаем об Ильинцах – месте рождения поэта; Виннице и Кременце – местах учебы; Житомире, где Тымко некоторое время проживает у своего старшего брата; Василькове и Белой Церкви, где посещает собрания декабристов; затем Тетиеве и Ружине – имениях князей Сангушков, где была написана песня польских повстанцев «Рухавка»; некоторое время проживает у Потоцких в Умани, бывает на Воляни, в Киеве. Наиболее тесные дружеские отношения сложились у Томаша Падуры с графом Вацлавом Ржевуским, по приглашению которого он поселился в Саврани Балтского уезда Подольской губернии. Оттуда в 1828–1829 годах он начинает свое агитационное путешествие вдоль Южного Буга до его устья, следует к Днепровскому лиману, а затем направляется на Кубань, где осели казаки с разгромленной Сечи. Это путешествие длилось целый год. По пути Падура посещает остров Хортицу. С приближением зимы отправляется на Надднепрянскую Украину, путешествуя то по правому берегу реки, то переправляясь на левый. Чигирин, Черкассы, Корсунь, Гадяч, Батурин, Полтава (где, вероятно, знакомится с И. Котляревским). В это же время он не прекращает свою творческую деятельность, например, под стихотворением «Запорожец» проставлено «Гадяч, 1928».

В 1829 г. он едет в Варшаву, чтобы отдать в печать свои произведения. После поражения ноябрьского восстания польской шляхты длительное время практически безвыездно живет в Махновке, куда семья переехала после смерти отца, правда, на непродолжительное время поселившись в с. Мшанец Бердичевского уезда, местом проживания семьи были также

Сошанское, Самгородок, Синарна (Свинарна), Березовка. В начале сороковых годов некоторое время работает домашним учителем в соседнем Пикове, гостит у друзей, занимается изданием произведений. В 40-х годах XIX века, выиграв в варшавской лотерее десять тысяч рублей, путешествует по Италии, в 1848 г. едет в Прагу, где принимает участие в Славянском съезде идеологов панславизма. Когда деньги закончились, снова возвращается в Махновку, где живет незаметно до самой смерти. Умирает в 1871 году в Казатине в имении своего друга М. Васютинского.

Как видно из публикаций, география пребывания Падуры весьма символична, прежде всего, это Волынь и Подолье – колыбель, место силы таланта поэта. Путешествия вдохновляли его на новые идеи и имели подвижнический характер. Вполне возможно, что идею и стилистику знаменитой песни «Hej, sokoły!», которую приписывают Т. Падуры, он позаимствовал из известной патриотической общеславянской песни «Гэй, славяне!», написанной сначала как «Hej, Slovaci!» в 1834 словаком Само Томашеком, а затем во времена распространения идей панславизма переведенную на многие славянские языки.

Ни одна статья о Падуры не обходит вниманием песню «Hej, sokoły!», собственно формируя сердцевину его творческого наследия в украинских медиа. Журналисты несколько безапелляционно утверждают, что она была написана в начале 40-х годов в двух вариантах – украинском и польском. Ученые в этом плане более осторожны, по крайней мере, особенно в отношении авторства украинского варианта. Из одних газетных статей узнаем, что песня была написана в Махновке («Подільські вісті»), в других – в Пикове («UAModna»). Отмечают необычайную популярность в Польше и Украине, а также за их пределами, говорят о десятках различных версий, в том числе в интерпретации украинских творческих коллективов «Пиккардийская терция», Владимира Верминского, Олега Скрипки и др. Ссылаются на фильм Ежи Гофмана «Огнем и мечом», где она несколько раз звучала в качестве саундтрека.

И хотя Падуру представляют широкой общественности прежде всего как автора «Соколов», в отдельных статьях, написанных, вероятно, уже с привлечением научных исследований, упоминают и другие песни, созданные еще во времена учебы в Кременце – «Козак» и «Лірник», которые сразу же обрели популярность. Возможно, и потому, что музыку к «Лірнику» написал Николай Лысенко. Узнаем также, что в целом Т. Падура является автором двух сотен произведений на украинском и польском языках, представленных в сборниках «Pienia...» (1842), «Ukrainky...» (1844), «Ryśma...» (изданы посмертно – 1874), «Співанки» (изданы посмертно – 1878), среди наиболее известных – «Рухавка», «Запорожець», «Гетьманці», «До Дніпра», «Післяр», «Січовик», «Гей, я козак з України», причем к некото-

рым своим текстам он подобрал мелодии. Песня «Рухавка», написанная на украинском языке, стала боевой песней польских повстанцев (1830–1831 гг.), ее исполняли на мелодию «Варшавянки».

Особенно подчеркивается, что кроме песен он писал «думы о выдающихся деятелях казацкого периода, восхвалял подвиги «славных запорожцев» и призывал внуков и правнуков казаков к братанию с поляками во имя общей борьбы против русского царизма» («Главком»). Отмечается, что о большой любви «Тымка Падуры к Украине свидетельствует название сборника стихов-песен – «Ukrainku» (сайт Іллінецької районної ради. <http://www.illintsi-rada.gov.ua>). Говорится также о том, что Падура якобы находит «следы запорожцев даже там, где никто не мог бы и предположить. Неординарным свидетельством этого является его «Сказка об атамане Ермаке» ... . Автор пишет, что сподвижниками завоевателя Сибири Ермака были запорожские казаки. Впоследствии научные исследования подтвердят художественную догадку» («Україна молода»). В газете «Подільські вісті» пишут о еще не доказанном факте, что якобы песня «За Сибирью солнце всходит» о народном мстителе У. Кармалюке, которую считают народной, имеет авторов: слова написали Томаш Падура и Ян Комарницький, музыку – Вацлав Ржевуский. Перечислены также исторические работы: «Иван Мазепа», «Богдан Хмельницкий», «Іван Сирко», «Казаки украинские» и др. Из газет можно также узнать о Падуре как о переводчике произведений Джорджа Байрона, Томаса Мура и Адама Мицкевича. Последний всплеск бунтарского духа Тимка Падуры отмечен в произведении «Гетманцы. Песнь о путешествия Чайльд Гарольда по Славянщине», написанном в 1854 году под впечатлением крестьянских восстаний на Западной Украине. После этого Падура прекратил писать.

В целом можно убедиться, что в оценке творческого наследия происходит трансформация образа поэта и композитора в неординарную личность, поляка, который первым на Правобережье героизировал казачество, историческое прошлое и мечтал об общем будущем польского и украинского народов в едином государстве. Практически в каждой статье так или иначе эта мысль повторяется, ср.: «Томаш Падура – одна из тех незаурядных личностей, которая заставляет задуматься об объединении ради лучшего будущего для нас и наших потомков» («ВінницяОК»); «Тымко Падура – певец побратимства украинцев и поляков» («Міграція»); «Поэт болел за независимость Украины, Польши, Литвы и Беларуси. Свободолюбивые идеи, которые родились и развивались в недрах политики Запорожской Сечи, стали для него жизненной необходимостью» («Глобал аналітик»). «Украинский поляк в Российской империи всю жизнь мечтал о свободных украинском и польском государствах, которые вместе выступят против России» («Вежа»). «Самобытная фигура Томаша Падуры навсегда объ-

*единила польскую и украинскую культуры» («ВЛАСНО.info»); «Тымко Падура ... положительно повлиял на сближение двух славянских народов» («Zhytomyr.travel»).*

Высказанная Падурой идея необходимости польско-украинского единения превращает его в средствах массовой коммуникации в символ, масс-культурный бренд-name. Символизация образа Падуры предусматривает определенные алгоритмы мировосприятия и поведения, которые бы постоянно подтверждали значимость символа, его актуальность в общественном сознании. В связи с этим поддерживается интерес к польско-украинскому поэту не только политикой масс-медиа, но и проведением ряда культурных мероприятий, использования имени как бренда в названиях культурно-просветительских организаций и обществ.

Живой отклик в газетах нашли такие события, как установление мемориальной доски в честь Томаша Падуры в Ильинцах, 215 годовщина со дня рождения и нахождение места захоронения в Махновке, торжественное чествование 145-летия со дня смерти, концерт к юбилею «Томаш Падура – певец польско-украинского единения». Благодаря массмедиа известно о существовании общественной организации «Центр польской культуры им. Тимоша Падуры» (г. Казатин), польского общества им. Т. Падуры «Подольский цветок» в Казатинском районе, «Украинско-польском союзе им. Томаша Падуры» при Ровенском государственном гуманитарном университете, об улицах, названных его именем, во Львове и Казатине.

Примечательность этнической и культурной идентичности Т. Падуры поспособствовала возникновению идеи интенсификации польско-украинской межкультурной коммуникации и международного туризма в различных формах его проявления. Л. Нагорная, рассуждая о концепте «идентичности», утверждает, что он «является одним из фундаментальных универсальных культурных концептов, которые отражают общекультурные и общегуманитарные ценности туризма, аксиологические мотивы путешественников и принимающих сообществ, таких как «аутентичность», «этика туризма», «устойчивый туризм», «культурное наследие», «культурный туризм», «наследственный туризм», «волонтерский туризм», «примиренческий туризм» и другие» (Нагорная 2013: 166). С этим мнением трудно не согласиться, поскольку туризм, который может развиваться вокруг имени Т. Падуры, способен наполняться различными смыслами. Не удивительно, что СМИ проявили интерес к заседанию организационного комитета по вопросам открытия и установки памятника Томашу Падуре в с. Махновка («Укринформ»), проведению фестиваля и разработки туристического маршрута («ВЛАСНО.info»). Сообщается об обсуждении двух проектов памятника: первый – в форме торбана в обрамлении украинской венка с лентами, второй – передает колорит содержания песен «Hej, sokoły!»

и «За Сибирью солнце всходит». Газеты цитируют решения местных общин о необходимости создания не только туристической локации, но и организации соответствующего сервиса, чтобы туристы имели возможность посещать эти места в любое время года. Выражают также надежду, что *«вскоре на центральной дороге, ведущей из Винницы в Бердичев, появится указатель, который поможет посетить место упокоения Тимка Падуры. А сама плита будет должным образом упорядочена и отреставрирована»* («20 хвилин»).

То, что уже сделано прессой, общественностью и администрацией, и то, что только планируется, порождает новые мотивы и стимулы для дальнейшей символизации образа поляка Т. Падуры как украинофила и может рассматриваться как системообразующий фактор гармонизации польско-украинских отношений на уровне общин, городов, государств.

Таким образом, одним из инструментов формирования образа украинско-польского поэта Томаша Падуры являются средства массовой коммуникации. Систематические и целенаправленные сообщения о его жизни, взглядах и творчестве как олицетворении подвижнической идеи польско-украинского единения формируют не только общественное мнение о Томаше Падуре, ценностные ориентиры, но и способствуют превращению в символ, прагматический потенциал которого отмечен несколькими функциями: историко-типологической, которая позволяет проследить основные этапы эволюции образа; методологической, которая подчеркивает его значимость для современного общества; коммуникативной, обеспечивающей непрерывное удержание внимания на объекте, и маркетинговой, продвигающей имя Т. Падуры как бренд с точки зрения коммерческой успешности.

Проблема интерпретации медиаобраза Томаша Падуры достаточно перспективна, в частности ее можно изучать на материале польских масс-медиа, что позволит сравнить восприятие фигуры поэта на межнациональном и межкультурном уровнях.

## Бібліографія

- Брацкі А., 2013, *Українська мова у творчості Томаша Падури*, „Мовні і концептуальні картини світу”, вип. 43 (1), с. 185–192.
- Гнатюк В., 2002, *Тимко Падура в українському історично-культурному процесі [в:] Українська школа» в польському романтизмі*, ред. С. Ткачова, Тернопіль.
- Гребенка Е., 1841, *Ластівка*, Санкт-Петербург.
- Єршов В., 2008, *Польська література Волині доби романтизму: генологія мемуаристичності*, Житомир.
- Карабан Л., 2014, *Томаш Падура: відомий і невідомий*, „Проблеми слов’язнавства”, вип. 63, с. 113–122.
- Липпман У., 2004, *Общественное мнение*, пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко, Москва.



- Нагорна Л., 2013, *Образ міста: регіональні аспекти вітчизняної візуалізації*, „Регіональна історія України. Збірник наукових статей”, № 7, с. 127–146 [online] [http://resource.history.org.ua/publ/regions\\_2013\\_7\\_127](http://resource.history.org.ua/publ/regions_2013_7_127) [04.07.2019].
- Радовський В., 2016, *Тимко Падура: «Легковажністю є тикати фальш в історію!» чого вартує один рядок барда з Махновки* [в:] *Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. На пошану професора Володимира Олеговича Єршова*, вип. 27, с. 32–41.
- Стеблій Ф. І., 2012, *Руська Трійця*, 2012 [online] [http://www.history.org.ua/?termin=Ruska\\_Trijtsia](http://www.history.org.ua/?termin=Ruska_Trijtsia) [13.10.2019].
- Тимко Падура [online] [https://uk.wikipedia.org/wiki/Тимко\\_Падура](https://uk.wikipedia.org/wiki/Тимко_Падура) [13.10.2019]
- Ingot M., 1984, *Bard literackiej mody (O poetyckiej karierze Tymka Padurry)* „Przegląd Humanistyczny”, № 2, s. 34–48.
- Tomasz Padura [online] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Tomasz\\_Padura](https://pl.wikipedia.org/wiki/Tomasz_Padura) [18.11.2019]

## UKRAINOPHILIA AS A NOTABLE TRAIT OF THE MEDIA IMAGE OF A POLISH-UKRAINIAN POET TOMASZ PADURA

### Summary

The article shows the specific features of the formation of Tomasz Padura's media image and its transformation into a symbol of the Polish-Ukrainian unity. It has been proven that the attention of the Ukrainian mass media is concentrated on the most weighty and outstanding facts of the poet's life and work. Those facts represent several informative aspects: narrow biographical, ideological, creative, memorial, and futuristic. Each of those aspects has its content aimed at the melioration of Tomasz Padura's image as an exemplary Polish Ukrainophile, a symbol of the Polish-Ukrainian unity. The symbolization of this image has several functions: the historical-typological one allowing to trace the main stages of the image transformation; the methodological one which stresses its significance for the contemporaries; the communicative one which ensures the continuous attention to the poet, and the marketing function promoting Tomasz Padura's name as a brand from the point of view of the commercial success.

**Key words:** Tomasz Padura, Polish-Ukrainian poet, media image, symbol, Ukrainophilia, mass media

**Małgorzata BOREK**Instytut Językoznawstwa  
Uniwersytet Śląski**СКАЗКИ ЭДУАРДА УСПЕНСКОГО  
(ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)**

**Ключевые слова:** Эдуард Успенский, повесть-сказка, языковые средства, детская литература, сказочные формулы, игра слов

Одним из важнейших средств воспитания ребенка, освоения им языка и развития речи является детская литература. Авторы современной литературы для детей стремятся приблизиться к детской психике и детскому восприятию мира. „Для детей предметы те же, что и для взрослых, только их нужно излагать сообразно с детским понятием, а в этом-то и заключается одна из важнейших сторон этого дела” (Полозова 1998: 5). Это стремление приблизиться к миру ребенка проявляется как в проблематике, так и в специфике языка произведений для детей. „Язык детской литературы, как правило, образный, эмоциональный, наиболее соответствует особенностям мировосприятия и мышления ребенка. Ведь для детской читательской аудитории характерны недостаток знаний о мире, иная, чем у взрослых, система ценностей, меньший уровень языковой компетенции” (Легежова, [http](#)).

Все эти особенности нашли отражение в сказках известного детского писателя Эдуарда Успенского. Сам писатель говорил: „Я принимаю их правила, и мои книги написаны по их законам, я постоянно учусь у маленьких. Все талантливые детские писатели с изрядной долей затянувшегося детства. В душе у них много детского. Не бывает лишенных детскости детских писателей. Даже талантливейшие писатели, волею судьбы лишенные детскости, не способны написать для детей. Не по-детски сказанные слова не доходят до ребенка” (Успенский, [http](#)). В одном из своих интервью Эдуард Успенский заявил, что он всегда знал, что станет детским писателем. Не потому, что не сумел писать произведений для взрослых, а потому что он

этого хотел. В 2010 году Эдуард Успенский стал обладателем премии имени Корнея Чуковского, выдаваемой за особые достижения детским писателям.

Известный финский писатель Ханну Мякеля был восхищен после прочтения сказочной повести „Крокодил Гена и его друзья”: „Книга Успенского оказалась чем-то совершенно иным, совсем не тем, к чему я уже успел привыкнуть. Она была веселой, забавной от начала до конца. Меня поразили ее свежесть, юмор, да практически – все. Книга была очень русской, но одновременно и универсальной” (Мякеля 2014: 14). Именно потому, что произведения Эдуарда Успенского являются глубоко русскими и одновременно универсальными, по нашему мнению, они составляют хороший источник обучения русскому языку не только для маленьких россиян, но и для иностранцев. Целью настоящей статьи является характеристика проблематики и языковых средств в сказках этого детского писателя.

Напомним, что Успенский, по образованию инженер-конструктор, свой творческий путь начинал как юморист, вышло несколько юмористических книг, но некоторые из них были запрещены цензурой. Он приобрел известность после написания в 1966 году повести-сказки „Крокодил Гена и его друзья”. Позднее, в соавторстве с Качановым, он пишет еще несколько пьес про Чебурашку. В 1972 году выходит книга „Вниз по волшебной реке”, которая создавалась три года. В 1974 году Успенский опубликовал свою первую книгу из серии „Дядя Федор, пес и кот”. По этой серии книг было снято несколько известных мультфильмов.

Произведения писателя переведены более чем на 25 языков, его книги выходили в Финляндии, Голландии, Франции, Японии, США. Но, несмотря на огромную популярность, творчество Эдуарда Успенского считается полемичным, не дающим однозначного ответа на вопрос: можно ли назвать его произведения сказками в традиционном понимании данного жанра литературы или нет (Лобанова 2004: 160).

Наиболее острую полемику вызвала его повесть-сказка „Вниз по волшебной реке”. Успенский мечтал о создании произведения по фольклорным мотивам, в котором можно было бы собрать самых важных героев русской народной сказки. Ему это удалось, он написал книгу, которой всех удивил, одних в положительном, других – в отрицательном смысле.

Один из критиков, Юрий Селезнев, упрекает писателя в том, что он высмеивает и ломает в своих произведениях народную сказку, снижая ее до уровня игры, развлечения (там же). Еще более строго оценивает повести Успенского Светлана Шамаева, которая обвиняет писателя в отказе от традиций и в порвании с русской народной сказкой. По ее мнению, сказки Успенского – это „милые безделушки, иногда – изящные, иногда – смешные, но упрощенные и развлекательные” (Шамаева 1998: 144). Свою оценку она заканчивает словами, что Э. Успенский „убил литературную сказку

как жанр, созданный в XIX веке” (там же). Дело в том, что главной задачей традиционных сказок всегда были дидактические и воспитательные цели.

В свою очередь, из исследователей, очень высоко оценивающих повесть „Вниз по волшебной реке”, стоит назвать фамилию Ирины Васюченко, которая считает, что произведение интересно тем, что „автор вопреки обыкновению широко использует фольклорные мотивы и сам характер этого использования необычен. Но это несколько не снижает высокую народную патетику былинно-сказочных образов” (Лобанова 2004: 162). Действительно, хотя использование фольклорных мотивов здесь необычно, Успенский применяет в произведении типичные сказочные формулы и использует композиционно-стилистические приемы, необходимые для сказки. Повесть начинается с описания главного героя, мальчика Мити, следующим образом:

„В одной деревне у одной бабушки жил один городской мальчик. Звали его Митя. Он проводил в деревне каникулы. Целыми днями он купался в речке и загорал. По вечерам он забирался на печку, смотрел, как бабушка прядет свою пряжу, и слушал ее волшебные сказки. (...) И она рассказывала ему про Василису Премудрую, про Ивана-царевича и про страшного Кошеля Бессмертного” (Вдоль по...,: 486).

Затем читатель узнает, что бабушка посылает мальчика навестить свою двоюродную тетку Егоровну, которая живет одна. Путь к Егоровне ведет через заколдованный лес и Митя попадает в мир сказок, известных ему из бабушкиных рассказов: в нем можно встретить говорящего Серого Волка, по лесу протекает молочная река с кисельными берегами, а тетка Егоровна оказывается доброй Бабой-ягой, которая, как полагается, живет в избушке на курьих ножках. Таким образом уже в начале сказки традиционные мотивы сочетаются с современными, что повышает интерес читателя к описываемым событиям.

По мнению Владимира Бондаренко, в этой повести Успенский „устраивает сказочный произвол”, делая например положительным героем Бабу-ягу, в свою очередь Соловей-разбойник становится комедийным неудачником. Но суть произведения заключается в том, что в нем „господствует привычная апология детства. Мальчик Митя совершает подвиги, которые под силу только богатырям (...)” (<http://kuvaldn-nu.narod.ru/Bondarenko.htm>).

Дмитрий Быков прокомментировал новые образы героев русских сказок у Успенского следующим образом: „В книге «Вниз по волшебной реке» Эдуард Успенский представляет читателю знакомые, привычные с детства образы сказочных персонажей в новой, легкой и, можно сказать, добродушной интерпретации. Кажется, что ни один герой «Вниз по волшебной реке», не является по-настоящему злым и неприятным. А мальчик Митя, путешествующий по «царству» становится проводником читателя в мир

новой русской сказки” (Калмановский 1973: 25). Можно добавить, что он становится также прототипом главных героев в создаваемых позже произведениях, в частности дяди Федора, Маши из „Наследства волшебника Бахрама”, Люси из „Мехового интерната”. Это обыкновенные современные школьники, тоже совершающие подвиги, которые кажутся невероятными. Все это придумывается автором для того, чтобы молодой читатель мог вплотную в героев и поверить в свои силы.

Кажется, что в произведениях Эдуарда Успенского можно обнаружить двойную тропинку – одну для детей, другую для взрослых. Сказка заканчивается сценой, в которой бабушки провожают Митю на станцию.

– „Бабушка, – вдруг спросил Егоровну Митя, – а Змей Горыныч больше не появится? – Какой еще Змей Горыныч? – удивилась Глафира Андреевна. – Трехголовый. Он чуть Макара не съел! – Какого Макара? – еще больше удивилась старуха. – Да так, показалось ему, – неохотно объяснила Егоровна, бывшая Баба Яга. Видно, ей не хотелось, чтобы в деревне знали про сказочное царство. И Митя больше ничего не спрашивал” (Вдоль по...; 587).

Герои, в том числе бабушки Мити, возвращаются наконец к нормальной, повседневной, полной забот жизни: „И они одиноко побрели в сторону от станции. Забот у каждой вдосталь, а годы все-таки немалые” (Вдоль по...; 588).

Исследователи творчества Успенского, вслед за И. Васюченко, делают акцент на то, что его произведения – это просто игра в сказку, „а все их персонажи – дети, азартно и творчески участвующие в ней. (Лобанова 2004: 161) Получается впечатление, что Успенский попеременно подмигивает и детям, и взрослым. Кроме этого, он „всегда заземляет своих героев, точно фиксируя во времени” (там же: 162). Например, царь Макар очень хочет заняться чем-то полезным, но ему запрещают – „Тфу ты! – вздохнул Макар. – И что это за жизнь у меня? Топором работать нельзя – несолидно! Полы натирать нельзя – неприлично! Ну скажи мне, Гаврила, есть мне житье в этом доме?” (Вдоль по...; 493).

Поэтому царь мечтает о том, чтобы уехать в деревню к бабушке, ловить рыбу на удочку и пахать, как все люди. Похожим образом Успенский „заземляет” волшебника Бахрама („Наследство волшебника Бахрама”), у которого серьезная проблема, откуда взять наследника. Хотя он умеет проходить сквозь стену, оживить любой рисунок, летать на ковре-самолете, видит алмазы и рубины сквозь толщу земли, ему некому передать свои волшебные знания. Когда в его доме появляется девочка Маша, оказывается, что он не имеет понятия, как поступать с детьми. Заземление заключается также в том, что во время пожара Маша спасает волшебнику жизнь, а не наоборот. Таким образом, ребенок узнает, что всегда надо заботиться о старших и помогать им.

Как замечает Лобанова, положительные герои Успенского сказочны прежде всего потому, „что они сказочно добры и невероятно воспитаны, а не потому, что обладают сверхъестественными способностями или волшебными предметами” (Лобанова 2004: 164).

Считается, что генеральная тема произведений Успенского – это тема коммуникабельности, тема взаимопонимания. Ребенок с ранних лет должен понимать, что в жизни надо быть внимательным к другим живым существам, стараться помогать им и всякие проблемы решать мирным путем.

Неслучайно для оформления своих произведений Эдуард Успенский выбрал повесть-сказку. Это один из самых распространенных жанров детской литературы, в котором, с одной стороны, создается воображаемый мир, а с другой стороны, рассказывается о реальном мире. Именно сочетание сказочности и реалистичности определяет специфику жанра повести-сказки. Эта двойственность проявляется на всех уровнях, в том числе и на языковом. В повести-сказке, как правило, имеют место художественные особенности русской народной сказки: повторы, инверсия, использование уменьшительных и увеличительных суффиксов, широкое использование диалога, обилие глаголов, а также использование сказочных формул (Арзамасцева 2007: 69–72). Итак, в произведениях Успенского встречаем многие повторы, благодаря которым выражается интенсивность действий и состояний: „В комнату вошел большой-пребольшой лев; Гена слушал все это печальный-препечальный; Но из его глаз выкатилась малюсенькая-малюсенькая слезинка; Грустная-прегрустная Вера Антоновна отправилась домой; Ты совсем немножко похудела. Так немножко, так немножко, что даже немного поправилась!”.

Образность достигается с помощью сравнений, которые часто имеют характер преувеличения: „Бедный Печкин от удивления так глаза вытаращил, что они чуть на пол не упали; Праздники приближались как скорый поезд; Он просто ужасно похож на сосиску с лапками!”.

Эдуард Успенский использует в своих текстах простые предложения, очень часто вводит парцелляцию, которая является одним из главных средств речевой экспрессии:

„У одних родителей мальчик был. Звали его дядя Федор. Потому что он был очень серьезный и самостоятельный. (...) И все было бы хорошо, только мама его зверей не любила. Особенно всяких кошек” (Успенский 2002: 6).

Комический эффект создается писателем с помощью разных языковых средств, в том числе фразеологизмов:

„Их часы шли нога в ногу” (Успенский 2000: 15); – „Вы не должны жить как кошка с собакой – говорит Печкин” (он обращается к коту Матроскину и собаке Шарикку) – „Вы должны друг с другом дружить и разговаривать” (Успенский 2002: 146).

Но самый распространенный способ создания комического эффекта в сказках Успенского – игра слов и использование неологизмов. В его текстах встречаем такие необыкновенные и одновременно затейливые слова, как:

*инопланетяница, инопланечайник, летающие чайники, шарикострелятельный чемодан, университет философия, лысизм, обманнизм, сильно-сти (как противоречие слова слабости), галчатский петух, теленочья дуэль, корово-настухачий словарь, колбасно-угощательный и венико-выгонятельный характер, людовецкая система, отметник* и т. п.

Стоит заметить, что юмористический аспект перечисленных неологизмов вполне проявляется в контексте, например, кот Матроскин так описывает характер своей прежней хозяйки:

„Только мы с ней характерами не сошлись. Я люблю, когда у человека характер веселый – колбасно-угощательный. А у нее наоборот – тяжелый характер. Венико-выгонятельный” (там же: 15),

который работает на продовольственных продуктах: Исследователи творчества Эдуарда Успенского подчеркивают, что писатель является не только прекрасным изобразителем, наблюдателем и созерцателем детского мира. Языковые средства, которые он применяет в своих текстах, свидетельствуют о том, что он также изобретатель описываемого мира. Несомненно, в этом помогает ему техническое образование. Поэтому в произведениях Успенского много инженерных домыслов, прежде всего в повестях „Гарантийные человечки” и „Все Простоквашино”. Например, дядя Федор заказывает трактор *не совсем настоящий и не совсем игрушечный*, которому не было бы нужно много бензина. Согласно заказу он получает веселый трактор

„Ты просил прислать тебе трактор не совсем настоящий и не совсем игрушечный и чтоб он веселый был. Посылаем тебе такой. Самый веселый на заводе. Это опытная модель. Бензин ему не нужен. Работает он на продуктах” (там же: 40).

В сказке объясняется маленьким читателям, что лошадиная сила – это единица мощности машины, в этом случае трактора тр-тр Мити. Но чтобы можно было вытащить грузовик из снега, писатель придумывает еще *коровью, котовую и собачью силы*:

„Побежал он в сарай, тр-тр Митю завел и еще корову Мурку из сарая вывел и теленка Гаврюшу. Так что к двадцати лошадиным силам трактора еще две коровьих силы прибавилось, одна котовая и одна собачья” (там же: 149).

В сказках Успенского сбываются любые мечты главных героев, то есть детей. Кроме трактора, дядя Федор заказывает домашнее солнышко, чтобы зимой не мерзнуть и загорать дома. Оказывается, что Институт Физики Солнца охотно выполняет просьбу мальчика.

„Это была большая переводная картинка, на которой было солнце нарисовано. Только не красками, а тонкими медными проволочками. Картинку надо было на потолок перевести и в розетку включить. (...) С этих пор у них очень хорошая жизнь началась. Утром они солнышко включают и весь день греются. На дворе холод, а у них лето жаркое” (там же: 111).

Некоторые исследователи считают, что жизнь в произведениях Эдуарда Успенского подчиняется законам игры. Это связано с тем, что его книги предназначены прежде всего для детей от пяти до десяти лет. „В этом возрасте дети все осознают только через игру. Самый великий писатель не прорвется сквозь заслон раннего детства в сознание малыша, минуя игру. А уже в свою игру герои Успенского и его читатели вовлекают и взрослых. Взрослые часто – это неудавшиеся дети” (<http://www.uspens.ru/zametki.php>). Почтальон Печкин, оказывается, всю жизнь мечтал о велосипеде и когда получает его, радуется ему как ребенок:

„Почтальон даже растрогался: – Спасибо вам! Я почему нехороший был? Потому что у меня велосипеда не было. А теперь я сразу добреть начну” (там же: 125).

В сказках Эдуарда Успенского наряду с перечисленными художественными средствами присутствует интертекстуальность. Э. Успенский умело вводит в собственный текст фрагменты других произведений, обычно популярных сказок, с собственной интерпретацией (Лежегова, [http](http://)). Например, в повести про Простоквашино Успенский использует текст сказки „Репка”:

„Печкин понял, что тянуть свеклу надо не одному, а коллективом, как в сказке «Репка». Он позвал дядю Федора. Тянут они вдвоем, тянут-потянут – вытянуть не могут. Позвали Матроскина. (...)” (там же: 558).

Автор, как обычно, придумывает собственное окончание сказки о репке:

„Вместе они ухватились за листья, тянут-потянут – шлепнулись. – Вот тебе раз! – говорит Печкин. – Никакой свеклы, одни только корни выросли. – И верно, корней у этой свеклы, как у хорошего дерева. Коврик из них сплести можно” (там же: 558).

„Репка”, „Красная Шапочка” и другие популярные сказки, которые вводятся Успенским в новом, необычном варианте, повышают интерес читателя к приключениям героев.

Можно сказать, что повести про Простоквашино, в отличие от других произведений Успенского, тяготеют к социально-бытовым сказкам. „Героем таких сказок является простой человек: крестьянин, кузнец, плотник, солдат и т.п. Сказочники любят его трудолюбием и оптимизмом. Как правило, в самом начале сказок подчеркивается нищета, а в конце сказки описывается всегда удача героя: „А мужичок приехал домой на трех лошадях, и сто рублей у него в кармане! Стал он помаленьку жить да поживать, зем-



лю обрабатывать, поле засеять да обильный урожай получать. Нужды с тех пор больше и не видывал”. (<http://www.hintfox.com/article/skazka-kak-literaturnij-zhanr.html>) Типичным примером такого героя в повести Успенского является почтальон Печкин, который наконец обзаводится хозяйством:

Сергей Сивоконь отмечает, что сказки Эдуарда Успенского характеризуются абсолютно свободным переходом от фантазии к реальности и обратно. По его мнению, писателю удалось создать новый тип современной сказки, которую можно назвать сказка-жизнь. Хотя сказки написаны с юмором, они затрагивают болевые точки нашего времени (Сивоконь 1990: 158). Благодаря этому ребенок не только побывает в мире чудес и веселых приключений, а погружается также в не всегда приятную и беззаботную действительность, в которой сталкивается с разнообразными проблемами.

В заключение можно сказать, что в произведениях писателя присутствуют „и инженерные домыслы, и сказочное волшебство, и серая повседневность, и гениальное сумасшествие, но в каждом творении также есть место для актуальных вопросов сегодняшнего дня. А еще, как рассказывал сам писатель, он помнил свое детство и любил его, помнил свои ошибки и промахи, и верил в добро” (<http://www.uspens.ru/bn/jumor-v-tvorchestve-genija-v-chjom-sekret>).

Хотя сказки Успенского имеют игровой характер, несомненно сам автор принадлежит к писателям, у которых „творческое воображение не имеет ничего общего с капризами и случайностями голого беспринципного фантазирования. Оно закономерно и имеет свою внутреннюю логику” (Медведев 1960: 22). Эта логика подчиняется стремлению проникновения в мир ребенка и обучения его настоящей жизни с ее достопримечательностями и недостатками.

