

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»

Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин

Материалы докладов и сообщений
XXV международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2020

УДК 80:37.0(063)

ББК 80:74.0я43

А43

А43 **Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин:** матер. докл. и сообщ. XXV междунар. науч.-метод. конф.– СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2020. – 526 с.
ISBN 978-5-7937-1816-5

В данном сборнике опубликованы материалы докладов и сообщений, сделанных на XXV юбилейной международной научно-методической конференции в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, связанных с изменениями, происходящими в языке, и требующих своего решения в процессе преподавания филологических дисциплин в вузе.

Сборник включает 6 разделов, в которых рассматриваются вопросы изучения современного состояния русского языка, освещаются новые подходы к преподаванию русского языка как родного и иностранного, связанные с расширением возможностей обучения за счет использования новых средств и форм обучения и внедрения новых технологий.

Актуальными представляются исследования, раскрывающие культурологический потенциал различных групп лексики и текстов, в том числе художественных.

В сборник включены материалы, отражающие также вопросы преподавания иностранных языков в вузе.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

Издание подготовлено кафедрой русского языка и литературы Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,

доц. И. А. Калинина

канд. филол. наук, доц. М. А. Шахматова

УДК 80:37.0(063)

ББК 80:74.0я43

ISBN 978-5-7937-1816-5

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2020

Предисловие

Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

В данном сборнике представлены материалы докладов и сообщений 25-й (юбилейной) международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин», проходившей 7 февраля 2020 года в СПбГУПТД.

Традиция проведения конференций в нашем вузе возникла много лет назад. Первая конференция состоялась по инициативе заведующей кафедрой русского языка проф. Н. Т. Свидинской и при поддержке ректората в 1996 году.

Неоценимую помощь, научную и организационную поддержку в подготовке и проведении всех конференций оказывает постоянный член Оргкомитета конференции доцент СПбГУ М. А. Шахматова, а также коллеги из других университетов города. Среди наших постоянных участников и друзей много известных имен. Это ведущие ученые СПбГУ проф. К. А. Рогова, проф. Н. А. Любимова, проф. Л. В. Московкин, проф. В. М. Мокиенко, проф. В. В. Химик и др.; РГПУ им. А. И. Герцена – проф. И. П. Лысакова, проф. Р. М. Теремова, проф. В. Л. Гаврилова, проф. В. Д. Черняк, проф. Т. Г. Аркадьева, ст. преп. И. И. Толстухина и многие другие.

Некоторых активных участников, к сожалению, уже нет среди нас (проф. А. И. Моисеев, проф. В. И. Максимов, проф. В. В. Колесов).

На протяжении многих лет участниками наших конференций являются преподаватели Санкт-Петербургского государственного, Российского педагогического, Политехнического, Горного, Медицинского, Электротехнического, Архитектурно-строительного, Лесотехнического, Химико-фармацевтического и других университетов, а также Консерватории, военных вузов нашего города и других учебных заведений Москвы, Твери, Челябинска, Томска, Кемерово, Иваново и т. д.

Конференция приобрела также международную известность. В разные годы ее участниками были представители из Китая, Турции, Швейцарии, Египта, Ирана, Германии, Сербии, Таиланда, Кореи, Греции, США, Кубы, Индонезии, Эстонии и т. д.

За 25 лет конференция стала заметным событием в жизни научно-педагогической общественности, в рамках которого ученые и педагоги могут обмениваться мнением по важным вопросам как теоретического, так и методического характера. К числу актуальных проблем, обсуждаемых на конференции, относятся: развитие русского языка и состояние речевой культуры на современном этапе, преподавание культуры речи и других филологических дисциплин; изучение и преподавание русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации и лингвострановедения на разных этапах обучения и в разных аудиториях; неизменный интерес вызывают вопросы изучения текстов разных стилей, в том числе художественных.

Подводя итоги, назовем лишь некоторые цифры: за 25 лет сделано более 2000 докладов и сообщений, которые опубликованы в сборниках общим объемом более 500 уч.-изд. листов.

Мы надеемся, что плодотворное научное общение и доброжелательная атмосфера, царящие на наших конференциях, и впредь будут привлекать в наш вуз педагогическую общественность из разных вузов, городов и стран.

До новых встреч!

Оргкомитет конференции

I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 811.161.1:159.922.1

Аладышкина Л. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Гендерные исследования являются относительно новой областью российской лингвистики. Статья информирует о некоторых направлениях современных исследований в области гендерной лингвистики в России и о специфике гендерного подхода к описанию русского языка

Ключевые слова: гендер, гендерная лингвистика, феминистская критика языка.

L. V. Aladyshkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Gender approach in the description of Russian language

Gender research is a relatively new area of Russian linguistics. The article gives the information about some directions of modern research in the area of gender linguistics in Russia and some specifics of the gender approach in the description of Russian language.

Keywords: gender, gender linguistics, feminist language criticism/

Основной проблемой гендерной лингвистики принято считать андроцентричность большинства современных языков, то есть явление, когда язык ориентирован прежде всего на мужчину, а женский взгляд на мир признается вторичным или совсем не представлен в языке. «Безусловно, любой язык обнаруживает признаки андроцентричности в силу исторических особенностей развития человечества. Однако степень ее выраженности и интенсивности может варьироваться от культуры к культуре и, следовательно, от языка к языку» [3, с. 70]. К признакам андроцентричности языка относятся следующие: отождествление понятий «человек» и «мужчина», употребление существительных мужского рода для обозначения лиц любого пола, производный характер и негативная конно-

тация многих существительных женского рода, обозначающих лицо по профессии или роду деятельности и др.

В настоящее время в разных языках под влиянием феминистской критики происходят различного рода трансформации. Так, например, английский язык развивается по пути нейтрализации гендера, что обусловлено отсутствием в нем категории рода, тогда как в современном французском языке происходит процесс феминизации. Российская гендерология (гендерная лингвистика), практически отсутствовавшая в советский период, сейчас является развивающимся междисциплинарным направлением, находящимся на стыке лингвистики, социологии и ряда других наук. Сторонники гендерного подхода к описанию русского языка на сегодняшний день не обладают устоявшимся понятийным аппаратом. При этом уже сформировались некоторые общие положения, которые обусловлены как языковыми, так и метаязыковыми факторами. Представителями Московской школы гендерной лингвистики (А. В. Кирилина, И. А. Гусейнова и др.) было предложено следующее определение гендера, получившее широкое распространение: «Гендер – это социокультурный конструкт, связанный с предписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола» [1, с. 32]. В описании русского языка с позиций гендерной лингвистики исследователей интересуют, прежде всего, две основные группы вопросов: вопросы коммуникативного поведения мужчин и женщин, включающие проблемы конструирования гендера в процессе речевых высказываний и отражение гендера в языке. Наиболее заметной проблемой, изучаемой представителями гендерного подхода к описанию языка, является гендерная асимметрия (языковой сексизм) в русском языке. Имеются в виду патриархальные стереотипы, зафиксированные в языке и отражающие специфическую картину мира, в которой женщинам отводится второстепенная роль. В качестве одного из способов преодоления андроцентризма в языке некоторые сторонники феминистской лингвистики предлагают активное использование феминитивов – слов женского рода, парными или альтернативными существительным мужского рода, прежде всего, обозначающими профессию или род занятий, в том числе феминистских неологизмов. Изучение данной проблемы, безусловно, не является вопросом сугубо лингвистическим, а представляет собой отражение комплексных общественных изменений. Стоит отметить, что вопросы гендерной асимметрии в

языке активно обсуждаются не только в научном, но и в социально-общественном дискурсе.

Г. Ч. Гусейнов, доктор филологических наук, профессор НИУ ВШЭ, отмечает: «В учебниках русского языка написано, что грамматический род не имеет отношения к физическому полу. Например, *ветер* и *ручей* мужского рода, а *водка* и *река* – женского. А раз никто не знает почему, то, стало быть, и нет связи. Но когда дело доходит до словаря социального, эта логика стихий работать перестает» [2, с. 86].

Е. А. Бороздина, кандидат социологических наук, преподаватель факультета ПНиС, научный сотрудник программы «Гендерные исследования» Европейского университета в Санкт-Петербурге замечает: «Когда мы говорим о каком-то виде занятости и в качестве «универсального» названия используем существительное в форме мужского рода, мы как бы подразумеваем, что женщины в этой работе не участвуют. По сути, это очень изящный способ дискриминации. Сам язык «естественным» образом подсказывает нам, что, например, *автор* и *творец* – это всегда мужчина». О. В. Мороз, доцент кафедры культурологии и социальной коммуникации РАН-ХиГС, доцент факультета УСКП МВШСЭН, Director of Studies научного бюро цифровых гуманитарных исследований «CultLook», выражает следующее мнение: «Активное использование феминитивов – некая борьба за повестку. Так, когда люди борются за возможность говорить, например, «авторка» или «редакторка», их дискурсивный «активизм» далеко не всегда связан с попыткой новаторского эксперимента ради эпатажа. Они полагают таким образом возможным менять отношение к существующим нормам языка, конструктам, которые указывают на рефлексию окружающего мира» [5].

Доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и стилистики факультета журналистики Уральского федерального университета Э. В. Чепкина отмечает: «Я, например, заведующая кафедрой, но в трудовой книжке написано «заведующий» – хотя нет никакой проблемы образовать форму женского рода. Языковая традиция сопротивляется, но в принципе устройство русского языка не мешает тому, чтобы появилось больше феминитивов» [4]. Феминистские неологизмы вызывают широкий общественный резонанс в современном обществе. При этом проблема соотношения категорий грамматического рода и пола и некоторые другие аспек-

ты современных гендерных исследований, безусловно, рассматривались в российской лингвистике и ранее, несмотря на отсутствие в ней феминистского дискурса. Современные исследователи, изучающие русский язык с позиций гендерного подхода, подчеркивают отсутствие соответствующей дискурсивной практики при безусловном интересе к гендерной проблематике в описании русского языка. Исследования в русле данного подхода имеют ярко выраженный междисциплинарный характер и в той или иной степени отражают стремление представителей направления к языковому равенству мужчин и женщин, которое вряд ли возможно без изменения языковых норм.