Произведения Эдуарда Успенского пользуются огромной популярностью среди читателей всего мира. Они переведены на более чем 25 языков и активно издаются, а также переиздаются спустя много лет после своего появления. Признание и любовь как детей, так и взрослых писатель заслужил благодаря тому, что в его книгах в понятной и доступной форме описываются самые важные жизненные ценности: доброта, дружба, отвага, честность, юмор, стремление помогать другим, уважение к миру природы (<http://www.uspens.ru/>). Таким образом, сказки Эдуарда Успенского имеют игровой и одновременно воспитательный характер. Причем стоит заметить, что писатель много внимания сосредоточивает на воспитании не только детей, но и взрослых: „Мама с папой очень горевали, что дядя Федор пропал. – Это ты виноват, – говорила мама. Все ему разрешаешь, он и избаловался. – Просто он зверей любит, – объяснял папа. – Вот и ушел с котом. –

А ты бы его к технике приучал. Купил бы ему конструктор или пылесос, чтобы он делом занимался. – Но папа не согласен: – Кот – он живой. С ним и играть можно, и на улице гулять. (...) Ему не игрушка – ему товарищ ну-жен” (Успенский 2002: 26).

Разнообразная проблематика, живописные картины русской действительности и прекрасный живой язык текстов Эдуарда Успенского не только доставляют удовольствие, но и несомненно поощряют читателей во всем мире ближе познакомиться с Россией и с русским языком. Поэтому, на наш взгляд, произведения этого детского писателя заслуживают дальнейших исследований в разных аспектах, что мы старались доказать в настоящей статье.

## Библиография

- Арзамасцева И.Н., 2007, *Детская литература: учебник для обучения в высших пед. учеб. заведениях*, Москва.
- Калмановский Е., 1973, Э. Успенский. Вниз по волшебной реке, «Звезда», № 8, с. 20–26.
- Лобанова Т.А., 2004, *Творчество Э. Н. Успенского в оценке критики*, «Мировая словесность для детей и о детях», Ч. 1., Москва, с. 160–164.
- Медведев П.Н., 1960, *В лаборатории писателя*, Ленинград.
- Мякеля Х., 2014, *Эдик. Путешествие в мир детского писателя Эдуарда Успенского [биографический очерк: перевод с финского]*, Москва.
- Полозова Т.Д., 1998, *Русская литература для детей*, Москва.
- Сивоконь С. И., 1990, *Уроки детских классиков: Очерки*, Москва.
- Шамаева С., 1998, Трагедия советской сказки, «Народное образование», № 5, с. 139–146.

## Онлайн-источники

- [https://ud.interia.pl/html/getattach,mid,36003,mpid,6,uid,01640d9d6a4af6fa,min,0,nd,1,mimetype,application%2Fpdf,/BP\\_Legezova\\_Oksana.pdf?f=BP\\_Legezova\\_Oksana.pdf](https://ud.interia.pl/html/getattach,mid,36003,mpid,6,uid,01640d9d6a4af6fa,min,0,nd,1,mimetype,application%2Fpdf,/BP_Legezova_Oksana.pdf?f=BP_Legezova_Oksana.pdf) [25.03.2018].
- <http://www.uspens.ru/> [30.04.2018].
- <http://www.skazka.com.ru/bio/eduard-uspenskii> [30.04.2018].
- <http://kuvaldn-nu.narod.ru/Bondarenko.htm> [20.05.2019].
- <http://www.hintfox.com/article/skazka-kak-literatyrnij-zhanr.html> [20.05.2019].
- Селезнев Ю.В., *В мире Достоевского. Слово живое и мертвое (сборник статей)*
- <https://books.google.pl/books?id=6s8sDgAAQBAJ&pg=PT124&lpg=PT124&dq> [20.12.2019].

## Источники текстов сказок

- Успенский Э., 1996, *Крокодил Гена и его друзья*, Самовар, Москва.
- Успенский Э., 2000, *Следствие ведут колобки*, Теремок, Москва.
- Успенский Э., 2002, *Все Простоквашино. Сказочные повести и веселые истории*, АСТ, Москва.
- Успенский Э., 2002, *Стихи и сказки. Баллады, сказочные повести*, АСТ, Москва.

## EDWARD USPIENSKI'S FABLES (GLOTTODIDACTIC ASPECT)

### Summary

The article is devoted to fables of Edward Uspieski, who is popular not only in Russia, but also abroad. The author tries to answer the question what lays behind the popularity of literary works, which won the hearts of children and adults. Fable's themes, composition qualities and figures of speech are taken into consideration in the article. Uspieski's fables can be helpful in learning the Russian language

**Key words:** Edward Uspieskij, story-fable, linguistic measures, game, children literature, fable formulas, play of words.

**Zofia CZAPIGA**

Uniwersytet Rzeszowski

**О ВЫРАЖЕНИИ НАДЕЖДЫ (НА ПРИМЕРЕ  
РУССКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ  
И ЕЕ ПОЛЬСКИХ СООТВЕТСТВИЙ)****Ключевые слова:** надежда, глагольная модель предложений, русский и польский языки*Пока есть жизнь – есть и надежда.**Русская пословица*

Надежда является неотъемлемым компонентом нашей жизни, она живет в каждом человеке и «умирает последней». С философской точки зрения, надежда – это ‘1. эмоциональное переживание, возникающее при напряженном ожидании субъектом желаемого и предвосхищающее вероятность его свершения; 2. общечеловеческая универсалия культуры, фиксирующая данное состоящие в качестве ценности’ (НФС). В европейской культуре надежда «входит в число наиболее глубоких и значимых оснований аксиологического тезауруса, выражая парадигму позитивного восприятия мира, основополагающего доверия к бытию, [...] фундирует в западном менталитете установку на фундаментальный мировоззренческий оптимизм» (Грицанов 1999).

К психологической категории надежды относились многие психологи, однако, ее сущность все время не до конца раскрыта, так как она является сложным объектом научного изучения (Фадеева 2012: 267; Ильин 2015). Поскольку надежда связана с оптимистическим ожиданием положительного результата, Е.П. Ильин считает уместным рассматривать феномен надежды вместе с проблемой оптимизма – пессимизма, т.е. позитивной или негативной оценкой будущего. В своей работе «Психология надежды. Оптимизм и пессимизм» он описывает факторы, влияющие на проявление

оптимизма – пессимизма, их связь с психологическим и физическим здоровьем, а также их роль в различных сферах жизни человека. Ученый рассматривает также различные способы повышения оптимизма и избавления от пессимизма, часто приводящего к депрессии (Ильин 2015).

На лингвистическом уровне Ю. Апресян представляет смысл надежды следующим образом: ‘ожидать, что произойдет нечто хорошее или нужное для субъекта, и считать, что для такого ожидания есть основания’ (СС). Надеяться можно на себя, на других людей и на высшую силу; при этом можно испытывать большую или меньшую уверенность в том, что желаемое сбудется (Апресян 2004: 565). Надежда принадлежит к системе отношений человека с миром и другими лицами. Ее выраженность зависит от совокупности жизненных событий, которые имеют место в профессионально-деловой и межличностной сферах существования человека (Мансурова 2008: 26).

Предметом данного исследования является глагольная модель предложений<sup>1</sup> со значением надежды в русском языке и ее польские соответствия. Фактический материал почерпнут из национальных корпусов этих языков, главным образом из художественных текстов.

В русских лексикографических источниках глагол *надеяться* толкуется следующим образом: ‘1. *на что, с инф. или придат. дополнит.* Иметь надежду, рассчитывать на что-л.; 2. *на кого, что. Полагаться на кого-, что-л., быть уверенным в ком-, чем-л.*’ (ЭС, ТСО, СМВ). В состоянии *надеяться* в равной мере представлены и эмоция, и интеллектуальная оценка, и желание (СС). В польском языке нет глагола для выражения или описания состояния надежды, поэтому русскому *надеяться* соответствует: ‘1. *на что lub z bezokol. (рассчитывать) mieć nadzieję na co, spodziewać się czego [...]; 2. на кого-что (полагаться) liczyć na kogo-co, pokładać nadzieję w kim-czym*’ (WSPR). Глагольная фраза *mieć nadzieję* обозначает: ‘oczekiwać na spełnienie się czegoś pożądanego i ufać, że to się spełni, urzeczywistni’ (SJP, <https>), напр.:

[1] – Мы **надеемся**, что и Маргарита Николаевна не откажется от этого? – **Mamy nadzieję**, że i Małgorzata Nikolajewna nie odmówi naszej prośbie. (М. Булгаков, *Мастер и Маргарита*)

Э. Лассан обращает внимание на факт, что глагол *надеяться* называет когнитивное состояние, складывающееся из дискретно существующих от-

---

<sup>1</sup> С.Н. Цейтлин выделяет следующие модели предложений со значением психического состояния: глагольную (*Я боюсь.*); наречно-предикативную (*Мне стыдно.*); субстантивную (*У меня тоска.*); адъективную (*Я счастлив.*); причастную (*Я взволнован.*); предложно-падежную (*Я в волнении.*). Глагольные предложения, передавая состояние, указывают обычно на внешнее обнаружение его. (Цейтлин 1976: 161–181).

резков реальности, в течение которых Х думает о том, что Р может быть, и эта мысль в переживаемый момент каузирует позитивную эмоцию. Она формулирует такую экспликацию: ‘когда Х думает о том, что Р может быть, он чувствует что-то хорошее’. Состояние надежды характеризуется основными составляющими душевной и духовной жизни человека: *хотеть, знать, думать о, рассуждать, чувствовать*. В толковании этого глагола эпистемический компонент находится в вершине, в то время как эмоциональный компонент занимает периферийное (Лассан 2002). Когда человек говорит, что надеется на событие Р, он подразумевает два неразрывно связанных аспекта: во-первых, он рассчитывает, что событие Р произойдет, или считает это хотя бы возможным, и, во-вторых, он желает, чтобы событие Р произошло. Если один из этих двух аспектов отсутствует, о надежде говорить невозможно.

Характерными свойствами глагола *надеяться*, образующего в русском языке глагольную модель со значением состояния, является то, что:

1) для него необязательна проспективная ориентация, т.е. ориентация на будущие события; часто люди надеются на то, что уже произошло,

2) *надеяться* можно бескорыстно, в расчете не только на собственное благо, но и на то, что субъект считает благом для других,

3) *надеяться* обозначает радостное ожидание события, сопровождающееся подъемом жизненной активности человека (Апресян 2004: 566).

Глагольный показатель надежды имеет валентности субъекта и содержания надежды. Субъект стандартно назван (или указан) формой именительного падежа имени существительного или местоимения, а валентность содержания выражается:

– метонимически именем какого-то существа или предмета (людей, вещей, организаций и т.п.), от которого субъект ждет каких-то действий или свойств; грамматическим показателем является форма предложного сочетания *на кого-, что-л.?*, напр.:

[2] Сначала я *на* эту *девку* **надеялась**, думала – может, Сонька увидит, что к чему, и сама отойдет, остынет. (В. Белоусова, *Второй выстрел*)

[3] – Ты же обещал! Я так **надеялась на тебя**. А сегодня опять пришел этот заморский врач и сделал мне укол. (А. Маринина, *Иллюзия греха*)

[4] Не **надеемся на Родину** – главное, чтобы она не мешала. (В. Ерофеев, *Мужчины*)

В польском языке такой предмет надежды выражается разными формами: *liczyć na kogo, co; pokładać nadzieję w kim, czym; nadzieja jest w kim, czym*, напр.:

[5] Na co pan właściwie liczy, panie Tomaszu?

– Na Klauza – odpowiedziałem szczerze. – **Liczę na tajemniczego osobnika**, który strzelał w obserwatorium z pistoletu gazowego, a w parku pałacowym odurzył mnie

chloroformem. **Liczę** również *na Konrada von Haubitz*. Jak pani słyszy – uśmiechnąłem się – **nadzieje** moje **pokładam** aż *w trzech osobach*. (Z. Nienacki, *Księga strachów*)

[6] Parsknął na to Kaczanowski, lecz pohamowawszy się rzekł rubasznie:  
– My zaś po staremu **kładziemy nadzieję** *w żołnierzach i harmatach...* (W. Reymont, *Rok 1794*)

[7] Można rzec, że zostałem „spalony” dla naszych przeciwników, będą się mnie strzeżgli. Cała **moja nadzieja** *w was, chłopcy, i w panu, doktorze*. Nikt na was nie będzie zwracał uwagi, nie wzbudzicie zapewne niczyich podejrzeń. (Z. Nienacki, *Księga strachów*)

Во всех случаях субъект в трудной ситуации полагается на других, на конкретные лица, он уверен в них. В последнем примере субъект не назван в поверхностной структуре предложения; именительный падеж имени существительного *nadzieja* не является носителем предикативного признака, лишь местоимение *moja* указывает на лицо субъекта надежды. Здесь интересно также то, что в дальнейшем контексте (в следующем предложении) приводится пояснение, обоснование реальности ожидаемого положения.

– предложно-именной группой *na что-л.? / na co?*, причем именным членом оказываются названия действий и состояний различных объектов надежды, а также желаемого положения дел, напр.:

[8] И опять обращалась мыслью к Новикову и, как раба, робко ждала и **надеялась** *на его прощенье и любовь*. (М. Арцыбашев, *Санин*)

[9] По-видимому, такого приговора она все-таки не ждала и до последней минуты **надеялась** *на освобождение*. (Л. Чуковская, *Памяти Фриды*)

[10] Był zadowolony, że dziewczyna nie powiedziała: *żegnaj* (farvel), ale właśnie – do zobaczenia. Widocznie ona także **miała nadzieję** *na rychłe spotkanie*. (B. Świderski, *Słowa obcego*)

[11] Wciąż jednak **żywi** szaleńczą **nadzieję** *na wyzwolenie* – Allah o tym wie. (J. Dukaj, *W kraju niewiernych*)

В русскоязычном материале объектами надежды являются м. проч.: *прощенье, любовь, встреча, поддержка, успех, улучшение жизни, лучшее будущее, скорое выздоровление, победа человеческого таланта, счастливая случайность*, а в польскоязычном: *wyzwolenie, zwycięstwo, wybawienie, uwolnienie, spotkanie, zwrot życiowy, pomoc, odmiana, pośrednictwo, uzyskanie požądanej informacji, odnalezienie pamiętnika, lepsza przyszłość* и др. В польском языке предложное сочетание *na co?* употребляется при разных глагольных фразах: *mieć nadzieję, żywić nadzieję, wyrazić nadzieję na coś*.

– в форме инфинитива, когда субъект связывает осуществление своих ожиданий с собственными действиями, напр.:

- [12] – И вы реально **надеетесь** *собрать* такие деньги? (А. Тарасов, *Миллионер*)
- [13] К вечеру я **надеялся** всё-таки *раздобыть* Мышкина. (В. Белоусова, *Второй выстрел*)
- [14] *Mapy* i prawie wszystkie zwoje pokryte niezrozumiałymi zapisami sprzed tysięcy lat, które **mieliśmy nadzieję** kiedyś *przetłumaczyć*. (E. Białołęcka, *Tkacz iluzji*)
- [15] *Śledząc* wasz oddział, **miałem nadzieję** *uprzedzić* was, *dotrzeć* przed wami do tego lowcy nagród! (A. Sapkowski, *Wieża Jaskółki*)

В приведенных контекстах субъект намеревается достичь определенного положения дел: собрать деньги, раздобыть Мышкина, перевести записки, предупредить отдел. Все это может быть предметом деятельности субъекта лишь в той мере, в какой существует причинно-следственная связь: на эти предметы он надеется. Желаемое может осуществиться только в том случае, если для этого есть соответствующие причины / условия.

– придаточным предложением, вводимым союзом что / же, напр.:

- [16] – И вы **надеетесь**, что их сейчас пропустят? (О. Новикова, *Женский роман*)
- [17] Я **надеялся**, что убийца мне поверит: ведь если он слышал, что Ольга говорила по телефону, то должен был понять, что я ничего не знаю. (В. Белоусова, *Второй выстрел*)
- [18] Wszyscy mówią, że umarł, ale Wiktor **ma** ciągle **nadzieję**, że może jeszcze powrócić. (E. Niziurski, *Księga urwisów*)
- [19] Odprowadził mnie aż do furtki. – **Mam nadzieję**, że zobaczymy się wkrótce – powiedział, ściskając mi rękę na pożegnanie. (S. Mrozek, *Opowiadania 1974–1979*)

Предмет надежды называется в предикативной единице, являющейся частью сложноподчиненного предложения, в которой речь идет о чем-либо желаемом, соединенном с уверенностью в возможности его осуществления.

Иногда предмет надежды локализован в предыдущем контексте, напр.:

- [20] *Быть может, когда я напишу все это, с плеч моих свалится, наконец, некий непосильный груз, и тогда только начнется моя жизнь...* Я тайно **надеюсь** на это, я лелею в глубине души эту надежду. (С. Аллилуева, *Двадцать писем другу*)
- [21] Вообще, в Буланове всех врачей звали по отчеству, что было признаком уважения. Конечно, и Андрея скоро будут звать так же. Во всяком случае он **надеялся** на это. (Л. Дурнов, *Жизнь врача*)
- [22] – *Zapewne* – dodał – *dziewczyna jest już w domu*.  
Такą **miał nadzieję**, na to liczył. (A. Sapkowski, *Narrenturm*)
- [23] Była jeszcze inna możliwość. Rozalia mogła zbagatelizować cały napad, uznać go za koszt mieszkania w podłej dzielnicy, posprzątać, umyć zęby, obejrzeć ulubiony



serial i jak co wieczór położyć się do łóżka z tym, z czym kładły się spać samotne dziewczyny. **Miałem coraz większą nadzieję**, że tak właśnie się stało. (К. Писаржевска, *Koncert łgarzy*)

[24] Марфа *очень надеялась*, что девочка станет ее невесткой. У нее были основания для подобных мыслей. То, что Насте нравится младший Якунин, было видно невооруженным глазом. (Д. Донцова, *Доллары царя Гороха*)

[25] Ты в Боге. **Я так надеялась, так надеялась!**.. Слушай, – заговорила она, чуть успокоясь, – тебе надо действительно что-то предпринять. (В. Кормер, *Наследство*)

[26] *А как я надеялся*, что она не доедет! (В. Набоков, *Другие берега*)

[27] Серафима *сильно надеялась*, что Воронова откажется. Расчет оказался верным. – Ох, спасибо. (М. Баконина, *Девять граммов пластика*)

[28] Но мы *твердо надеялись* на успехи в будущем. (Л. Троицкий, *Моя жизнь*)

При эквивалентных польских конструкциях *mieć nadzieję* появляются, очевидно, адъективные определители, типа *wielka, większa, ogromna, głęboka*, напр.:

[29] *Cieszę się, że udało nam się pozyskać doskonale zdjęcia doskonałych fotografów i mam wielką nadzieję*, że Państwu również przypadną one do gustu. (W. Kurkowski, *Kot*)

[30] **Mam głęboką nadzieję** oraz sporo rzetelnych argumentów, że poglądy takie dzielą jedynie marginalne grupki ludzi. (Z. Maciej, *Po szkodzie? Przed szkodą?*)

Выделенные наречные в русском и адъективные в польском языке градуальные показатели эмоционального состояния сигнализируют большую степень уверенности субъекта в осуществлении данного факта, события и т.д.

Поскольку *naдеяться* обозначает эмоцию, для него возможны еще сочетания с наречиями типа *робко, мало, меньше, не сильно, скромно, смутно*, определяющими небольшую степень уверенности в осуществлении желаемого положения дел, напр.:

[31] Он (Сигурд) *робко надеялся*, что придет Неждана, но все вокруг жило в шуме и заботах предстоящего похода. (Б. Васильев, *Вещий Олег*)

[32] И оставила свои координаты. Честно говоря, она *мало надеялась* на то, что он откликнется. (Л. Акимова, *Умные вещи*)

[33] Она *смутно надеялась*, что сестра хоть немного смягчит степень ее виновности и что после этого она сама, может быть, убедится, что и в ее положении можно смотреть людям прямо в глаза. (С. Волконский, *Мои воспоминания*)

В польском языке к таким определителям надежды относятся: *niewielka, najmniejsza, coraz mniejsza, słaba, nikła, cicha, wątła* и др., напр.:

- [34] Nie wiedział, czy to źle, czy dobrze, że czekała na niego. **Miał nikłą nadzieję**, że nie zauważyła plunięcia. (M. Borowa, *Dominika znaczy niedziela*)
- [35] Przycupnął na ławce pod czerwoną wiatą przystanku tramwajowego. **Miał słabą nadzieję**, że uda mu się ustalić strony świata. Najlepiej byłoby oczywiście zapytać o drogę do centrum policjanta. (P. Siemion, *Niskie Łąki*)
- [36] – Proponuję brokuły, zapiekane w cieście z pieczarkami – powiedział z żalem B., przeglądając swoją kartę. **Miał niewielką nadzieję**, że grzyby będą polane sosem mięsnym. (B. Świdorski, *Słowa obcego*)
- [37] Co jakiś czas zaglądam do mijanych po drodze sal. Może będzie można z kimś porozmawiać, choć nauczony doświadczeniem **mam coraz mniejszą nadzieję**, że uda mi się nawiązać z chorymi bliższy kontakt. (J. Głębski, *Kuracja*)

Кроме того, в речи используются разнообразные другие наречные определители, типа *надеялся горячо, искренне, втайне, тайно, всерьез, страстно, наивно, бессознательно, легкомысленно, явно*, а в польском языке адъективные *бłoga, skryta, nieśmiała, szaleńcza*, напр.:

- [38] *Втайне надеялась*, что Главный предложит присылать за мной машину. (И. Грекова, *Перелом*)
- [39] Я *безумно надеялся*, что вскоре щелкнет засов и в бункер войдет Горн. (М. Елизаров, *Библиотекарь*)
- [40] – Sterroryzowałam pana Samochodzika, detektywa-amatora, poszukiwacza przygód. **Mam błogą nadzieję**, że od dziś odechce się panu szukać mocnych wrażeń. (Z. Nienacki, *Księża strachów*)
- [41] „Przestarzałe wyobrazenie osobistego Boga utraci wszelki sens w ścisłej filozofii jeszcze przed upływem tego wieku” – przepowiadał w roku 1892, żywiąc **skrytą nadzieję**, że niebawem można będzie opuścić w tym zdaniu słowa: „w ścisłej filozofii”. (J. Parandowski, *Niebo w płomieniach*)

Надежда может появиться в данный момент, в конкретной ситуации, но может также длиться определенный промежуток времени. Иногда люди надеются на что-то существенное, важное для них даже всю жизнь, напр.:

- [42] *Долгое время надеялась*, что найду работу по специальности. (С. Алексиевич, *Время second-hand*)
- [43] *Всю зиму каждый день* она **надеялась**, что вдруг из-за угла выйдет Валька в своём обшарпанном пальто и снова предложит ей свою любовь на ближайшую сотню лет с дальней лучезарной перспективой тихой смерти в один день. (В. Аксенов, *Пора, мой друг, пора*)
- [44] Она *до последней секунды надеялась* увидеть в церкви кого-то другого [...] (С. Болмат, *Сами по себе*)

- [45] Я *до последнего надеялся* на то, что младенец родится именно здесь, и многие желали того же, но навязчивой идеей, кроме меня, никто не страдал. (В. Писгин, *Письма с Чукотки*)
- [46] [...] она *всю жизнь надеялась* на что-то во мне, но ничего нет, я пустое место, профессор Серебряков, я это услышал и не взорвался, потому что в её словах была боль, истинная боль, которую я почувствовал. (Ю. Трифонов, *Предварительные итоги*)
- [47] – Tak, żebyś wiedział, jaką **miałem nadzieję** przez *te wszystkie lata*, że to nie ty, że ja będę miał godnego przeciwnika, jakim sam byłem przed laty. (R. Dudek, *Mięsny księżę*)
- [48] Ci ludzie, Bigosowie, ratowali go z narażeniem własnego życia, więc rozumiesz, że mam wobec nich wielki dług wdzięczności. *Zawsze miałem nadzieję*, że choć w części odwdzięczę się za to, co zrobili. I teraz właśnie nadarza się okazja! (M. Tomaszewska, *Zamach na wyspę*)
- [49] Z początku, nie powiem, bawiło mnie to wszystko, a poza tym *dlugo miałem nadzieję*, że wreszcie ktoś postawi właściwą diagnozę. (M. Tomaszewska, *Podróż do krainy*)
- [50] – Rozdzieliliśmy się wtedy, na placu. Straciłem ją z oczu, a kiedy dotarłem do bram, było już za późno. Przeklinałem ją za to, co zrobiła i *cały czas miałem nadzieję*, że uciekła i jest bezpieczna. (I. Surmik, *Talizman złotego smoka*)
- [51] Utknęłam w korku i *do ostatniej chwili miałam nadzieję*, że jakimś cudem zdążę. (R. Figura, *Teraz albo nigdy!*)

Выделенные темпоральные определители *долгое время, всю зиму, каждый день, до последней секунды, до последнего, всю жизнь; zawsze, przez te wszystkie lata, cały czas, do ostatniej chwili* свидетельствуют о бесконечной уверенности человека в том, что желаемое, ожидаемое когда-то сбудется, подтверждая, что надежда умирает последней.

Ю. Апресян обращает внимание на то, что *надеяться* можно в любом положении, начиная от практически безнадежного и кончая вполне благополучным, когда субъект, уже реализовавший какие-то свои желания, ждет новых радостей и успехов (Апресян 2004: 565). Итак, чаще всего субъект ожидает, что произойдет нечто хорошее, нужное для него, напр.:

- [52] Пока я *надеялась на личную жизнь...* (И. Грекова, *На испытаниях*)
- [53] Таня этим слегка тяготилась, но *надеялась, что скоро и сама начнёт зарабатывать*. (Л. Улицкая, *Казус Кукоцкого*)
- [54] Jest abstynentem, uczy się żarliwie, troszczy się o przyswajanie dobrych manier i **ma nadzieję stworzyć rodzinę** absolutnie odmienną niż ta, z której pochodzi. (A. Wasilewski, *Karma – los człowieka*)

[55] Czuję, że wkraczam na grząski grunt – to jest obszerny temat do większej rozprawy, którą **mam nadzieję** jeszcze *napisać*. (С. Miłosz, *Legendsy nowoczesności: eseje okupacyjne*)

Во всех случаях субъект оптимистически относится к перспективе осуществления всего того, о чем он мечтает, что ощущается для него как добро. Объект надежды непосредственно связан с лицом субъекта, исполнение желаемого в большей или меньшей степени зависит от него самого, но также и от многих разных обстоятельств. Так или иначе, субъект рассчитывает на собственное благо.

Кроме того, субъект может ожидать осуществления чего-то благоприятного, что он считает благом не только для него, но и для других, напр.:

[56] Я **надеялась**, что ты станешь первым в мире великим кларнетистом!  
(А. Алексин, *Мой брат играет на кларнете*)

[57] Видно, **надеялась**, что сын за неё сделает то, что ей не удалось. (И. Грекова, *Фазан*)

[58] – Мы **надеемся**, что и Маргарита Николаевна не откажется от этого?  
(М. Булгаков, *Мастер и Маргарита*)

[59] Wszyscy mówią, że **umarł** (ojciec), ale Wiktor **ma** ciągle **nadzieję**, że może jeszcze powrócić. (E. Niziurski, *Księga urwisów*)

[60] **Mam nadzieję**, że postawi pana na nogi i przywróci jasność umysłu. (W. Jabłoński, *Dzieci nocy*)

[61] **Miał nadzieję**, że jestem zdrowy i nie stała mi się krzywda. (E. Białołęcka, *Tkacz iluzji*)

В большинстве случаев субъект ожидает, чтобы произошло что-то хорошее для его близких или знакомых, что одновременно будет приятным, полезным также для него самого.

Подытоживая, следует подчеркнуть, что надежда – это сложное чувство, связанное с ожиданием благоприятного исхода сложившейся трудной для человека ситуации. В ней есть и сомнение, и доверие, и спокойствие. Человек всегда надеется для себя на лучшее, и на то, что у него все будет хорошо. В русском языке для выражения или описания чувства надежды служит прежде всего глагольная модель предложения с предикатом *надеяться*. Поскольку в польском языке нет соответствующего глагола, употребляются глагольные фразы *mieć nadzieję*, *żyć nadzieję*, *wyrazić nadzieję*, *pokładać nadzieję*, *okazać nadzieję*. В обоих языках объектами надежды являются другие лица, ситуации, действия, предметы, возможность исполнения чего-либо, широко понимаемое желаемое положение дел. К языковым средствам выражения содержания надежды относятся: 1) предложные сочетания (*надеяться*) *na kogo-*, *что-л.* / *mieć nadzieję na kogo, co*; *liczyć na*

*kogo, co; pokładać nadzieję w kim, czym; nadzieja jest w kim, czym*; 2) инфинитив; 3) придаточное предложение, вводимое союзом *что / że*. Объект надежды имеет вероятностный характер: «надеющийся» субъект не обладает точными знаниями о реальности желаемого события, однако оптимистический подход и глубокая вера позволяют ему считать это возможным.

## Библиография

- Апресян Ю., 2004, *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*, Москва.
- Грицанов А.А., (ред.), 1999, *Новейший философский словарь*, онлайн, Минск, <https://www.e-reading.club/book.php?book=149350>, [27.08.2019]
- Ильин Е.П., 2015, *Психология надежды. Оптимизм и пессимизм*, <https://www.litres.ru/evgeniy-ilin/psihologiya-nadezhdy-optimizm-i-pessimizm-10751745/chitat-onlayn/>, [27.08.2019]
- Лассан Э., 2002, «Надежда»: *Семантический и концептуальный анализ*, «Respectus Philologicus», т. 2 (7), Vilnius, <http://www.philology.ru/linguistics2/lassan-02.htm>, [09.07.2019]
- Мансурова И.С., 2008, *Особенности выраженности надежды в связи с удовлетворенностью жизнью и оценкой значимых событий*, Ростов-на-Дону.
- Фадеева Т.Ю., 2012, *Представление о надежде в разных возрастных группах*, «Известия Саратовского университета», № 3, Саратов, с. 267–272.
- Цейтлин С.Н., 1976, *Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика* [в:] *Синтаксис и стилистика*, ред. Г.А. Золотова, Москва, с. 161–181.

## Корпусы

- НКРЯ – *Национальный корпус русского языка*, [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)
- НКЖП – *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, <http://nkjp.uni.lodz.pl/>

## Сокращения названий словарей

- НФС – Грицанов А.А. (ред.), 1999, *Новейший философский словарь онлайн*, Минск, <https://www.e-reading.club/book.php?book=149350>, [27.08.2019]
- СМВ – *Словарь многих выражений*, 2014, <https://docs.google.com> › file, [05.06.2019]
- СС – Апресян Ю., 2004, *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*, Москва.
- ТСО – Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю., 1998, *Словарь русского языка*, Москва.
- ЭС – *Энциклопедический словарь*, 2009, <http://niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/index.htm>, [05.06.2019]
- R-PSP – *Rosyjsko-polski słownik paremiologiczny*, 2001, red. J. Lukszyn, W. Zmarzer, Warszawa.
- SJP – <https://sjp.pwn.pl/slowniki/nadzieja.html>, [05.06.2019]
- WSPR – Wawrzyńczyk J., Kuratczyk M., Małek E., Bartwicka H., 2005, *Wielki słownik polsko-rosyjski*, Warszawa.

EMANTIC AND SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF LEXICAL MARKERS OF HATRED  
(ON RUSSIAN AND POLISH MATERIAL)

Summary

The paper is devoted to the analysis of lexical markers of hatred in Polish and Russian and their syntactic roles. The following units remain in the scope of the Author's interest: *ненавидеть, ненависть, ненавидящий, ненавистный, ненавистно; nienawdzić, nienawiść, nienawistny, nienawistnie*. In order to express strong enmity towards somebody or something the verbal model of a state sentence is usually used: *Nienawidzę cię; Я тебя ненавижу (I hate you)*. The remaining examples name the negative emotional state of the subject indirectly.

**Key words:** lexical markers, emotions, hatred, Russian language, Polish language

**Agnieszka Gasz**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## ПОЛЬСКИЕ И РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ, МОТИВИРОВАННЫЕ НАЗВАНИЯМИ НАПИТКОВ

**Ключевые слова:** глагол, название напитка, разговорный стиль, польский язык, русский язык

### 1. Введение

Объектом исследования в данной статье являются польские и русские глаголы, мотивированные названиями напитков. Сопоставительный анализ проводится на материале, отобранном методом сплошной выборки из толковых словарей, словарей синонимов, а также словарей ненормативной и жаргонной лексики<sup>1</sup>. Примеры употребления рассматриваемых лексем подтверждались также данными национальных корпусов, Интернета и текстами художественной литературы.

Глаголы, мотивированные названиями напитков, относятся к семантическому полю глаголов питья (Матвеева 1988: 60–61; 81–82), поскольку в их значении имеется общий семантический компонент [пить]. Лексемы, уточняющие сорт принимаемого напитка, в рамках глаголов, обозначающих прием напитков, образуют таким образом своеобразную группу (микрополю). Учитывая словарные дефиниции базовых лексем поля (соответственно: *pić / пить*), можно предполагать, что в пределах описываемого микрополя выделяются как лексемы, обозначающие прием безалкогольных напитков, так и лексемы, обозначающие распитие спиртных напитков (разного вида). В лингвистической литературе явно преобладают работы, посвященные анализу лексики и фразеологии, связанной с распитием алкоголя (Долгова 2009; Przymuszała 2013). Как показывает предварительное исследование

---

<sup>1</sup> Источники материала и список сокращений приводятся в конце статьи.