Литература

1. Гриценко Е. С. Язык как средство конструирования гендера: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тамбов, 2005. – 48 с.
2. Гусейнов Г. Нулевые на кончике языка: Краткий путеводитель по русскому дискурсу. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2012. – 240 с.,
3. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
4. «Слово „пилотка“, наверное, не приживется». Есть ли у «докторок» и «редакторок» будущее в русском языке? Интервью с профессоркой Элиной Чепкиной. – URL: https://www.znak.com/2019-04-25/est_li_u_doktorok_i_redaktorok_buduchee_v_russkom_yazyke_intervyu_s_professorkoy_elinoy_chepkinoy (Дата обращения: 03.12.2019)
5. Точка зрения. Феминитивы. Мнения экспертов ПостНауки об употреблении феминитивов. – URL https://postnauka.ru/faq/96444?fbclid=IwAR2PX0v5E E4HRKtgMtJtoc_mNxTfqs dZ37R7H4_Kixw5XJkuzPxHWM-1td4 (дата обращения 03.12.2019)

УДК 81'342.9:811.161.1

Бачурина А. А.

ТИПИЧНЫЕ ИНТОНАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ТИПА РЕЧИ «ОПИСАНИЕ»

Работа посвящена изучению особенностей и вариативности интонационного оформления и членения художественного текста функционально-смыслового типа речи (ФСТР) *описание*. В результате проведенного фонетического эксперимента установлены интонационные модели, оформляющие наиболее типичные для ФСТР *описание* синтаксические модели. С

учетом всех результатов делается вывод о том, что интонация, будучи тесно связанной с синтаксисом, влияет на смысл высказывания, т. е. является знаковым феноменом.

Ключевые слова: интонационная модель, синтагматическое членение, актуальное членение.

A. A. Bachurina

Typical intonation models of functional-semantic type of speech «description»

The work is devoted to the study of the features and variability of the prosody of the functional-semantic type of speech *description* in Russian narrative text. As a result of the phonetic experiment intonation models was set, based on the most typical syntax models in the functional-semantic type of speech *description*. Taking into account all the results, it is concluded that the intonation, being closely related to the syntax, affects the meaning of the statement, i.e. intonation is a symbolic phenomenon.

Keywords: intonation model, syntagmatic division, actual division.

Интонация является неотъемлемым средством оформления высказывания, коррелируя с синтаксическими моделями. С помощью интонационных средств реализуется синтагматическое и актуальное членение, при этом большое влияние на результаты членения оказывает синтаксическая структура высказывания. Однако одно и то же высказывание может оформляться интонационными средствами по-разному, что влечет за собой изменение синтагматического и актуального членения.

В этой связи следует отметить, что интонационное членение тесно связано с проблемой семиотической сущности интонации, однако взгляды лингвистов на этот вопрос разнятся. С одной стороны, существует концепция, согласно которой интонационные контуры есть односторонние единицы [1]. Этой точки зрения отчасти придерживается и Н. Д. Светозарова, которая, однако, не отрицает наличия у интонации элементов знаковости [4]. С другой стороны, многие лингвисты [2]–[3], [5]–[6] признают знаковый характер интонации, отмечая, однако, что интонационный знак обладает рядом особенностей, отличающих его от прочих языковых знаков. Таким образом, вопрос о семиотической сущности интонации, будучи не до конца решенным, требует внимания исследователей.

Также объектом исследования современных лингвистов является интонация текста, однако существующие работы не дают представления о взаимосвязи интонации с синтаксическими особенностями тех или иных текстов, зависящими от функционально-смыслового типа речи (ФСТР). Выбор ФСТР обусловлен тем, что *описание*, являясь одним из основных функционально-смысловых типов речи, играет большую роль при обучении русскому языку как иностранному. Как следствие, представляет интерес, какие модели используются при оформлении данного типа ФСТР.

Поскольку интонация тесно связана с синтаксисом, можно предположить, что тексты ФСТР *описание* имеют характерные интонационные модели, специфика которых обусловлена синтаксическим построением текста. Данные модели могут быть установлены путем фонетического эксперимента по выявлению вариативности интонационного оформления текста при его воспроизведениями носителями языка.

Для эксперимента были отобраны тексты Л. Н. Толстого (отрывок из романа «Анна Каренина») и И. С. Тургенева (отрывок из цикла рассказов «Записки охотника»). Тексты состоят из сложных предложений, насыщенных знаками препинания: в каждом из текстов около 30 различных пунктуационных знаков, большую часть которых составляют запятые, но также встречаются точки, точки с запятой, тире, двоеточия.

При синтаксическом анализе отобранных текстов были выявлены наиболее частотные модели, характерные для ФСТР *описание*:

– подлежащее – сказуемое (П – С/Р¹): *Прическа ее была незаметна* (9 высказываний);

– детерминант – сказуемое – подлежащее: *После полудня появляется множество облаков с нежными белыми краями* (Д/Т – С – П/Р) (4 высказывания);

– детерминант – подлежащее – сказуемое: *К вечеру эти облака исчезают* (Д/Т – П – С/Р) (3 высказывания).

В результате эксперимента было установлено, что интонационное оформление синтагматического членения обусловлено в большей степени синтаксической структурой и степенью понимания высказывания, пунктуация же играет вспомогательную роль.

¹ Здесь и далее под Р понимается рема, под Т – тема.

Так, при чтении вслух текста без знаков препинания информантами была продемонстрирована разная степень понимания высказываний, что отразилось на интонационном членении: («заметны были только / украшая ее» или «заметны были / только украшая ее»; «погода установилась надолго // с самого раннего утра небо ясно» или «погода установилась надолго с самого раннего утра // небо ясно»). Также нами были выделены некоторые закономерности синтагматического членения в текстах ФСТР *описание*. Так, отдельную синтагму представляет собой детерминант (с самого раннего утра / небо ясно) и сравнительные обороты (как старой словенной кости), регулярными являются паузы перед повторяющимся союзом и (полные плечи и грудь / и округлые руки), а также паузы, выделяющие причастные и деепричастные обороты, если границы данных оборотов без паузы можно толковать по-разному (заметны были только / украшая ее).

Также было выделено несколько интонационных моделей, соответствующих синтаксическим моделям, свойственным для текстов ФСТР *описание*, при этом акцентоносителем ремы чаще всего является слово с предметным значением.

Для модели П – С/Р (см. рис. 1) характерно незначительное повышение ЧОТ на ударном гласном слова-акцентоносителя, и понижение тона на ударном гласном конечного слова синтагмы.

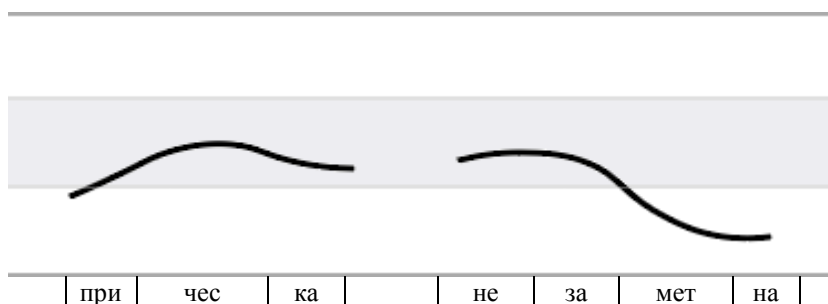


Рис. 1. Модель высказывания П – С/Р (*Прическа ее была незаметна*)
Примечание. Здесь и далее показан мелодический контур слов-носителей синтагматического, фразового или логического ударения. Серым цветом выделен средний регистр (217–357 Hz); выше и ниже его расположены высокий (358–500 Hz) и низкий (75–216 Hz) регистры соответственно. В расшифровке интонограммы полужирным курсивом обозначены ударные гласные слова-акцента и конечного слова синтагмы.

Модель Д/Т – С – П/Р (см. рис. 2) характеризуется резко возрастающим тоном на ударном гласном конечного слова синтагмы, представляющей собой детерминант, с последующим понижением тона на заударных гласных. Во второй части высказывания для ударного гласного слова, отмеченного логическим ударением, свойственно понижение тона, а конечное слово синтагмы произносится с повышением тона на ударном гласном и падением тона на заударных слогах. При этом ударный гласный конечного слова синтагмы произносится с большей длительностью, чем ударный гласный слова, отмеченного логическим ударением.

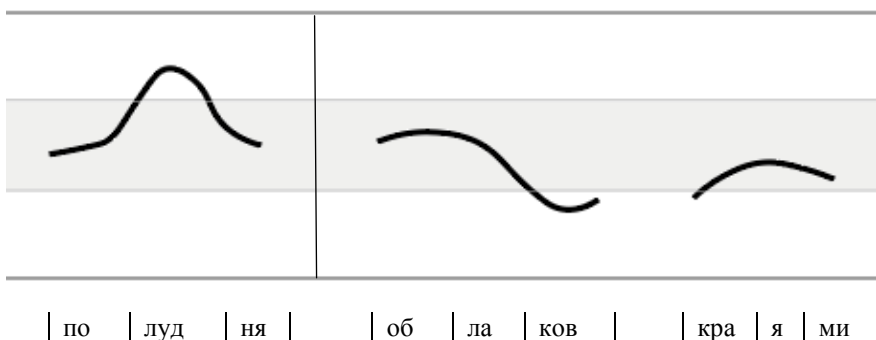


Рис. 2. Модель высказывания Д/Т – С – П/Р (*После полудня появляется множество облаков с нежными белыми краями*)

Примечание. Здесь и в рис. 3 вертикальной чертой на модели показана граница между синтагмами (Д / С – П или Д / П – С). Первое слово интонационной модели – конечное слово синтагмы, представляющей собой детерминант, второе слово интонационной модели – слово-акцент, последнее слово интонационной модели – конечное слово синтагмы С – П/Р.

Для модели Д/Т – П – С/Р (см. рис. 3) свойственен ровный тон на ударном гласном конечного слова синтагмы, состоящей из детерминанта, с падением тона на заударных слогах. Во второй синтагме слово, отмеченное логическим ударением, характеризуется ровным тоном на заударной части и резким повышением тона на ударном гласном. Конечное слово синтагмы произносится с понижением тона на ударном гласном, при этом наблюдается сокращение его длительности. Длительность ударного гласного акцентоносителя ремы, напротив, возрастает. Изменения данных параметров

могут свидетельствовать о коммуникативной перестройке высказывания и необходимости подчеркнуть компонент ремы, располагающийся в нетипичном для него месте.

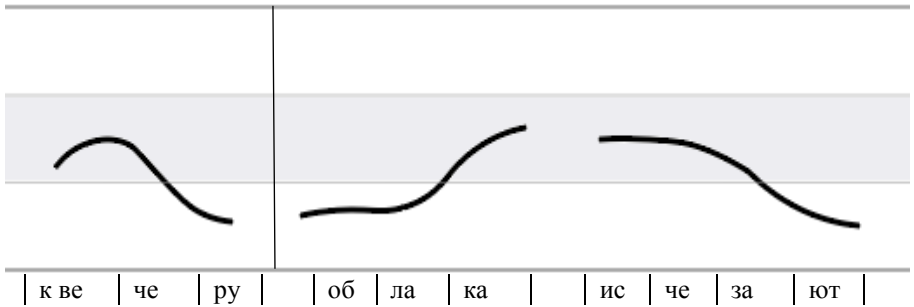


Рис. 3. Модель высказывания Д/Т – П – С/Р
(К вечеру эти облака исчезают)

Необходимо отметить, что актуальное членение зависит от синтагматического членения: так, в ходе эксперимента было установлено, что результаты актуального членения могут измениться только в случае, если были переосмыслены границы синтагм, что влечет за собой изменение смысла высказывания.

Что касается использования интонационных компонентов, то по результатам эксперимента возможно говорить только о вариативности результатов членения, в то время как вариативность средств членения не была установлена; все информанты использовали одинаковые интонационные компоненты: мелодику и длительность. Показатели интенсивности во всех случаях не являются значимыми.

Таким образом, данные, полученные в ходе фонетического эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что интонация является неотъемлемым средством оформления высказывания, коррелируя с синтаксическими моделями. С помощью интонационных средств реализуется синтагматическое и актуальное членение не только в устной, но и в письменной речи. В письменной речи интонация частично «закодирована» в пунктуационных знаках, которые являются показателями авторской интонации, однако нельзя утверждать, что читающий руководствуется только ими при воспроизведении текста – ведущую роль играет синтаксическая струк-

тура высказывания. При этом различная степень понимания текста влияет на результаты интонационного членения; в той же мере различное интонационное оформление одного и того же высказывания влечет за собой изменение смысла, что позволяет говорить о знаковой природе интонации.

Литература

1. Касевич В. Б. Ударение и тон в языке и речевой деятельности. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1990. – 244 с.
2. Любимова Н. А. Интонационное выражение эмоции удивление в речи носителей русского языка / Н. А. Любимова, О. М. Горбачева // XLIV Международная филологическая конференция, 10–15 марта 2015г.: Избранные труды. – СПб., 2016. – С. 168–179.
3. Николаева Т. М. Ответы на анкету «Об основах теории интонации» // Проблемы фонетики. – 1995. – С. 190–192.
4. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1982. – 174 с.
5. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 252 с.
6. Хромов С. С. Семиотическая сущность интонации // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2014 – № 2. – С. 108 – 118.

УДК 81'373.611:811.161.1

Веракша Т. В.

Военно-морская академия, Санкт-Петербург

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПАРОНИМИЧЕСКИХ СМЕШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются общие направления системных исследований в лексике, ассоциативно – деривационные процессы в русской лексике, лингвистические критерии предупреждения потенциальных паронимических смешений в русском языке.

Ключевые слова: паронимы, лингвистические критерии, предупреждение потенциальных паронимических смешений, функционирование паронимов в речи.

T. W. Veraksha

Naval Academy, St.-Petersburg

Linguistic criteria for preventing paronymic confusions in the Russian language

Russian lexical system studies, associative – derivational processes, linguistic criteria for the prevention of potential paronymic confusions in the Russian language are considered in the article.

Keywords: paronyms, linguistic criteria, prevention of potential paronymic confusions, functioning of paronyms in speech.

В последние десятилетия происходит изменение общей стратегии научных исследований под влиянием формирования новой парадигмы в лингвистике – деятельностной, что обусловлено интересом к проблеме взаимодействия человека и среды, исследования последних лет характеризуются антропоцентрическим подходом к изучению лексических явлений в языке и речи.

Рассмотрение функционирования паронимов в речи при решении различных коммуникативных задач позволяет установить причины смешения паронимов, сформулировать психологические основы и определить лингвистические параметры функционально – семантической дифференциации паронимов.

Постоянно происходящие деривационные процессы в русской лексике способствуют созданию новых потенциальных паронимических смешений.

В современной русистике термин «паронимия» употребляется в 3-х значениях: 1) наука о паронимах; 2) совокупность паронимов; 3) возможность смешения паронимов в речи.

К термину «паронимия» в третьем значении мы относим потенциальные паронимические смешения.

Э. Агрикола в статье «Микро-, медио- и макроструктуры как содержательная основа словаря» дает общее направление системных исследований в лексике. Под микроструктурой автор понимает семантическую структуру слова, медиоструктурой называет внутреннюю организацию лексико-семантических групп, макроструктуры лексикона «образуют синонимические, антонимические, омонимические, паронимические отношения на всем массиве словника того или другого словаря» [1, с. 73].

На постулате о тождествах и различиях как основных принципах, определяющих системные отношения языковых знаков, базируется аксиома о наличии двух типов системных отношений лексических единиц: а) в классификационном типе на основе принципа тождества семантических признаков различной степени обобщенности выделяются лексикологические категории классов слов, лексико-семантических групп и словообразовательных рядов; б) в корреляционном типе на основе принципа взаимообусловленности тождественных и различительных признаков выделяются категории синонимов, паронимов, омонимов, дублетов, вариантов (в инвариантном подтипе), категории конверсивов и антонимов (в импликационном подтипе) и словообразовательные категории (в инвариантно-импликационном подтипе – в словообразовательных цепочках, гнездах) [3, с. 22]. В паронимии переплетаются формальные и семантические признаки, они значительны, это, во-первых, созвучные слова, во-вторых, принадлежащие к одной части речи (следовательно, имеющие общее категориальное значение), в-третьих, чаще имеющие общую корневую морфему, но тем не менее это различные по значению слова.

Постоянно происходящие ассоциативно-деривационные процессы в русской лексике способствуют образованию новых паронимических пар и рядов. Отсюда становится понятной важность выявления сети деривационных отношений, в которые вступают паронимы русского языка и которая обеспечивает степень системной обусловленности и закрепленности паронимов в лексической системе русского языка. В паронимические отношения вступают, как правило, слова, относящиеся к одной части речи. Это существительные, прилагательные, глаголы, несущие основную семантическую нагрузку в предложении. С частями речи связаны и средства словообразования. Все это: частеречный корпус производящих и производных слов, словообразовательные значения в единстве с соответствующими средствами словообразования – определяет в конце концов и словообразовательные типы. [4, с. 136].

Следовательно, в паронимах, принадлежащих к одной части речи, выявляются некоторые наиболее характерные словообразовательные типы, которые способствуют увеличению потенциальных паронимических смещений.

Среди паронимов-существительных широко представлен тип, состоящий из отглагольных существительных с суффиксами

-ани(е), -ени(е) и существительных, образованных от имен прилагательных со значением отвлеченности с суффиксом – *ость*: *значение – значимость, ограничение – ограниченность, сознание – сознательность, существование – сущность*.

Иногда к ним присоединяются существительные с суффиксом – *ств* (о), тогда уже образуются паронимические ряды: *изобретение – изобретательность – изобретательство*.

Большая группа существительных вступает в паронимические отношения, образуя второй компонент пары от существительных, состоящих из нулевой корневой морфемы или из корня и флексии путем присоединения суффикса: *способ – способность, факт – фактор, образ – образец*. Среди паронимов-существительных значительное количество слов с префиксами. Они образованы от глаголов и являются прямым «отражением» паронимов-глаголов: *представление – предоставление, содействие – воздействие*.

Самую многочисленную группу представляют паронимы – прилагательные. Значения паронимов – прилагательных четко разграничены с помощью грамматических средств и определяются морфемным составом. Морфологическое различие чаще выражено суффиксами. Возможно, это связано с тем, что степень информативности звуков в начале и конце слова различна, большую долю информативности несет первая часть слова, внимание слушающего больше сосредоточено на начале слова, и в меньшей степени – на конце слова, поэтому различие слов по началу не гарантирует от смешения паронимов.

Примером может служить большая группа единиц, образованных в течение последнего века с помощью суффиксов *-ическ (-еск) // -ичн (-н)* от заимствованных основ (русск. *-ическ* генетически связан с греческим *-ikos-*, латинским *-ikus*, французским *-ique-*). Лексемы этой группы, прежде бывшие синонимами и даже вариантами слова, начиная с XIX века, начали “расходиться” в значениях и теперь располагаются на параллелях: “имеющий отношение к...”; “связанный с ...”; “содержащий в себе элементы чего – либо”; “свойственный, склонный, подобный чему – либо”.

С начала XX века слова с суффиксом *-ическ* стали использоваться в специальной речи, в терминологических сочетаниях, а слова с суффиксами *-ичн, -н-* в разговорной речи. Например: *демократичный – демократический, диалектный – диалектический, капитальный – капиталистический*.

Паронимы-прилагательные с суффиксами *-н-* и *-(е)ск-* выражают значение “отношение к ...” // “принадлежность”, различие которых основано на параллели относительность – притяжательность: *арендный – арендаторский, архитектурный – архитектурский, человечный – человеческий*.

Небольшая группа относительных прилагательных образует паронимические пары в результате включения во второй пароним семантического приращения.

Выделяются два типа семантических приращений: синтаксический и лексический. При синтаксических приращениях в структуре толкования значения производного слова приращение выполняет роль предиката: *барабанщик – “тот, кто играет на барабанах”; рыбак – “тот, кто ловит рыбу”*. При лексических приращениях в семантической структуре производного слова содержится компонент с ограничительным или оценочным значением, как бы усложняющий семантику производящей основы, которая вне данного производного слова этого компонента не имеет, компоненты такого типа могут включаться в семантику слов и вне деривационного окружения. При образовании производных от некоторых семантических групп слов включение в значение производного дополнительного смыслового компонента является обязательным. Это слова, обозначающие широкие логические понятия – место, время, причину, цель, размер, объем, высоту, длину и т. д. Они могут войти в состав производного без включения дополнительного смыслового компонента только при условии мотивации синтаксических дериватов, в случае паронимизации относительных прилагательных. При этом наблюдается два адъективных образования от соответствующих существительных: одно без включения – синтаксический дериват, другое – с включением – лексический дериват: *вековой – вечный, временной – временный, звуковой – звучный*.