собранного лексического материала, есть основания для проведения сопоставительной русско-польской характеристики данной группы глаголов. Цель анализа состоит в определении главных способов формальной и семантической мотивации глаголов, обозначающих прием разного типа напитков с учетом наиболее существенных межъязыковых сходств и различий.

## 2. Характеристика глаголов, мотивированных названиями напитков

Информация о виде принимаемого напитка в польском и русском языках может выражаться двумя способами: аналитически с помощью названий напитков, присоединяемых базовыми глаголами *pić / пить*, а также синтетически – в словообразовательной основе глагола, ср. *pić herbatę (herbatkę) – herbatkować* пот. ‘*pić herbatę, zwykle podczas spotkania towarzyskiego*’ (NSP) // *пить чай/чаевничать* разг. ‘проводить время за чаепитием, пить чай’ (БТС). Хотя в сопоставляемых нами языках преобладает тенденция к аналитизму, употребление синтетических форм наблюдается в речевой практике, что подтверждают словари и национальные корпуса. Согласно собранному материалу, рассматриваемая лексика имеет высокую частотность употребления в сфере разговорной речи, отражая вместе с тем разнообразие формальных и семантических мотиваций.

### 2.1. Глаголы, мотивированные названиями безалкогольных напитков

В рамках данной группы выделяются глаголы, обозначающие прием безалкогольных напитков, таких как чай и кофе. В польском языке функционируют два разговорных, мотивированных формально глагола, содержащих в своей структуре уменьшительно-ласкательные названия соответствующих напитков (ср. *herbatka, kawka*), т.е. *herbatkować* ‘*pić herbatę, zwykle podczas spotkania towarzyskiego*’, напр., ***Herbatkuję, bo kawy nie lubię*** (NSP); *kawkować* пот. ‘*pić kawę, zwykle podczas spotkania towarzyskiego; kawoszyć*’, напр., *W pracy jestem i chwilowo nie tam zajęć, więc kawkuję* (NSP). Словари русского языка, в свою очередь, фиксируют два глагола, мотивированных названием *чай*, т.е. *чаевничать, чаевать* прост. ‘пить чай, чаевничать’ (ТСНЛ), а также один глагол, в структуре которого содержится название *кофе* – *кофейничать* разг. ‘пить кофе’ (ТСЕ), *кофейничать* прост. ‘распивать кофе’ (ТСУ), напр., *Семья по вечерам чаевничала* (БТС), *Они остановились чаевать: ведь всю ночь не спали и проголодались*. (НКРЯ), *Мы, конечно, не Спинозы, но покофейничать с нами можно [...]* (НКРЯ).



На основе анализа рассмотренного материала можно заключить, что в текстах современного русского языка данные лексемы (в отличие от польских) встречаются относительно редко.

## 2.2. Глаголы, мотивированные названиями алкогольных напитков

Вторая группа глаголов, мотивированных названиями напитков, охватывает экспрессивную лексику, обозначающую распитие разных видов алкогольных напитков. В ее рамках можно выделить лексемы, мотивированные формально определенным названием алкогольного напитка, а также лексемы, мотивированные семантически (на основе разного типа намеков или ассоциаций)<sup>2</sup>.

### 2.2.1. Глаголы, мотивированные формально (названием алкогольного напитка)

Среди них в первую очередь можно выделить глаголы, в словообразовательной основе которых выступает общее название *alkohol* / *алкоголь*, т.е. *alkoholizować się* ‘pić nałogowo alkohol; upijać się’ (USJP), *алкоголить* шутл. ‘пить спиртное, пьянствовать’ (ТСМС). Приведенные выше лексемы различаются стилистически. Польский глагол *alkoholizować się* употребляется в официально-деловом стиле (хотя он может иногда выступать также в текстах разговорного стиля). Ср.: [chłopczy] *Rzadziej niż dziewczęta kończą wyższe uczelnie, często nie mają pomysłu na swoje życie, alkoholizują się i sprawiają wrażenie nieszczęśliwych.* (INT), [...] *Robert może liczyć co najwyżej na wzmiankę w gazecie ogólnopolskiej i kolumnę w dzienniku regionalnym, spreparowaną zresztą niejako po znajomości, bo w redakcji ma kilku przyjaciół, z którymi dawniej lubił alkoholizować się frenetycznie* [...] (NKJP). В свою очередь, в словарях ненормативной лексики русского языка глагол *алкоголить* определяется пометой *шутливое*, что свидетельствует о его принадлежности к разговорному стилю, напр., *Кончайте алкоголь, пойдёмте лабу у кого-нибудь спешем.* (ТСМС).

Следует одновременно обратить внимание на тот факт, что в рассматриваемом значении данные глаголы являются непереходными, поскольку при них не может заполняться объектная позиция<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Экспрессивные номинации представляют собой очень богатый пласт лексики в силу присущей им эмоциональности, оценочности и образности. В ходе анализа материала используется классификация экспрессивных слов, предложенная С. Грабясом. См.: S. Grabias, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin 1978, с. 40.

<sup>3</sup> В семантической структуре данных лексем наблюдаются различия в отношении расположения компонента направленности действия. В структуре польского *alkoholizować się* выступает возвратное местоимение, а русское *алкоголить* этой морфемы не содержит. Пе-

В собранном материале выступили также глаголы, обозначающие распитие водки. К ним принадлежит слово *wódkować* pot. 'pić wódkę, zwykle podczas spotkania towarzyskiego' (NSP), которое не имеет своего аналога в материале русского языка. Модифицированное название *водка* выступает в словообразовательной основе глагола *пивоводчествовать* 'пить смесь водки с пивом' (AC). Отметим также, что анализируемый нами материал изобилует примерами глаголов, мотивированных названиями водки, характерными для тюремного жаргона, ср. *kirać* 'pić wódkę' (SPP), *керять*, *кирять*, *кирякать*, *кирнуть* 'выпить спиртного' (AC), напр., *Wchodzisz w świat rock'n'rolla i myślisz, że skoro oni wszyscy jarają, kirzq, to ty też musisz to robić.* (SPP), – *Кирнем что ли?* – *Кирнем разве что, а киря нет.* (TCMC), *Я кирял тогда со страшной силой.* (TCMC).

Среди лексем, обозначающих распитие алкоголя, в частности, водки, в последнее время в речи молодежи распространились выражения иностранного происхождения типа: *drinkować* 'pić alkohol (zwłaszcza wódkę)' (SPP), *trinkować* 'pić alkohol' (SGUZ), *trunkować* (NPSP), *nadrinkować się* 'upić się' (SSM), *дринкать* и *дринькать* / *дринкануть*, *дринкнуть*, *дринковать*, *дринчать*, *дринчить* 'пить спиртное, пьянствовать' (TCMC), *дринк* неизм. В знач. глаг. 'пить спиртное' (TCMC), *нартинкаться* 'напиться' (AC). Основы *drink-*, *trink-* в английском и немецком языках в зависимости от контекста могут обозначать как распитие алкоголя, так и сам алкогольный напиток (ср. *drink* 'pić', 'pić (alkohol)', *drink* 'napój', 'alkohol', 'trunek' (Phillips 1997: 236), *trinken* 'pić, napić się', *das Trinken* 'picie'). Новые (модные) слова образуются путем добавления к заимствованной основе соответствующих формообразующих суффиксов, в результате чего они начинают спрягаться. Их употребление иллюстрируют следующие отрывки: *Może lepiej po trochu „drinkować”, pilnując się tylko, by nie przebrać miary.* (NKJP), *Czy one mogą mieć dobry przykład, jeśli pod oknami całymi dniami przesiaduje element i trunkuje?* (NKJP), *Dzisiaj idziemy trinkować.* (SGUZ), *Chyba nie sądzisz, że za tą kasę da się nadrinkować? Chyba jak będziesz pety strzepywał do piwa.* (SPP), *Вот и дринькайте на здоровье!* (TCMC), *Они как соберутся – сразу дринчатъ.* (TCMC), *Дринчить тоже можно культурно.* (TCMC), *Клево вчера дринканули.* (TCMC). Как показывают приведенные примеры, подобная стратегия адаптации иноязычной лексики в системе обоих славянских языков является весьма продуктивной.

Среди других названий алкогольных напитков, выступающих в словообразовательной основе глаголов, можно отметить следующие: *dinkować* 'pić alkohol' (SGUZ), *nabryndolić się* 'upić się' (SPP), *этилить* 'выпивать'

---

реходными являются глаголы *alkoholizować* 1. 'nasycać, zaprawiać coś alkoholem', 2. 'nakłaniać, zachęcać kogoś do picia alkoholu; rozpijać kogoś' (USJP) а также *алкоголизовать/алкоголизировать* 1. 'обращать в спирт', 2. 'добавлять спирт к вину', 3. 'приучать кого-л. к алкоголю' (ИСГ).

(АС), *наспиртоваться* ‘напиться’ (АС), *проспиртоваться* ‘длительно употребляя спиртное сверх меры, стать пьяницей’ (БСРП). Контекст употребления лексем этого типа показывают примеры: *Jak kobieta może się tak nabryndolić?* (SPP), *Да ты, брат, совсем проспиртовался, без рюмки за стол не садисься.* (БСРП). В данном случае, с одной стороны, имеем дело с употреблением химических терминов (*этил, спирт*), а с другой – жаргонных названий алкоголя (*bryna / brynda, dinks*).

К группе глаголов, мотивированных названиями алкогольных напитков, примыкают также лексем, обозначающие распитие пива, в том числе устаревшее польское *piwosować* (SP), современное *piwkować* pot. ‘pić piwo, zwykle podczas spotkania towarzyskiego; piwoszyć’ (NSP), а также русское *пивасить* шутл. ‘пить пиво’ (АС), реализующиеся в контексте примеров: [...] *z rana alembikować, potem piwosować* [...] (SP), *Najbardziej lubię piwkować ze znajomymi nad jeziorem czy rzeczką i oczywiście też przy grillu.* (NSP), *Пивасить! А вы пивасите? и какое пиво самое самое в вашей алкогольной шкатулке?* (INT).

С распитием вина связаны глаголы: *winkować* ‘pić wino, zwykle podczas spotkania towarzyskiego’ (NSP), *cydrować* ‘pić cydr, zwykle podczas spotkania towarzyskiego’ (NSP), к примеру: *Lubię chodzić do naszych sąsiadów, żeby piwkować i winkować. Kto powiedział, że jabłonoch jest napojem na lato? Jest minus 8 stopni, a my cydrujemy.* (NSP). В русском материале не нашлось примеров употребления глаголов, мотивированных названиями *вино* и *цидр*. Русскоязычный материал в отличие от польского содержит глаголы, мотивированные названиями более изысканных алкогольных напитков, таких как: английская *бренди*, португальская *мадера* или же французский *коньяк*, ср. *брендить* ‘пить бренди’ (АС), *мадерить* ‘выпить спиртного’ (АС), *нако-ньячиться* ‘напиться’ (АС). Из приведенных выше словарных дефиниций следует, что информацию о распитии конкретного вида алкоголя выражает только глагол *брендить*. Остальные же глаголы не обозначают соответственно: ‘пить мадеру’, ‘напиться коньяка’, а скорее указывают на распитие спиртного, что можно признать своеобразным обобщением (расширением значения).

### 2.2.2. Глаголы, мотивированные семантически

Глаголы, обозначающие распитие алкогольных напитков, мотивированные семантически на основе разного типа намеков или ассоциаций, можно разделить на несколько подгрупп. Первую группу составляют лексем, в словообразовательной основе которых выступают названия некоторых химических веществ, вызывающие ассоциации с острым запахом и горьким вкусом алкоголя, а также с его вредным воздействием на организм человека в случае неумеренного употребления. Итак, в польском материале имеется

метафорический глагол *chlorować* ‘pić tanie i marne trunki’ (NPSP), а в русском – глаголы *квасить* шутил.-ирон. ‘пить алкогольные напитки, пьянствовать’ (ТСМС), *керосинить* шутил. ‘пить спиртное’ (АС), *скипидарить* ‘пить спиртное’ (АС), напр., *А Тохтамыш смог взять Москву только потому, что ее защитники квасили без меры.* (БСРПП), *Они как начали керосинить, так никак остановиться не могут.* (АС). В пределах рассматриваемой группы находятся также два русских глагола-эвфемизма *гербалайфнуть* шутил. ‘выпить спиртного (от. Гербалайф ‘нашумевший препарат для похудения западного производства’ (ТСМС) и *лимонадить* ‘выпить спиртного’ (АС). Кроме них, материал русского языка охватывает довольно большую группу глаголов (15 единиц), намекающих на конкретную марку алкоголя. Вот их список: *абсолютить* ‘выпивать (обычно водку «Абсолют»)’ (АС), *заклиниться* ‘пить пиво (напиться пива «Клинское»)’ (АС), *зубрить* ‘пить «Зубровку»’ (АС), *кристаллизироваться* ‘пить бутылку, выпущенную заводом «Кристалл»’ (АС), *салютовать* ‘пить водку «Салют»’ (АС), *убадиться* ‘напиться пива «Бадаевское»’ (АС), *умельниться* ‘напиться пива «Старый мельник»’ (АС), *улыбнуться* ‘напиться пива «Улыбка»’ (АС), *уневиться* ‘напиться пива «Невское»’ (АС), *усмирить* ‘пить «Смирновскую водку»’ (АС), *усолодиться* ‘напиться пива «Солодов»’ (АС), *устареть* ‘напиться пива «Старый мельник»’, *утулиться* ‘напиться пива «Тульское»’ (АС), *цинандалить* ‘пить «Цинандали»’, *юбилейничать* ‘пить коньяк «Юбилейный»’ (АС). Их употребление в контексте проиллюстрируют отобранные примеры: *Все умельничались* вдоволь, *пораинабазу.* (АС), *Сегодня мне необходимо усолодиться.* (АС), *Да, что-то ты уже конкретно устарел!* (АС), *Не пора ли нам оттянуться и в умат убадиться?* (АС), *Они вчера в «Чайке» салютовали до трех.* (АС), *Я заклинился отпуза.* (АС).

В группе мотивированных семантически лексем, относящихся к распитию алкоголя, последним выделяется глагол-эвфемизм *bronkować* ‘pić piwo’ (SGUZ), встречающийся в жаргоне польских школьников. В силу того, что данное выражение происходит от имени *Broniek*, ассоциирующегося со словом *browar*, т.е. разговорным названием пива, его можно отнести к категории более высокого семантического порядка ‘ассоциации другого типа’. Русскоязычный материал не содержит примеров глаголов, образованных по данной модели.

## Заключение

Подводя итоги проведенному анализу, можно сделать вывод о том, что в сопоставляемых языках глаголы, мотивированные названиями напитков, представляют собой относительно продуктивный класс, в частности в раз-

говорной сфере общения. На основе анализа лексикографических источников, а также контекстов употребления согласно принятым критериям классификации в рассмотренном материале было обнаружено шестнадцать польских и сорок три русских глагола, мотивированных названиями напитков. Учитывая вид напитка, были выделены две группы глаголов, мотивированных названиями безалкогольных напитков, а также названиями спиртных напитков. Важно подчеркнуть, что все названия, мотивирующие значение рассматриваемых глаголов, относятся к категории биологически активных веществ, содержащих в своем составе теин, кофеин или алкоголь. Если речь идет о названиях безалкогольных напитков, польский материал охватывает два разговорных глагола, мотивированных уменьшительными названиями популярных напитков: *herbatka*, *kawka*. В свою очередь, материал русского языка показывает развитие фонетических вариантов в синонимическом ряду глаголов, обозначающих распитие чая, ср. *чаевничать*, *чаевать*. Кажется, такое лексическое наполнение обсуждаемого микрополя отчасти можно также объяснить влиянием культуры, так как в России чайная церемония имеет длинную историю (Chrzyszcz 2012). Большинство в составленном корпусе лексем образуют глаголы, обозначающие распитие спиртных напитков (соответственно: четырнадцать польских и сорок русских). Принимая во внимание мотивационный аспект, среди них выделяются две подгруппы. Первая из них охватывает глаголы, мотивированные формально названием алкогольного напитка. В словообразовательной основе данной группы лексем находились как нейтральные, так и специальные названия алкоголя (ср. *alkohol* / *алкоголь*, *wódka* / *водка*, *этил*, *спирт*), общие названия спиртных напитков (как разговорные, так и жаргонные, в том числе и иностранные, ср. *drink* / *дринк*, *Trunk*, *dinks*, *brynda/bryna*), названия разных видов алкогольных напитков (ср. *piwo* / *пиво*, *wino*, *cydr*, *бренди*, *мадера*, *коньяк*).

Вторая же группа объединяет мотивированные семантически глаголы, вызывающие ассоциации с некоторыми сильно воздействующими химическими веществами (*chlor*, *квас*, *скипидар*, *керосин*), с диететическими препаратами или газированными напитками (ср. *гербалайф*, *лимонад*), с популярными брендами алкоголя, включая пиво («Клинское», «Бадаевское», «Старый мельник», «Улыбка», «Невское», «Солодов», «Тульское»), водку («Абсолют», «Зубровка», «Кристалл», «Салют», «Смирнов»), вино («Циндандали») и коньяк («Юбилейный»), а также метафорические глаголы, базирующиеся на игре слов (ср. *bronek – browar*).

Обсужденный выше лексический материал показывает, что в сопоставляемых языках отразился сходный, но не тождественный образ распития спиртных напитков. Экспрессивные глаголы, мотивированные формально (названием алкоголя), а также семантически (разного типа ассоциациями

или намеками), не всегда имеют свою репрезентацию в обоих языках (в этом отношении наблюдаются заметные количественные различия). Можно предполагать, что важным экстралингвистическим фактором, детерминирующим данное явление, в некоторой степени можно признать влияние культуры<sup>4</sup>. Естественно, многие из собранных лексем – это окказионализмы и неологизмы, свидетельствующие о креативности носителей языка, а также своего рода эвфемизмы, употребляющиеся с целью замечать, смягчить или скрыть неприличные, неуместные или грубые выражения. Вопрос о частотности употребления обсуждаемых глаголов в современном польском и русском языках требует дальнейших исследований, поскольку некоторые из них активно проникают в словарные запасы разговорной речи.

## Библиография

- Долгова Е.Ю., 2009, *Лексика и фразеология, связанные со сферой употребления спиртных напитков в русском языке*, Уфа.
- Матвеева Т.В. (ред.), 1988, *Лексико-семантические группы русских глаголов. Учебный словарь-справочник*, Свердловск.
- Chrząszcz M., 2012, *O dwóch namiętnościach Rosjanina. Semantyczna funkcja napojów w prozie rosyjskiej XIX wieku*, Kraków.
- Grabias S., 1978, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin.
- Phillips J. (red.), 1997, *Słownik angielsko-polski z indeksem polsko-angielskim*, Oxford.
- Przymuszała L., 2013, *Śląska leksyka i frazeologia dotycząca picia alkoholu (na tle porównawczym)*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 2013/59, c. 237–250.

## Источники материала

- NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego, [online] <http://nkjp.pl>.
- NPSP – *Nowy polski słownik pijacki*, [online] <http://nowy.polski.slownik.pijacki.ez.pl>.
- NSGUZ – *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, pod red. H. Zgólkowej, Wrocław 2004.
- NSP – *Najnowsze słownictwo polskie*, pod red. M. Bańki, M. Czeszewskiego, J. Burzyńskiego, [online] <http://nowewyrazy.uw.edu.pl>.
- SNP – *Słownik online niemiecko-polski i polsko-niemiecki*, [online] <https://www.depl.pl>.

---

<sup>4</sup> Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (по данным 2016), в России потребляют 11,7 литров спиртного на человека в год, а в Польше – 11, 6 литров. Россия продолжает занимать лидирующую позицию в мировых рейтингах по уровню потребления алкоголя, что обусловлено также климатом. См.: <http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2018-06-14/bialorusini-juz-nie-pija-najwiecej-na-swiecie-sa-na-27-miejscu-wyprzedzaja-ich-litwini-i-polacy/>, [28.06.2019].

- SP – J. Tuwim, *Polski słownik pijacki i antologia bachiczna*, Warszawa 1991.
- SPP – M. Czeszewski, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2008.
- SSM – M. Czeszewski, *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła 2001.
- USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003.
- АС – *Русский алкословарь-справочник, или Веселая наука выпивать. Учебные материалы по социолингвистике*, под ред. Х. Вальтера, Грайфсвальд 2005.
- БСРРР – В.В. Химик, *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*, Санкт-Петербург 2004
- BTC – *Большой толковый словарь русского языка*, под ред. С.А. Кузнецова, Санкт-Петербург 2008.
- ИСГ – Н.И. Епишкин, *Исторический словарь галлицизмов русского языка*, Москва 2010.
- НКРЯ – Национальный корпус русского языка, [online] <http://www.ruscorpora.ru>.
- ТСМС – Т.Г. Никитина, *Молодежный сленг. Толковый словарь*, Москва 2007.
- ТСНЛ – Д.И. Квеселевич, *Толковый словарь ненормативной лексики*, Москва 2005.
- ТСЕ – Т.Ф. Ефремова, *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*, Москва 2000.
- ТСУ – Д.Н. Ушаков, *Толковый словарь русского языка в четырех томах*, т. 1, Москва 1935.

## POLISH AND RUSSIAN VERBS MOTIVATED BY NAMES OF DRINKS

### Summary

The article attempts to provide a description of words motivated by names of drinks in Polish and Russian. Comparative research has been conducted on the basis of material excerpted from dictionaries (explanatory dictionaries, dictionaries of synonyms as well as slang and jargon dictionaries). In the course of linguistic analysis the author established main ways of motivating verbs denoting various kinds of consumption and indicated crucial similarities and differences between the two languages.

**Key words:** verb, name of drink, informality, Polish language, Russian language

**Елена Андреевна ВОЙЦЕВА**

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕПРЕТАЦИЯ ОДЕССКИХ МИФОЛОГЕМ В КИНОПОВЕСТИ ЭФРАИМА СЕВЕЛЫ ОДЕССА-МАМА**

**Ключевые слова:** миф, мифологема, архетип, прецедентный текст, интертекстуальность, И.Э. Бабель, Эфраим Севела

В настоящей статье проведен анализ лингвокультурной специфики одесских мифологем как образца и исходной основы для создания мифологического образа города Одессы, персонажей, высказываний, ситуаций на материале киноповести Эфраима Севелы *Одесса-мама* (1971–1988 гг.), написанной по мотивам *Одесских рассказов* И.Э. Бабеля. Устойчивые одесские мифологемы служат в рассматриваемом тексте для создания сюжетной линии, несущей концептуальный и прецедентный смыслы.

Мифотворчество и мифологические архетипы (мифологемы) изучались в работах философов, антропологов, культурологов, литературоведов, языковедов – Р. Барта, Л. Колаковского, К. Леви-Стросса, А.Ф. Лосева, Е.М. Мелетинского, А.А. Потебни, М. Найдорфа, К.Г. Юнга и др. (Барт 2000; Kołakowski 1994; Мелетинский 1995; Потебня 1989; Найдорф 1999; Юнг 1991).

Было установлено, что основу мифа, являющегося формой истолкования действительности при помощи чувственно-наглядных образов, составляет прошлое, традиции национальной культуры. «Миф (древний ли, новый ли) есть коллективно выработанный образ социального пространства, существенно важный для групповой и индивидуальной самоидентификации данного сообщества» (Найдорф, <http>). Миф представляет собой неотъемлемый феномен сознания, который в образно-символической форме фиксирует познание мира, моделирует образ мира человека и его социальное



поведение, он способен отображать не только далекое прошлое, но и настоящее, интерпретировать современную культурную жизнь, стереотипы сознания (Мелетинский 1995; Галанина 2007: 51).

Структуру любого мифа образуют *мифологемы* – «Лит. Сходная, повторяющаяся тема в мифах разных народов. // Составной элемент мифа» (БТСК, <http>), которые воплощаются в языковых единицах. По мнению А.А. Потебни, мифологический способ мышления (его произведения – мифы) состоит в том, что «образ считается объективным и потому целиком переносится в значение и служит основанием для дальнейшего заключения о свойствах обозначаемого» (Потебня 1989: 243). Семантика мифологемы многоуровневая: «во-первых, она обращена в прошлое, ее основу составляют традиции национальной культуры; во-вторых, она отражает настоящее, реальность современной культурной ситуации, стереотипы коллективного сознания» (Коновалова 2013: 210).

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении лингвокультурной интерпретации одесских мифологем в киноповести Эфраима Севелы *Одесса-мама* (1971–1988 гг.), написанной по мотивам *Одесских рассказов* (1921–1923 гг.) И.Э. Бабея.

Миф об Одессе, молодом городе, основанном в 1794 году, возник сравнительно недавно, в начале XIX века (Найдорф, <http>). И также, как мифообраз любого другого города он складывался «из исторических фактов, событий, легенд, фантамов и аксиом коллективного и личностного опыта, суеверий, фантазий, которые специфическим образом сплетаются друг с другом, в результате чего кристаллизуются базисные представления и определения, характеризующие город и важные для многих... в течение долгого времени» (Ермолин 2010: 24).

Известно, что Одесса вдохновляла великого русского поэта А.С. Пушкина (прожил в Одессе 13 месяцев, с 3 июля 1823 года по 31 июля 1824 года, написал здесь 37 стихотворений, поэмы *Бахчисарайский фонтан*, *Цыганы*, две с половиной главы поэмы *Евгений Онегин*<sup>1</sup>) и писателей, которые

---

<sup>1</sup> Поэт впервые пишет о неповторимом колорите Одессы:

*Я жил тогда в Одессе пыльной...  
Там долго ясны небеса,  
Там хлопотливо торг обильный  
Свои подъемлет паруса;  
Там все Европой дышит, вест,  
Все блещет югом и пестреет  
Разнообразностью живой.  
Язык Италии златой  
Звучит по улице веселой,  
Где ходит гордый славянин,*

здесь родились и жили: Исаака Эммануиловича Бабеля (1894–1940), Илью Ильфа (1897–1937) и Евгения Петрова (1902–1942), Валентина Катаева (1897–1986), Константина Паустовского (1892–1968), поэта Эдуарда Багрицкого (1895–1934) и др. Они прославили и утвердили миф об Одессе с собственной реальностью, логическими и сюжетными линиями, особой системой образов и символов (Азаров 1937; Соколовская 2010). Сформированный в результате эмоционального переживания, интерпретации природно-климатических особенностей, исторических событий и явлений социальной действительности, одесский миф постепенно воплотился в мифологемах, имеющих важное значение для современного личностного и коллективного сознания, о чем свидетельствует, например, репрезентация Одессы в современном нам виртуальном пространстве (Черных, Стоянова 2012: 21).

Заглавие произведения киноповести *Одесса-мама* подготавливает читателя к восприятию текста, связанного интертекстуальными содержательно-выразительными корреляциями с эпико-романтическими бабелевскими *Одесскими рассказами – Король, Как это делалось в Одессе, Любка Казак, Отец*<sup>2</sup>.

И хотя родным городом автора данного произведения Эфраима Севелы (псевдоним Дробкина Ефима Евельевича) (1928–2010) был белорусский Бобруйск, он считал, что «В Бобруйске и бабелевской Одессе жили одни и те же персонажи. Только в Одессе их звали, к примеру, Фроим Грач, а в Бобруйске Берл Артибайло...» (Шульман, [http](http://)). Место действия обоих произведений – Одесса начала XX века, примерные рамки: с 1904 по 1919 г. «Музыкальность и неповторимость стиля Севелы, – по мнению И. Козлова, – сродни одесским рассказам Исаака Бабеля. Они с Бабелем равнозначны, но неодинаковы» (Козлов, [http](http://)).

Одно из главных отличий, по нашему мнению, состоит в том, что киноповесть представляет собой особый жанр игрового фильма, в ее основе – повествовательность, историзм (Медиакультура: 43). «Поскольку такие произведения «сжаты, концентрированы, динамичны, они оказываются востребованными современными читателями» (Коротков, [http](http://)). Кроме того, действие произведения начинается в 70–80 гг. XX в., в период популярности туристических круизов по Черному морю с остановкой в Одессе: «Ос-

---

*Француз, испанец, армянин,  
И грек, и молдаван тяжельый,  
И сын египетской земли,*

*Корсар в отставке, Морали* (А.С. Пушкин, *Евгений Онегин*. Отрывки из путешествия Онегина).

<sup>2</sup> По мнению Д. Ларионова, «Одесские рассказы» – это «Романтический взгляд еврейского интеллигента «с очками на носу и осенью в душе» на преступный мир, с его пронзительной смесью жестокости и человечности. Книга, в которой Бабель, как считается, избобрёл одесский юмор» (Ларионов, [online] <https://polka.academy/articles/550>).

*трый нос белоснежного океанского лайнера, как нож масло, режет теплые голубоватые воды Черного моря. Сотни туристов на всех палубах сгрудились у борта, гудя на всех языках мира и щелкая камерами в сторону приближающегося берега»* (Севела: 2).

Однако по мере повествования читатель переносится в город Одессу начала XX в., с ее улицами, площадями, рынком, магазинами, которые становятся «ареной бурных, но непродолжительных – людских страстей, создавая ощущение праздника, карнавала» (Лищенко 2014: 136), ср.: *«Сват (простуженным в разгар южного лета голосом). Мой дорогой мосье Боярский, вы и я, мы оба живем в Одессе, а в этом городе, вы знаете, как это бывает... Вы идете на свадьбу и возвращаетесь с похорон...»* (Севела: 77).

В основу произведения Э. Севелы положен одесский миф: Одесса как центр преступного мира начала XX в., о котором повествует рассказчик – еврей *«старый как мир, последний из той самой породы несгибаемых временем гигантов, каких еще можно встретить только в Одессе»*. Он объясняет: *«В мое время Одесса была мамой и все мы, ее дети, называли этот город Одессой-мамой. Вы спросите почему? И я вам отвечу. Одесса славилась такими ворами, такими бандитами, каких свет не видывал и больше, я думаю, не увидит»* (Севела: 3–4).

Сюжетную линию, несущую в киноповести концептуальный и прецедентный смыслы, создают одесские мифологемы, в частности, мифологема *Одесса* реализована в наглядно-образных представлениях о городе (*«гостеприимная земля»*), его районах (*Молдаванка, Пересыть, Греческий базар*), достопримечательностях (*Оперный театр, Потемкинская лестница, кафе «Фанкони»*), наименованиях исторических событий, происходивших здесь (*восстание на «Броненосце Потемкин»*), мифологема *одесситы* – об известных личностях (*дюк де Ришелье, Дерibas, А.С. Пушкин*), литературных персонажах (*Беня Крик, Фроим Грач, Любка Казак, Иосиф Мугинштейн, мосье Тартаковский* и др.).

В рамках мифологического дискурса («связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» (ЯБЭС: 136), который относится к мифологии<sup>3</sup>, мифологема *Одесса* сопровождается позитивной оценочностью как *«древняя земля, давшая миру много уважаемых и солидных людей»* (Севела: 3), индустриальный центр Украины, крупнейший порт (*«Множество судов под самыми невероятны-*

---

<sup>3</sup> «...речь идет не о теоретическом способе репрезентации, а о КОНКРЕТНОМ изображении, имеющем данное значение, мифическое сообщение формируется из некоторого материала, УЖЕ обработанного для целей определенной коммуникации; поскольку любые материальные носители мифа, изобразительные или графические, предполагают наличие сознания, наделяющего их значением, то можно рассуждать о них независимо от их материи» (Барт Р. Миф сегодня, [online] <http://lib.ru/CULTURE/BART/barthes.txt>).

*ми флагами сбились у причалов одесского порта. А еще столько маячат на рейде, нетерпеливо дожидаясь, когда и для них освободится место под разгрузку»* (Севела: 14). В ней перекрещиваются два семиотически концептуальных пространства: физико-географическое («*город раскинулся высоко над береговыми обрывами и над гаванью, полной грязных пылящих буксиров, ржавых барж, «дубков» под латаными парусами, до краев заваленных грудями полосатых херсонских арбузов»*; «*памятники на гранитных постаментах от основателя порта Дерибаса... до великого русского поэта Александра Пушкина, сосланного за вольнодумство из Петербурга»*) (Севела: 6) и семантико-символическое («*город-сказка, которого уже нет на земле»*) (Севела: 4).

К наиболее распространённым стилистическим приёмам, которые вводят мифологемы в данный художественный текст, относятся: художественное сравнение, перифраз, персонификация, метафора, гиперболы, парцелляция, аллюзия.

С помощью художественных сравнений город Одесса сопоставляется с другим известным городом – Парижем: «*По каменным, как в Париже, мостовым, бесшумно катят конные экипажи на резиновых колесах-дутых...*» (Севела: 6), богатые одесситы одеваются в магазине «*Последний крик парижской моды»*, по улицам гуляют «*дамы и барышни, сопровождаемые городскими щеголями, в узких, в обтяжку, брюках по последней парижской моде»* (Севела: 7)<sup>4</sup>. В описании города и его частей используется персонификация: «*Одесса кокетливо белеет над морем цветущими акациями; дремлющие в садах станции Фонтанов»*; «*одесский базар шумит разногласием»* (Севела: 6).

Город Одессу населяют представители разных национальностей: украинцы, евреи, русские, немцы, поляки («*Беня. Как говорят поляки, цо задуже, то не здорово»* (Севела: 40), молдаване и др., множества сословий – мещане, купцы, торговцы, ремесленники, крестьяне, говорящие на особом «одесском языке».

Образные определения в киноповести Эфраима Севелы маркируют лингвокогнитивную специфику данного феномена: «*дети Одессы-мамы (налетчики и бандиты) были сильными, ловкими и мудрыми мужчинами*

---

<sup>4</sup> «Считается, что миф о Париже как о грандиозном роскошном городе возник именно в XIX веке, причем сразу в нескольких сферах: в визуальном искусстве, литературе, фотографии, кино, а также в модных изданиях. В идеологизации и мифологизации Парижа мода была одним из самых главных инструментов. Она влияла как на дискурсы, возникавшие вокруг Парижа, так и на физический облик города» (Домнич А. «Одевая город: Париж, мода и медиа»: презентация книги Аньес Рокамора», [online] <https://www.msses.ru/about/news/3711/>).

ми»; «*нормальные остроумные люди*», а также это: *одесские биндюжники; тучные матроны Молдаванки «...знаменитые одесские торговки – еврейки и украинки, различимые по цвету волос и глаз: жгуче-черных и соломенно-русых, но единые в одном качестве – непомерных размеров людьми»; «городские нищие, уродливые, старые оборванцы»; «нарядная публика, прогуливающаяся вдоль витрин по самой богатой улице Одессы»* (Севела: 32).

Коллективная мифологема *одесситы* актуализуется при помощи художественных сравнений и гиперболы («*Их (ломовых извозчиков) толстые, как чугунные тумбы швартовых кнехтов, ноги раскинуты привольно*» (Севела: 16), повторов, антитез: («*эти люди) любили и ценили шутку, шутку соленую, как воды Черного моря, и совсем не любили крови*» (Севела: 3–4), парцелляции («*...биндюжники, мускулистыми телами смахивающие на цирковых борцов. И притом, в тяжелом весе*» (Севела: 15). Отметим, что среди героев выделяются «пикейные жилеты» «*мелкие маклеры, промышлявшие чем угодно, чтобы как-то прокормить свои большие еврейские семьи. Чаще всего это неудачники, [...] но вели они себя важно, с нелепым достоинством, и единственное, чем они обладали, не притворяясь, было чувство юмора, больше горького, чем веселого*» (Севела: 10–11) (перифраз Севелы: «*люди воздуха*»), а также «*жалкий слепец с мелочью в железной банке*» (Севела: 12), собирающий милостыню. Данные персонажи относятся к прецедентным реминисценциям из романа «Золотой теленок» (1931) Ильи Ильфа и Евгения Петрова.

Центральная роль в сюжете киноповести *Одесса-мама*, так же, как и в бабелевских *Одесских рассказах*, принадлежит мифологеме *Бени Крика* (прототипом послужил король преступного мира Одессы – *Мойше-Янкель Меер-Вольфович Винницкий* (1891–1919), прозванный *Мишкой Япончиком*, вероятно, за узкий разрез глаз)<sup>5</sup>. «Для описания Бени и его жизни Бабель не жалел стилистических возможностей: речь, одежды, манеры Крика описаны очень подробно и ярко, а сам он всегда оказывается на первом плане» (Ларионов, [http](http://)).

В рассматриваемой киноповести автор следует той же традиции в описании внешности и внутренних качеств данного персонажа, особенностей его поведения: «*В окружении почтительных приказчиков восседает в бархатном кресле не кто иной, как Бенья Крик собственной персоной. В пур-*

---

<sup>5</sup> «По мнению многих исследователей, у Бени был реальный прототип – знаменитый налетчик Мишка Япончик, но Бабель в своих произведениях идеализировал его, сделал своего рода одесским Робин Гудом» (И. Бабель, наследница [online] <https://patephone.com/product/8680>)

*пурного цвета жилете и клетчатых черно-белых штанах в обтяжку, в остроносых лакированных итиблетах из комбинации белой и черной кожи и в пурпурных носках в масть его жилету»* (Севела: 35); *«Беня выскочил на тротуар, расфранченный, как никогда прежде. На нем – шоколадного цвета пиджак, брюки отливают слоновой костью»* (Севела: 115).

В мифологеме *Бени Крика – Короля* актуализуются стереотипные представления о «благородном налетчике», грабившем богатых и отдающем деньги бедным, который избегает напрасных жертв, заступает за униженных, чтит традиции своего народа: *«Я всего лишь Король, и это не титул. Это кличка, которую я заслужил честным трудом вот этими самыми руками»* (Севела: 111). *«Я не уважаю людей, которым Бог и родители не дали приличных манер»* (Севела: 114).

Важными концептуальными составляющими рассматриваемой мифологемы являются неповторимое чувство юмора и особый «одесский язык» Бени: *«Фроим Грач. К чему заниматься нашим нелегким делом, зачем подставлять голову под пулю, если тебе ни к чему деньги? Беня. А так, для удовольствия... пополировать кровь...»* (Севела: 47–48); *«Слушайте сюда, шамес. Эта женица, которой вы невежливо велели заткнуться, возможно, не имеет бороды, как вы, но она имеет мозги»* (Севела: 51); *«Вы получите в зятя Короля, а не какого-нибудь золотушного недомерка. Решайте, папаша. Я жду... из последних сил»* (Севела: 142).

Так же, как и бабелевский герой, Беня пишет письмо Тартаковскому, однако в тексте Севелы оно наполнено стилистически окрашенной лексикой с экспрессивными аффиксами, создающими дополнительный комический эффект, ср.: *«Многоуважаемый мосье Тартаковский! Не откажите в любезности положить ровно пятьдесят тысяч рублей под бочку изпод дождевой воды в субботу утречком, когда не жарко и это вашему драгоценному здоровычку не причинит неудобств. Если же вы откажетесь, как это уже произошло в прошлый раз, то вас ожидает большое удивление в вашей семейной жизни. С уважением. Искренне ваш, Бенцион Крик»* (Севела: 112–113).

Мифологема-персоналия воровки *Соньки Золотой Ручки* (прообразом была *Шейндля-Сура Лейбовна Блювштейн* (1846–1902)<sup>6</sup>, влюбленной в короля Одессы и вместе с ним совершающей налеты, введена в киноповесть

---

<sup>6</sup> «Человеческое воображение *Соньки – Золотая Ручка* потрясла в конце XIX века. В начале XX столетия ее воровская кличка (подобно фамилии английского трактирщика *Хулигана*, который грабил и убивал своих постояльцев) стала нарицательной и длительное время бытовала в русском разговорном языке» (Софья Блювштейн – *Сонька – Золотая Ручка. История жизни*, [online] tonnel.ru).

фантазией автора (у И. Э. Бабеля данный персонаж отсутствует). Бесстрашная, красивая Сонька («*огонь-девушка*», «*молодая, гибкая, смуглая, красивая, с пышными волосами*») (Севела: 8) составляет гармоничную пару Бене Крику. Одесские матроны сетуют: «*Ну кто поверит, что у этой воровки еврейская мама из приличной семьи? Если в гавани объявилась Сонька Золотая Ручка, значит, Король затеял большой налет*» (Севела: 18).

Благодаря мифологемам-высказываниям, сопоставляя известную читателю информацию и предлагаемые им варианты, Севела сравнивает две референтные ситуации, знакомые по рассказам Бабеля: «*Соня. Ах, Бенья. Это выглядит, как настоящая свадьба. Я даже чувствую себя счастливой. Бенья ответил ей холодным взглядом. Бенья. Не забывайтесь, Соня. Мы – на работе*» (Севела: 68) (у И.Э. Бабеля: – *Маня, вы не на работе, – заметил ей Бенья, – холоднокровней, Маня...*) (Король); «*Бася. Папаша, посмотрите! Посмотрите на этих кавалеров! Они ищут меня. Я уверена. Какие у них маленькие ножки. Как куколки! Я бы съела эти ножки!*» (Севела: 74–75) (у И.Э. Бабеля: «– *Папаша, – сказала она громовым голосом, – посмотрите на этого господинчика: у него ножки, как у куколки, я задушила бы такие ножки...*») (Отец); «*Начальник таможни. Эге, мосье Грач. Слепому видно: дитя просится на травку*» (у И.Э. Бабеля: «– *Эге, пани Грач, – прошептал тогда старый еврей, сидевший рядом, по фамилии Голубчик, – я вижу, дите ваше просится на травку...*») (Отец).

Прецедентные мифологемы-ситуации Эфраим Севела значительно модифицирует: налет на Тартаковского заканчивается тем, что Бенья возвращает ему деньги и сватается к его дочери; после пожара в участке, на свадьбе Короля и дочери Тартаковского гуляют жители Молдаванки, а сам он уезжает с любящей его Сонькой и др. Также вводятся и новые сюжетные линии и, таким образом, одесский миф обрастает новыми концептуальными смыслами: ограбление биндюжниками английского парохода «Галифакс» во главе с переодетым в мундир начальника таможни Беней; визит городских нищих и их переодевание в нарядные одежды в магазине «Последний крик парижской моды»; сын Бени Крика встречает туристов в одесском порту и рассказывает им историю Короля и др.

Таким образом, Эфраим Севела творчески осмысливает, дополняет и развивает мифотворчество И.Э. Бабеля об Одессе и ее жителях начала XX в. В процессе модификации одесских мифологем в киноповести *Одесса-мама* с помощью разнообразных стилистически значимых средств моделируется авторская языковая картина мира, создается сюжетная линия, несущая концептуальный и прецедентный смыслы.

## Библиография

- Азаров Вc., 1937, *Пушкинская тема в творчестве Э. Багрицкого*, «Литературный современник. Ленинград», № 1, с. 169–174.
- Барт Р., 1994, *Миф сегодня*, Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Москва, с. 72–130, [online] <http://lib.ru/CULTURE/BART/barthes.txt/>, [21.10.2019]
- Барт Р., 2000, *Мифологии. Mythologies*, пер. с фр. С. Зенькин, Москва.
- Галанина Е.В., 2007, *Миф как феномен современной культуры*, «Вестник Томского государственного университета». № 305, с. 50–52.
- Ермолин Е.А., 2010, *Мифообраз города: итоги и перспективы изучения* [в:] *Образы города в горизонте российской динамики: научный сборник*, отв. ред. М.В. Новиков. Т.С. Злотникова, Т.И. Ерохина, Ярославль, с. 258–262.
- Козлов И., *Эфраим Севела любил два города – Бобруйск и Москву*, [online] <http://друзья-сябры.рф/2017/04/>, [21.10.2019]
- Коновалова Н.И., 2013, *Мифологема как свернутый сакральный текст*, «Политическая лингвистика». № 4, с. 209–215.
- Коротков Ю.М., «*Инстинкт война живет в каждом мужчине*». Беседу ведет Наталья Баландина, [online] [http://www.pechora-portal.ru/biblio/pechora\\_people/ex.html?/biblio/pechora\\_people/korotkov001.htm](http://www.pechora-portal.ru/biblio/pechora_people/ex.html?/biblio/pechora_people/korotkov001.htm), [21.10.2019]
- Ларионов Д., *Исаак Бабель. «Одесские рассказы»*, [online] <https://polka.academy/articles/550>, [21.10.2019]
- Лищенко Н.Ф., 2014, *Одесский городской текст и карнавальная традиция* «Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського». Вип. 4.13 (104). Філологічні науки, с. 134–139.
- Мелетинский Е.М., 1995, *Поэтика мифа*. 2-е изд., Москва.
- Найдорф М.И., *Черки европейского мифотворчества. Ранние годы «Одесского мифа»*, [online] <https://sites.google.com/site/marknaylor/texts/myth-making/3-rannie-gody-odeskogo-mifa>, [21.10.2019]
- Потебня А.А., 1989, *Слово и миф*, Москва.
- Соколовская Г.Н., 2010, *Образ Одессы в творчестве К. Паустовского*, «Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство». Вип. XXIII, ч. 2, с. 217–228.
- Черных И.Д., Стоянова Г.Н., 2002, *Репрезентация Одессы в виртуальном пространстве*, «Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету». Вип. 4, с.17–22.
- Шульман А., *Легенда Инвалидной улицы*, [online] <http://mishpoha.org/n17/17a06.php/>, [21.10.2019]
- Юнг К.Г., 1991, *Архетип и символ*, Москва.
- Kořakowski L., 1994, *Obecnoř títu*, Wrocław.

## Принятые сокращения

- БТСК – *Большой толковый словарь по культурологии*, 2003, сост. Б.И. Кононенко, Москва.
- Медиа-культура – *Медиакультура: словарь терминов и понятий*, 2019, авт.-сост. Н.Б. Кирилова, Москва.
- Севела – Севела Эфраим, 2002, *Одесса-мама*, Санкт-Петербург.
- ЯБЭС – *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*, 1998, гл. ред. В.Н. Ярцева, Москва.



LINGUACULTURAL INTERPRETATION OF ODESSA MYTHOLOGEMS IN THE FILM  
STORY ODESSA-MAMA BY EFRAIM SEVELA

Summary

This article dwells upon linguacultural specificity of Odessa mythologems. They function as sample and initial basis for creating a mythological portrayal of Odessa, also of personages, statements, situations in the film story *Odessa-mama* by Efraim Sevela (1971–1988), that was based on I. Babel's Odessa stories. In the text under analysis fixed Odessa mythologems form a storyline, that has conceptual and precedential meaning.

**Key words:** myth, mythologem, archetype, precedential text, intertextuality, I. Babel, E. Sevela



**CZEŚĆ II**

**METODYKA NAUCZANIA  
JĘZYKÓW OBCYCH**



**Ирина В. БАРАНОВА**

Югорский государственный университет  
Ханты-Мансийск, Россия

**Людмила И. ХАРЧЕНКОВА**

Российский государственный гидрометеорологический университет  
Санкт-Петербург, Россия

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА**

**Ключевые слова:** креолизованный текст, путеводитель, иллюстрации, фотографии, лингвистические стратегии, прецедентные феномены

Для современной лингвистической парадигмы характерно обращение к текстам, представляющим различные знаковые системы, что объясняется тенденцией к всестороннему анализу проблем коммуникации. Это предполагает обращение как к вербальным, так и к невербальным средствам общения, а также анализ их взаимодействия в креолизованных текстах. Креолизованные тексты – это тексты, в которых вербальные и визуальные компоненты составляют единое структурно-смысловое целое (Ворошилова 2006). Вербальная часть представляет собой надпись или текст, а невербальная часть репрезентируется рисунком, фотографией или таблицей.

Одним из вариантов креолизованного текста является путеводитель. «Путеводитель – это тип справочного издания, носящего прикладной, практический характер, имеющий систематическую структуру или построенный по алфавитному принципу заглавий. Чаще всего путеводитель содержит сведения о каком-либо географическом пункте, стране, городе или культурно-просветительском учреждении (мероприятии), расположенные в удобном для следования или осмотра порядке» (Джиго, Калинин 2010: 124). Классический, традиционный путеводитель-гид – это тематически структурированный информационный гипертекст, он содержит обязатель-

ные для данного жанра энциклопедические тексты, фото, довольно часто в качестве иллюстраций используются фрагменты художественных произведений, в которых речь идет о представляемой достопримечательности. Путеводитель – это жанр туристического дискурса, который служит для ознакомления потенциального туриста с информацией о природных, экономических и культурно-бытовых особенностях страны и позволяет быстро адаптироваться к новому лингвокультурному пространству. Путеводитель является связующим звеном в межкультурной коммуникации и выступает в качестве своеобразного «моста» в иную культуру.

Материал в путеводителях может быть расположен как в алфавитном, так и в систематическом порядке. Для путеводителей характерны следующие черты: сжатая адаптированная информация, большое количество иллюстративного материала, популярный стиль изложения. В них нередко встречаются непринужденные формы речи, занимательные сведения, так как путеводители реализуют не только информативную, но и рекламную функцию.

Важное место в путеводителях занимает визуальная информация, в частности, карты, фотографии, рисунки, чертежи, схемы, таблицы, пиктограммы, логотипы стран и городов, которые повышают информативность издания и усиливают воздействие на читателя.

Например, логотип эстонской столицы привлекает внимание реципиентов тем, что текст логотипа и невербальный компонент полностью совпадают, образуя одно структурное, смысловое и функционирующее целое. Вербальный компонент «Tallinn sounds good» («Таллинн звучит хорошо») намекает на любовь эстонцев к песне. Прилагательное с положительной семой good призвано удержать внимание и создать позитивное восприятие рекламного сообщения. Визуальный компонент логотипа интригует, пробуждает любопытство, побуждает адресатов к дальнейшему поиску информации о городе. Выбор цветовой гаммы для логотипа также неслучаен, ведь синий и белый – официальные цвета флага Таллина (Былюк 2014: 51).

Логотип представляет собой силуэт старого Таллина, от которого исходит звуковая волна, повторяющая данный силуэт, что вызывает в памяти образ эстрады Певческого поля и отражает любовь народа к певческим праздникам. Звуковая волна при этом напоминает и море, в котором отражается Таллин.



Иллюстрации и текст в путеводителе обычно органично дополняют друг друга. А так как функция путеводителя – это привлечение внимания туриста и предоставление ему необходимой проверенной информации, то этому служит и живописное оформление данных изданий. Иллюстрации в путеводителях почти всегда имеют научно-познавательный характер, они поясняют текст путеводителя, привязаны к нему расположением или ссылками.

Самый распространенный вид иллюстраций в путеводителе – это фотографии. Им свойственна документальность, т.е. наглядность и достоверность. Фотографии передают неповторимый облик города, помогают ознакомиться с его главными достопримечательностями.

Кроме географических данных и сведений о местных достопримечательностях, в путеводителе размещается информация о том, как и где можно провести свободное время, там же представлена реклама мест проживания, отдыха, питания; номера телефонов и необходимые адреса ресторанов, гостиниц, музеев и т.д. В текстах путеводителя вербальные и иконические средства, взаимодействуя, создают конкретность. С точки зрения О.П. Каребиной, «сочетание иллюстрации с лингвистическими средствами лишает слово нейтральности, т.е. оно приобретает прагматическое значение. Кроме того, иллюстрации компенсируют возможные и недостаточные знания адресата, а также подтверждают правильность понимания» (Каребина 2008: 11).

В англоязычных путеводителях базовая часть в основных чертах совпадает с русскоязычным аналогом. Она включает историческую справку (the History of...), описание достопримечательностей (What to See; Sights to See), карту (General Map; Location Map), информацию о месторасположении (How to Get to...), времени и стоимости посещения (Opening Hours; Admission Charge), экскурсионных программах (Tours and Programs), близлежащих кафе и сувенирных лавках (Cafes and Souvenir Shops), информацию для людей с ограниченными возможностями (Services for Disabled Visitors) и необходимые телефоны справочно-информационной службы (Useful Telephone Numbers).

Вариативный блок может включать предисловие (Introduction), подробное описание всех близлежащих магазинов (Shopping Experience), мест досуга (Entertainments), отелей (Hotels; Accommodation), алфавитно-предметный указатель (Index of Names), библиографию (Bibliography), благодарность коллегам и спонсорам (Acknowledgements), а также сведения об авторе или авторах.

Следует отметить также наличие термина «авторский путеводитель», который рассматривается как современный жанр «литературы путешествий». Современный авторский путеводитель написан на языке страны – цели путешествия, он задуман как заметки очевидца, впечатления и размышления которого интересны обеим сторонам – и принимающей, и со-

вершающей тур. Популярность этих изданий определила концентрированная презентация страны с межкультурной точки зрения. Для этносоциума страны пребывания данный фокус представления является «взглядом со стороны», необходимым для верификации самооценки, а для потенциального гостя – точкой зрения осведомленного соотечественника» (Митягина 2011: 124).

В английских путеводителях обнаруживается почтительное отношение к истории страны, превознесение ее архитектурных достопримечательностей. При этом авторы текстов путеводителей стремятся подавать информацию в соответствии с представлениями и ожиданиями туристов: *The name Big Ben, commonly used for the clock tower of the Houses of Parliament, properly refers only to the 13-ton bell. If you want to climb the 393 steps to see it, and enjoy a fantastic view, you will need to be a UK resident and contact your MP to arrange a tour. Children under the age of 11 are not admitted. Tours last around 1 hour (Insight Guides 2008: 76).*

Исследователи текстов путеводителя отмечают, что он помогает выстраивать социокультурные отношения между туристами и страной посещения, претендуя на роль модератора. Так, они выделяют следующие лингвистические стратегии, влияющие на туристов:

1) употребление специфических/эмотивных слов, нацеленных на обращение к туристическим ожиданиям (*romantic, authentic, undiscovered*);

2) использование слов языка дестинации, отражающих местный колорит, в том числе таких, которые отмечают предметы и явления в их региональной номинации, например, фрагмент из французского путеводителя: *«Saint-Pétersbourg, Petrograd ou Leningrad, ce sera toujours «Piter» pour les habitants et les amoureux de l'ancienne capitale impériale»* (Санкт-Петербург, Петроград или Ленинград, для влюбленных в бывшую столицу империи город всегда будет Питером) (*Croisière sur la Volga 2016: 29*);

3) цитирование авторитетных путешественников, современных авторов, подтверждающих сведения из текстов путеводителя (*«On a calm day, under a clear sky, Baikal's blueness is intense, peculiar, indescribable, heart-stopping... As one plunges into those blessed depths, all the famous statistics seem irrelevant»* (Murphy 2009);

4) сравнений и метафор, позволяющих сократить разрыв между культурой страны пребывания и культурой туристов - носителей языка (*«To not visit Moscow's Red Square at the start or finish of a Trans-Siberian journey is like skipping the view from the Empire State on a first visit to New York - unthinkable»* (Murphy 2009);

5) прецедентные феномены. Использование прецедентных высказываний и прецедентных имён во франкоязычном путеводителе по Санкт-Петербургу связано с реалиями как французской, так и русской культуры:



«L'avenue principale de Saint-Pétersbourg (souvent surnommée les Champs-Élysées pétersbourgeois) a été imaginée par Pierre Le Grand et taillée dans une forêt à partir de 1760. ... La Perspective Nevski est aussi le nom d'une nouvelle de Gogo» (Главная улица Санкт-Петербурга (которую часто называют петербургскими Елисейскими полями) была спроектирована Петром Великим и проложена через лес в 1760 г. ... Невский проспект – это также название повести Гоголя) (Croisière sur la Volga, 2016: 29). Или: Grâce à Saint-Pétersbourg, Pierre le Grand cherche à ouvrir en Russie une «fenêtre sur l'Europe» (Благодаря строительству Санкт-Петербурга Петр Великий стремится открыть России «окно в Европу»). В данном примере происходит апелляция к идиоматическому литературному выражению из поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник», которая часто используется для рассказа о рождении Северной столицы (Сатюкова, <http://spetsifika-otrazheniya-lin-gvokultury-v-tekstah-turisticheskikh-putevoditeley>).

Функционирующие в авторских путеводителях прецедентные феномены, предлагаемые правила формальной коммуникации и интерпретируемые базовые лингвокультурные концепты трактуются В.А. Митягиной как «система паролей» для входа в инокультурное пространство (Митягина 2011:123).

К числу наиболее частотных прецедентных имен в авторском путеводителе по Германии (Kaminer 2007) можно отнести имена известных государственных и политических деятелей, что объясняется тем, что многие достопримечательности обозначены их именами, например, Александерплац. Использование имен правителей в рассказе о Германии – это нередко репрезентация традиционного компонента прецедентного феномена с опорой на стереотип или устойчивое сравнение. Например, при описании традиции немцев принимать солнечные ванны на газоне и организовывать пикники в парке актуализируется имя Чингисхана. В этом случае В. Каминер демонстрирует свои аксиологические основания, описывая отдыхающих как представителей Орды на привале, которые чавкают и смеются во время приготовления лошади на ужин: Man hört die Menschenmassen schmatzen, glucksen, lachen und stöhnen, als hätten Dschingis Khans Horden auf ihrem Eroberungszug durch Europa kurz vor unseren Fenstern Halt gemacht, um sich ein paar leckere Pferde zum Abendessen zu braten (Kaminer 2007: 121–122).

Отсылка к привычным, традиционным ассоциациям читателя в авторском путеводителе часто становится семантическим дополнением к прецедентному имени. Так, рассказывая о том, что в Букингемском дворце рождественская елка пришла на смену веткам омелы, благодаря принцу Альберту, М. Горский пользуется удобным случаем, чтобы напомнить об аналогичных новшествах Петра I (Gorski 2002).

В авторских путеводителях нередко наблюдается трактовка того или иного значимого для культуры концепта. В частности, путеводитель по

Германии обращается к истолкованию основополагающего для немецкой культуры концепта «Ordnung». Немцев характеризуют три Р: они «penibel, pingelig, perfektionistisch» (педантичны, болезненно добросовестны и столь же болезненно стремятся к совершенству) (Gorski 2002: 86) Описание стоящего на «красный свет» и ждущего «зеленого» сигнала человека в то время как машин не наблюдается, должно показать внутреннюю готовность немцев следовать правилам. Немцы контролируют себя и окружающих и непременно осуждающе покачают головой, если пешеход решит перейти улицу на «красный свет». М. Горский объясняет такое поведение тем, что пережив периоды хаоса и разрухи, немцы научились ценить порядок и правильность как антиномию всему нарушающему этот порядок (Gorski 2002).

Особенно инокультурная компетенция автора немецкоязычного путеводителя обнаруживается в предложенной им трактовке немецкого понимания комичного. В частности, автор акцентирует проявление у представителей немецкой лингвокультурной общности «способности сохранять хорошее настроение вопреки повседневному трудностям и неприятностям» и подкрепляет свои рассуждения с помощью цитат из Канта (юмор как первобытное чувство: *Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in nichts*) и Гегеля (смех как результат контраста сущности и ее проявления: *Kontrastes des Wesentlichen mit der Erscheinung, des Zwecks mit dem Mittel*) (Gorski 2002: 166). Отсылка к авторитетному мнению известных немецких философов и поэтов представляется тем средоточием, которое обнаруживает функционирование прецедентного имени в тексте авторского путеводителя как интегративной части коммуникативного пространства, им создаваемого, что выражается в толковании ключевых концептов национальной культуры.

В российских путеводителях нередко присутствует национально-культурный компонент в виде эпитафий-стихов, связанных с памятниками: «Барклай-де-Толли и Кутузов Зимой морозили французов. За то их русский люд прославил: Без шапок на мороз поставил» или в виде мифов и легенд: «самый известный призрак Петербурга, как утверждают, живёт в Михайловском замке. Печальную тень императора, играющего на флажолете (инструменте, напоминающем флейту), видели в XIX в., видят иногда и сегодня. Впрочем, сотрудники музея замечают, что при первых звуках музыки достаточно сказать: «Здравствуйте, Ваше Величество!» – и призрак затихает» (Путеводитель//<http://ispbguide.com>).

В целом, можно констатировать, что анализ путеводителей обнаруживает их этнокультурное своеобразие, страноведческую и лингводидактическую ценность, поскольку прецедентные феномены, культурные концепты, мифы и легенды, фотографии, логотипы, карты, реклама – все эти составляющие путеводителя могут успешно использоваться на занятиях по страноведению, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

## Библиография

- Былюк И.Л., 2014, *Логотипы городов как креолизованные тексты*, „Филологические науки. Вопросы теории и практики”, № 4 (34), часть 2, с. 50–55.
- Ворошилова М.Б., 2006, *Креолизованный текст: аспекты изучения*, „Политическая лингвистика”, вып. 20, с. 180–189.
- Джиго А.А., Калинин С.Ю., 2010, *Стандарты по издательскому делу*, Москва.
- Карбина О.П., 2008, *Семантическая организация лингвистических и паралингвистических феноменов в текстах предметной области «Туризм»*: дис. канд. филол. наук, Краснодар.
- Митягина В.А., 2011, *Текст авторского путеводителя: «система паролей» к инокультурному пространству*, „Вестник Волгоградского гос. ун-та”, сер. 2, Языкознание, № 1 (13), с.123–129.
- Путеводитель по Санкт-Петербургу от Юрия Нежинского*, [online] <http://ispguide.com>, [25.06.2018].
- Сатюкова В.А., *Специфика отражения лингвокультуры в текстах туристических путеводителей* [в:] «Актуальные вопросы современной филологии и журналистики», 2018, № 2(29), с. 93–98, [online] <http://spetsifika-otrazheniya-lingvokultury-v-tekstah-turisticheskikh-putevoditeley>, [20.10.2019].
- Gorski M., 2002, *Gebrauchsanweisung für Deutschland*, München, Zürich.
- Kaminer W., 2007, *Ich bin kein Berliner. Ein Reiseführer für faule*, München.
- Murphy D., 2009, *Through Siberia by Accident*, United Kingdom.
- Saint-Petersbourg: *Croisière sur la Volga (Country Guide)*, 2016.

### LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF A GUIDEBOOK AS A CREOLIZED TEXT

#### Summary

In this article, the specifics of the guidebook as a creolized text is described including its functions, structure, as well as some linguistic, and ethnic and cultural features.

Besides geographic data and information about local attractions, the guidebook contains information concerning how and where you can spend your free time, as well as advertising of accommodation places, recreation zones, catering, telephone numbers and useful addresses of restaurants, hotels, museums, etc.

The authors emphasize that the guidebook serves as a moderator assisting in establishing social and cultural relations between tourists and the country to visit.

**Key words:** creolized text, guidebook, illustrations, photographs, linguistic strategies, case phenomena.

**Małgorzata DZIEDZIC**

Katedra Rusycystyki  
Uniwersytet Rzeszowski

**JĘZYK ROSYJSKI I ANGIELSKI W DYPLMACJI  
– NOWA SPECJALNOŚĆ W NAUCZANIU  
JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO NA POTRZEBY  
RYNKU PRACY – KONCEPCJA KSZTAŁCENIA**

**Słowa kluczowe:** metodyka nauczania języka obcego, języki specjalistyczne, dydaktyka szkoły wyższej

Nauczanie języka rosyjskiego w Polsce na studiach wyższych ma dziś za zadanie przygotować absolwentów przede wszystkim do wykonywania zawodów innych niż zawód nauczyciela, gdyż obecność języka rosyjskiego w polskich szkołach jest w stosunku do innych języków obcych (angielskiego, niemieckiego, francuskiego) znacznie mniejsza, co utrudnia znalezienie pracy w zawodzie nauczyciela-rusycysty. Z tego względu konieczna staje się modyfikacja programów kształcenia na studiach wyższych w taki sposób, aby jak najlepiej przygotować przyszłych absolwentów do funkcjonowania na rynku pracy. Dobrym rozwiązaniem w polskich realiach są specjalności dwujęzyczne, gdzie oprócz języka rosyjskiego studenci uczą się języka angielskiego i zdobywają pożądaną w różnych zawodach umiejętność i kompetencje. Nauczanie języków specjalistycznych, charakterystycznych dla poszczególnych grup społecznych czy zawodowych wymaga opracowania nie tylko programów kształcenia, ale też szczegółowych badań nad językiem danej grupy.

Języki specjalistyczne (bądź specjalne) w opracowaniach językoznawczych charakteryzowane są w różnoraki sposób. W *Słowniku terminologii językoznawczej* (Gołąb, Heinz, Polański 1970: 527) język specjalny określany jest jako:

Język grupy społecznej znajdującej się w stosunku do całości społeczeństwa z takiego lub innego względu w szczególnych warunkach. Są to grupy zawodowe lub środowiskowe (...), często wartościowane ujemnie (...) lub dodatnio (...). Języki specjalne (jako języki grup społecznych)

różnią się od dialektów (jako języków grup terytorialnych) swym stosunkiem do języka ogólnego, zachowują bowiem jego system gramatyczny, a zmieniają tylko słownictwo, którego elementy są często zapożyczane z języków obcych...

Podobną definicję przytacza Tadeusz Milewski, który określa języki specjalne jako „żargony poszczególnych zawodów i środowisk” (Milewski 2004: 152). W przypadku nauczania języka rosyjskiego jako obcego na studiach wyższych w Polsce będą to środowiska tłumaczy, sfery biznesu, turystyki i wiele innych.

W *Słowniku terminów metodycznych* czytamy, iż opanowanie języka specjalności opiera się na znajomości języka ogólnego oraz przyswojeniu takich elementów języka obcego, jak styl naukowy, komunikacja ustna na tematy naukowe, właściwości leksykalno-gramatyczne języka konkretnej specjalności, co zapewnia właściwy poziom kompetencji komunikacyjnej (Азимов, Щукин 1999: 406).

Komunikacja w sferze zawodowej wymaga zatem nie tylko znajomości języka standardowego, ale też znajomości leksyki specjalistycznej (języka fachowego). Język specjalistyczny, nasycony terminologią, wyrażeniami nominalnymi, jest zrozumiały jedynie dla wąskiej grupy zawodowej, określonego środowiska.

Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego na studiach filologicznych w celach zawodowych na Uniwersytecie Rzeszowskim uwzględnia aktualną sytuację w szkolnictwie i na rynku pracy w województwie podkarpackim i w kraju. W roku akademickim 2019/2020 Katedra Rusycystyki UR miała w swojej ofercie następujące specjalności:

a) dla studiów I stopnia:

- język rosyjski i angielski w biznesie;
- język rosyjski i angielski w turystyce;
- język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska;
- translatoryka;

b) dla studiów II stopnia:

- język rosyjski i angielski w biznesie;
- język rosyjski i angielski w dyplomacji;
- translatoryka.

Dobór specjalności i koncepcja kształcenia są uwarunkowane przede wszystkim perspektywami zawodowymi absolwentów filologii rosyjskiej, weryfikowanymi na podstawie współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, odbywanych przez studentów praktyk zawodowych oraz monitorowania ścieżek kariery absolwentów kierunku. Każda specjalność charakteryzuje się swoją specyfiką i wymaga opanowania przez studentów specjalistycznej leksyki w danym zakresie i zdobycia przydatnych w przyszłej pracy umiejętności zawodowych.