Одной из причин возникновения паронимов – глаголов в русском языке является их способность присоединять созвучные приставки к одному и тому же корню с сохранением места ударения, что и вызывает разграничение семантического объема каждого из компонентов пары. Например: *знать – узнать, принять – предпринять*.

Количество префиксальных единиц среди паронимов – глаголов значительно превышает их число среди других частей речи русского языка.

Так как основная группа приставок рассмотрена при анализе отглагольных паронимов-существительных, то здесь представляется уместным обратить внимание на большую представленность соответствующих паронимов-глаголов. Например: *осуждать – об-суждать, основать – обосновать*.

Среди паронимов-глаголов немногочисленно представлена группа суффиксальных паронимов-глаголов. Среди них глаголы на *-еть // -ить*, имеющие значения “проявление признака” и “внесение признака”: *белеть – белить, темнеть – темнить, веселеть – веселить*.

В рассмотренных парах паронимов-глаголов отсутствуют примеры, включающие производящий бесприставочный и приставочный глагол.

Это связано с тем, что в производящем бесприставочном глаголе часты случаи только стержневой семы, именно это значение стало привычным в языковом сознании носителей языка.

Нужно отметить, что в образовании парооппозиций определяющими оказываются именно лексические отношения, механизмы словообразования закрепляют паронимические связи в лексической системе.

Литература

1. Агрикола Э. Микро-, медио- и макроструктура как содержательная основа словаря // ВЯ. – 1984. – № 2. – С. 72–82.
2. Веракса Т. В. Теоретические проблемы паронимии в современной русистике // Теория и практика преподавания славянских языков: материалы III междунар. конф. – Венгрия, 1996. – С. 124–131.
3. Конецкая В. П. О системности лексики // ВЯ. – 1984. – № 1.
4. Моисеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском языке. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 207 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:[82-96:630]

Вишнякова С. А.

Смольный институт Российской академии образования

ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ О ПРОЦЕССАХ (НАПРАВЛЕНИЕ «ЛЕСНОЕ ДЕЛО»)

В статье дан краткий экскурс в теорию языковой модели и типового фрагмента текста; представлены типовые модели предложения малоисследованного направления – «Лесное дело». Рассматриваются типовые модели

предложений текстов о процессах, происходящих в лесу: о наличии и протекании процесса, их свойствах, адаптации. Делается вывод о целесообразности их использования при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: научно-учебный текст, типовые фрагменты, типовые модели предложения, лесное дело.

S. A. Vishniakova

Smolny Institute of the Russian Academy of Education

Typical sentence models in process texts (specialty "Forestry")

The article gives a brief insight into the theory of a language model and a typical text fragment. The typical models of the proposal of a little-studied direction – “Forestry” are presented. We consider typical models of text proposals on the processes occurring in the forest: on the presence and course of the process, their properties, adaptation. It is concluded that it is advisable to use them in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: scientific and educational text, sample fragments, model models of supply, forestry.

В современном мире процессы глобализации требуют, чтобы студенты лингвистических специальностей получали более прочную подготовку по иностранным языкам, в том числе по русскому языку как иностранному [1]. Процесс оптимизации обучения иностранных студентов пониманию научного текста требует поиска методической мысли. Среди технологий обучения достойное место занимает обучение пониманию типам научного текста и использование в речи соответствующих типовых моделей предложения.

Теория языковой модели получила развитие в работах И. И. Ревзина, С. К. Шаумяна, А. Ф. Лосева и др. Разделяем мнение Сергиевской о том, что языковая модель – это «отвлеченный образец, состоящий из минимума компонентов, необходимых для создания определенной единицы языка» [5, с. 3–6]. По мнению ученого, «модель языкового объекта – это абстрактная схема его существенных признаков». В модели есть указание на абстрактный субъект (предмет, явление, лицо) и конкретный предикат, задающий форму и содержание абстрактного объекта.

Понятие типовой модели предложения впервые вводится Т. С. Мониной, считающей, что структурные схемы выделяются на основании предикативного минимума предложения и содержат в себе лишь указания на морфологическую характеристику его компонентов, а модели предложений – это «структурные схемы предложения, обладающие номинативным значением и указаниями на типовое лексическое наполнение этих предложений» [4, с. 6–7], [3, с. 98]. Типовая модель предложения предполагает проникновение в содержание предложения и соотнесение смысла предложения со значением модели, в которую «упакован смысл» [2, с. 3–4].

Для обучения русскому языку иностранцев важно «проникновение в содержание предложения и соотнесения смысла предложения со значением модели, в которую «упакован смысл», ... важно «создание репертуара формальных моделей русского предложения и их классификации» [2, с. 3]. В настоящее время выделены типовые модели предложений в текстах о предметах медико-биологического профиля (Е. И. Мотина, 1988); показана работа над синтагматикой научно-учебного текста на примере школьного учебника по истории [6].

Актуальность данной статьи в том, что проблема типовых моделей предложения рассматривается на материале мало изученного текста специальности. *Новизна* заключается в выявлении не рассматриваемых ранее в лингвометодике типовых моделей предложения специальности «Лесное дело», в том числе типовых моделей предложения нового типа текста – адаптация к процессу.

Специфика специальности «Лесное дело» заключается в рассмотрении процессов, связанных с природой леса: процессы биосферы земли и ее влияние на аккумуляцию и трансформацию энергий лесных животных и растений, на нарушения лесной среды, воздействия температур, обмена веществ растений, пожаров и пр. В текстах о процессах присутствуют типовые фрагменты о процессах: о наличии и протекании процесса, адаптации, причинах процесса, условиях. Рассмотрим выявленные нами типовые модели предложения некоторых типовых фрагментов текста направления «Лесное дело» и их лексико-грамматическое наполнение.

Обратимся к типовым моделям предложения следующих типовых фрагментов текста о процессах: о наличии и протекании процесса, этапах процесса, свойствах процесса, способах выполнения процесса, адаптации, причинах процесса, условиях.

Лесная зона характеризуется наличием множества процессов: водного и температурного режима, освещенности, эрозии почв, лесообразования, рубок деревьев, прорастания семян и др. Модели предложения о лесных процессах отражают их типовые смыслы, характеристики процесса. Так, типовому смыслу *наличие и протекание процесса* соответствуют модели предложения:

– «*что (какой процесс) происходит где*» (В биосфере Земли происходит глобальный процесс аккумуляции и трансформации энергии);

– «*что (какой процесс) проявляется в чем*» (Воздействие отрицательных температур на растения проявляется в сжимании внешних слоев древесины);

– «*что (какой процесс) вызывает что*» (Сильные зимние морозы вызывают образование трещин на стволах деревьев и побегах);

– «*что (какой процесс) приводит к чему*» (Рубка леса приводит к нарушению лесной среды: увеличивается освещенность, усиливается ветер и пр.).

Тексты о свойствах лесных процессов характеризуются признаками устойчивости, динамичности, цикличности, продолжительностью жизни, высоким потенциалом размножения, скрепления корнями почвы, образования подстилки, распределения влаги, накопления снега, укрепления берега и многими другими. Для выражения свойств лесных процессов характерны типовые модели, в которых в качестве субъекта присутствуют свойства процесса. Репертуар типовых моделей предложений о свойствах процессов и их лексико-грамматическое наполнение выглядит так:

– «*что обладает каким свойством*» (Лес обладает свойством естественного изреживания); «*что (какое свойство процесса) объясняется чем*» (устойчивость природной системы объясняется сложностью внутренних связей, целостностью, иерархичностью, биоразнообразием);

– «*что (какое свойство процесса) характеризуется чем*» (Саморегуляция характеризуется поддержанием численности популяций);

– «*что (какое свойство процесса) проявляется в чем*» (Динамика растительного сообщества проявляется в изменении размеров растений и фенологического состояния).

– *«что (какое свойство процесса) заключается в проявлении чего»* (Положительные свойства естественного изреживания заключаются не только в том, что оставшиеся в живых деревья первого яруса повышают свою жизнеспособность, но и в том, что возрастает устойчивость древостоя в целом и что они имеют возможность оставить после себя семенное потомство);

– *«что (каким свойством) называют что»* (Устойчивостью системы называют ее способность к саморегуляции, к сохранению функциональных связей и продуктивности при изменении внешних условий);

– *«что (какое свойство) обеспечивает что»* (Способность лесов к постоянному возобновлению и саморегуляции обеспечивает поддержание жизни на планете и выживание человечества);

– *«под чем (под какими свойствами) понимается что (какие свойства)»* (Под внутренними экологическими свойствами древесных пород понимается не только отношение видов к климату, зольным элементам почвы, но и биологические свойства: долговечность, особенности роста, размножения, форма)

В текстах о свойствах лесных процессов встречается лексика их динамической характеристики, выраженная обычно следующими глаголами: а) увеличения – увеличивается, растет, возрастает, повышается; б) уменьшения – уменьшается, снижается, замедляется, ослабляется; в) другими – изменяется, нарушается и пр. При этом характерны модели:

– *«что (какое свойство) снижается /увеличивается из-за чего»* (Прочность древесины на сжатие и растяжение снижается из-за нагрузки поперек волокон);

– *«что является следствием снижения/увеличения чего (какого свойства)»* (Пластичность древесины – способность деревянной детали изменять форму – является следствием увеличения ее влажности и температуры);

– *«что (какие свойства) ослабляют что»* (Присущие лесу свойства скреплять корнями почву, образовывать подстилку, распределять влагу, накапливать снег, формировать ярусность насаждения ослабляют поверхностный сток).