Uwzględniając standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodów (*Informacje...*, [http](#)), wytyczne Polskiej Ramy Kwalifikacji (*Polska Rama...*, [http](#)) oraz zmiany wprowadzone poprzez *Konstytucję dla Nauki* (Usta-

wa *Konstytucja...*, [http](http://)), a także biorąc pod uwagę perspektywy zawodowe absolwentów i silną konkurencję na zapotrzebowanie innych niż rosyjski języków obcych na rynku pracy, od roku akademickiego 2019/2020 wprowadzone zostały w Katedrze Rusycystyki UR dwie nowe specjalności: język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska (dla studentów studiów I stopnia) oraz język rosyjski i angielski w dyplomacji (dla studentów studiów II stopnia). Charakterystyka drugiej spośród wymienionych wyżej specjalności zostanie przedstawiona w dalszej części niniejszego artykułu.

Sylwetka absolwenta specjalności język rosyjski i angielski w dyplomacji zakłada, iż: studenci zdobywają wiedzę merytoryczną oraz kompetencje językowe (z języka rosyjskiego i angielskiego) przydatne pracownikom konsulatów, ambasad, dyplomatom, osobom zatrudnionym w placówkach dyplomatycznych, instytucjach i stowarzyszeniach prowadzących współpracę kulturalną z Rosją, politykom etc. Do opracowania treści programowych posłużyły obok studiów nad literaturą przedmiotu oraz teorią nauczania języków specjalistycznych także szerokie konsultacje z przedstawicielami zawodów wymienionych w opisie sylwetki absolwenta. W rezultacie obok przedmiotów kierunkowych, wspólnych dla realizacji programów studiów wszystkich specjalności, wprowadzono następujące przedmioty:

- język rosyjski w dyplomacji (60 godz. ćw.);
- język rosyjski w służbie konsularnej (30 godz. ćw.);
- język angielski w komunikacji międzynarodowej (45 godz. ćw.);
- kultura krajów anglojęzycznych (30 godz. ćw.).

Ukończenie studiów II stopnia uznaje się za równoznaczne z osiągnięciem efektów kształcenia przewidzianych dla studiów II stopnia na tym kierunku, w tym znajomości języka rosyjskiego na poziomie C1 oraz znajomości języka angielskiego na poziomie B2+.

Treści programowe wymienionych wyżej przedmiotów zakładają osiągnięcie celów oraz efektów uczenia się określonych w poszczególnych sylabusach. Obejmują one nie tylko opanowanie słownictwa specjalistycznego z danej dziedziny w języku rosyjskim i angielskim, ale również poznanie przez studentów wielu aspektów związanych z przyszłą ścieżką zawodową oraz zdobycie potrzebnych umiejętności, m.in.:

- nabycie wiedzy na temat historii i współczesności stosunków dyplomatycznych między Rosją i innymi krajami;
- zaznajomienie ze składem, uprawnieniami oraz obowiązkami personelu misji dyplomatycznej;
- poznanie placówek dyplomatycznych Rosji na świecie;
- poznanie specyfiki pracy oraz obowiązków zawodowych dyplomaty;
- znajomość dokumentacji dyplomatycznej (w tym: umiejętność prowadzenia korespondencji służbowej i osobistej, tworzenie not dyplomatycznych i ko-

- munikatów rządowych, sporządzanie notatek służbowych, formułowanie memorandumów itp.);
- znajomość podstawowych aktów prawnych dotyczących służby dyplomatyczno-konsularnej;
  - poznanie zasad nawiązywania, utrzymywania oraz zrywania stosunków dyplomatycznych między krajami;
  - znajomość protokołu dyplomatycznego, etykiety językowej oraz podstawowych zasad autoprezentacji;
  - kształtowanie umiejętności negocjacyjnych;
  - zdobycie wiedzy z zakresu organizacji wydarzeń kulturalnych i spotkań służbowych;
  - zapoznanie studentów z podstawowymi zagadnieniami z dziedziny życia codziennego, obyczajowości, polityki i kultury krajów anglojęzycznych w zestawieniu z Rosją;
  - uświadomienie różnic kulturowych pomiędzy rodzimą kulturą i kulturą obcą.

Programy kształcenia uwzględniają zatem nie tylko doskonalenie umiejętności językowych, lecz również zdobycie wiedzy specjalistycznej z danej dziedziny. Szczegółowe sylabusy wszystkich przedmiotów opisywanej specjalności dostępne są na stronie internetowej Katedry Rusycystyki Uniwersytetu Rzeszowskiego (<http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/katedra-filologii-rosyjskiej>).

Nauczanie języka specjalistycznego wiąże się bowiem z dostosowaniem celów i treści nauczania do potrzeb określonej grupy odbiorców, a co za tym idzie, do określonego obszaru zawodowego. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego różnią się w pewnych aspektach od kompetencji nauczyciela języka ogólnego, a ich osiągnięcie wymaga znajomości specyfiki nauczania języka danej grupy zawodowej.

Nie należy jednak utożsamiać nauczyciela języka specjalistycznego z nauczycielem zawodu. Nauczyciel języka specjalistycznego jest w dalszym ciągu nauczycielem języka obcego, który – jak słusznie stwierdza Magdalena Sowa – dobrze opanował nauczany język, metody analizy językoznawczej oraz aparat metodologiczny. Ewentualne braki w wiedzy dziedzinowej powinien niwelować, poszukując odpowiednich źródeł informacji oraz dzięki kontaktom z innymi dydaktykami i środowiskiem zawodowym związanym z daną specjalnością (Sowa 2016: 154).

W celu przygotowania studentów do funkcjonowania w sytuacjach zawodowych zaleca się stosowanie takich metod nauczania i technik pracy, które jak najbardziej imitowałyby realne sytuacje mogące zaistnieć w danym środowisku. Efektywne będzie zatem w tym przypadku nauczanie problemowe, odgrywanie ról, studia przypadków, symulacje, a także realizacja indywidualnych oraz grupowych projektów. Kluczową rolę w środowisku dyplomatycznym odgrywa

komunikacja ustna, a więc dyskusje, prezentacje i wystąpienia ustne, dialogi, adekwatne do sytuacji reakcje językowe pozwolą obok analizy tekstów specjalistycznych na właściwe przygotowanie zawodowe przyszłych absolwentów.

Nauczanie języka środowiska dyplomatycznego, nasyconego terminologią, wymaga przyswojenia przez studentów zasobu podstawowych pojęć i terminów, bez których znajomości nie będzie możliwe pełne rozumienie tekstów specjalistycznych oraz swobodna komunikacja w omawianym zakresie. Będą to m. in.:

– nazwy rang dyplomatycznych i stanowisk w służbie dyplomatyczno-konsularnej, np.:

*атташе* – (франц. attaché – букв. прикрепленный) дипломатический ранг, одна из младших дипломатических должностей. В дипломатических представительствах имеются атташе военные, военно-морские, военно-воздушные, торговые, по вопросам культуры, печати (пресс-атташе) и др. (Кузнецов С.А. 1998);

*консул* – (лат. consul) должностное лицо дипломатического ведомства, представляющее и защищающее правовые и экономические интересы своего государства и его граждан в каком-л. городе другого государства (Кузнецов С.А. 1998);

*посланник* – дипломатический представитель одного государства в другом, рангом ниже посла; чрезвычайный и полномочный представитель (Кузнецов С.А. 1998);

– rodzaje dokumentów służbowych, np.:

*меморандум* – (лат. – что надо помнить) вид дипломатического документа с подробным изложением фактической или юридической стороны какого-либо вопроса, являющегося, например, предметом дипломатической переписки (Перевозникова 2015: 164);

*коммюнике* – (франц. communiqué) официальное правительственное сообщение по вопросам международного значения (Кузнецов С.А., 1998);

*дипломатическая нота* – (лат. nota – знак, замечание) официальное дипломатическое письменное обращение правительства одного государства к другому (Кузнецов С.А. 1998);

– określenia relacji i stosunków międzynarodowych, np.:

*статус-кво* – существующее или существовавшее в определенный момент фактическое или правовое положение (Перевозникова 2015: 166);

*конфронтация* – напряженность, взрывоопасное противостояние в отношениях между государствами, которое может привести к возникновению военного конфликта (Перевозникова 2015: 164);

*взаимность* – общепризнанный принцип межгосударственных отношений, в соответствии с которым государства должны строить отношения друг с другом на взаимовыгодной, равноправной основе, с учетом законных интересов другой стороны (Перевозникова 2015: 161).



Specjalność język rosyjski i angielski w dyplomacji – jako wprowadzona do oferty kształcenia Katedry Rusycystyki na Uniwersytecie Rzeszowskim po raz pierwszy – daje możliwości szerokich badań nad nauczaniem języka specjalistycznego środowiska dyplomatów (pod warunkiem, że będzie wybierana przez studentów spośród kilku oferowanych specjalności). Ewaluacja osiągniętych efektów kształcenia oraz weryfikacja treści programowych pozwoliłyby zoptymalizować koncepcję kształcenia dla ww. specjalności oraz dokonać właściwej selekcji i gradacji materiału leksykalno-gramatycznego. Planowane spotkania z przedstawicielami danej grupy zawodowej pozwoliłyby poszerzyć wiedzę specjalistyczną studentów oraz poznać realia pracy środowiska dyplomatycznego.

## Bibliografia

- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1970, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Informacje w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodów*, [online] <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-w-sprawie-standardow-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodow>, [14.10.2019].
- Milewski T., 2004, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Polska Rama Kwalifikacji PRK*, [online] <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>, [14.10.2019].
- Sowa M., 2016, *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego* [w:] *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*, red. J. Łącka-Badura, Katowice, s. 139–156.
- Ustawa *Konstytucja dla nauki*, [online] <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/pobierz-ustawe>, [14.10.2019].
- Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 1999, *Словарь методических терминов*, Санкт-Петербург.
- Gramota.ru*, [online] <http://gramota.ru/>, [2.12.2019].
- Кузнецов С.А., 1998, *Большой толковый словарь русского языка*, [online] <http://gramota.ru/slovari/>, [02.12.2019].
- Перевозникова А.К., 2015, *Русский язык для дипломатов. Учебное пособие по языку специальности для иностранных учащихся*, Москва.
- Словари и энциклопедии*, [online] <https://www.endic.ru/default.htm>, [16.10.2019].

## RUSSIAN AND ENGLISH IN DIPLOMACY – NEW SPECIALITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR LABOUR MARKET– A CONCEPTION OF TEACHING

### Summary

The article shows the conception of teaching for a new speciality: Russian and English in diplomacy within Russian language course at the university level. After a brief analysis of vistas of Russian philology graduates employment, the proprietary curriculum for the new speciality accounting of the specificity of languages of various professions and communities connected with diplomacy was presented.

**Key words:** FLT methodology, languages for specific purposes, higher education teaching

**Людмила КИПНЕС**  
**Елена НЕПОКЛОНОВА**

Российский государственный гидрометеорологический университет  
Санкт-Петербург, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Ключевые слова:** методологическая рефлексия, поликультурная среда, сетевое сообщество, проектная деятельность, олимпиада, задача

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы формирования поликультурной образовательной среды как актуального средства эффективного обучения русскому языку как иностранному. Методическая проблематика рассматривается в тесном взаимодействии с вопросами взаимосвязи науки и культуры на современном этапе; особое внимание уделено определяющей роли методологической рефлексии в компетентностной модели современного исследователя и способам ее формирования в процессе обучения навыкам исследовательской деятельности на этапах школьного и вузовского обучения на примере обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание уделено современным образовательным проектам, направленным на формирование эффективного поликультурного взаимодействия студентов, изучающих русский язык как иностранный с целью интенсификации обучения. В рамках проекта поликультурного взаимодействия туркменских и русских студентов, реализуемого в РГГМУ, в статье обсуждаются методические аспекты лингвистических олимпиад и совместной проектной деятельности туркменских и русских студентов. Также в статье рассматриваются перспективы создания русско-туркменского языкового центра на базе вуза как научного сообщества преподавателей и студентов, предполагающего гибкую систему различных видов и способов интеграции с целью решения различных профессиональных задач.

В настоящее время, в связи с культурными, социально-экономическими изменениями, наблюдается активный поиск не только новых форм производства и транслирования научного знания, но и новых методов эффективной подготовки молодых ученых, формирования и развития профессиональных компетенций выпускников высших учебных заведений. Очевидно, что эффективность подготовки не в последнюю очередь связана с соблюдением принципа преемственности основных этапов образования, прежде всего, взаимосвязи школьного и вузовского обучения как в содержательном, так и в методологическом аспектах. Это во многом связано с тем, что современная профессиональная культура на этапе вузовской подготовки предполагает не только владение в полном объеме предметными знаниями, но и сформированную научную рефлексию, позволяющую контролировать результаты собственного процесса познания на всех его этапах, а также понимать и оценивать динамику культурных процессов и связанных с ними изменений в современной научной картине мира. Речь идет о формировании «методологической рефлексии как необходимом элементе компетентностной модели современного исследователя в связи со значительным усилением субъектной составляющей в процессе познания» (Непоклонова 2017: 189). Современные требования ФГОС к школьному образованию также ориентированы на формирование исследовательской рефлексии обучающихся, в той мере, в какой это возможно на этапе школьного обучения. Формированию методологической рефлексии во многом способствует развитие коммуникативной культуры обучающихся, проявляющейся, в частности, в способности к научной коммуникации, осуществляемой как в формах, предусмотренных учебным процессом, так и в рамках различных неформальных коммуникационных структур научно-учебных сообществ. Способность к эффективной внутрипредметной и межпредметной интеграции является одним из критериев, позволяющих оценить степень сформированности научно-рефлексивных способностей молодого исследователя.

Как отмечалось выше, важное значение в процессе формирования рефлексивных способностей обучающихся приобретает понимание глубинных взаимосвязей науки и культуры, как в исторической перспективе, так и на современном этапе. Не случайно в настоящее время в философии, педагогике, истории научного знания одной из ключевых задач стало выявление «стилеобразующего сознания» эпохи (Гайденко 1980: 6), пронизывающего все сферы человеческой деятельности и способствующего не только формированию системы категориальных смыслов для освоения новых объектов исследования, но также играющей важную роль в формировании новых моделей образовательного процесса, методических стратегий преподавания учебных дисциплин, принципов формирования профессиональной культуры исследователя.

Благодаря проводившимся на рубеже XX–XXI вв. исследованиям П.П. Гайденко, В.С. Степина, Л.М. Косаревой и других специалистов в области философии, истории культуры и науки стало очевидным, что каждая культурная эпоха, активизируя процессы философского и связанного с ним научного поиска, способствует формированию новых научных программ, в рамках которых развиваются как собственно исследовательские, так и образовательные модели, включающие общеметодологические принципы и частные методы и приемы обучения (Степин 1976: 295). При этом возникновение новых образовательных моделей во многом обусловлено необходимостью формирования специалистов нового типа, удовлетворяющих требованиям, необходимым для исследований в рамках новых научных программ и методологий.

Современная научная картина мира, будучи плюралистичной и многомерной, потребовала новых подходов к обучению не только отечественных, но и иностранных студентов. Сформировавшиеся требования к обучению, построенному на системной рефлексии участников образовательного процесса, ставят вопрос о развитии у иностранных студентов навыков осознанного приобретения предметных знаний, регулярной самопроверки степени их сформированности, понимания и прогнозирования способов практического применения полученных знаний, выстраивания межпредметных связей в процессе обучения, совместной учебной и внеучебной деятельности в поликультурной среде, в первую очередь, – с учащимися, являющимися носителями изучаемого иностранного языка. Всё это невозможно без непрерывного совершенствования коммуникативных навыков в процессе обучения, с учетом современных форм и технологий социальной коммуникации.

Данные задачи актуальны как для вузовского, так и для школьного этапов изучения иностранного языка. Способность работать в поликультурном и полиязыковом коллективе становится не только полезным коммуникативным умением для иностранных студентов, но и средством эффективного усвоения нового знания благодаря выстраиванию т.н. гибких горизонтальных связей средствами различных сетевых и несетевых сообществ, позволяющих в процессе полилогического взаимодействия динамично и целостно осваивать изучаемый предмет – иностранный язык.

Такой характер усвоения нового знания неизбежно способствует формированию у обучающихся системной рефлексии, о которой говорилось выше. Следует обратить внимание на тот факт, что требование сформированных навыков научной рефлексии не является чем-то искусственно привнесенным теоретиками науки или педагогами в образовательный процесс; это требование – всего лишь фиксация результатов стихийных культурных процессов, пронизывающих все сферы человеческой деятельности, в том

числе и педагогическую, и связанных в первую очередь с увеличением роли субъекта в процессе познания.

Так, в частности, стихийный отход от репродуктивной модели обучения в школьной и вузовской практике связан с изменением представлений о статусе и роли обучающихся: они становятся активными участниками процесса обучения, в поле их сознания оказались не только предметная область изучаемой дисциплины, но и все этапы ее освоения – от целеполагания, осмысления идеалов и норм исследования – до избираемых методов познания, критериев оценивания результатов – т.е. все составляющие познавательной деятельности, находившиеся ранее в зоне осмысления и ответственности преподавателя (Васильева, Непоклонова 2019: 32).

Столь же естественно в ментальной и культурной сферах зарождалось стремление к созданию новых форм группового взаимодействия в процессе обучения новому; развиваясь спонтанно, эти новые формы со временем получили институциональную поддержку: прежде всего, теоретическое обоснование и материально-техническое обеспечение (например, появление вузовских заочных научных центров, образовательных порталов, профессиональных педагогических интернет-сообществ и т.д.) (Кипнес 2014: 15).

В настоящее время продолжается рост новых форм и технологий интеграции обучающихся в различные сообщества. Прежде всего растет число сетевых сообществ, формирующих поликультурную образовательную среду, в рамках которых происходит совместное изучение обучающимися разных стран иностранных языков. В первую очередь такие сообщества занимают сбором учебной и научной информации, обсуждением методик, обменом опытом изучения иностранных языков, созданием учебников и видеоматериалов нового формата, ориентированных на современную разговорную речь и общение с носителями языка, разработкой совместных проектов. В качестве одного из успешных проектов следует упомянуть Фестиваль языков, ежегодное культурно-просветительское мероприятие в России и за рубежом, подготовка которого осуществляется в рамках сетевого взаимодействия. Также весьма перспективен в настоящее время проект «Как скажешь», подготовленный ВШЭ совместно с обучающим сайтом «Верные слова», предоставляющий учащимся новые возможности изучения русского языка как иностранного в процессе общения с преподавателями, изучения разнообразных видеоматериалов, в частности, просмотра различных интервью со студентами, знакомящих с современной разговорной речью.

Одними из наиболее перспективных нам представляются проекты, направленные на создание полиэтнической образовательной среды, способствующей формированию личностной рефлексии обучающихся в процессе межкультурной коммуникации с целью изучения русского языка как ино-

странного, что требует гибкого диалогического взаимодействия участников образовательного процесса как представителей различных культур.

Рассмотрим в качестве примера создания поликультурной образовательной среды проект, разработанный в Санкт-Петербурге в Российском государственном гидрометеорологическом университете (РГГМУ). Этот проект ориентирован на создание взаимосвязей между основными этапами образования – школьным и вузовским. Первый этап проекта – это адресное взаимодействие профильных школ Туркмении и Санкт-Петербурга в сфере изучения русского языка; последующие этапы ориентированы на совместную учебную деятельность туркменских и русских студентов на этапе вузовского образования.

Рассмотрим основные положения Проекта и его роль в формировании поликультурной образовательной среды. Целью организации системы адресного взаимодействия туркменских профильных школ с изучением русского языка как иностранного с профильными школами Санкт-Петербурга является повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному, а также стимулирование процесса профессионального самоопределения обучающихся при переходе из общеобразовательных организаций в образовательные организации профессионального и высшего образования. Кроме того, адресное взаимодействие школ позволяет сформировать поликультурную образовательную среду, обладающую значительным методическим потенциалом, способствующим формированию как исследовательской рефлексии, так и общих навыков профессиональной деятельности. Целью проекта явилось создание образовательной среды, способной обеспечить эффективное межкультурное и научное взаимодействие российских и иностранных школьников в рамках совместной научно-практической деятельности под руководством сотрудников кафедры русского языка и литературы РГГМУ и представителей других образовательных организаций Санкт-Петербурга и Туркмении.

Основными задачами проекта явились следующие:

- создание эффективной системы изучения русского языка как средства постижения ценностей русской культуры, образования и науки в среде учащихся зарубежных стран;
- расширение условий для системного изучения русского языка и культуры иностранными школьниками, уже имеющими определенное представление о русском языке и культуре;
- упрочение статуса русского языка как одного из языков межнационального общения в сфере науки и образования, формирование контингента иностранных студентов РГГМУ;
- повышение мотивации иностранных учащихся в области изучения русского языка;

- создание и продвижение новых форматов взаимодействия учащихся разных стран, а также иностранных учащихся и преподавателей высших учебных заведений с целью формирования поликультурного взаимодействия в сфере образования;
- разработка эффективных методик изучения русского языка и культуры иностранными школьниками на основе совместной научно-практической деятельности русских и иностранных учащихся профильных школ;
- создание сетевого сообщества учащихся и учителей профильных зарубежных школ с изучением русского языка как иностранного совместно с петербургскими школами и РГГМУ, позволяющего координировать совместную учебную деятельность, ориентируясь на статус русского языка как одного из языков научного и разговорного общения (в том числе интернет-общения) и др.;
- расширение представлений иностранных школьников о методиках, традициях и инновациях школьного и вузовского образования, особенностях научной и культурной жизни России;
- организация совместной проектной деятельности русских и иностранных учащихся на базе РГГМУ и профильных школ Санкт-Петербурга;
- презентация совместных проектов иностранных учащихся и учащихся петербургских школ в рамках различных культурных мероприятий в Санкт-Петербурге.

Целевой аудиторией проекта являются обучающиеся туркменских профильных школ, в которых преподается русский язык как иностранный и обучающиеся профильных школ Санкт-Петербурга. В проекте не рассматриваются т.н. «русские школы», ориентированные прежде всего на детей русских эмигрантов или на детей из полиэтнических семей, стремящихся сохранить русский язык как родной, поскольку основная цель проекта связана с продвижением русского языка в иноязычной культурной среде. По данным современных экспертов, в иностранных государствах насчитывается 18,4 тыс. школ и организаций среднего профессионального образования, в которых 1,3 млн. человек изучают русский язык как иностранный. В зарубежных вузах русский язык как иностранный изучают около 230 тыс. студентов. Вместе с тем, в настоящее время отсутствует устойчивая консолидация школ – учителей и учащихся, преподающих и изучающих в этих странах русский язык как иностранный (Кипнес 2017: 42). Существуют ассоциации учителей русского языка в отдельных странах (например, Ассоциация преподавателей русского языка земли Северный Рейн-Вестфалия и др.), однако в целом наблюдается отсутствие координации работы учителей русского языка за рубежом. Таким координатором, на наш взгляд, может стать межвузовский коллектив преподавателей соответствующего профиля. Создание сообщества школ (учителей и учащихся) и гуманитарных

факультетов на базе преподавания и изучения русского языка должно способствовать развитию поликультурных многоуровневых научных сообществ, изучающих и преподающих русский язык, и тем самым – совершенствованию методики преподавания русского языка как иностранного.

Актуальность проекта обусловлена необходимостью модернизировать методы изучения и характер восприятия русского языка и культуры в среде молодого поколения иностранных граждан в связи с изменившейся мировой культурной ситуацией, требующей разработки новых способов самопрезентации различных культур за рубежом, а также новых форм межкультурного взаимодействия.

Так, если традиционно взаимодействие школьников из разных стран с целью изучения иностранного языка осуществляется преимущественно в форме т.н. «культурного обмена», основанного на методе пассивного «погружения» в инонациональную культуру, повседневную жизнь, школьную атмосферу и т.д. для достижения целостного восприятия языка в аутентичной обстановке, то в настоящее время требуется более личностно ориентированное, гибкое и деятельностное обучение, требующее для эффективного освоения чужого языка и культуры новых точек личностного соприкосновения с носителями и ценностями чужой культуры (Васильева, Непоклонова 2019: 32). Представляется, что такой «точкой роста» может стать совместная проектная деятельность учащихся разных стран, обучающихся в профильных (языковых) школах, поскольку обучение в подобных учебных заведениях требует от учащихся высокого уровня подготовки и, соответственно, высокой мотивации, касающейся процессов обучения, получения нового знания, что будет способствовать интенсивному и позитивному культурно-языковому взаимодействию. В качестве примера проектной деятельности можно привести совместные исследования русскими и туркменскими школьниками и студентами русско-туркменских литературных связей, сравнительно-исторические исследования русского и туркменского языков и т.д.

Реализация предусмотренных Проектом мероприятий позволяет достичь следующих социально-общественных и научно-педагогических результатов, указанных в Программе:

- традиции и ценности российского образования и науки станут доступны молодому поколению зарубежных стран;
- будет восстановлена положительная динамика развития русского языка как одного из мировых языков не только за счет увеличения количества носителей языка, но и за счет осознания роли русского языка как одного из языков межнационального общения в сфере науки, экономики, искусства и др.;



- формирование сетевого сообщества учителей и учащихся профильных школ разных стран с изучением русского языка будет способствовать положительной динамике в оценке русского языка в мировом сообществе, а также увеличению роли русского языка как средства межнационального общения в сети Интернет;
- совместная проектная деятельность учащихся профильных школ разных стран, осуществляемая как на русском, так и на иностранном языке, откроет иностранным школьникам доступ к научным текстам, существующим только на русском языке, а тем самым, будет способствовать осмыслению ими русского языка как одного из языков международного научного общения;
- совместная проектная деятельность учащихся профильных школ разных стран на русском языке будет способствовать развитию позитивных партнерских отношений между Россией и зарубежными странами, формированию положительного образа России в сознании нового поколения иностранных граждан;
- системная организация взаимодействия профильных школ-партнеров на основе совместной проектной деятельности под руководством коллектива вузовских преподавателей позволит достичь консолидации усилий различных педагогов и ученых России и зарубежных стран, направленных на реализацию гуманистических принципов педагогики, преодоление идеологических барьеров в процессе совместного решения педагогических и научных задач.

Реализация проекта предполагает последовательное осуществление следующих этапов:

Первый этап. Организация системы адресного взаимодействия профильных школ Туркмении и Санкт-Петербурга: создание экспериментальных площадок на базе школ Санкт-Петербурга и РГГМУ, разработка образовательных программ, разработка направлений совместной научно-исследовательской деятельности российских и туркменских школьников.

Второй этап. Создание сетевого сообщества учителей, обучающихся и коллектива вузовских преподавателей РГГМУ, определение целей, задач и направлений деятельности сообщества.

Третий этап. Организация совместной научно-практической деятельности российских и туркменских школьников: определение направлений и тем совместных исследований, способов представления результатов, организация форм совместной работы: дистанционного и очного взаимодействия.

Четвертый этап. Представление полученных результатов в рамках мероприятий, организованных на базе РГГМУ: научно-практических конференций, конкурсов, олимпиад.

## Реализуемые мероприятия

1. Научно-практическая конференция, посвященная вопросам сравнительного языкознания на материале русского и туркменского языков.

Цель конференции – представление совместных научно-исследовательских проектов, посвященных изучению туркменского и русского языков (сравнительно-исторический аспект). Так, в частности, темой может стать изучение способов выражения условия в синтаксисе русского и туркменского языков и другие.

2. Организация лингвистической олимпиады школьников и студентов по языкознанию на материале туркменского и русского языков.

## Программа Олимпиады

Олимпиада проводится в 2 тура: заочный и очный финальный

План-график. Календарный план реализации мероприятий Программы:

1.1. Формирование оргкомитета, жюри, рабочей группы, конкурсных комиссий Олимпиады.

Рабочая группа формируется из числа сотрудников кафедры русского языка и литературы РГГМУ в количестве 6 человек. Задачи рабочей группы – организационное обеспечение проведения олимпиады, составление и обеспечение выполнения плана-графика работ.

В конкурсные комиссии будут приглашены представители сферы образования разных уровней: высшего, среднего образования, сферы дополнительного профессионального образования, общественных организаций (СПбГУ, РОПРЯЛ, Союза педагогов Санкт-Петербурга). Задачи конкурсной комиссии – составление заданий для туров олимпиады, разработка критериев оценки, проведение конкурсного отбора олимпиадных работ.

Жюри формируется из представителей конкурсных комиссий по номинациям, представителя оргкомитета конкурса, председателя. Задача жюри – определить победителей олимпиады.

Оргкомитет определяет концептуальные подходы к проведению олимпиады, составляет Положение и Программу олимпиады. В оргкомитет войдут представители органов управления образования разного уровня и учреждений высшего и дополнительного образования.

В целях пропаганды олимпиады и его результатов оргкомитет обеспечивает освещение подготовки и хода Олимпиады в средствах массовой информации, выпуск и распространение информационных материалов о ходе и результатах проведения Олимпиады.

1.2. Разработка олимпиадных заданий заочного этапа, критериев оценки работ участников.

Задания регионального тура носят заочный характер и включают в себя: задания тестового характера; задания, требующие краткого письменного ответа; задания, требующие творческого ответа (связанные с созданием собственного текста). Обязательным является наличие эвристических заданий, требующих от участников демонстрации исследовательских навыков при работе с языковым материалом, заданий, требующих применения методов сравнительного языкознания.

1.3. Рассылка информационных писем, Положения, тренировочных заданий в профильные школы России и Туркмении.

1.4. Подготовка к публикации информационных материалов о проведении Олимпиады.

Разработка и публикация в Интернете информационного сайта о проведении Олимпиады. Подготовка и публикация информационных материалов о проведении Олимпиады в СМИ: на сайте Министерства образования и науки РФ, на сайте Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга, на сайте Комитета по внешним связям Санкт-Петербурга; на радио, ТВ, в печатных СМИ.

1.5. Проведение процедур закупок услуг по проживанию и питанию участников очного финального этапа Олимпиады, представлению залов музеев Санкт-Петербурга для проведения мероприятий очного финального этапа, услуг по экскурсионному обслуживанию участников финального этапа Олимпиады, обеспечению расходными материалами мероприятий Олимпиады.

1.6. Изготовление дипломов победителей Олимпиады, сертификатов участников. Приобретение призов и сувениров участникам Олимпиады.

1.7. Подготовка, публикация на сайте Олимпиады методических рекомендаций по проведению Олимпиады, проведение семинаров в режиме «вебинар» по вопросам организации мероприятий Олимпиады.

*2 этап. Проведение регионального этапа Олимпиады.*

2.1. Размещение заданий заочного тура на сайте Олимпиады.

2.2. Регистрация участников Олимпиады на сайте Олимпиады. Составление списков участников заочного этапа: не менее 1000 человек. Информирование зарегистрированных участников о сроках и формах выполнения заданий.

2.3. Выполнение заданий заочного этапа участниками.

2.4. Оценка результатов работ конкурсными комиссиями. Составление рейтинга оценок работ, определение победителей заочного этапа Олимпиады.

2.5. Составление списка участников очного финального этапа Олимпиады.

*3 этап. Проведение очного финального этапа Олимпиады в Санкт-Петербурге.*

3.1. Организация встречи и отъезда делегаций участников, размещения, питания и экскурсионной программы

3.2. Организация проведения олимпиадных соревнований (составление заданий, критериев оценки, ведения конкурсов), обеспечение помещениями для работы участников Олимпиады. Организация работы жюри Олимпиады (оценка предоставляемых участниками конкурсных материалов). Количество дней очного финального этапа олимпиады – 4 дня, без учета дней заезда и отъезда. Время проведения очного этапа олимпиады планируется приурочить ко времени празднования национального праздника Туркменистана – Дня добрососедства (первое воскресенье декабря).

В первый день Олимпиады планируется проведение торжественного открытия Олимпиады с участием представителей туркменской диаспоры (общества туркменской культуры в Санкт-Петербурге «Мекан»), проживающих в Санкт-Петербурге, после чего проводится письменное тестирование участников и представление команд.

Во второй день Олимпиады планируется проведение индивидуального тура, представляющего собой решение лингвистических задач (на материале русского и туркменского языков).

В третий день Олимпиады планируется проведение командного тура, с участием команд Туркмении и Санкт-Петербурга.

3.3. Организация культурной программы для участников Олимпиады (3 экскурсии, театр), вечерние мероприятия.

Обзорная экскурсия по Петербургу.

Экскурсия в Этнографический музей. Мастерская по декоративно-прикладному искусству разных народов России.

Посещение театра: спектакль драматического театра.

3.4. Проведение итогового мероприятия Олимпиады с вручением дипломов и призов.

Проведение церемонии награждения планируется провести в РГГМУ (актовый зал). В день награждения планируется проведение мастер-классов для участников Олимпиады с ведущими лингвистами из Санкт-Петербурга, занимающимися изучением туркменского языка и языков тюркской семьи. Демонстрация слайд-шоу обо всех днях Олимпиады. В течение всего периода проведения Олимпиады будет осуществлена фото- и видеосъемка, подготовлены и опубликованы в СМИ информационные материалы о проведении и итогах Олимпиады.

***Ожидаемые качественные результаты проекта:*** В результате реализации проекта будет сформирована новая поликультурная образовательная

среда, объединяющая русских и туркменских школьников в рамках совместной научно-исследовательской деятельности под руководством сотрудников кафедры русского языка и литературы РГГМУ и других организаций, дающая новые возможности для иностранных учащихся для системного изучения русского языка и культуры.