Рассмотрим модели неисследованного ранее типового фрагмента об адаптации, в данном случае к лесным процессам. Однако прежде заметим, что процессы адаптации (*adapto* – приспособляю) в лесу направлены на сохранение гомеостаза. Это биологическая

адаптация обитания в лесу, эволюционное приспособление, адаптивное приспособление лесных биоценозов и др. Мы попытались выявить типовые модели предложений, отражающих адаптацию:

– «*что приспособлено к чему/ к кому*» (В лесу не только растения приспособлены друг к другу, но и животные к растениям и растения к животным);

– «*что не может приспособиться к чему*» (Типичные растения темнохвойной тайги – кислица обыкновенная и вороний глаз, – выдерживающие густую тень, не могут приспособиться к вырубке древостоя и перемене световой обстановки и быстро погибают);

– «*приспособление к чему накладывает отпечаток на что*» (Эволюционное приспособление к условиям существования наложило отпечаток как на все свойства и функции растений, так и на отношения их к свету);

– «*адаптация к чему компенсируется чем*» (Адаптация сосны на юге к затемнению компенсируется благоприятными тепловыми условиями);

– «*какая адаптация проявляется в чем*» (Адаптация к загрязнению воздуха промышленными газами проявляется в том, что вместо серого цвета стволы деревьев становятся темными);

– «*что может меняться в ответ на что*» (Светопотребность растений меняется в онтогенезе в ответ на изменения освещенности).

Итак, в рамках данной статьи мы попытались частично выделить репертуар типовых моделей предложения малоизученной в лингвометодике специальности «Лесное дело» и показать их лексико-грамматическое наполнение. Умелое их использование помогает иностранным студентам-нефилологам строить научно-учебный текст специальности.

Литература

1. Вербицкая Л. А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. – № 2. – 2001.
2. Всеволодова М. В. Классы моделей простого предложения и их типовые значения. Модели русских предложений со стательными предикатами и их речевые реализации (в зеркале китайского языка) / М. В. Всеволодова, Го Шуфень. – М. – 1999.
3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М. – 2001.
4. Моница Т. С. Модели односоставных предложений: Структура и семантика. – М. – 1993.

5. Сергиевская Л. А. Языковая модель: перспективы развития // Болгарская русистика. – № 3-4. – 2004.

6. Трефилова С. Г. Лингвометодические основы обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Педагогическое образование в России. – № 1. – 2016. – Уральский гос. пед. ун-т.

УДК 811.161.1:070:81'42

Кириченко С. В., Вэй И

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *ЗОЛОТОЙ* В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

В статье представлен функционально-семантический анализ прилагательного *золотой*, метафорически переосмысленного в современной российской публицистике. Выступая как одно из важных средств передачи авторской мысли, указанное прилагательное функционирует в самых разнообразных сферах социальной жизни. Интерпретация прилагательного *золотой* осуществляется с позиций анализа его синтагматических связей, позволившего обнаружить расширение его сочетаемостных способностей в современной публицистике.

Ключевые слова: метафора; метафорическое переосмысление; прагматическая функция; публицистика; воздействие на адресата; функционально-семантический аспект.

S. V. Kiritchenko, Wei Yi

Saint Petersburg State University

Metaphoric reinterpretation of adjective *golden* in modern journalism

The article presents a functional-semantic analysis of the adjective *golden*, metaphorically reinterpreted in modern Russian journalism. As one of the important means of transmitting the author's thought, this adjective functions in various fields of social life. Interpretation of the adjective *golden* is carried out from the perspective of its syntagmatic connections, which made it possible to detect the expansion of its compatibility abilities in modern journalism.

Keywords: metaphor; metaphoric reinterpretation; pragmatical functions; journalism; influence on addressee; functional-semantic aspects.

В нашей жизни СМИ и их важнейшая составляющая публицистика оказывают сильное и всеохватывающее влияние на общество и его институты. Значительно расширив поле своего применения (это политико-идеологическая сфера, общественно-экономическая, культура, Интернет и т. п.), публицистика в последнее время изменилась с точки зрения средств отражения окружающей действительности [1, с. 13]. Взаимодействуя со всеми новыми областями жизни, публицистика все активнее реализует как информативную, так и прагматическую функции языка. Прагматическая функция, обусловленная целью непосредственного воздействия на общество, предполагает содержание в публицистике ярко выраженной оценки.

Одним из средств, используемых в публицистике с целью выражения оценки и воздействия на адресата, является активное употребление метафор, которые позволяют сделать сообщение более эмоционально привлекательным, ярким по форме и содержанию. Исследование же метафор в публицистике может способствовать лучшему пониманию социальных интересов, оценок и интерпретаций в современном обществе.

Метафорически переосмысленное прилагательное *золотой*, являющееся объектом нашего исследования, отличается чрезвычайно высокой степенью актуализации в современном публицистическом тексте. Ср.: *золотой стандарт*, *золотая команда*, *золотой покер*, *золотая эра*, *золотой дождь*, *золотой сезон*, *золотая сделка*, *золотой век*, *золотые списки*, *золотая молодёжь*, *золотой ребенок*, *золотые парашюты*, *золотая середина* и др.

Прилагательное *золотой* относится к полисемичным лексемам: '1. к Золото. 2. Вытканный, шитый золотом. 3. Исчисляемый на золото, по курсу золота. 4. Блестяще-жёлтый, подобный цвету золота. 5. Прекрасный, замечательный, очень хороший. 6. Самый счастливый, благоприятный. 7. (в обращении). Дорогой, любимый. 8. В составе ботанических, зоологических и минералогических названий' [2, с. 369].

По данным нашего материала, в основе переосмысления лежит лексема *золото* с актуализацией первого значения 'драгоценный металл жёлтого цвета, употр. как мерило ценностей' [3, с. 216].

Как мерило ценностей переосмысливается прилагательное *золотой* в контексте, характеризующем требования к профессиональным навыкам. Ср.: «Этот стереотип не очень выигрышен в глазах

общества, однако в некотором смысле выгоден для членов профессионального цеха, позволяя им не слишком завышать требования к себе. Но трагедия съемочной группы ВГТРК вновь возвращает нас к **золотому стандарту** журналистики. По этому **золотому стандарту** журналист – это человек, рискующий, страдающий и гибнущий за правду. И теперь каждый пишущий или снимающий может подойти к зеркалу и спросить себя: а имею ли я право на звание журналиста? Не случайный ли я человек в этой профессии?» [**Золотой стандарт** журналистики // Известия, 2014.06.18].

Наиболее актуально данное словосочетание в сфере спорта: «В восторге от игры отечественного хоккеиста и его показателей на льду остались даже оппоненты. Так, капитан «Эдмонтона» Коннор Макдэвид похвалил Овечкина, назвав его игру «**золотым стандартом** хоккея»; «Овечкин стабильно забивает уже на протяжении многих лет. Он один из лучших снайперов в истории. Когда дело доходит до забивания голов, он держит **золотой стандарт**»» [**Держит золотой стандарт**: Овечкин побил рекорд НХЛ // Газета.Ru 2019.10.25], где метафорическое переосмысленное словосочетание **золотой стандарт** обозначает не просто образец, которому нужно и должно соответствовать по каким-либо признакам, качествам, а образец высшей степени качества.

Также в спортивном дискурсе современной публицистики метафорически переосмысленное прилагательное *золотой* характеризует группу выдающихся спортсменов, относящихся к одному поколению: «Кевину Трапу, Себастьяну Юнгу и его тезке Роде по 22 года, Бастиан Очипка – старше всего на год. По мнению немецкой прессы, это **золотое поколение** немецкого футбола, которое может впервые за полвека вытащить «Айнтрахт» в Лигу чемпионов» [«Зенит» готов купить игрока сборной Германии Себастьяна Юнга // Известия, 2013.01.17].

Однако наибольшее число метафорически переосмысленного прилагательного *золотой* приходится на контексты коммерческого плана. Так, например, словосочетание **золотой дождь** связывается с деньгами: «Посмотрите на мир шире и разглядите море возможностей для собственного развития. Я лично ощущаю этот мир как непрерывный **золотой дождь**, где каждая капля – это новая возможность для нового бизнеса и лишь бы хватило рук и времени, а способов заработать вокруг очень много. Обхитрите себя и выстройте систему, при которой вам будет откладывать деньги легко, а тра-

тить тяжело.» [Бизнес для блондинки // Комсомольская правда, 2014.08.01]. Данное переосмысление поддерживается контекстом, в котором обнаруживается гипоним по отношению к лексеме *дождь капля*, также метафоризирующийся.

По данными нашего исследования, метафорически переосмысленное прилагательное *золотой* чаще обнаруживается в сочетании с такими лексемами, обозначающими временной период, как *эра, сезон, время, день, пора, юность, детство, век*.

Например, в контексте «Все эти годы мы жили в расслабленном состоянии. Высокие цены на нефть позволили наращивать социальные и военные расходы. Этот **золотой век** после санкций осложнился. Боюсь, **золотого века** больше не будет», – сказал он РБК... И сейчас России нужно восстанавливать доверие инвесторов, признал глава Минфина Антон Силуанов.» [Итоги первого дня ПМЭФ: Вредны не санкции, а неразбериха в головах у чиновников // РБК Дейли, 2014.05.23] словосочетание **золотой век**, в отличие от его узувального значения 'об эпохе расцвета наук и искусств в истории какого-л. народа' [2, с. 794], обозначает благоприятный период для инвестиций в экономическом дискурсе.

Метафорически переосмысленное прилагательное *золотой* также встречается в публицистическом тексте политического характера в словосочетании **золотой парашют**. Словосочетание **золотой парашют** приобрело статус термина в финансовой сфере при обозначении 'компенсации, выплачиваемой высшему руководству акционерного общества в случае слияния' [3]. Однако дополнение в виде целевого словосочетания «для депутатов» переводит рассматриваемое словоупотребление финансового термина с прилагательным *золотой* в область политики с негативной коннотацией, обусловленной контекстуальным окружением, вызывающим связь словосочетания с взятками в правительстве области. Ср.: «– В области тьма проблем, – продолжал и. о. – Коррупция, бесхозяйственность, «**золотые парашюты**» для депутатов. Привокзальная площадь города оказалась в собственности у бывшего прокурора!» [Выиграет ли Волгоград битву за Сталинград // Комсомольская правда, 2014.07.15].

В результате метафорически переосмысленное прилагательное *золотой* в современной публицистике выполняет не только номинативную, но и прежде всего прагматическую функцию: благодаря ему дается представление о ценности обозначаемого.

Литература

1. Солганик Г. Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – С. 13–31.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб., 2008.
3. Финансовый словарь проекта «Финам» (<https://www.finam.ru/dictionary>).

УДК 811.161.1:[81'276.3:004.738.5]:83'374.4

Козловская Н. В.

Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург

О НОВЫХ ОБЪЕКТАХ ОПИСАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НЕОГРАФИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье охарактеризована структура словника выпускаемой в Институте лингвистических исследований РАН серии «Новое в русской лексике. Словарные материалы». Кратко охарактеризованы новые объекты лексикографического описания: лексикализованные интернет-мемы (слова и устойчивые словосочетания) и хештеги. Факт глубокого и разностороннего научного осмысления этих явлений позволяет считать мемы и хештеги полноценным и важным объектом лексикографирования в современной неологическом словаре. Активное проникновение в современный русский язык новых гибридных единиц обусловило включение в словник так называемых. слов-кентавров без разработки лексического значения.

Ключевые слова: неолексема, неологическая база, источник, ежегодник, новое значение.

N. V. Kozlovskaya

Institute for Linguistic Studies of the RAS, St. Petersburg

On the problem of new objects of description in modern neography

The article describes the structure of the neological dictionary issued at the Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences². The new objects of lexicographic description: lexicalized Internet memes (words and strong phrases) and hashtags are briefly characterized. The fact of a deep and diverse scientific understanding of these phenomena allows us to consider memes and hashtags as a full-fledged and important object of lexicography in a modern neological dictionary. Active penetration into the modern Russian language of new hybrid units led to the inclusion in the vocabulary of the so-called centaur words without developing a lexical meaning.

Keywords: neolexem, neological base, the annual issue, the new significance, compound word.

Статья посвящена проблеме включения новых разрядов лексических новшеств в словарь-«ежегодник». Это неофициальное название традиционно закреплено в лексикографической среде за справочником «Новое в русской лексике: словарные материалы».

Последний выпуск такого справочника, вышедший в 2006 г., отразил лексические новшества за 1994 год. После этого в течение длительного периода по различным причинам ежегодные словари не издавались, однако в настоящее время Отдел лексикографии современного русского языка ИЛИ РАН возвращается к практике составления таких справочников.

Основной массив словника составляют традиционные объекты неологии:

1. Новые слова: авозилла (2013), гейм-девелопмент (2010), зооненавистник (2000), зоошизный (2012), комбуча (2002), монобутик (2001), нафармить (2008), оконотомияки (2000), пигоди (2007), чеклист (2002), эби-гедза (2005).

2. Новые значения известных ранее слов (такие лексемы в ежегодниках отмечаются звездочкой): бесконтактный* (о платеже), когнитивное* (платье, 2016), кокон* (одежда для новорожденного, 2016), нудл* (оборудование для аквафитнеса, 2004), почтовик* (почтовый сервер, 2001), шпиц* (сорт капусты, 2010).

3. Новые идиоматические выражения, речевые формулы: алкогольная акселерация (2017), в два клика, в один клик (?), еду домой (режим, 2010), инстаграмное лицо (2018), радужный бейгл (2016), сидеть на ухе (подсказывать в наушники, 2016).

4. Новые словосочетания, требующие толкования: биологическая курица (2006), зубной татуаж (2012), комедия для дальнотбойщиков (2016), новые худшие (2012), послематчевое включение (2015), фантомная пивоварня (2016).

5. Новые слова разового употребления (отмеченные в выборке пометой «ед.» и заключаемые в угловые скобки в словаре): <арти-арт>, <афро-монгол>, <аттестатовладелец>, <иррегулярно-гибридный>, <лукотрон>, <микродонейт>, <селфоголизм>, <селфхарм>, <seo-гуру>, <фейко-крафтер>.

б. Новые словосочетания разового употребления: гвардейцы (сырьевой) трубы (2016), инвестиционный автосерфинг (2007), инновационные погоны (2016), литературный нанопанк.

Традиционным является широкий спектр включаемого лексического материала по сравнению с нормативными толковыми словарями: авторские неологизмы, слова однократного употребления, производные от собственных имен, аббревиатуры, сложные слова с дефисным написанием.

Вокабулы-окказионализмы и единичные употребления традиционно подаются в угловых скобках, без толкования, с указанием форм словоизменения и грамматическими пометами. Компоненты словообразовательной справки включаются с толкованием, например:

<аквадугá, и, ж.>. Плавающий кулер [для напитков] – крутая идея, которая понравится всем владельцам бассейнов. Такой охладитель можно приобрести в магазине, а можно соорудить самостоятельно. Понадобится только пластиковый контейнер среднего размера и жгут-нудлс (аквадуга). Asks.ru 22.05.16.

– Аква... (водный) + дугá. – См. жгут-нудлс.

<антискрѐпный, ая, ое.>. Власти хотят контролировать мессенджеры, эти антискрепные софтины с шифрованием очень их пугают. Forum.trade-print.ru. 08.07.16.

– Анти... (направленный против кого-, чего-л., на борьбу с кем-, чем-л.) + скрѐпный (связанный с показным национально-духовным единством государства (ирон.)). – От выражения духовные скрепы, употребленного В. В. Путиным в послании Федеральному Собранию в 2012 г. в значении «ценности, объединяющие нацию».

– Ср. скрепный 2014.

К дискуссионным объектам лексикографирования в ежегодном словаре-справочнике «Новые слова и значения» на разных основаниях можно отнести мемы, хэштеги и т.н. слова-кентавры.

Новый объект лексикографирования – вербальный мем и вербальные составляющие гибридных (креолизированных) мемов. В аспекте неографии ключевыми признаками мемов являются воспроизводимость и высокая скорость циркуляции в Интернете [1], [4]. Мемы, отражающие культурные стереотипы и явления современной действительности, рассматриваются в современной лингви-

стике как механизм передачи и хранения социокультурной информации.

Типологические признаки интернет-мемов (возобновляемость обращения, известность всем представителям данного этнокультурного сообщества, актуальность в когнитивном плане) позволяют лингвистам рассматривать их как разновидность прецедентных феноменов.

В словаре описываются лексикализованные интернет-мемы с указанием на происхождение и особый характер лексикографируемого объекта в зоне энциклопедической справки.

КОТ ВЖУХ и КОТ-ВЖУХ, котá Вжúха, котá-вжúха, м. Вербальная часть интернет-мема: фотоколлаж с котом в колпаке и с волшебной палочкой, мгновенно исполняющей желания. В конце уходящего года настоящим королём мемов в российском интернете стал кот Вжух. АиФ 13.12.16. «Вжух, и ты отчислен!», «Вжух, и ты экстремист!», «Вжух, и ты всё шаришь!» – примеры магии котавжуха. Говорят, что истоки мема идут ещё с 2013 года, когда какой-то неизвестный мужчина запостил на англоязычном сайте Just cute animals фотку, где держит этого самого кота на руках. Suglov.ru 27.12.16.

– Ср. вжух 2004.

Среди других инноваций словаря отметим включение в словарь популярных хэштегов: это обусловлено важностью феномена хэштеггинга для современного медиадискурса. Важнейшим аргументом для лексикографирования синтаксических конструкторов с начальным символом «решетка» (#), в ряде случаев совпадающих по объёму с одним словом или со словосочетанием, является цельность значения [3]. Выполняя прагматическую функцию тематического маркера сообщения, хэштеги не только структурирует сетевые информационные потоки, но и оказывают воздействие на языковую картину мира, формируя представление о стоящих за ними объектах действительности.

ПОДСЛУШАНО, часть названий популярных групп в социальной сети, формирующихся по профессиональному, территориальному и др. признакам и содержащие информацию об этом обществе, в т. ч. частного характера. В группе «Подслушано у водителей Пенза» социальной сети «ВКонтакте» он сообщил, что разыскивает водителя голубого «Opel Astra». Smi58.ru 28.03.2018.

Факт глубокого и разностороннего научного осмысления этих явлений, создания лингвистических типологий, выявления и описания функций позволяют считать мемы и хэштеги полноценным и важным объектом лексикографирования в современной неологическом словаре. Проникновение мемов и хэштегов в медиадискурс и в речевую практику огромного количества людей является одним из важнейших факторов формирования современной русской ментальности, ключевым социально-культурным явлением, которое может существенно расширить представление о современной социолингвистической ситуации.

Ещё одна активно пополняемая в русском языке последних десятилетий группа слов – так называемые «слова-кентавры» или «слова-гибриды», имеющие в своём составе англоязычный компонент на латинице (NISQ-устройство, VNS-терапия, MVNE-платформа, JNI-реализация и т. д.).

Слова-кентавры, в которых «первая часть пишется кириллицей, но при этом такая часть не существует в русском языке в виде самостоятельного слова», не вызывают больших споров и фиксируются в словарях. Например, в нашей выборке под такую категорию лексики подходит термин дамплинг-соединение: Он же предложил и единое название для нового типа структур - «дамплинг-соединения» (от англ. *dumpling*, пельмень) [*porrmec.ru*; 1 апр. 2017].

Чтобы продемонстрировать факт активного проникновения в язык СМИ новых гибридных единиц, приведем небольшой фрагмент выборки:

+Foodtruck-шоу++ ~Вся территория комплекса будет посвящена гастрономической теме: ресторанные стартапы, foodtruck-шоу, премьера нового дискуссионного проекта «Грабли» и первый гастро-квест в истории Санкт-Петербурга.~~ СПб.Собака.RU петербургский городской журнал (*sobaka.ru*) 23.09.2016.##– (1)##

+GREEN-БОКС++, ~В Калуге появятся green-боксы.~~ BezFormata.Ru (Калуга) 24.10.16. ##– С 2016.## СМ. ГРИН-БОКС

+INSTAGRAM-СЕЛЕБРИТИ++ ~«Самый большой поток заказов сейчас получают ютюберы, на втором месте – Instagram-селебрити, такие как Настасья Самбурская, Ирина Горбачева», – комментирует расстановку сил на рынке основатель платформы для блогеров Hello, Blogger Таня Иванова.~~ Общая Газета.Ру 22.11.16. ##– с 2016##

+JNI-реализация++ ~JNI Следующая логическая часть – это JNI-реализация прослойки между нашей реализацией SAF и открытой библиотекой файловой системы для встраиваемых систем FATFS.~~ Complexdoc.ru 30.03.2016.#– (1)##

+Jpg-алгоритм++ ~Это что касается статики. (Тут имеет смысл отметить, что формат DV, в котором записывается видео на всех DV-камерах, профессиональных и любительских, подразумевает исключительно статическое, по JPG-алгоритму, сжатие, поэтому минута такого видео занимает чуть меньше 200 мегабайт, а поток получается 25 Мбит/с.).~~ Домашний Компьютер 05.07.2006.#– + 2016 интернет-источники##