### **Ожидаемые количественные результаты проекта:**

**Количество участников заочного этапа Олимпиады:** не менее 1000 человек. Оргкомитет Олимпиады в соответствии с планом-графиком мероприятий и действий по их выполнению своевременно информирует школы Туркменистана и Санкт-Петербурга о сроках проведения заочного этапа, количестве участников, высылает Информационное письмо, знакомит с Положением и тренировочными заданиями, контролирует процесс регистрации участников на сайте, составляет список участников, своевременно информирует их о сроках проведения мероприятий.

**Количество участников очного этапа Олимпиады:** 100 человек. Конкурсные комиссии своевременно оценивают результаты работ заочного этапа, составляют список участников очного этапа и размещают его на сайте олимпиады.

**Количество возрастных групп участников Олимпиады:** 1 группа (школьники 10–11 классов).

**Количество туров Олимпиады:** 2 (заочный и очный финальный).

Количество участников рабочей группы: 6. Рабочая группа формируется из числа сотрудников кафедры русского языка и литературы РГГМУ, студентов РГГМУ, представителей различных организаций Санкт-Петербурга.

**Количество членов конкурсной комиссии:** 15 человек.

Методический потенциал олимпиад для иностранных студентов остается до конца не изученным в современных исследованиях, посвященных вопросам методики преподавания русского языка как иностранного. Это связано с тем, что олимпиадное движение долгое время развивалось независимо от школьной и вузовской методики преподавания русского языка. В настоящее время наблюдается рост интереса к этой методической проблематике, поскольку олимпиадные задачи в наибольшей степени содержат эвристический компонент, необходимый для развития навыков исследовательской деятельности и систематической рефлексии.

Приведем в качестве примера несколько олимпиадных задач, которые могут быть предложены для старшеклассников, изучающих иностранный

язык. Так, для туркменских студентов может быть предложена следующая задача:

*Иностраный студент изучает русский язык. Тема «Личные местоимения». Преподаватель объясняет новый материал: «Если перед местоимениями 3 лица стоит предлог, то нужно к местоимению добавить букву «н». Например: ГОВОРЮ ЕЙ – ИДУ К НЕЙ, ВИЖУ ЕЁ – УХОЖУ ОТ НЕЁ». Выслушав преподавателя, студент начал составлять предложения:*

*Я думаю о ней.*

*Я иду к неё дому.*

*Я пою песню для них.*

*Мы отправимся по ним одним известным тропинкам.*

*Ты смотришь на него?*

*Ты поедешь на него машине?*

*У неё сегодня день рождения!*

*Я думал, что у нее мамы день рождения, но оказалось, что у нее именины.*

*Найдите ошибки в этих предложениях. Что забыл уточнить преподаватель?*

Характерно, что данная задача может быть предложена как русским, так и иностранным студентам; поскольку она может быть рассмотрена с разных позиций: учителя и ученика. Так, русские студенты обратят внимание на важность методического аспекта преподавания русского языка как иностранного и возможных последствий в случае непрофессионального объяснения иностранным студентам грамматики русского языка. Иностранные студенты увидят эту задачу совсем с другой стороны, поскольку им необходимо будет реконструировать ход мысли учащихся, получивших определенную информацию от учителя и попытавшихся практически применить полученные знания. Методический потенциал данной задачи, способствует не только актуализации знаний по русскому языку, но и формированию исследовательской рефлексии, направленной на способы и средства объяснения учебного материала, методические аспекты взаимодействия учителя и ученика. Задача также позволяет увидеть различия в восприятии языковых фактов носителями языка и теми, кто изучает язык как иностранный.

Весьма плодотворным, на наш взгляд, является совместное обсуждение решения данной задачи русскими и иностранными студентами, что способствует соединению разных исследовательских позиций при анализе языковых фактов – позиций носителя языка и иностранного учащегося.

Возможны и другие формы взаимодействия. Так, например, задача может быть предложена для русских студентов. А туркменские студенты могут участвовать в качестве экспертов, членов жюри; они могут демонстри-

ровать произношение, контексты употребления слов и т.д. Например, рассмотрим следующую задачу:

*В нашем университете есть группа студентов-туркмен. У одного студента фамилия Джуманиязов, у второго студента – Ниязов, у третьего – Джумакен, у четвертого – Аннаниязов.*

*А студентка по имени Джумагуль рассказала, что ее имя означает «пятничная роза».*

*В другой группе есть студент с фамилией Кенджа («меньшой»), а также студенты по имени Саламгулы («раб мира») и Аннагульев («раб пятницы»).*

*В третьей группе есть студент с фамилией Айниязов («лунное моление») и студентка по имени Айгозель («красивая луна») Аганиязова («госпожа жаждущая»).*

*Предположите, что означают фамилии Джуманиязов, Ниязова, Джумакен Аннаниязов.*

Для этой задачи, обучающей работать с семантическими компонентами иноязычного имени и его морфемным составом, требуются навыки наблюдения, комбинаторики и семантического анализа. Для решения этой задачи полезно прослушать, как звучат предложенные для анализа имена, какую реакцию они вызывают у носителей языка и т.д., поскольку такое наблюдение способствует активизации аналитической деятельности. Подобные задачи, связанные с анализом имен, также очень полезны и для формирования культуры толерантности у студентов-филологов, поскольку фокусируют внимание на выраженной с помощью имени индивидуальности носящего имя человека, а процесс решения сопровождается активным взаимодействием русских и туркменских студентов.

Таким образом, адресное взаимодействие профильных школ Туркмении и России, результаты которого в дальнейшем оказываются востребованными на этапе вузовского образования, будет способствовать формированию единой межкультурной среды, методический потенциал которой позволит сделать более эффективным процесс изучения русского языка как иностранного, а также поможет русским и туркменским школьникам и студентам углубить представления о родном и иностранном языках, о различиях языков разных семей и морфологических типов, приобрести опыт сравнительно-исторического изучения русского и туркменского языков в условиях совместной работы с представителями иных языков и культур, что, несомненно, способствует формированию культуры толерантности.

Помимо проекта адресного взаимодействия учебных заведений на кафедре русского языка и литературы РГГМУ в настоящее время создается русско-туркменский языковой центр, целью которого является приобретение русскими и иностранными студентами опыта преподавания родного

языка в иностранной аудитории, а также знакомство русских студентов с туркменским языком как представителем иного морфологического типа и языковой семьи. В рамках данного проекта предусмотрены регулярные занятия (мастер-классы) туркменских студентов с русскоязычной студенческой аудиторией с целью знакомства с туркменским языком, приобретения навыков бытового общения на туркменском языке. В свою очередь, русские и туркменские студенты участвуют в совместных проектах, таких, как переводы текстов с туркменского на русский язык и с русского на туркменский, сравнительный анализ русского и туркменского фольклора и т.д.

Таким образом, формирование поликультурной образовательной среды обладает большим дидактическим и методическим потенциалом, востребованность которого значительно возрастает в настоящее время в связи с формированием новой компетентностной модели современного молодого специалиста, в том числе в области русского языка как иностранного.

## Библиография

- Васильева И.В., Непоклонова Е.О., 2019, *Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности студентов в процессе создания авторского научного текста в рамках эвристического подхода к обучению*, „Известия Волгоградского государственного педагогического университета”, № 10, с. 31–36.
- Гайденок П.П., 1980, *Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ*, Москва.
- Кипнес Л.В., 2014, *Университетские образовательные округа: опыт реализации инновационных и просветительских проектов*, „Университетский округ: прошлое и настоящее”, №1, с.14–19.
- Кипнес Л.В., 2017, *Создание единой культурно-образовательной среды: из опыта работы АНО «Университетские образовательные округа»*, „Вестник Оренбургского государственного университета”, №10, с. 78–82.
- Непоклонова Е.О., 2017, *Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога [в:] Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы*, ред. Т.Г.Галактионова, Е.И.Казакова, Санкт-Петербург, с. 188–191.

## FORMING A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF INTENSIVE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

### Summary

The article discusses ways of forming a multicultural educational environment as an actual means of effective teaching of Russian as a foreign language. Methodological issues are considered in close interaction with the issues of the relationship between science and culture at the present stage, special attention is paid to the decisive role of methodological reflection in the competence model of a modern researcher and how to form it in the process of teaching research skills at the stages of school and university learning using the example of teaching the Russian language as



to foreign. Particular attention is paid to modern educational projects aimed at creating an effective multicultural interaction between students studying Russian as a foreign language in order to intensify learning. In the framework of the multicultural interaction project between Turkmen and Russian students, implemented at the Russian State Medical University, the article discusses the methodological aspects of linguistic Olympiads and the joint project activities of Turkmen and Russian students. The article also discusses the prospects of creating a Russian-Turkmen language center on the basis of the university as a scientific community of teachers and students, suggesting a flexible system of various types and methods of integration in order to solve various professional problems.

**Key words:** methodological reflection, multicultural environment, network community, project activity, olympiad, task

**Ольга РОТМИСТРОВА**

Российский государственный гидрометеорологический университет  
Санкт-Петербург, Россия

**ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ  
СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Ключевые слова:** самообразовательная компетенция, синергетический подход, методика русского языка как иностранного, образовательные технологии.

В условиях современной образовательной среды большое внимание уделяется проблемам самообразования студентов, реализующегося в процессе самообразовательной деятельности, направленной «на получение и систематизацию знаний, формирование навыков и развитие умений» (Поднебесова 2015: 7). Эти знания, умения и навыки, во-первых, в совокупности со смысловыми ориентирами и опытом деятельности обучающегося составляют суть самообразовательной компетенции; во-вторых, необходимы для осуществления обучающимися «специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной деятельности» (Поляничко 2006), исходя из чего закономерна тесная взаимосвязь самообразования с самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием личности.

Исследователи акцентируют внимание на том, что самообразование обеспечивает «эмоционально-ценностное отношение к саморазвитию и самообразовательной деятельности» (Федорова 2011). Действительно, особо следует подчеркнуть значимость эмоциональной составляющей самообразования: оно, безусловно, является катализатором, способствующим формированию у обучающихся понимания роли саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования в рамках будущей профессиональной деятельности. И осознание этой роли стимулирует у студентов: а) восприятие

самообразования как ценностной доминанты учебно-познавательного процесса; б) осмысление значимости будущей профессии и видение себя и своих функций в этой профессии.

Подчеркнем, что самообразовательная деятельность в учебно-профессиональной сфере особенно актуализируется в контексте синергетической парадигмы: синергетика основана на принципах самоорганизации, и в рамках синергетического подхода к обучению самоорганизация и есть самообразование. Ввиду этого развитие самообразовательной компетенции является доминантой в реализации синергетического подхода к предметному обучению.

Рассматривая аспекты синергетического подхода, важно более подробно остановиться на взаимосвязи самообразования и будущей профессии обучающихся. Исследователи отмечают, что «развитие самообразовательной деятельности студентов в вузе следует понимать не только как эффективное включение в процесс обучения, но и как подготовку к будущей профессиональной деятельности. Поэтому ни в коем случае нельзя забывать и о профессиональной составляющей самообразования» (Медведев 2013: 98). При этом «формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления учебного и профессионального труда» позволяют обучающемуся «успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать свою работу индивидуально или в команде, адекватно оценивать, своевременно корректировать, совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею» (Шемякина 2014: 30).

Отметим, что обучающий и обучающийся в контексте синергетического подхода являются участниками самоорганизующейся системы. Взаимодействие преподавателя и обучающегося, с точки зрения синергетики, представляет такую модель поведения, при которой преподаватель создает условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному поиску нового знания для решения определенных задач. Именно мотивационный вектор выполняет стимулирующую функцию при формировании у будущих специалистов самообразовательной компетенции. И чтобы этот мотивационный вектор был положительно ориентированным, процесс обучения должен носить согласованный характер действий преподавателя и обучающегося, т. е. должен представлять собой качественное, гармоничное сотрудничество. Иными словами, взаимодействие преподавателя и обучающегося – это определенная модель поведения, где преподавателю отводится роль, согласно которой он не просто организует учебный процесс, а управляет им таким образом, чтобы активизировать учебно-познавательную деятельность обучающегося, стимулировать у него желание к самостоятельному восприятию знаний и овладению ими. Ведь, согласно изречению древне-

греческого философа Плуларха, «ученик – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь», а создатель народной педагогики В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» (Сухомлинский 2019: 35). Мотивация и творческий подход к организации учебного процесса, таким образом, являются мощным инструментарием образовательных технологий, и от них зависит развитие самообразовательной компетенции в рамках обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Отметим, что среди образовательных технологий, актуальных в аспекте синергетического подхода, приоритетными мы считаем коммуникативно ориентированные, направленные на активизацию самообразовательной деятельности. При этом чрезвычайно важно, чтобы приемы, методы и средства в рамках реализации данных технологий: 1) побуждали обучающихся к осмыслению содержания изучаемого материала; 2) способствовали развитию критического мышления, формированию эмоционально-ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности; 3) активизировали учебно-познавательную деятельность обучающегося, развивали у него способности самообразования. Этому способствуют: кейс-технологии, технологии проблемного обучения, развивающие у студентов творческие умения и критическое мышление, умения анализировать и предлагать пути решения той или иной проблемы; игровые технологии, которые могут быть реализованы в виде ролевой или деловой игры, направленной на решение определенной коммуникативной задачи; групповые технологии, формирующие умения и навыки совместной деятельности; информационно-коммуникационные технологии, расширяющие арсенал форм, средств и методов обучения за счет медиаресурсов.

Специфика применения коммуникативно значимых технологий, стимулирующих познавательную деятельность и повышающих мотивацию обучающихся в контексте формирования их самообразовательной компетенции, зависит от сферы, в которой протекает образовательный процесс, от характерных особенностей будущей специальности. Как показывает опыт, подход к преподаванию РКИ в гражданских и военных вузах существенно отличается: если образовательная среда государственного вуза позволяет студентам выбирать и регулировать время для самообразования, то система военного вуза отличается уставными отношениями, и время для самоподготовки у курсантов ограничено, закреплено правилами внутреннего распорядка. В связи с этим в контексте обучения РКИ нельзя игнорировать аспекты военной дидактики, идеологическую направленность военной сферы.

Таким образом, методика реализации образовательных технологий на занятиях по РКИ в контексте формирования самообразовательной компе-

тенции военнослужащих с учетом синергетического подхода является предметом исследования настоящей работы. *Актуальность* обращения к данной проблематике обусловлена, *во-первых*, тем, что при изучении русского языка курсанты не просто погружаются в мир русской языковой картины мира, а в русскую военную концептосферу, и, несмотря на существующие общекультурные военно-профессиональные концепты (*долг, честь, верность присяге* и др.), их интерпретация в разных аксиосферах может существенно отличаться ввиду этнокультурных различий (например, могут отличаться ритуалы приведения к военной присяге (ср.: текст присяги в армии Афганистана носит религиозный характер, а в текст военной присяги в армии России, как и в армиях многих стран мира, религиозные мотивы не включены), этикетные языковые формулы и др.). *Во-вторых*, педагогический инструментарий, используемый на занятиях по РКИ, позволяет в рамках определенных учебных тем делать акценты на глобальных проблемах, общекультурных ценностях, мировом военно-историческом опыте и др. Безусловно, военнослужащему необходимо знать лексику, называющую, например, оружие и его технические характеристики, однако эти знания узконаправлены, и важно в процессе занятий формировать и развивать у курсантов умения рассуждать об этом оружии в духовно-нравственном аспекте. В одном из многочисленных афоризмов легендарного русского полководца А.В. Суворова говорится: «Без добродетели нет ни славы, ни чести». Как могут и могут ли согласовываться понятия добродетели с понятием войны? Каково истинное предназначение оружия? Всегда ли оправдано его применение? Действительно ли солдат, как говорил А.В. Суворов, и в мирное время на войне? Какова цена жизни человека/народа/страны в условиях войны? В чем заключается смысл понятий «героизм», «мужество», «подвиг», «патриотизм» и др.? Есть ли место воинскому подвигу в наше время? Поиск ответов на подобные вопросы, иногда их неоднозначный, спорный характер развивают у курсантов эмоциональное восприятие учебного материала, усиливают их учебно-профессиональную мотивацию, формируют у них навыки критического мышления, аналитического подхода к интерпретации фактов и событий, значимых не только в рамках культуры изучаемого языка, но и в поликультурном контексте.

Учитывая уставной, регламентированный в пространственно-временном контексте характер военной сферы, самообразование военнослужащих мы рассматриваем, прежде всего, как ценность в русле военно-профессиональной деятельности. Именно это, на наш взгляд, является отправной точкой в подходе к формированию самообразовательной компетенции курсантов.

Считаем, что стимулировать повышенный интерес к самообразованию призваны маркеры профессиональной сферы военнослужащих, о чем было

сказано выше в контексте нашей аргументации относительно актуальности обращения к методике обучения РКИ в военной сфере. Так, в рамках тем, связанных с основами военной тактики, воинским этикетом, отношением военнослужащего к оружию, обмундированию, мы считаем актуальными учебными материалами, повышающими мотивацию к самообразованию, художественные фильмы о Великой Отечественной войне (например, «Офицеры», «Сталинград», «Батальоны просят огня», «Горячий снег», «Восхождение» (по произведению В. Быкова «Сотников») и др.), анимационные фильмы (например, мультипликационный фильм «Солдатская сказка» по произведению К. Паустовского), военные передачи, документальные фильмы в рамках презентации той или иной темы, материалы СМИ (в частности, военный медиатекст), рекламу и др. Например, в процессе просмотра фильмов «Сталинград» и «Офицеры» обучающимся можно предложить проанализировать фрагменты диалогов, охарактеризовать стиль общения офицеров, обратить внимание, соответствуют ли интонация, лексика, синтаксические конструкции, используемые офицерами – героями фильмов, – стилю делового общения в военной сфере. Ответы должны аргументироваться. Важно обратить внимание, как в фильмах интерпретируются воинская дружба, воинское братство. Кроме того, в фильмах о войне всегда отражены проблемы человеческих взаимоотношений, стирания граней между жестокостью и великодушием, человечностью и бесчеловечностью, обесценивания жизни человека, ведь война, жизнь и смерть – это компоненты одной триады, причем триады градиентного характера: война нередко становится мизерным расстоянием между жизнью и смертью. На материале фильмов «Восхождение» (по произведению В. Быкова «Сотников»), «Жила-была девочка» (фильм режиссера Виктора Эйсымонта о жизни блокадного Ленинграда), «Помни имя свое» (советско-польский фильм режиссера Сергея Колосова), «Баллада о старом оружии» (по произведению Вацлава Михальского), «А зори здесь тихие» (по произведению Б. Васильева) и др. актуально обсуждение проблем войны, роли военнослужащего в военное и мирное время, особенностей взаимоотношений в военное время между военнослужащими и гражданским населением, проблем войны и детства, роли женщины на войне и др. Обсуждение этих проблем целесообразно реализовать в форме урока-конференции, урока-дискуссии, круглого стола, к которым курсанты под руководством преподавателя готовятся в часы, отведенные на самоподготовку. Такие занятия эффективны, поскольку и их темы, и формат положительно влияют на внутреннюю мотивацию обучающихся. В связи с этим нельзя не подчеркнуть, что самообразование может присутствовать только при наличии глубокой внутренней мотивации, а учебные материалы на занятиях должны иметь лингводидактическую ценность, т.е. их содержание должно носить, как мы отмечали

выше, не узконаправленный учебно-профессиональный характер, а передавать значимые смыслы лингвокультурных феноменов (концептов, образов и др.), актуальных в аспекте диалога культур.

Образовательный процесс сегодня сложно представить без контента массмедиа. При этом подчеркнем, что медиаграмотность в современной образовательной парадигме занимает важное место: «умение дифференцировать информацию, адекватно оценивать происходящее, ставить во главу угла значимое, актуальное в различных сферах, в том числе в учебно-профессиональной деятельности – это та основа, чем должен владеть обучающийся сегодня и на чем базируется медиакомпетентность. Формирование у обучающегося этого вида компетентности <...> входит в число актуальных задач современного образования в аспекте универсальных и профессиональных компетенций» (Дудина, Ротмистрова, Супронова 2018: 5). В процессе работы с материалами СМИ (например, с военными медиатекстами) обучающимся можно предложить следующий алгоритм работы: 1) просмотреть/прочитать репортаж; 2) определить тему репортажа; 3) извлечь главную, важную информацию из текста; 4) порассуждать, почему автор репортажа обратился к данной теме, кому и почему она может быть интересна; 5) придумать свой заголовок репортажа и аргументировать свой выбор; 6) предложить курсантам почувствовать себя в роли журналиста: подготовить собственный репортаж (например, о воинском этикете: особенности воинского приветствия в различных ситуациях и др.); 7) высказать мнение об актуальности репортажей друг друга.

На занятиях по РКИ в военной аудитории актуален также учет феноменов военного дискурса в рекламе. Подчеркнем, что «методическая обусловленность учета компонентов военного рекламного дискурса по русскому языку в аудитории иностранных военнослужащих заключается в коммуникативной ценности рекламных материалов и их тематической релевантности профессионально ориентированному характеру обучения данной категории учащихся» (Ротмистрова 2017: 54). Интерес для военнослужащих может представлять реклама, в которой позиционируются понятия, значимые и в контенте воинских уставов, военной картины мира и национальной концептосферы (Ротмистрова 2017; Супронова 2019). Ср.: *долг, честь, достоинство, подвиг, доблесть, мужество* и др. («Доблесть. Мастерство. Шаг в будущее. Военная служба по контракту», «Есть такая профессия – Родину защищать», «Моя цель – нести пользу народу. А твоя?» и др.). Используя в учебных целях данную рекламу, можно предложить задания следующего плана: 1. *В какой рекламе делается акцент на качествах военнослужащего, которые отражены в уставах ВС? Назовите эти качества. Сравните, как говорится об этих качествах в уставах и в рекламе.* 2. *Что подразумевает в рекламе фраза «Есть такая профессия – Родину защи-*

щать»? Вспомните, какому герою из кинофильма «Офицеры» принадлежат эти слова. Согласны ли Вы с утверждением героя фильма? Как Вы думаете, с какой целью в рекламе использованы именно эти слова? 3. Используя медиаресурсы, подготовьте презентацию о военной рекламе в Вашей стране: расскажите, на чем особенно акцентируется внимание в данной рекламе (на качествах военнослужащего, воинском этикете и др.), какие лексические, синтаксические и стилистические средства при этом используются и др.

При использовании подобных заданий принципиально акцентирование внимания на вопросе о том, зачем этот материал нужен обучающимся, какую пользу они могут извлечь из данного материала, как он связан с будущей профессией, какова его ценность в рамках межкультурного общения и т. д. Если в процессе взаимодействия «обучающий – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся» как участников самоорганизующейся системы ответы на эти вопросы будут получены, можно утверждать об эффективности применяемых в процессе развития самообразовательной компетенции технологий – прежде всего, коммуникативно значимых.

Таким образом, результативность развития самообразовательной компетенции обучающихся зависит от педагогического инструментария, на основе которого преподаватель будет моделировать образовательную технологию. Технологии, направленные на развитие самообразовательной компетенции в аспекте синергетического подхода к обучению РКИ, не отвергают традиционных методов и приемов обучения, однако ставят приоритетом развитие обучающегося как личности, способной к самоорганизации. Ввиду этого дидактически целесообразно использование средств, форм, методов и приемов обучения, усиливающих мотивацию обучающихся, способствующих осмыслению содержания изучаемого материала, развитию критического и аналитического мышления, формированию эмоционально-ценностного отношения к маркерам учебно-профессиональной деятельности.

## Библиография

- Дудина Г.О., Ротмистрова О.В., Супронова А.Н., 2018, *Реализация лингводидактического потенциала массмедиа в обучении русскому языку иностранных военнослужащих*, „Мир науки, культуры, образования”, № 6 (73), с. 5–9.
- Медведев И.Ф., 2013, *Развитие самообразовательной компетенции студентов как основы повышения качества высшего образования*, „Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»”, т. 5, № 1, с. 94–99.
- Поднебесова М.И., 2015, *Сущностные характеристики самообразовательной деятельности*, [online] econf.rae.ru/pdf/2015/12/5127.pdf, [26.10.2019].



- Поляничко О.Ю., 2006, *К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов педвузов*, [online] <http://cyberleninka.ru/article/n/kprobleme-konstruirovaniya-modeli-sistemy-auditorno-vneauditornoisamostoyatelnoyraboty-studentov-pedvuzov>, [26.03.2019].
- Потмистрова О.В., 2017, *Военная реклама как средство формирования межкультурной компетенции иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку* [в:] *Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения*, Санкт-Петербург, с. 53–55.
- Супронова А.Н., 2019, *Содержательные сферы концепта «Русский солдат» в паремнологической картине мира и их учет в обучении русскому языку иностранных военнослужащих*, „Научный альманах”, № 4–3 (54), с. 244–250, [online] <http://ucom.ru/doc/na.2019.04.03.244.pdf>, [26.10.2019].
- Сухомлинский В.А., 2019, *Сердце отдаю детям*, Москва, 320 с.
- Федорова М.А., 2011, *Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе*, [online] <http://www.pmedu.ru/downloads/avtoref/11.09.05/FedovaMA.pdf>, [12.11.2019].
- Фомина Е.Н., 2006, *Значение формирования самообразовательной компетентности у студентов средних профессиональных учебных заведений на современном этапе* [в:] „Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф.”, Челябинск, Ч. IV, с. 153–157.
- Шемякина И.Е., 2014, *Формирование и развитие компетенций самоорганизации и самоуправления* [в:] „Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития”, Т. 3, вып. 1 (9), с. 29–32.

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE  
TRAINING IN THE ASPECT OF THE SYNERGETIC APPROACH TO TEACHING  
THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Summary

The article actualizes the importance of the self-educational competence of students in the process of teaching Russian as a foreign language in terms of a synergistic approach. Self-education is considered as a value component of professionally oriented training, and technologies for the development of self-educational competence are considered in the context of military linguistics. The author considers technologies that take into account the emotional orientation of educational materials to enhance the cognitive activity of students, strengthen their motivation, develop creative potential, critical and analytical thinking, as effective teaching tools.

**Key words:** self-educational competence, synergetic approach, methods of the Russian language as a foreign language, educational technologies

**Joanna SMOŁA**

Uniwersytet Rzeszowski

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПРЕДТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ

**Ключевые слова:** аудирование, методическая ошибка, умение, слух, урок, цель урока

Аудирование (умение понимать на слух) является одним из важнейших в процессе обучения иностранному языку. Именно с него начинается процесс обучения языку – вначале слушаем, потом повторяем (Komorowska 1988: 37). „Основная роль аудирования как средства обучения – коммуникативная, его вспомогательные функции – обеспечение процесса обучения и стимулирование речевой деятельности учащихся” (Вишнякова 2004: 57).

С дидактической точки зрения, под понятием „методическая ошибка” подразумевается такое поведение учителя, которое приводит к снижению уровня эффективности обучения<sup>1</sup>. Эффективный учитель – это такой, работа которого заканчивается дидактическим эффектом (см.: Werbińska: 2004; Kasprzak: 2006). Это поведение, которое частично или полностью ведет к отсутствию реализации целей учебного процесса, а прежде всего – к отсутствию реализации главной цели данного урока.

С целью точного определения ошибок, которые допускаются в процессе обучения, а также их количества, мы в течение двух лет вели методическую проверку уроков русского языка в польских школах на территории юго-восточной Польши. Это были школы как начального, так и среднего и высшего образования. Проверка охватила 185 уроков русского языка.

Перед тем как приступить к проверке и анализу уроков, мы подготовили перечень пунктов, по которым производилась оценка, и с помощью ко-

---

<sup>1</sup> О методических и дидактических ошибках пишут: Cz. Kupisiewicz: 1972; J. Rutkowiak: 1974; L. Kasprzak: 2006.

торых мы записывали замечания, возникающие в течение урока. Этот перечень включал в себе следующие методические элементы:

- ход урока;
- ознакомление учеников с целями урока;
- часовое размещение определенных частей урока;
- поведение учителя в течение урока<sup>2</sup>;
- поведение учеников в течение урока<sup>3</sup>;
- применяемые методы работы;
- правильность подбора применяемых техник работы;
- подытоживание хода урока.

Мы сформулировали следующую исследовательскую проблему: „Какие методические ошибки допускают учителя-русисты во время формирования у учеников умения понимать на слух на предтекстовом этапе до прослушивания текста и как часто они выступают?“

На основании проведенных нами проверок уроков русского языка следует сказать, что довольно часто проводилась работа, направленная на формирование умения понимать на слух. Согласно полученным данным, это составило 67% всех уроков. Проверка показала, что не все техники применялись правильно.

Итак, на основании проведенного нами анализа, мы выделили следующие методические ошибки в формировании умения понимать на слух перед прослушиванием текста<sup>4</sup>:

#### **Отсутствие подачи цели перед прослушиванием**

Данная ошибка обнаружилась в 7,5% уроков. Это одна из наиболее частотных главных методических ошибок, связанных с формированием умения понимать на слух. Отсутствие подачи цели перед прослушиванием чаще всего делает слушание неэффективным, в результате чего неправильно формируется умение восприятия речи. Ученики не знают, какая информация из прослушанного текста является самой важной. В этом случае они стараются понять целый текст и запомнить большую часть информации, что, конечно, заканчивается неудачей. В методической литературе можно найти информацию о том, в какой степени подача цели слушания облегчает ученикам процесс понимания на слух – это даже 25% (Вишнякова 2004: 65).

Такое направление нарушает процесс слушания, особенно на начальном этапе обучения, так как слушающий, стараясь сосредоточиться на каж-

---

<sup>2</sup> Мы оценивали следующие элементы поведения: реакция на требования учеников, реакция на дисциплину и поведение учеников, стимулирование учеников к работе и др.

<sup>3</sup> Оценивались такие элементы поведения учеников, как: активность, мотивация к работе, самостоятельность в выполнении порученных заданий и др.

<sup>4</sup> В данной статье приводятся выбранные примеры уроков или их фрагментов, иллюстрирующие выступление данной методической ошибки.

дом элементе данной информации, в действительности не в состоянии осмыслить и правильно понять услышанную информацию<sup>5</sup>. Э. Дзвежиньска и М. Коссаковска-Марас приводят много примеров техник перед слушанием аудиотекста, являющихся одновременно способом подачи цели слушания (Dźwierzyńska, Kossakowska-Maras 2007: 80).

Заданием слушающего является селекция важной для него информации и использование ее с конкретной целью. М. Дзюба также подчеркивает роль сосредоточения внимания учеников путем подачи цели слушания текста и введения их в тему текста (Dziuba 1998: 236).

П. Ур считает, что представление цели прослушивания должно совпадать с кратким введением в тематику текста. Это в значительной степени облегчит ученикам выполнение задачи, напр. „Через минуту вы выслушаете текст о том, как мистер и миссис Смиф отправляются в путешествие. Они мечтали об этом долго. Ваша задача: запомнить, куда они поехали и в каком это было месяце?”<sup>6</sup> (Ur 1989: 37).

Говоря о постановке цели перед прослушиванием, следует упомянуть о том, что цель должна соответствовать теме аудиотекста. На одном из осматриваемых уроков мы заметили ошибку, заключающуюся в неправильной подаче цели. Тема урока была следующая: „День рождения Олега”.

Учитель, после того как записал тему, объяснил значение слов *день рождения*, потом ввел новую лексику – названия семейных праздников, затем он объяснил выражение *поздравлять (кого? с чем?)*. После упражнений на употребление данного выражения, учитель назвал цель при прослушивании аудиотекста: „Какой праздник у Олега?”. Ответ на поставленный учителем вопрос вытекал из темы урока и из проделанных упражнений. На других уроках с той же самой темой, которые мы посетили, учителя ставили следующие цели перед прослушиванием того же текста:

Прослушайте текст и ответьте: кто пришел к Олегу на его день рождения?

Прослушайте текст и ответьте: какой подарок принес Олегу Юра?

Ответы на поставленные вопросы не вызывали у учеников затруднений; это позволяет предполагать, что цель слушания была в данных случаях подобрана правильно.

### **Отсутствие разделения процесса прослушивания текста на глобальное и детальное**

---

<sup>5</sup> Об умении выбрать из потока информации самую важную пишет П. Ур. Автор считает, что направление внимания слушающего на полное понимание текста является неправильным с точки зрения методиста. Под термином «полное понимание текста» П. Ур имеет в виду такой способ понимания, где слушающий понимает каждое слово аудиотекста (см.: Р. Ур 1989: 22–23).

<sup>6</sup> Перевод И. Смола.

Введение разделения процесса слушания на слушание с глобальным и детальным пониманием позволяет определить трудности, выступающие в течение формирования этого умения. Такая работа позволяет сосредоточивать внимание учеников, благодаря чему понимание содержания аудиотекста становится для них намного проще<sup>7</sup>. Учитель в данном случае может использовать большое количество различных упражнений, напр.:

во время слушания глобального:

- ответы на вопросы учителя, связанные с текстом, проверяющие глобальное понимание;
- обращение к теме, связанной с аудиотекстом.

б) во время слушания детального:

- ответы на детальные вопросы учителя, касающиеся данной темы;
- составление группы слов, тематически связанных с аудиотекстом (Dziuba 1998: 237).

Не вводя разделения на глобальное и детальное понимание аудиотекста, учитель способствует низкому уровню осмысления текста. Внимание учеников не сосредоточено на важнейших элементах аудиотекста, из-за чего процесс перцепции проходит хаотически и неэффективно.

Данная методическая ошибка обнаружилась в 8% проверяемых уроков.

#### **Отсутствие элемента, соединяющего содержание урока с содержанием аудиотекста**

Данная методическая ошибка проявилась лишь на двух уроках.