+OVERSIZE-ДЖИНСОВКА++ ~Попробуйте смешать несколько вещей из денима в одном образе: как вариант – рубашка вместе с джинсами или юбкой, комбинезон или кюлоты и oversize-джинсовка; можно попробовать подобрать вещи разных оттенков и цветов~~. Центр Деловой Информации (businesspskov.ru) 05.04.16. ~Под oversize-джинсовку можно надеть свитер даже грубой вязки или плотную толстовку, а некоторые модники носят вместе джинсовую и кожаную куртки~~. Mail.Ru – Новости 05.07.17. #– 10-е; с 2016##

+SCULPT-ОМОЛОЖЕНИЕ++ , ~4D-омоложение избавляет от признаков старения комплексно, smooth-омоложение освежает кожу и убирает «гусиные лапки» под глазами, sculpt-омоложение прорабатывает среднюю и нижнюю части лица, убирая второй подбородок и «носогубки».~~ Metro (СПб) 05.05.17. #– □ 2016##

+VR-аттракцион++ ~VR-аттракционы позволяют расширить ассортимент игрового оборудования в привычных парках развлечений, согласна главный редактор журнала «Каталог индустрии развлечений» Наталия Палман~~. РБК, 2017, 1-2. #– 10-е; с 2016##

Лексикографическое описание таких объектов находится в стадии разработки. Ряд исследователей сомневается в том, что они принадлежат русскому языку: «Это не более чем иноязычные вкрапления в речь, хотя и своеобразные, поскольку чуждой для языка является только одна их часть, в то время как другая представляет собой «нормальное» слово» [2, с. 173].

Тем не менее большинством исследователей признаётся необходимость описания таких слов и их фиксации в лексикографических изданиях. Принято решение включать такие единицы в сло-

варь списком и без толкования – в качестве дополнения к основному словнику.

Появление новых объектов лексикографирования и изучения в современной неологии требует обновления традиционных подходов к их словарному описанию.

Литература

1. Горошко Е. И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет–коммуникация как новая речевая формация. М.: Изд-во Наука, Изд-во Флинта, 2012. – С. 9–52.

2. Современный русский язык: активные процессы на рубеже XX – XXI вв. / Е. И. Голованова и др.; отв. ред. Л. П. Крысин. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. – М., 2008. – 712 с.

3. Тесленко О. А. Современная естественная письменная речь: неполный стиль написания, или аллегровое письмо // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 108–114.

4. Щурина Ю. В. Интернет-мемы: проблема типологии // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 6 (59). – С. 85–89.

УДК 811.161.1:81'37:81'42

Ли Хуэй

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ИЗ МУЛЬТФИЛЬМА «ПАДАЛ ПРОШЛОГОДНИЙ СНЕГ» В СЛОВАРЕ И СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются прецедентные высказывания, мотивированные мультфильмом «Падал прошлогодний снег». На материале лексикографических источников и интернет-ресурсов определяется место прецедентных феноменов, порожденных рассматриваемым мультфильмом, в тезаурусе русской языковой личности и доказывается их принадлежность к русской культуре, рассматриваются способы включения указанных прецедентных высказываний и функции в заголовках текстов СМИ.

Ключевые слова: прецедентные высказывания, мультфильм, словарь, современная речь.

Li Hui

Herzen State Pedagogical University of Russia

Precedent statements from the cartoon “Pastal last year's snow” in a dictionary and modern speech

The article discusses precedent statements motivated by the cartoon "Last year's snow fell" Based on the material of lexicographic sources and Internet resources, the place of precedent phenomena generated by the cartoon in question is determined in the thesaurus of the Russian language personality and their belonging to Russian culture is proved, ways to include these precedent statements and functions in the headings of media texts are considered.

Keywords: precedent statements, Cartoon, dictionary, modern speech.

Современной русской речевой культуре свойственно широкое распространение «феномена воспроизводимости – апелляция к уже готовым образам и смыслам» [1, с. 13]. Это объясняется убыстрением темпов жизни человечества и быстрым развитием средств массовой коммуникации. Для удачного протекания акта коммуникации «требуется найти языковые единицы, в наибольшей степени соответствующие индивидуально-субъективному смыслу, который автору необходимо сделать доступным реципиенту» [1, с. 14]. К числу единиц, которые постоянно воспроизводятся в коммуникации, относятся прецедентные высказывания.

Прецедентные высказывания, по мнению В. Г. Костомарова и Н. Д. Бурвиковой, – это единицы, полученные в результате текстовой редукции [2, с. 74]. Эти единицы обладают свойством клишированности, воспринимаются глобально как существующее в готовом виде конструктивное и семантическое целое, воспроизводимое без существенных изменений в соответствующих коммуникативных ситуациях [3, с. 36]. За каждым прецедентным высказыванием, если проследить их происхождение, обнаруживается текст или ситуация, играющие важную роль в формировании и восприятии смысла высказывания [4, с. 94].

Многие мультфильмы, созданные в период с 1960 по 1990 гг., вошли в золотой фонд русской визуальной культуры, отпечатались в памяти нескольких поколений в виде крылатых выражений. К числу самых популярных мультфильмов периода расцвета русской мультипликации относится и «Падал прошлогодний снег», появившийся на советских экранах в 1983 г. Этот детский мульт-

фильм стал одним из самых популярных и продолжает оставаться таковым в наше время. Название мультфильма и реплики его героев получили статус крылатых и стали неотъемлемой частью русской языковой личности. Об этом свидетельствуют данные словарей, «систематизирующих наши знания о языке и мире» [5, с. 39]

Многие реплики персонажей этого замечательного мультфильма оторвались от источника и употребляются в речи как прецедентные высказывания. 20 из них зафиксированы в словарях крылатых слов. «Словарь современных цитат» К. В. Душенко включает два прецедентных высказывания из мультфильма «Падал прошлогодний снег»: *Маловато будет!*; *Мой размерчик!* [6, с. 1315]. Интересно, что прецедентное высказывание *Мой размерчик!* приводится только в этом словаре. В словаре крылатых выражений из мультфильмов «Не смешите мои подковы» представлено прецедентное высказывание *Маловато будет!* [7, с. 50]. Словарная статья этого словаря иллюстрируется примерами из современных российских интернет-ресурсов. Наиболее полный набор выражений из рассматриваемого мультфильма отражен в «Словаре крылатых фраз российского кино» В. С. Елистратова: *Падал прошлогодний снег; А палаты белокаменные не желаете?; А я и в цари записаться могу! Кто тут, к примеру, в цари крайний? Никого? Так я первым буду!; В теле такая приятная гибкость образовался!; Давненько когда-то, еще в староглиняные времена, в одной весьма пластилиновой местности...; Ёлки-моталки, когда же вы все подевались?; Ель-царевна; Заткнись, зануда! Знатная зверюга!; Ишь чего откаблучивают!; Кому зайца-побегайца свежепойманного?; Карету мне, понимаешь, карету!; Как царем, значит, заделаюсь; Ладно скроен, ловко слеплен, ну вот, вылитый я в молодости; Маловато будет!* и др. [8]. Примечательно, что целый ряд приведенных прецедентных высказываний построен в свою очередь на других прецедентных текстах (*Карету мне, понимаешь, карету!*; *Эй, Зайчик, подожди, ну погоди!* и др.).

В «Русском ассоциативном словаре» [9] стимул *снег* вызывает реакцию *прошлогодний* (4 реакции). В обратном словаре вызывают реакция *снег* связана со стимулами *прошлый* и *прошлое*. Это говорит о том, что название популярного мультфильма заняло достаточно прочное место в ассоциативном тезаурусе.

Кроме зафиксированных в словарях высказываний, в живой разговорной речи можно встретить и другие фразы из мультфильма

«Падал прошлогодний снег»: *А хотя бы я и жадничаю, зато от чистого сердца; Ой, какой хороший половичок и многие другие.*

Об актуальности цитатного фонда мультфильма свидетельствуют комментарии участников интернет-коммуникации, сопровождающие просмотры фильма:

А мне нравятся речевые обороты, словечки, присказки, игра слов, в этом мультфильме. Кто писал к нему текст – обладатель большого словарного запаса и фантазии. Шедеврально.

Одна ручка! Вечноприкованна! Ловко слеплен! А где кружка? Ну и скааазка... Жил да был орел – мужчина! Маловато будет! Тсссс... Замолкни! А вот зайца кому? ЗАЙЦА ПОБЕГАЙЦА? На что мне эта худая жена? Маловато будет! Слушай, а ты про ёлку не забыл? Боярин дубовый. Первым делом... Пианину! Эх улетело твоё счастье... Что то я и сам какой то маловатый... МАЛОВАТОООООО! ПЕРЕСТАНЬ РАСТИ – ЛОПНЕШЬ! Конеч, конец. Концы в воду! Ёлки-моталки! Куда вы все подевались? У вас все дома? Ну и ладно. Слушай, что ты тут распоряжаешься? Тебя сюда звали? Замолкни, зануда. В общем убили меня эти фразочки))))

Ох уж эти сказочки! Ох уж эти сказочники! Любимый мультик))))

Люблю этот мульт с детства, он мной растащен на цитаты, тут что не фраза, то золото=)

"Какая же это жизнь-без пианины!" – Малавато! – Слушай, чего ты тут распоряжаешься? Тебя сюда звали? Ору!

"А хотя бы я и жадничаю, зато от чистого сердца."))

Мой сын, когда был маленький, брал кошку Варьку на руки, носит ее по комнате и что то рассказывает. Прислушалась, а он говорит: "Понесу-ка я тебя, Варюня, на базар, там дураков много, кто-нибудь купит!" А потом: "Маловато будет!"

Ностальгия, особенно его фраза маловато, хотя мне уже 25.

При изучении проблем воспроизводимости, интертекстуальности и прецедентности актуально не только «ответить на вопрос, что именно воспроизводится в коммуникации, но и почему воспроизводится» [1, с. 9].

Отметим, что большинство рассматриваемых выражений носит разговорный характер и часто функционирует в разговорной речи.