Важным является то, чтобы все элементы урока соответствовали друг другу, чтобы они составляли одно целое (Kuligowska 1988: 47). Такой урок является упорядоченным и, как таковой, вводит учеников в мир порядка и логики, одновременно способствуя организованной работе и, в дальнейшем, практическому использованию полученной информации.

Ниже представлены примеры уроков, на которых отсутствовал элемент соединения содержания урока с содержанием аудиотекста:

А) Урок во втором классе средней школы. Тема урока: „Едем отдыхать в Сочи”.

В начальной части урока учитель записал тему урока и начал рассказывать о польских курортах, показал их расположение на карте. Затем рассказал коротко о Сочи. В описанной части урока выступили следующие элементы:

---

<sup>7</sup> С.А. Вишнякова пишет о четырех уровнях понимания: фрагментарном, глобальном, детальном и критическом. Глобальное понимание происходит путем декодирования ключевых слов. Слушающий понимает самое общее содержание текста. Детальное понимание заключается в полном понимании элементов содержания, а также языковых средств (С.А. Вишнякова 2004: 59).

- объяснение новой лексики, которая есть в аудиотексте;
- введение новой лексики: многократное повторение слов и выражений, составление предложений с выбранными словами и выражениями;
- чтение текста учителем;
- ответы учеников на вопросы к тексту;
- устное повторение информации о Сочи;
- переводные упражнения с использованием нового лексического материала.

В дальнейшей части урока обнаружилась методическая ошибка, заключающаяся в отсутствии элемента, соединяющего содержание урока с содержанием аудиотекста. Учитель, после реализации вышеописанных элементов урока, приступил к презентации аудиотекста под заглавием „Заколдованный круг”, содержание которого отклонялось от предмета урока<sup>8</sup>. Учитель вел беседу с учениками на тему, связанную с аудиотекстом. Не было подачи цели работы с этим текстом, не была сформулирована цель слушания.

Б) Урок во втором классе общеобразовательного лицея. Тема урока: „На почте”.

После оргмомента учитель приступил к реализации главной цели урока – ознакомление учеников с услугами, оказываемыми почтой и реалиями работы в этом учреждении, ввел новую лексику и проделал упражнения на ее закрепление. Учитель приготовил много интересных упражнений, благодаря которым ученики активно работали.

В дальнейшей части хода урока учитель дал ученикам прослушать песню Б. Окуджавы „Арбат”. Применение этого элемента урока нарушило согласованность между элементами урока. Текст песни не совпадал с темой, цель прослушивания была неизвестной.

#### **Отсутствие объяснения лексического материала, нужного для понимания содержания аудиотекста**

Данная методическая ошибка обнаружилась в 4,3% проверенных уроков.

Семантизация лексики является необходимой тогда, когда непонятные ученикам слова и выражения препятствуют пониманию содержания текста (Dźwierżyńska, Kossakowska-Maras 2007: 77).

Введение нового лексического материала может быть привлекающим внимание элементом урока. Это доказывает Б. Урбан, представляя широкую гамму возможности презентации и закрепления нового лексического мате-

---

<sup>8</sup> Аудиотекст говорил о том, как наши предки перемещались на лошадях, потом технический прогресс ввел машины и – постепенно – самолеты. Сейчас современные люди летают на самолетах, но боятся лошадей.

риала, которые одновременно являются техниками введения в слушание аудиотекста (Urban 1997: 432–435).

Данную ошибку можно было заметить на следующих уроках:

А) Урок во втором классе среднеобразовательной школы. Тема урока: „Как выглядит твой друг?“.

Целью урока было введение новой лексики, связанной с внешним видом человека, а также – формирование умения описать внешний вид людей.

Учитель повторил с учениками материал с предыдущего урока (названия черт характера), подал цель данного урока, записал тему на доске и приступил к реализации первого звена доминанты, которым было прослушивание короткого диалога. Диалог был проведен между тетей Машей и ее племянницей Таней. Тетя Маша описывала внешний вид подруги Маши, пришедшей во время отсутствия Маши дома. О значении некоторых новых слов и выражений ученики догадались (*длинные волосы, голубые глаза, маленький нос*). Большинство учеников поняли значение предложения: *Она была среднего роста*, а также выражение: *у неё были*. Слов и выражений: *вздёрнутый носи веснушки* ученики не поняли. Употребление непонятных ученикам слов было закреплено в течение последующих этапов урока.

Б) Урок в третьем классе среднеобразовательной школы. Тема урока: „Дела на почте“.

Целью урока было повторение и закрепление языкового материала, связанного с тематикой предоставления услуг на почте. Этот материал ученики усвоили во время учебы в первом и втором классах, включая расширение данного материала новыми лексическими единицами. В начальной части урока происходило повторение лексического материала. Техники, применяемые учителем, были аттракционными, интересными, использующими наглядность, применялась как индивидуальная, так и групповая работа с элементами соревнования, что повышало ее эффективность.

В дальнейшем учитель объяснил задание, которым являлось прослушивание короткого текста, касающегося сотовых телефонов. Задание, порученное ученикам, заключалось в ответах на вопросы: Что такое сеть сотовых телефонов? Как используют сеть сотовых телефонов и что это дает?

Эти вопросы учитель записал на доске, проверил, понимают ли ученики их смысл, и приступил к презентации аудиотекста.

Текст оказался слишком трудным для учеников, так как был высокоинформативным, написанным научным языком. Для учеников непонятными были следующие лексические единицы: *приобретает большую значимость, прокладка кабельной сети, связать небольшие населённые пункты, системы обеспечивают*.

#### **Необоснованное объяснение нового лексического материала**

Данная ошибка проявилась лишь в 1,08% анализируемых уроков.

Согласно мнению Х. Коморовской, не нужно объяснять значение лексических единиц, о котором ученики в состоянии догадаться сами. Объяснение значения каждой новой лексической единицы, в случае, когда оно не влияет на уровень понимания содержания текста, является необоснованным (Komorowska 2002).

Ученик должен выловить из потока информации ту, которая является истинной для реализации задания. Итак, следует объяснять только тот языковой материал, который позволит получить определенную информацию, или такой, который пригодится в реализации последующих звеньев урока.

### **Отсутствие активизации внимания учеников**

Это довольно часто выступающая методическая ошибка. Она обнаружилась в 15% осматриваемых уроков.

Формирование умения понимать на слух требует создания правильной атмосферы в группе. Внимание учеников должно быть направлено не только на получение информации, но также на умение сделать правильный выбор, какая из частей услышанного материала является истинной. А в дальнейшем – на умение задержать информацию в кратковременной памяти.

Отсутствие внимания учеников приводит к неэффективности процесса формирования умения понимать на слух. Внимание должно быть активизировано и удержано на высоком уровне на протяжении всего урока, причем следует учесть, что младшие ученики обладают меньшей способностью сосредоточиться, чем их старшие коллеги (Forzpańczyk 2015: 12).

О необходимости удерживать на высоком уровне внимание учеников пишет М. Дзюба. Автор также подчеркивает роль правильного введения в тематику текста и важность объяснения цели прослушивания (Dziuba 1998: 232).

Мы заметили, что внимание учеников перед прослушиванием аудиотекста можно повысить следующими способами:

- подача цели слушания;
- короткое введение учеников в содержание текста с использованием разных техник и упражнений (короткий устный рассказ учителя на определенную тему, дискуссия-введение в новую тему, проведенная между учителем и учениками, наглядный способ – введение в тематику текста с использованием фотографий, роза слов, содержащая лишь те слова и выражения, которые относятся к данной теме).

Ниже представляем пример методической ошибки, заключающийся в отсутствии активизации внимания учеников:

А) Урок в третьем классе средней школы. Тема урока: „Великий русский поэт – А.С. Пушкин”.

Главной целью урока было ознакомление учеников с творчеством А.С. Пушкина, точнее – со стихотворением „Я помню чудное мгновение...”.



формирование умения читать эстетически, а также умение создавать глаголы прошедшего времени с формантом – ну.

Вначале учитель проверил домашнее задание, записал на доске тему урока, затем приступил к реализации одной из целей урока – формирования умения создавать глаголы прошедшего времени с формантом –ну. Учитель объяснил грамматические правила и проделал с учениками разные упражнения для их закрепления. Вся работа длилась 22 минуты. В это время учитель вспомнил о важных биографических моментах жизни А.С. Пушкина и прочитал стихотворение „Я помню чудное мгновение...”. Ученики казались утомленными, уровень их мотивации был низким. Они устали после интенсивной работы над грамматикой, а также не знали и не понимали, какова цель слушания данного стихотворения. Возможно, если бы учитель поставил перед учениками цели общего и детального прослушания, ученики работали бы эффективнее.

### **Отсутствие дифференциации уровней информативности текста**

Данная ошибка обнаружилась в 4,2% анализируемых уроков.

Подбирая текст, предназначенный для слушания, мы должны учесть его информативность (Вишнякова 2004: 65).

Высокоинформативные тексты обычно составляют трудности перед учениками в понятии их смысла, так как слишком большое количество информации отвлекает слушающего и в действительности он не знает, что является более, а что менее важным в потоке речи. С другой стороны, низкоинформативные тексты являются чаще всего слишком простыми для слушающих, особенно на высшем этапе обучения.

Хорошо подобранный аудиотекст должен состоять из высоко- и низкоинформативных элементов (Dźwierzyńska 2001: 129). „Чередование высокоинформативных и низкоинформативных частей позволит сэкономить время на обдумывание и обеспечить большую вероятность правильного восприятия” (Вишнякова 2004: 65).

Ниже представляем пример методической ошибки, заключающейся в отсутствии дифференциации уровней сложности текста.

А) Урок в третьем классе общеобразовательного лицея. Тема урока: „Празднование Пасхи”.

Текст, предназначенный для слушания, содержал много информации, касающейся празднования Пасхи в Польше и в России. Кроме того, в нем было много непонятных ученикам слов и выражений, напр.: *предшествовать, примирение, сердечник, веточки самшита, пробуждающийся, просыпаться, колокольный звон, отмечать, иудейский, полнолуние, зрелище* и другие.

После первого прослушивания учитель раздал ученикам листки с упражнениями, проверяющими уровень понимания текста и упражнениями на применение нового лексического материала. В действительности, работа

с аудиотекстом сводилась к семантизации лексики и, следовательно, к ее активизации путем приведенных упражнений. Текст, насыщенный информацией и непонятной лексикой, оказался слишком трудным для слушающих.

Опираясь на анализ проведенных наших наблюдений уроков в польских школах, следует обратить внимание, что в процессе формирования умения понимания на слух обнаружилось семь типов методических ошибок.

Ниже представляем процентное количество методических ошибок, которые мы классифицировали в процессе наблюдений:

<b>Методическая ошибка</b>	<b>%</b>
Отсутствие техник на активизацию внимания учеников	15
Отсутствие разделения процесса прослушивания текста на обобщенное и детальное	8
Отсутствие подачи цели прослушивания	7,5
Отсутствие объяснений лексического материала, нужных для понимания содержания аудиотекста	4,3
Отсутствие дифференциации уровней сложности текста	4,2
Необоснованное объяснение нового лексического материала	1,08
Отсутствие элемента, связывающего тематику урока с содержанием аудиотекста	1,08
<b>Итого</b>	<b>41,16</b>

Оказывается, что почти 42% уроков включали методические ошибки, касающиеся аудирования. Ошибкой, которая встречалась чаще других, оказалась ошибка, заключающаяся в отсутствии активизации внимания учеников. Следующими часто выступающими ошибками были отсутствие разделения процесса прослушивания текста на обобщенное и детальное, а также отсутствие подачи цели прослушивания. Активизация внимания учеников, а также – ознакомление их с целями заданий являются очень важными элементами работы учителя, не только во время формирования умения понимать на слух, но и в целом процессе обучения.

О том, как правильно работать над формированием умения понимать на слух, пишут: Х. Коморовска 2002: 134–136, С.А. Вишнякова 2004: 56–67, Э. Дзвежиньска и М. Коссаковска-Марас 2007: 75–81. Авторы представляют техники работы с аудиотекстом на уроках иностранного языка, указывают на трудности данной работы и способы их преодоления.

## **Библиография**

- Вишнякова С.А., 2004, *Обучение речевой деятельности* [w:] *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*, ред. И.П. Лысакова, Москва.
- Dziuba M., 1998, *Jak kształtują sprawność rozumienia ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole” № 3, s. 230–238.

- Dźwierżyńska E., 2001, *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze sluchu*, Rzeszów.
- Dźwierżyńska E., Kossakowska-Maras M., 2007, *Урок иностранного языка. Lekcja języka obcego*, Rzeszów.
- Forzpańczyk A., 2015, *Koncentracja. Skuteczny trening skupiania uwagi*, Warszawa.
- Kacprzak L., 2006, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kuligowska H., 1988, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1972, *Niepowodzenia dydaktyczne: przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa.
- Pasterniak W. (red.), 1970, *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*, Rzeszów.
- Rutkowiak J., 1974, *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli: z badań nad jakością pracy dydaktycznej nauczycieli szkół podstawowych*, Gdańsk.
- Ur P., 1989, *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa.
- Urban B., 1997, *Jak rozwijam sprawność rozumienia ze sluchu?* „Języki Obce w Szkole” № 5, s. 431–436.
- Werbińska D., 2005, *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa.

#### METHODOLOGICAL MISTAKES IN PROCESS OF IMPROVING LISTENING ABILITIES CONCERNING TECHNICS BEFORE LISTENING

##### Summary

In this article we present list of methodological mistakes concerning the process of improving listening abilities. We observed 185 lessons of Russian language. The research allows us to establish groups of mistakes and shows the examples of didactic failures in improving listening abilities. The most common mistakes were: lack of activating techniques, lack of giving the aim of listening and not dividing listening into global and detailed.

**Key words:** listening, ability, methodological mistake, lesson

**Ewa TARG**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie Katedra Rusycystyki

**TUTORIALE JAKO PRZYKŁAD MATERIAŁU  
AUTENTYCZNEGO STYMULUJĄCEGO MOTYWACJĘ  
W SAMODZIELNYM PRZYSWAJANIU  
LEKSYKI OBCOJĘZYCZNEJ****Słowa kluczowe:** tutorial, materiały autentyczne, motywacja, samokształcenie

Nauka języka obcego jest długotrwałym i właściwie niekończącym się procesem, wymagającym od uczącego się zaangażowania i systematyczności. W związku z tym utrzymanie motywacji na odpowiednim poziomie jest wysoce istotne. Na motywację w przyswajaniu leksyki obcojęzycznej wpływa wiele różnorodnych czynników. Jednym z nich jest dobór odpowiednich materiałów dopasowanych do indywidualnych preferencji i zainteresowań uczącego się. W celu wypracowania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej obejmującej wszystkie cztery sprawności językowe uczący się powinien mieć możliwość dostępu do wystarczająco bogatego i reprezentatywnego zasobu materiałów dydaktycznych, co umożliwi mu indywidualny dobór tematyki, form dyskursu, typu działania językowego itd. (Wilczyńska 1999: 271). Treści podręcznikowe w zdecydowanej większości nie odpowiadają na zróżnicowane zainteresowania i potrzeby uczniów, dlatego należy wyjść poza podręcznik i znaleźć inne źródła nowej, relewantnej dla ucznia informacji (Szalek 1992: 135).

W niniejszym artykule zostaną omówione możliwości wykorzystania obcojęzycznych tutoriali jako źródła motywacji w samodzielnym przyswajaniu materiału leksykalnego. Tutoriale są przykładem materiału autentycznego<sup>1</sup>, za pomo-

---

<sup>1</sup> **Materiały autentyczne** są to materiały w pierwszej kolejności skierowane do osób posługujących się danym językiem i stanowiące część ich życia codziennego. W pierwotnym zamyśle autorów nie są one specjalnie przeznaczone do celów glottodydaktycznych. W związku z tym, że materiały te są nośnikiem żywego języka, form gramatycznych oraz treści realioznawczych,

cą którego można wykreować odpowiednie środowisko językowe. Ułatwia to osobom mieszkającym poza granicami kraju języka docelowego stworzenie niezbędnych warunków do naturalnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej.

**Tutorial** (z ang. *samouczek*) – jest to rodzaj materiału szkoleniowego, swego rodzaju lekcja nastawiona na naukę przez przykład. Prezentowane treści są zwykle sporządzane w formie instrukcji „krok po kroku”, co zapewnia łatwość ich odbioru. Tutoriale zawdzięczają swą popularność prostocie przekazu, prostemu językowi, zrozumiałym przykładom, zwięzłości przedstawianych treści. Obejmują one wąski zakres danego zagadnienia. Na przykład z kursu rysowania anatomii człowieka można przeanalizować szczegółowo konkretną technikę rysowania oka lub z zakresu informatyki można „krok po kroku” pokazać zmianę ustawień marginesu w programie *Microsoft Word*. Tutoriale są różnorodne pod względem tematycznym oraz w większości są ogólnodostępne i darmowe. Możemy wyróżnić 4 rodzaje tutoriali: pliki video i audio, dokumenty tekstowe oraz webinarium (*Виды обучающих материалов*, [http](#)), (*Tutorial*, [http](#)).

Analiza dostępnych w sieci tutoriali pozwala stwierdzić, iż występujący w nich język w dużej mierze zależy od rodzaju tutorialu i jego zakresu tematycznego. W wersji audio i wideo monologi są bardziej rozbudowane, a ich autorzy poza językiem specjalistycznym często używają języka potocznego, slangu itp. Natomiast tutoriale w formie dokumentów tekstowych charakteryzuje zwięzłość i konkretność wypowiedzi, a tekst skupia się tylko na opisie konkretnych czynności. Materiał ten wyróżnia się nasyceniem słownictwem specjalistycznym charakterystycznym dla wybranej dziedziny. Są to np. nazwy różnych czynności, np. *blendowanie*, *rozmazywianie*, czy przedmiotów potrzebnych do wykonania danego zadania, np. *blender*, *wiszer*, lub narzędzi programowych (tools), a także opis danych przedmiotów, np.: *miękkie pędzle*, *wzorzysta tkanina* itp. Tutoriale zazwyczaj kierowane są do osób, które nie są biegłe w danej dziedzinie. W związku z tym ich treść prezentowana jest w prosty i zwięzły sposób. Autorzy tutoriali, pomimo konieczności używania specjalistycznej terminologii, starają się posługiwać nieskomplikowanym językiem i konstruować zdania proste, co w znacznym stopniu ułatwia ich odbiór osobom uczącym się języka obcego. W tego rodzaju materiałach dominują proste formy i konstrukcje językowe. Często występują, używane podczas wydawania poleceń, formy trybu rozkazującego, na przykład: *naciśnij przycisk*, *weź*, *rozprowadź*, *otwórz* itp. w przypadku tutoriali w formie audio lub wideo zrozumienie mowy autora początkowo może sprawiać trudności, ponieważ zazwyczaj nie są to profesjonalni lektorzy. Tempo mówienia zależy od ich indywidualnych cech oraz umiejętności i predyspozycji

---

z powodzeniem mogą być wykorzystywane w nauczaniu języków obcych. Do tej kategorii należą np.: filmy, seriale, newsy, reklamy, książki, gazety, instrukcje obsługi, ulotki, gazety, audycje radiowe, podcasty, ogłoszenia, zawiadomienia, memy itp.

do prezentowania treści. Jednak im więcej uczący się osłuchuje się z naturalnym tempem i indywidualnymi cechami mowy, tym bardziej wzrasta poziom umiejętności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu.

Zdaniem autorki artykułu samodzielna praca z tutorialami stymuluje motywację w przyswajaniu leksyki obcojęzycznej poprzez zaspokojenie indywidualnych potrzeb pozajęzykowych i rozwój zainteresowań uczącego się. Ponadto możliwość wykorzystania języka obcego jako nośnika interesującej informacji wzbudza poczucie jego użyteczności, co również podwyższa poziom motywacji w przyswajaniu materiału leksykalnego, niezbędnej do zdobycia wiedzy w wybranej przez uczącego się dziedzinie.

Korzystanie z tutoriali przede wszystkim pobudza aktywność i akcentuje rolę jednostki w procesie uczenia się. Aby jednak uczący się mógł przejąć odpowiedzialność za własny proces kształcenia, należy go do tego odpowiednio przygotować. Według Waldemara Martona nauczyciel może pomóc uczniowi w przyswojeniu bardzo rozległego materiału leksykalnego jedynie poprzez zapoznanie go z technikami, które mu to ułatwią. Kluczową rolę w odpowiedniej organizacji tego procesu odgrywa sam uczący się (Marton 1978: 122). Praca z materiałami autentycznymi może sprawiać wiele trudności, zwłaszcza na początku. Samodzielność w organizacji własnego procesu glottodydaktycznego w oparciu o materiały autentyczne, jakimi są tutoriale, prowadzi uczących się do wypracowania własnych strategii radzenia sobie z sytuacjami problemowymi i uzyskania nowych umiejętności. Powinni oni wiedzieć, jak samodzielnie poszukiwać interesujących ich treści, oceniać ich użyteczność, rzetelność i kompletność.

Według Stefana Garczyńskiego zainteresowanie jest najlepszym motorem zapamiętywania. Jedynie praca nad materiałem, który przykuwa uwagę może sprawiać przyjemność uczącemu się. Interesujące treści wywołują odpowiednią reakcję emocjonalną, co w konsekwencji przekłada się na trwalsze zapamiętywanie (Garczyński 1976: 15–16). Treści nauczania w dużym stopniu wpływają na motywację oraz przebieg i rezultaty procesu uczenia się języka obcego (Szałek 2004: 85). Wybór tematyki, mającej dla uczącego się określone znaczenie, jest jednym z decydujących czynników motywacyjnych, który powinien uwzględniać prawidłowości wiekowe i zakres zainteresowań uczniów (Pfeiffer 2001: 116). Ponadto S. Garczyński (1976: 15–16) twierdzi, że jednym z najważniejszych celów kształcenia jest rozbudzanie zainteresowań i zamiłowań uczącego się. Możliwość powiązania nauki języka obcego ze zdobywaniem wiedzy w innych dziedzinach przyczynia się do ogólnego poszerzenia horyzontów uczącego się. Płyne z tego wiele korzyści. Po pierwsze, uczący się wzbogaca swój receptywny i produktywny słownik o szereg terminów i pojęć, a po drugie, wykorzystuje język obcy jako skuteczne narzędzie do poszerzania wiedzy w danej dziedzinie (Szałek 2004: 87). Z uwagi na swą specyfikę tutorial jest materiałem

umożliwiający realizowanie koncepcji nauczania przez treść. Treści prezentowane w tutorialach są skorelowane z potrzebami i zainteresowaniami ucznia, co sprawia, że są one dla niego istotne i motywujące, a rozwijanie samych umiejętności językowych następuje przy okazji poszerzania wiedzy na dany temat. Jak zauważa Maria Dakowska, koncepcja ta ma korzystny wpływ na rozwijanie umiejętności językowych (Dakowska 2001: 125). Uczący się, nabywając praktycznych umiejętności z danej dziedziny, dodatkowo, niejako przy okazji, rozwija swoje kompetencje językowe. Co więcej, samodzielna praca z obcojęzycznymi tutorialami uruchamia silne bodźce motywacyjne w związku z tym, że zaspokaja pozajęzykowe zainteresowania poszczególnych jednostek.

Nie ulega wątpliwości, że zapamiętywaniu leksyki obcojęzycznej sprzyjają znajomość tematu / dziedziny, której dotyczy przyswajany materiał obcojęzyczny oraz indywidualne zainteresowania ucznia. Istniejący w mózgu jednostki system wiedzy i skojarzeń wiąże nowe informacje z już istniejącymi, co sprawia, że zapamiętywanie jest łatwiejsze. Wiązanie nowych informacji z już utrwalonymi w pamięci nie wymaga dużego wysiłku od uczącego się, odbywa się niejako automatycznie. Uczący się w oparciu o nabytą wcześniej wiedzę może szukać analogii, które pomogą mu w zapamiętaniu nowego materiału. Przyswajanie nowej leksyki może dokonywać się za pomocą porównywania nowych słów z innymi, bliskoznacznymi w tym samym języku lub innym, a także zapamiętywania ich całymi rodzinami (Garczyński 1976: 67–68). Korzystanie z tutoriali pozwala również na tematyczne usystematyzowanie nowo poznanego słownictwa. W związku z tym, że tutorialie obejmują wąski zakres prezentowanego zagadnienia, cechuje je duże nagromadzenie słownictwa specjalistycznego z danej dziedziny w jednym materiale. Warto też dodać, że do wielu wiodotutoriali są dołączone napisy w języku docelowym. Szczególnie korzystne podczas przyswajania leksyki jest słuchanie tekstu wraz ze śledzeniem jego graficznej formy, gdyż uczący się nie tylko słyszy formę fonetyczną danego wyrazu, ale również widzi jego formę graficzną. Odbiór wzrokowy słuchanego tekstu wzmacnia percepcję, przez co sprzyja zapamiętywaniu jednostek leksykalnych (Arabski 1997: 109–110). Napisy ułatwiają „wychwycenie” nieznanymi wyrażeniami i ich poprawny zapis graficzny. Pomagają uczącemu się w tworzeniu własnego, spersonalizowanego słownika tematycznego.

Różnorodność tutoriali pozwala także na wybranie materiału zgodnie z preferencjami percepcyjnymi. Uczący się może samodzielnie wybrać bodźce, które mają na niego najkorzystniejszy wpływ podczas przyswajania obcojęzycznej leksyki. Mogą to być: materiały wideo, audio lub dokumenty tekstowe. Najbardziej popularnym rodzajem tutoriali są te prezentowane w formie wideo. Umożliwiają one wielokanałowy odbiór informacji, dzięki czemu są one łatwiej zapamiętywane (Arabski 1997: 108–109). Uczący się jednocześnie widzi autora tuto-

rialu, jego ręce, animację lub nagranie ekranu komputera, widzi „krok po kroku”, co on robi, słyszy nazywane przez niego działania i ma możliwość powtarzania za nim czynności oraz nazywania ich w języku obcym. Dzięki temu uczący się może połączyć ruch z działaniem językowym. Tutoriale są dogodnym materiałem angażującym w proces uczenia się wielozmysłowego. Zdaniem autorki artykułu są one szczególnie przydatne dla kinestetyków, ponieważ w pełni angażują ich w proces glottodydaktyczny, pozwalając uczyć się w ruchu. Kinestetycy zdecydowanie lepiej zapamiętają materiał leksykalny, mogąc wypowiedzieć go na głos i wykonywać związane z nim czynności. Ponadto dzięki temu, że uczący się widzi każdy opisany czy to w formie ustnej, czy pisemnej krok (do tutoriali w wersji tekstowej często dołączane są zdjęcia pokazujące wykonywane czynności), z łatwością wypracowuje domysł językowy.

Kolejnym walorem motywacyjnym w przyswajaniu leksyki obcojęzycznej za pomocą tutoriali jest to, że niektóre treści dostępne są tylko i wyłącznie w języku obcym lub jakoś przekazywanych w języku obcym informacji jest znacznie wyższa aniżeli tych dostępnych w języku ojczystym. Wykorzystywanie języka jako nośnika istotnej dla uczącego się wiedzy, wzbudza poczucie użyteczności danego języka. Niestety zauważalną wadą tego rodzaju materiałów jest to, że autorem tutorialu może zostać każdy użytkownik Internetu. Materiały te nie są recenzowane przez specjalistów ani pod względem merytorycznym, ani pod względem poprawności językowej. Jest to problem, który dotyczy większości udostępnianych w sieci komunikatów. Dlatego tak istotne jest kształtowanie u uczących się umiejętności odpowiedniego doboru i weryfikacji udostępnianych treści.

W celu zweryfikowania własnych obserwacji i stawianych tez autorka artykułu w roku akademickim 2019/2020 przeprowadziła badania ankietowe wśród studentów I roku filologii rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. W badaniu wzięło udział 48 studentów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 85% respondentów korzysta z tutoriali w języku ojczystym, natomiast 15% z nich nie korzysta. Co ciekawe 12,5% ankietowanych, którzy nie sięgają po tutoriale w języku ojczystym, korzysta z nich w języku obcym. Natomiast 2,5% respondentów nie korzysta z tutoriali w żadnym ze znanych im języków.

Z tutoriali obcojęzycznych korzysta 94% respondentów (w tym 77% tylko w języku angielskim, natomiast 17% również w innych znanych im językach obcych), a tylko 6% respondentów nie korzysta z tutoriali obcojęzycznych.

Respondenci zostali poproszeni o określenie poziomu, na którym rozpoczęli korzystanie z tutoriali w znanych im językach obcych. Odpowiedzi kształtują się następująco: na poziomie A1 korzystanie z tutoriali obcojęzycznych rozpoczęło 13% respondentów, A2 – 31%, B1 – 42%, B2 – 9%. 5% nie zaznaczyło poziomu, na jakim rozpoczęło korzystanie z tutoriali.



Na pytanie: jak często Pan/Pani korzysta z tutoriali w języku obcym, respondenci odpowiedzieli następująco: średnio – 42% ankietowanych, często – 23%, bardzo często – 10,5%, rzadko – 10,5%, bardzo rzadko – 8%, nigdy – 6%.

Najbardziej popularnym rodzajem tutoriali wśród osób korzystających z nich jest materiał wideo – 94% (w tym 58% korzysta tylko z tutoriali w formie wideo, pozostałe 36% korzysta dodatkowo z innych rodzajów tutoriali), 4% respondentów w takim samym stopniu sięga po materiały wideo i audio, zaś 2% korzysta tylko z audiotutoriali.

Respondenci zostali również poproszeni o wskazanie tematyki, której dotyczą tutoriali, z których korzystają. Oto przykładowe odpowiedzi (w kolejności od najczęściej pojawiających się): makijaż, DIY (do it yourself) – zrób to sam, gotowanie, językowe, kosmetyki, gamingowe, uroda, moda, informatyka, zdrowie, rysunek i sztuka, elektronika, naprawa rzeczy codziennego użytku, obsługa broni, projektowanie i szycie ubrań, fryzury, charakteryzacja, stylizacja paznokci, design wnętrz, pieczenie ciast, muzyka, gra na instrumencie muzycznym, obsługa programów graficznych, robotki ręczne, tutoriali uczące prostych czynności domowych, przerabianie starych rzeczy, składanie szafek z IKEA.

Ponadto zadaniem respondentów było uzasadnienie, dlaczego wybierają tutoriali w języku obcym o takiej tematyce. Analiza odpowiedzi ankietowanych pozwala stwierdzić, że większość z nich wybiera taką tematykę, ponieważ jest ona zgodna z ich zainteresowaniami oraz chcą zdobyć praktyczne umiejętności w danej dziedzinie i wykorzystać je w życiu codziennym. Zdecydowanie rzadszą odpowiedzią była chęć opanowania języka specjalistycznego. Kilku ankietowanych wskazało, że tutoriali dotyczące interesującej ich tematyki są dostępne tylko w językach obcych.

81% ankietowanych korzystających z tutoriali stwierdziło, że pomogło im to w opanowaniu słownictwa specjalistycznego z wybranej dziedziny. 15% nie przyswoiło słownictwa specjalistycznego za ich pomocą, a 4% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Zapytani: jakie słownictwo udało im się opanować za pomocą tutoriali, ankietowani wskazali następujące kategorie: konkretne nazwy wykonywanych czynności, słownictwo związane z narzędziami i czynnościami plastycznymi, strzelectwem i czynnościami strzeleckimi, nazwy rzeczy, w tym nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy rodzajów makijaży i przyborów kosmetycznych, np. pędzli do makijażu, szczegółowy opis czynności kosmetycznych i składników kosmetyków, nazwy z zakresu programów i narzędzi komputerowych, angielskie słownictwo biznesowe, nazwy składników, przyborów kuchennych i przypraw, słownictwo związane z tworzeniem gier komputerowych oraz leksyka związana z modą, wyrażenia, których ich zdaniem nie ma w podręcznikach, m.in. slang, skrótowce. Ponadto ankietowani opanowali: czasowniki

w trybie rozkazującym, np. *włóż, zrób, zobacz*, rzeczowniki, przymiotniki, wyrazy nacechowane emocjonalnie, proste przydatne zwroty, mowę potoczną, kolokacje językowe, związki frazeologiczne, odmiany leksykalne. Ankietowani deklaruwali również, że poza słownictwem korzystanie z tutoriali pomogło im również opanować wymowę i gramatykę.

Respondenci zostali także zapytani, czy ich zdaniem korzystanie z tutoriali motywuje do przyswajania leksyki obcojęzycznej. Zdecydowana większość, bo 79%, uważa, że korzystanie z tutoriali jest motywujące, natomiast 21% respondentów zaznaczyło odpowiedź – nie wiem. Poproszeni o uzasadnienie, dlaczego ich zdaniem tutorialale motywują do przyswajania leksyki obcojęzycznej, respondenci wymienili:

- szeroki zakres tematyczny;
- możliwość doboru tematyki do osobistych preferencji;
- interesującą tematykę pozwalającą na podświadome przyswajanie leksyki obcojęzycznej;
- ciekawy sposób rozwijania umiejętności językowych;
- przyjemny sposób na naukę, w odróżnieniu od mechanicznego uczenia się słówek z podręczników;
- opisywanie czynności wykonywanych przez autora, które w znacznym stopniu ułatwia przyswojenie nowego materiału leksykalnego;
- chęć zrozumienia native speakerów;
- chęć opanowania słownictwa z danej dziedziny;
- realne poczucie wzbogacenia receptywnego i produktywnego słownika oraz wzmożoną chęć ich poszerzenia.

Ankietowani stwierdzili również, że wiedza przekazywana w tutorialach obcojęzycznych nie zawsze jest dostępna w języku ojczystym i chęć jej zdobycia motywuje do poszerzenia słownictwa, aby zrozumieć tutorial.

Celem ankiety było także sprawdzenie, czy respondenci potrafią samodzielnie pracować z tego rodzaju materiałem autentycznym. Z analizy ankiety wynika, że tutorialale nie są powszechnie stosowanym materiałem na zajęciach języka obcego, gdyż 81% ankietowanych odpowiedziało, że nigdy nie były wykorzystywane na takich zajęciach. Jedynie 19% ankietowanych stwierdziło, że tutorialale pojawiły się podczas zajęć języka obcego. Ponadto 17% ankietowanych oceniło, że nie było to zjawisko powszechne w ich doświadczeniu edukacyjnym.

Respondenci zostali również zapytani, czy kiedykolwiek prowadzący zajęcia uczyli ich, jak samodzielnie wyszukiwać tego rodzaju materiały dostępne w Internecie i jak z nimi pracować. Zaledwie 19% ankietowanych przyznało, że prowadzący zajęcia udzielali takich informacji, jednak tylko 17% ankietowanych oceniło, że nie było to częste. Warto zaznaczyć, że nie wszystkim, bo 8,5% respondentów nauczyciele wykorzystujący tutorialale na zajęciach udzielili informa-

cji, gdzie wyszukiwać i jak korzystać z materiałów autentycznych. Pozostałe 10,5% nie uzyskało takich informacji. Natomiast 10,5% uczniów, których nauczyciele, nie korzystali z tutoriali na zajęciach języka obcego, zostało poinstruowanych, jak umiejętnie pracować z materiałami autentycznymi. 81% ankietowanych nigdy nie uzyskało takich informacji od swoich nauczycieli, w tym 54% z nich uważa, że nauczyciele powinni to robić, 19% nie ma zdania na ten temat, 8% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Ponadto 52% respondentów zdecydowanie deklaruje, że potrafi efektywnie pracować z tego rodzaju materiałem obcojęzycznym, natomiast 48% odpowiedziało, że trudno im odpowiedzieć na to pytanie.

Na pytanie: jak Pan/Pani pracuje z tego rodzaju materiałem obcojęzycznym, aby przyswoić jak najwięcej słownictwa, respondenci udzielili następujących odpowiedzi: wielokrotnie oglądam; szukam w słowniku nieznanymi słów; staram się często używać tego słownictwa na co dzień; skupiam się, jak czegoś nie rozumiem i tłumaczę; słucham tutoriali w tle, jednocześnie wykonując inne czynności; słucham uważnie, zapisuję i powtarzam; próbuję zrozumieć znaczenie słowa z kontekstu i używać go w podobnej sytuacji; części domyślam się z kontekstu, część tłumaczę; uważnie słucham i obserwuję, co dana osoba robi; powtarzam, aż opanuję dane słownictwo; wypisuję nieznanymi słownictwo wraz z tłumaczeniem; wielokrotnie oglądam podobne tutoriali, co powoduje szybszą naukę nowych zwrotów; im więcej oglądam, tym więcej rozumiem w kolejnych częściach; oglądam tutoriali z napisami w języku ojczystym; oglądam tutoriali z napisami w języku obcym i tłumaczę nieznanymi słownictwo; najciekawsze słówka wypisuję; opowiadam znajomym o temacie tutorialu.

Praca z tutorialami przynosi wiele różnorodnych korzyści. Respondenci przedstawili, co najbardziej cenią w tego rodzaju materiale obcojęzycznym. W swych wypowiedziach zwracają uwagę na:

- Kwestie językowe, np.: możliwość doskonalenia umiejętności językowych; bogate słownictwo: możliwość nauki języka potocznego i specjalistycznego; możliwość przyswojenia praktycznego języka, który nie jest wprowadzany podczas standardowej nauki języka; możliwość osłuchiwania się z językiem; wymowę; akcent.
- Różnorodność treści dopasowanej do indywidualnych preferencji, np.: oryginalność treści; możliwość prostego przekazania materiału, w odróżnieniu od sposobu, jaki, według ankietowanych, proponuje szkoła; możliwość kształcenia się w interesującej dziedzinie; naukę nowych słów poprzez rozwijanie swoich zainteresowań; szczegółowe zgłębianie interesującej tematyki.
- Możliwości zastosowania różnych metod przyswajania słownictwa, np. przyswajanie słownictwa przez obserwowanie tego, co robi autor tutorialu, i jednocześnie wykonywanie z nim tych samych czynności oraz opisywanie wykonywanych czynności; możliwości wypisywania ciekawych słówek; kształtowanie domysłu językowego (ankietowani zwracali uwagę, że dużym uła-

twieniem w zrozumieniu nieznannej leksyki jest to, że wszystkie nazywane czynności są jednocześnie pokazywane – dzięki temu łatwo się domyślić, co oznacza dane słowo czy wyrażenie).

- Wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce, np. możliwość sprawdzenia swoich umiejętności; możliwość zdobycia wiedzy praktycznej przekazanej w przystępny sposób; praktyczne zastosowanie w życiu zdobytej wiedzy zarówno językowej, jak i tematycznej.
- Jakość treści i przekazu, np. w języku ojczystym tutoriale nie są na tak wysokim poziomie jak tutoriale obcojęzyczne.
- Przystępną formę przekazu, np. połączenie dźwięku z obrazem, tekstu z obrazem, obrazu, dźwięku i napisów; łatwa i przejrzysta forma przekazu, dzięki której informacje są łatwiejsze do zapamiętania; przekazywanie wiedzy „krok po kroku”; obrazowe przedstawienie rzeczy tak, aby w logiczny sposób można było zrozumieć dany temat.
- Większą dostępność i szersze spektrum tematyczne tutoriali obcojęzycznych, np. łatwą dostępność w Internecie; dostępność tutoriali z wybranej dziedziny jedynie w języku obcym oraz możliwość ich ponownego wysłuchania / przeczytania.

Pomimo wielu zalet praca z materiałem autentycznym, jakim są tutoriale, może sprawić wiele trudności, zwłaszcza wówczas, gdy uczący się nie wie, jak samodzielnie korzystać z tego rodzaju materiałów. Wynika to stąd, że w pierwotnym zamyśle autorów ich projektowanymi odbiorcami nie są osoby uczące się języka obcego, a rodzimi użytkownicy. Respondenci wymienili trudności, które sprawia im praca z tutorialami. Należy zauważyć, że większość z wymienionych barier występuje również w pracy z innymi rodzajami materiałów autentycznych. Są to:

- Trudności w odbiorze wynikające z niewystarczającej znajomości języka obcego, a w szczególności w zrozumieniu języka specjalistycznego, slangu, regionalizmów; konieczność domyślania się z kontekstu; brak napisów w niektórych tutorialach utrudniający odbiór (usłyszenie i domyślenie się) znaczenia, co sprawia, że brak znajomości słów nie pozwala skupić się na treści tutorialu.
- Niedbałości językowej. „Niedbałe” słownictwo oraz błędy językowe i gramatyczne popełniane przez autorów tutoriali.
- Zbyt szybkie tempo mówienia, niewyraźna mowa.
- Czas trwania. Biorąc pod uwagę możliwości percepcyjne odbiorców, niektóre z nich są zbyt długie lub zbyt krótkie.
- Trudności wynikające ze sposobu prezentowania treści.
- Konieczność wykonywania kilku działań jednocześnie (zwracania uwagi na to, co mówi autor tutorialu, tłumaczenia nieznanego słownictwa i wykonywania czynności zgodnie z instrukcją autora).

- Nieatrakcyjność treści. Niektóre tutoriale są zbyt oczywiste, monotonne i nudne, zwłaszcza gdy prezentują głównie informacje teoretyczne, a nie pokazują w wystarczającym stopniu ich zastosowania w praktyce.
- Brak dostępności produktów używanych w tutorialach, np. składników kuchennych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że tutoriale nie są zbyt często wykorzystywane przez respondentów w samodzielnej pracy nad materiałem leksykalnym i sprawiają im pewne trudności. Z odpowiedzi respondentów wynika wszakże, że wykorzystywanie tutoriali w nauce języka obcego ma również wiele zalet i stymuluje motywację uczących się w przyswajaniu leksyki obcojęzycznej. Szczególnie cenny dla respondentów jest ich praktyczny charakter, interesujący sposób zdobywania wiedzy oraz możliwość dopasowania tematyki do indywidualnych preferencji, a także dostępność, jakość i przystępność przekazu.

## Bibliografia

- Arabski J., 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Garczyński S., 1976, *Jak zapamiętać*, Warszawa.
- Marton W., 1978, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Szałek M., 1992, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań.
- Szałek M., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań.
- Tutorial*, [online] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Tutorial>, [20.10.2019].
- Виды обучающих материалов*, [online] <http://3d-vsiakosti.blogspot.com/2012/06/termins-lessons-tutorials-workflows.html>, [20.10.2019].

## TUTORIALS AS AN EXAMPLE OF AUTHENTIC MATERIALS STIMULATING MOTIVATION FOR THE SELF-LEARNING OF FOREIGN LEXIS

### Summary

This article discusses the influence of tutorials on motivation to learn foreign lexis. The author quotes the definition of a tutorial and describes its characteristics. Moreover, the author presents research findings which aimed at verifying how frequently tutorials are used and learners' abilities to work with such foreign materials, as well as the evaluation of their motivational value.

**Key words:** tutorial, authentic materials, motivation, self-learning

**Magdalena WOŚ**

Uniwersytet Rzeszowski

## **ŁAMIGŁÓWKI ONLINE W NAUCZANIU JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA STUDIACH RUSYCYSTYCZNYCH**

**Słowa kluczowe:** metody aktywizujące, metodyka nauczania języków obcych, łamigłówki, zagadki

W dobie wciąż rozwijających się technologii informacyjno-komunikacyjnych niemożliwe jest zarówno nauczanie, jak i uczenie się języków obcych bez odwoływania się do nowoczesnych, często multimedialnych i interaktywnych, środków dydaktycznych. Na lekcjach i zajęciach językowych oraz w samodzielnej pracy coraz częściej, obok tradycyjnego podręcznika, nauczyciele i uczący się wykorzystują rozmaite narzędzia technologii informacyjnej: płyty CD, DVD, komputery, tablety, telefony komórkowe, projektory, tablice interaktywne i in. W celu podniesienia efektywności i atrakcyjności zajęć językowych coraz powszechniej stosuje się prezentacje multimedialne, filmy wideo (w tym animowane), demotywatory, gry i zabawy językowe, podcasty, audiobooki, fragmenty autentycznych materiałów o charakterze publicystycznym zaczerpnięte z serwisów informacyjnych radiowych, telewizyjnych czy też pochodzące z Internetu albo prasy, fragmenty forów internetowych, blogów, jak również materiały z serwisów społecznościowych czy słowniki multimedialne. Internet to skarbnica wiedzy, pomysłów i inspiracji zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się na wszystkich poziomach znajomości języka obcego (L2), to narzędzie umożliwiające maksymalną efektywność procesu dydaktycznego (Szczukin 2003: 307). Dostęp do nowoczesnych, atrakcyjnych, interesujących i aktywizujących materiałów w językach obcych, w tym w języku rosyjskim, jest nieograniczony.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną zalety wykorzystywania materiałów dydaktycznych w postaci łamigłówek, quizów, zagadek, szarad i rebusów na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach wyższych, z od-

powiednimi przykładami. W celu łatwiejszego odnalezienia stosownych łamigłówek w zasobach Internetu podane zostaną przykładowe linki do stron zawierających atrakcyjne egzemplifikacje w języku rosyjskim, jak również przytoczone zostaną frazy, tytuły, które można wpisać w wyszukiwarkę, by z zasobów sieci Internet pozyskać najciekawsze materiały.

W przyszłości autor niniejszego artykułu planuje systematycznie, zgodnie z tematyką zajęć na danym kursie, wykorzystywać różnego rodzaju rebusy, szarady, zagadki i łamigłówki i zbadać, czy potencjalne walory edukacyjne: dydaktyczne, estetyczne i poznawcze mają szansę przełożyć się na wzrost motywacji, zaangażowania studentów w aktywną pracę na zajęciach i samodzielną w domu, jak również czy wykorzystywanie wspomnianych środków może wspomóc proces przyswajania języka rosyjskiego, np. poprzez ubogacenie zasobu słownikowego uczących się, usystematyzowanie ich wiedzy, pogłębienie kompetencji językowo-komunikacyjnych, wypracowanie nawyków posługiwania się językiem rosyjskim czy chociażby poprzez wzrost koncentracji i chęci uczenia się.

Poszukiwanie atrakcyjnych, ciekawych, nieszablonowych, nowoczesnych i współczesnych form pracy na zajęciach języków obcych jest wyzwaniem dla nauczycieli, dydaktyków, wykładowców kształcących na wszystkich poziomach i w różnego typu szkołach i placówkach, a aktywizowanie i motywowanie uczących się stanowi wciąż powszechny i nieodłączny element akwizycji języka obcego.

Z punktu widzenia metodyki nauczania języków obcych doskonałym narzędziem podnoszącym efektywność, jak również pobudzającym motywację uczących się, wspierającym ich zaangażowanie w proces opanowywania języka docelowego, dążenie do utrzymania aktywnej i otwartej postawy jest dydaktyczna gra językowa (Mierzwa 2011: 104).

Terminem *gra dydaktyczna* przyjęto określać swego rodzaju ćwiczenie sytuacyjne, formę aktywności mającą jednocześnie charakter zabawy, w której przestrzega się określonych zasad, reguł (Okoń 2007: 124). Gra dydaktyczna jest narzędziem podporządkowanym konkretnemu celowi dydaktycznemu (Siek-Piskozub 1994: 11) i „zakłada rozbudzenie aktywności ucznia i samodzielne rozwiązywanie przez niego postawionego problemu” (Pilch 2003: 94).

Rodzajem gier dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języków obcych i opisanych w literaturze metodycznej są symulacyjne i niesymulacyjne *gry językowe*, czyli te formy ćwiczebne, w których dla osiągnięcia celów uczący się wykorzystują wiedzę, umiejętności i nawyki w zakresie języka obcego (Siek-Piskozub 1994: 12–16).

Jednym z przykładów niesymulacyjnych gier językowych, które można wprowadzić za lekcjach/zajęciami językowych, są *lamigłówki*, dostępne m.in. na

platformie YouTube. Na atrakcyjność pracy z wykorzystaniem autentycznych łamigłówek i zagadek problemowych ma wpływ, co pokazuje praktyka i doświadczenie autora niniejszego artykułu, obecność kolorowych, często interaktywnych obrazów, animacji, efektów dźwiękowych w postaci muzyki, melodii, jak również demonstracji poprawnej wymowy itp. Elementy zaskoczenia, napięcia, humoru zawarte w wielu łamigłówkach i rebusach wpływają na zainteresowanie uczących się i pobudzają ich wyobraźnię oraz motywację do wykonania polecenia, rozwiązania zadania, szczególnie gdy ma ono być wykonane na czas. Łamigłówki opracowane w formie filmików, dostępne na YouTube, zawierają zarówno elementy tekstu pisanego, jak i mówionego, co więcej, wykorzystują potrzebę zwiększenia koncentracji uwagi, logicznego myślenia, wnioskowania, kreatywności, odwołują się do emocji, potrzeb i pragnień człowieka, a więc sprzyjają zapamiętywaniu materiału leksykalno-gramatycznego, utrwaleniu prawidłowej wymowy i pisowni, motywują do aktywnej pracy na zajęciach języka obcego oraz do pracy samodzielnej w domu.

Wachlarz atrakcyjnych środków dydaktycznych, które obok tradycyjnych ćwiczeń i zadań z podręcznika czy skryptu mogą być stosowane na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego na poziomie studiów licencjackich czy magisterskich, jest szeroki. Oprócz filmów, piosenek, prezentacji multimedialnych warto sięgać po łamigłówki i inne zadania o charakterze problemowym, tj. językowe gry dydaktyczne, które z dobrym skutkiem mogą być stosowane zarówno w pracy z całą grupą, np. w celu wprowadzenia słownictwa, jego utrwalenia, prezentacji struktur gramatycznych itp., jak i indywidualnie, jako np. praca domowa, albo też forma przerywnika uatrakcyjniającego zajęcia czy rozgrzewka językowa na początku zajęć.

Łamigłówki mają wiele zalet. Mogą stanowić zarówno uzupełnienie wiedzy językowej i pozajęzykowej studentów, jak i wpływać na formowanie umiejętności i nawyków posługiwania się językiem rosyjskim. Umiejętnie dobrane i wykorzystane, będą wspierały proces kształtowania poszczególnych podsystemów języka (fonologicznego, morfologicznego, słownikowego, składniowego), jak również sprawności językowych (receptywnych i produktywnych). Dzięki odwoływaniu się do autentycznych językowych materiałów, jakimi są łamigłówki wraz z poleceniami do ich rozwiązania oraz wyjaśnieniami dotyczącymi poprawnej/poprawnych odpowiedzi, uzasadnieniem, dlaczego inne warianty są nieprawidłowe, niemożliwe, niedopuszczalne czy nierealne, następuje wzrost aktywności uczących się i ich ekspozycja na język docelowy. Studenci pracujący ze wspomnianymi środkami dydaktycznymi mają szansę wykorzystać teorię lingwistyczną, słownictwo i struktury w praktyce. Język obcy służy im do rozwiązywania autentycznych, niespreparowanych problemów, dochodzenia do prawdy, ma decydujące znaczenie dla uzupełnienia wiedzy o nowe środki języ-



kowe i prowadzi do powiązania materiału nowego ze starym. Umiejętność logicznego kojarzenia, przywoływania z pamięci znanych struktur językowych wpływa na proces kształtowania pamięci i skuteczność komunikacji, tj. pozyskiwania, odbierania i przekazywania informacji, prawidłowego reagowania werbalnego i niewerbalnego.

Do niekwestionowanych zalet włączania gier dydaktycznych, w tym łamigłówek, do procesu akwizycji języka docelowego należy ponadto, zdaniem U. Szalast-Bytys (2011: 144–145), m.in.: aktywizowanie uczących się, pobudzenie do spontanicznych wypowiedzi w L2, motywowanie do przyjmowania aktywnej i otwartej postawy na zajęciach, uatrakcyjnienie ćwiczeń dydaktycznych, redukcja monotonii, powtarzalności, niwelowanie stresu, bariery językowej, wpływ na podświadome uczenie się, wzrost zainteresowania tematyką zajęć, poprawa koncentracji i uwagi, co przekłada się na mobilizację i żywsze tempo pracy, dynamikę, efektywność procesu dydaktycznego i większą kreatywność studentów.

Wśród wielu różnych zagadek, zadań, szarad i rebusów w bazach: Mogol TV, БУДЬ В КУРСЕ TV, AdMe.ru – Сайтотворчестве, Just Think i innych na YouTube tudzież na stronach internetowych (m.in.: <http://www.treningmozga.com/tasks.html>, <http://smart-kids.su/golovolomki>, <https://ustaliy.ru/testi/testi-uma/zagadki-i-golovolomki/>) uczący się języka rosyjskiego, jak i nauczyciele, wykładowcy mogą odszukać łamigłówki zarówno matematyczne, geometryczne, arytmetyczne, logiczne, typowo językowe, jak i detektywistyczne czy kryminalne.

Tytuły filmików, opisy łamigłówek zachęcają do ich rozwiązania poprzez odwołanie się do emocji człowieka, pobudzenie chęci współzawodnictwa, zmierzania się z sobą samym, swoją wiedzą, umiejętnościami (m.in. umiejętnością logicznego myślenia, analizy, syntezy), jak również z upływającym czasem (na rozwiązanie zadań użytkownik YouTube ma określony z góry czas, najczęściej 15 bądź 30 sekund). Rozwiązanie ciągu zadań, zagadek to wyzwanie (*челлендж*) i test sprawdzający szybkość reakcji na bodźce, weryfikujący pamięć i koncentrację, warunkujący „być albo nie być” [*реши (...), чтобы спастись; чтобы выжить; чтобы остаться в живых*].

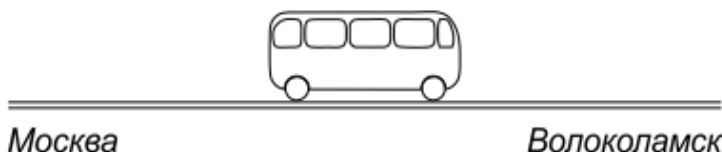
Intrygujące, tajemnicze, mistyczne, straszne, niezwykle, sprytnie, niestandardowe, podstępne – to przymiotniki, którymi autorzy opatrują zbiory łamigłówek, które umieszczają w sieci. Co więcej, w poleceniach do rozwiązania tych najtrudniejszych i najciekawszych zagadek uprzedzają, że ten, kto chce się z nimi zmierzyć, musi być gotów dokonać wielkiego wysiłku umysłowego (*напрячь мозги; проверить мозги; заставят напрячь интеллект; прокачают твой мозг; поставят тебя в тупик; сломают мозг; проверят твой интеллект; проверят твою логику*), musi być niezwykle inteligentny, mądry, bystry i sprytny [*для самых сообразительных; для настоящих Шерлоков; Если решишь (...), то у Тебя высокий интеллект; эти таинственные загадки решат только умники; 10 загадок на сообразительность; решит*

*только умный; лишь гений пройдет эти тесты*]. Poniżej znajdują się przykładowe opisy łamigłówek w języku rosyjskim zaczerpnięte z YouTube, które dzięki zastosowaniu wersalików, odpowiednich znaków interpunkcyjnych, wyznaczeniu czasu na wykonanie zadania, odwołaniu się do postaci bohatera opowiadań kryminalnych i powieści Arthura Conana Doyle'a, znanego detektywa Sherlocka Holmesa, jak również dzięki odpowiednio nacechowanemu słownictwu wydają się intrygujące, a tym samym motywować uczących się do podjęcia dobrowolnej próby zmierzenia się z zadaniem (pisownia oryginalna).

- 5 детективных головоломок для настоящих Шерлоков. А ты решишь?;
- 6 Загадок, Которые Под Силу Только 2% Великих Мыслителей;
- ЭТИ ЗАГАДКИ НЕ РЕШАТ БОЛЬШИНСТВО ЛЮДЕЙ! 10 загадок на логику. Если решишь хотя бы 5 из этих 10 загадок, то у Тебя высокий интеллект;
- НИКТО НЕ РЕШИТ ЭТИ ГОЛОВОЛОМКИ С ПЕРВОГО РАЗА. Испытай себя!;
- ЭТИ ТАИНСТВЕННЫЕ ЗАГАДКИ решат только умники, НАСКОЛЬКО БЫСТРЫЙ У ТЕБЯ МОЗГ? 10 загадок на сообразительность
- 95% ЛЮДЕЙ ПРОВАЛЯТ ЭТОТ ТЕСТ! ЭМОДЗИ ЧЕЛЛЕНДЖ С ЗАГАДКАМИ;
- ВЫБЕРИ ПРАВИЛЬНУЮ СТОРОНУ, ЧТОБЫ ВЫЖИТЬ! Мистические загадки;
- ЗАГАДКИ ЗАБРОШЕННОГО ДОМА. Реши все головоломки, чтобы спастись;
- НАЙДИ ОТЛИЧИЕ ЗА 10 СЕКУНД. Тест на внимательность и зрительную память.

Przykładowe łamigłówki i zagadki językowo-komunikacyjne, które można wykorzystać na zajęciach językowych, to zadania utrwalające leksykę związaną ze stronami świata: *Вы отправились на задание. Вы проехали 5 км на юг, затем 5 км на запад, затем 5 км на север и оказались в том же месте, откуда начали свой путь, czy też utrwalające np. umiejętność odmiany rzeczowników przez przypadki, np. В корзине лежат четыре яблока. Как разделить их между четырьмя детьми так, чтобы каждый из них получил по яблоку, и одно яблоко осталось бы к корзине?; Как проще всего отмерить 15 минут, необходимые для варки яиц, имея под рукой семи- и одиннадцатиминутные песочные часы?; В мешке 24 кг гвоздей. Как, имея только равноплечие весы без стрелки и без гирь, отмерить 9 кг гвоздей?* Ciekawym przykładem może być wykorzystanie na zajęciach zagadek detektywistycznych, które nie tylko sformułowane są w języku rosyjskim, ale też stanowią motywację do poznania odpowiedzi i wyrażenia jej w języku rosyjskim, np.: *Посетитель ресторана обнаружил в чашке кофе муху и, подозвав официанта, попросил его принести другую чашку кофе. Едва пригубив вновь принесённую чашку,*

*посетитель вне себя от ярости воскликнул: – Но это та же самая чашка кофе! Каким образом он распознал «хитрость» официанта?.* Pracując z tą czy podobną zagadką na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego, można w doskonały sposób kształtować umiejętność budowania rozwiniętych i logicznych wypowiedzi w języku docelowym, studenci wymyślają i prezentują bowiem rozmaite odpowiedzi, wykorzystując przy tym liczne konstrukcje gramatyczno-leksykalne. Równie atrakcyjne mogą być łamigłówki opierające się na odkodowaniu ilustracji, schematu, wykresu czy rysunku, np.: *Школьники 3-го класса одной московской школы совершили автобусную экскурсию в Волоколамск. Один из них, рассказывая дома об этой поездке, нарисовал следующую картинку:*



*Можно ли по этой картинке определить, куда идёт автобус, в Москву или в Волоколамск?* Oprócz podania własnej odpowiedzi studenci mogą zostać poproszeni o krótkie omówienie i ocenę poprawności wypowiedzi kolegi i koleżanki, mogą analizować, dyskutować, spierać się i próbować wspólnie, w parach czy grupach dojść do poprawnego rozwiązania łamigłówki czy zagadki.

Selekcji łamigłówek do pracy na zajęciach powinien dokonywać wykładowca, gdyż to on odpowiedzialny jest za przebieg zajęć, realizację materiału dydaktycznego i monitorowanie postępów studentów oraz stopień osiągania przez nich celów zakładanych w momencie projektowania kursu przedmiotu praktycznej nauki języka rosyjskiego i spodziewanych wyników kształcenia. Wybór tego czy innego zestawu łamigłówek winien być uzależniony od jego atrakcyjności, wartości dydaktycznej, poprawności językowej, celu, w jakim ma zostać wykorzystany (rozgrzewka językowa, element wprowadzający strukturę gramatyczną lub słownictwo, forma przerywnika na zajęciach, element testujący zrozumienie tekstu czytanego lub słuchanego, czynnik pobudzający lub podtrzymujący motywację itp.), jak również z uwzględnieniem momentu w toku zajęć.

Celem każdego kursu językowego, niezależnie od poziomu i wieku uczących się, jest wykształcenie szeroko rozumianej kompetencji językowo-komunikacyjnej, a więc wiedzy, nawyków i umiejętności posługiwania się językiem docelowym w różnych sytuacjach. Nauczyciele na przestrzeni wieków osiągalni te cele, stosując różnorodne podejścia i rozmaite metody, techniki i narzędzia. Do najbardziej efektywnych dydaktycy i badacze (por. Dzierzgowska 2007) zaliczają aktywizujące (aktywne) metody nauczania, przy czym należy podkreślić, że atrakcyjność poszczególnych metod zmienia się wraz z kolejnymi

pokoleniami uczących się. Dzisiejsza młodzież wydaje się nie wyobrażać sobie codzienności bez dostępu do mediów, bez ciągłego bycia online. Podstawowym źródłem wiedzy o świecie dla młodego człowieka jest Internet. Nieodzowne więc wydaje się wykorzystywanie jego zalet również na zajęciach językowych, w tym na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach wyższych. Zarówno wykładowcy, jak i sami studenci coraz chętniej wybierają słowniki internetowe w miejsce tradycyjnych, jak również preferują korzystanie z książek i publikacji udostępnionych w sieci (m.in. w bibliotekach elektronicznych, internetowych, cyfrowych) niż w tradycyjnych wypożyczalniach i czytelnich. Praktyka pokazuje, że uczący się chętniej uczestniczą w zajęciach, na których, tak jak w swoim życiu codziennym, są podłączeni do sieci Web.

Jednym ze sposobów wykorzystania zasobów internetowych na zajęciach językowych, w tym na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych, jest właśnie odwoływanie się do łamigłówek, zagadek i gier problemowych w języku docelowym. Pomagają one kształtować zarówno poszczególne podsystemy języka, jak i rozwijać sprawności językowe. Do niewątpliwych ich zalet możemy zaliczyć m.in.: mnogość i dostępność, która jednocześnie stwarza możliwość wielokrotnego odtwarzania, a więc tym samym powtarzania i utrwalania materiału językowego, oraz ich atrakcyjność i oddziaływanie na wszystkie zmysły. Zastosowanie zadań problemowych, szarad i łamigłówek sprzyja stworzeniu odpowiedniej atmosfery na zajęciach, wspomaga dobry kontakt z prowadzącym zajęcia, podsyca współdziałanie, ale i współzawodnictwo, rywalizację z członkami grupy, pozwala w sposób aktywny i interesujący sprawdzić umiejętności i wiedzę (nie tylko językową) studentów, wykazać się sprytem, przebiegłością. Wspomniane formy gier dydaktycznych zwiększają motywację i zainteresowanie uczących się, pobudzają ich do pracy samodzielnej oraz pracy w zespole, jak również sprzyjają zintensyfikowanemu wykorzystaniu L2 do realizacji określonego celu.

Reasumując, należy zaznaczyć, iż podnoszenie jakości kształcenia w zakresie języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych pozostaje w ścisłym związku z aspektem wdrażania atrakcyjnych i nowoczesnych form i metod pracy, korzystania z nietypowych narzędzi i autentycznych środków dydaktycznych. Omówiony w artykule przykład językowych gier dydaktycznych, jakim są łamigłówki, wpływa w znaczący sposób na końcowy wynik procesu akwizycji języka, jaki dokonuje się na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego. Studenci poddani są oddziaływaniu polisensorycznemu, pobudzana jest ich ciekawość, motywacja i naturalna potrzeba współzawodnictwa, co przekłada się na szybkość, skuteczność i trwałość zapamiętywania materiału leksykalno-gramatycznego, jak również na efektywność nabywania kompetencji językowych.

## Bibliografia

- Dzierzgowska I., 2007, *Jak uczyć metodami aktywnymi?*, Warszawa.
- Mierzwa M., 2011, *The role of Motivation in SLA*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3. z. 68, s. 98–105.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pilch T., 2003, *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. II, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Szalast-Bytys U., 2011, *The role of Motivation in SLA*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3, z. 68, s. 138–146.
- Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2010, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва.
- Щукин А.Н., 2003, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва.
- <https://www.bbc.com/russian/other-news-41001479> [6.11.2020].
- <https://ustaliy.ru/testi/testi-uma/zagadki-i-golovolomki/> [6.11.2020].
- <http://smart-kids.su/> [6.11.2020].
- [https://www.youtube.com/watch?v=sKGQQOn\\_rJc](https://www.youtube.com/watch?v=sKGQQOn_rJc) [6.11.2020].
- <http://www.treningmozga.com/tasks.html> [6.11.2020].

### PUZZLES IN TEACHING RUSSIAN AT THE UNIVERSITY LEVEL

#### Summary

The article presents the idea of incorporating puzzles in Russian as a foreign language acquisition at the university level. The author tries to define a notion ‘didactic puzzle’, show the advantages of using online puzzles in developing and/or testing vocabulary and grammar in various topics, encouraging students to learn effectively and to motivating them in the classroom.

**Key words:** didactic puzzles, language puzzles, Russian as a FL, Russian language acquisition, university level

**PODSTAWOWE ZASADY RECENZOWANIA  
ARTYKUŁÓW W ZESZYTACH NAUKOWYCH  
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO.  
SERIA FILOLOGICZNA. GLOTTODYDAKTYKA**

1. Redakcja dokonuje wstępnej kwalifikacji nadesłanych materiałów pod kątem zgodności z tematyką i profilem czasopisma.
2. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza Uniwersytetu Rzeszowskiego.
3. W przypadku tekstów w języku obcym jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
4. Recenzja sporządzana jest w formie pisemnej i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia tekstu do publikacji lub jego odrzucenia. Formularz recenzentki znajduje się na stronie internetowej czasopisma.
5. Lista recenzentów współpracujących z czasopismem jest dostępna w każdym numerze czasopisma i na stronie internetowej.
6. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów czasopisma nie są ujawniane.
7. Stosowana jest zasada „double-blind review process” (autorzy i recenzenci nie znają swoich tożsamości).
8. Uzyskanie przez autora artykułu jednej recenzji negatywnej powoduje, iż nie zostaje on przyjęty do druku. W razie konieczności dokonania poprawek w tekście szczegółowa opinia oraz uwagi recenzentów są przekazywane autorowi przez redakcję, bez ujawniania nazwisk recenzentów. Autor ma obowiązek uwzględnić zalecenia recenzentów i poprawić tekst. W przypadku gdy autor tekstu nie zgadza się z konkluzjami recenzenta, ma prawo do przedstawienia swojego stanowiska redakcji w nocie polemicznej. Recenzentom przysługuje prawo do powtórnej weryfikacji poprawionego tekstu.

9. Autor jest zobowiązany do wypełnienia oświadczenia o niepublikowaniu w innym wydawnictwie tekstu składanego do czasopisma *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka* i dostarczenia go do redakcji wraz z artykułem. Druk oświadczenia znajduje się na stronie internetowej czasopisma.
10. Zasady publikacji i zasady edytorskie zamieszczone są na stronie internetowej czasopisma w zakładce „Zasady publikowania”.