Анализируемые высказывания также нередко встречаются в заголовках статей. Они способны пробуждать интерес читателей, кратко и выразительно информировать о содержании публикации. «Заголовок электронной версии газеты – это уже не столько заголовок, сколько отсылка к будущему тексту, к содержанию публикации. Если в печатных СМИ адресат может прочитать заголовок и бегло просмотреть публикацию, приблизительно поняв суть материала, то заголовок в интернет-ресурсах – это единственное, что видит адресат» [10, с. 115]. Рассмотрим следующий пример:

Падал прошлогодний снег: счетная палата обнаружила, как саратовские чиновники делали деньги на фальшивых сугробах. «БВ» изучил, как городские чиновники отчитывались об уборке снега в прошлом году. Их реляции вызвали немалое удивление Контрольно-счетной палаты города. Поскольку, если верить официальным отчетам, Городской парк уже в прошлом ноябре был завален 5-метровым слоем снега. Зима 2018–2019 года побила все рекорды по снегопадам, но не настолько, чтобы КСП приняла на веру отчет администрации Октябрьского района. 28.11.2019 // сайт "Бизнес-вектор".

Прецедентное высказывание *Падал прошлогодний снег*, занимающее «сильную позицию» в структуре текста [2, с. 74], не только связано с тематической сеткой текста (*зима, уборка снега, снегопад, слой снега*), но и определяет его иронический модус (*фальшивые сугробы, реляции чиновников, принять на веру*). Мультфильм «Падал прошлогодний снег» наполнен афористичными репликами персонажей и абсурдистским юмором. В основе сюжета данного мультфильма – сказка про мужичка, отправившегося женой на поиски новогодней ёлки и встретившегося на своем пути с множеством неожиданных ситуаций. Название мультфильма в отрыве от источника использовано для шутливой оценки какой-либо смешной или абсурдной ситуации. Автор, употребляя название мультфильма в заголовке статьи, рассчитывает на то, что читатели распознают его и у них возникнет ассоциация с абсурдистским сюжетом мультфильма. Вместе с тем соположение абсурдистской ситуации мультфильма с реальной (обман и невыполнение служебных обязанностей саратовскими чиновниками) служит для выражения критического отношения автора.

Для успешного осуществления акта коммуникации автор должен быть уверен, что читатель распознает связь используемого прецедентного высказывания с первоисточником.

В ходе анализа были выявлены следующие основные способы включения авторами прецедентных высказываний в текст:

1) включение прецедентного высказывания в заголовок в исходном виде без указания его источника: ***Падал прошлогодний снег.*** *А зима повела себя как надоедливый, загостившийся родственник. Не обращая внимания на все наши намёки и проводы, задержалась на целый месяц. И не просто погостила, а еще и насвинячила напоследок морозами и небывальными снегопадами. Как следствие, эти выходы зимы отразились на нашей работе. Движение на рынке загородных объектов практически замерло, так как эти самые объекты и дороги к ним засыпало прошлогодним снегом.* 14.04.2013 // Сайт "Циан".

2) включение прецедентного высказывания в заголовок в исходном виде без указания его источника, но с использованием кавычек: ***«В теле такая приятная гибкость образовалась»*** *7 упражнений, чтобы проверить, насколько вы молоды. С возрастом наши тела становятся не таким гибким, как раньше. Это если не уделять ему достаточно внимания. Мы выбрали 7 упражнений, с помощью которых можно проверить, насколько вы молоды. Попробуйте!* 17.06.2019 // сайт "livejournal".

«Маловато будет»: *почему матч памяти Яшина прошёл почти без зрителей.* *Игра ветеранов между сборной СССР и «Динамо» осталась незамеченной. Помните героя пластилинового мультфильма «Падал прошлогодний снег», который говорил: «Маловато, понимаешь. Маловато будет». Собственно, под таким вот девизом, увы, прошёл матч ветеранов между сборной СССР и «Динамо», посвящённый 90-летию со дня рождения легенды мирового футбола Льва Ивановича Яшина.* *News.ru* *разбирался, почему не удалось привлечь зрителей в манеж ЦСКА.* 23.10.2019 // сайт "news.ru".

3) включение прецедентного высказывания в заголовок в исходном виде с указанием источника: ***При таких свиньях... как-то и сам становишься... А я и в цари записаться могу! Кто тут, к примеру, в цари крайний? Никого?! Так я первый буду!*** (м/ф «Падал прошлогодний снег»). *На прошлой неделе новоиспечённый сенатор от нашей области Татьяна Кусайко поведала через СМИ*

публике о том, что и она поддерживает кандидатуру депутата горсовета столицы Заполярья Марины Калмыковой, как претендента на пост главы Мурманска. Как всем известно, бывший глава муниципалитета Алексей Веллер был избран депутатом Государственной Думы РФ по одномандатному округу. 25.10.2016 // сайт "kolhro.ru".

4) включение прецедентного высказывания в трансформированном виде: **Падал прошлогодний курс.** Рубль вернулся к рекордному падению. Вторник начался с обвала до 65 руб./\$ и 77 руб./€, но, похоже, этим не ограничится. Упадения две причины. Цены на нефть провалились почти до \$45 за баррель марки Brent. Кроме того, инвесторов пугает возможность снижения суверенного рейтинга России до «мусорного» уровня. 13.01.2015 // сайт "Газета.та.ру".

Падал прошлогодний максимум. Итоги недели 15–19 января на фондовом рынке. На фоне бурного притока средств нерезидентов индекс Мосбиржи впервые поднялся выше 2300 пунктов. Но снижение цен на нефть вновь опустило его заметно ниже обновленных на этой неделе исторических максимумов. 20.01.2018 // сайт "Коммерсантъ".

Итак, прецедентные высказывания, порожденные рассматриваемым мультфильмом, занимают важное место в тезаурусе русской языковой личности. Они носят разговорный характер и часто функционируют в разговорной речи. В интренет-ресурсах также встречаются прецедентные высказывания из мультфильма, которые выполняют функции привлечения внимания читателей, краткого и выразительного сообщения, выражения отношения автора. В зависимости от узнаваемости читателем прецедентных высказываний авторы используют разные способы их включения в текст.

Литература

1. Красных В. В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского языка. – 2014. – № 2. – С. 9–16.
2. Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентным / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73–76.
3. Черкасский М. А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы) // Паремнологический сборник: Пословица. Загадка (Структура, смысл, текст). – М. – 1978. – С. 33–52.

4. Захаренко И. В. О целесообразности использования термина "прецедентное высказывание" // Язык – Сознание – Коммуникация. – 2000. – Выпуск 12.– С. 46–53.

5. Козырев В. А. Русская лексикография: учеб. пособие для вузов / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – М.: Дрофа, 2004. –288 с.

6. Душенко К. В. Большой словарь цитат и крылатых выражений: 13300 цитат и крылатых выражений из области литературы, истории, политики, науки, религии, философии и популярной культуры. – М.: Эксмо, 2011. – 1215 с.

7. Шулежкова С. Г. Не смешите мои подковы!: словарь крылатых выражений из мультфильмов. – Магнитогорск: Магнитогорский дом печати, 2018. – 179 с.

8. Елистратов В. С. Словарь крылатых фраз российского кино. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – 336 с.

9. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.; Ин-т рус. яз. РАН, 2001. – Т. 1–2.

10. Варзапова В. Ю. Заголовок современного медиатекста в аспекте межтекстовых отношений (на материале заголовков интернет-версий изданий The Telegraph и The Guardian) // Вестник Костромского государственного университета. – 2015. – №. 21. – С. 115–120.

УДК 81'374:811.161'243

Максимова А. Л.

Учебно-издательский центр «Златоуст»

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РУССКОЙ НАУЧНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

В статье описывается опыт создания иллюстрированного учебного толкового словаря инженерно-технической лексики, который открыл серию профильных терминологических словарей и заложил основы нового научно-методического направления в русистике – учебной лексикографии научной и технической лексики.

Ключевые слова: учебная лексикография, научно-техническая лексика.

A. L. Maximova

Educational and publishing center “Zlatoust”

Educational lexicography of scientific and technical vocabulary

The article describes the experience of creating educational illustrated dictionary of engineering-technical vocabulary, which has opened a series of specialized terminological dictionaries, and laid the foundations of a new research and

methodological trends in the Russian educational lexicography scientific and technical vocabulary.

Keywords: educational lexicography, scientific and technical vocabulary.

На студентов технических и технологических вузов – как на российских, так и на иностранных – уже с первых дней обучения обрушивается поток новых понятий и терминов. Приходится слушать лекции по общим и специальным дисциплинам, читать рекомендуемую литературу, выполнять курсовые и расчетные задания и, конечно, сдавать зачеты и экзамены. Кроме того, бакалаврам, магистрам, аспирантам приходится сталкиваться с большим количеством учебников и учебных пособий отечественных и зарубежных авторов, в которых, естественно, имеются разночтения по тем или иным теоретическим вопросам. Не случайно, что, выступая на научных семинарах, докладчики часто начинают с определения употребляемой ими терминологии.

Из сказанного проистекает необходимость в справочном пособии, которое систематизировало бы терминологию и в сжатой форме предлагало бы максимально согласованное или принятое большинством специалистов толкование тех или иных понятий, прежде всего основополагающих. Лучшим видом такого издания был признан учебный словарь, который сочетает в себе справочные и обучающие функции. Идея создания такого словаря возникла еще в 1980-е годы в стенах Ленинградского политехнического института (ныне Санкт-Петербургский государственный политехнический университет), инициатором которого был доктор филологических наук, профессор В. И. Максимов. В 90-е годы выходят его научные статьи, посвященные новому направлению в лексикографии – учебным словарям общеинженерной русской лексики [1].

В разработке принципов такого словаря и его составлении приняли участия ведущие специалисты не только ЛПИ, но и Ленинградского электротехнического университета, а также Российского университета дружбы народов. Так в технических вузах возникло научно-методическое направление учебной лексикографии русской научной и технической лексики.

В 1994 году в издательстве «Русский язык – Руссо» (Москва) под редакцией проф. Максимова В. И. вышел «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики» объемом в 90 учетно-издательских листов [2]. Словарь содержал почти

8 тысяч базовых терминов с толкованием по 13 научным и техническим дисциплинам. К ним относятся: математика, программирование и применение вычислительной техники, физика, теория электрических цепей, теоретическая механика, химия, начертательная геометрия, сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин, взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения, технология конструкционных материалов, основы топографии.

По существу, это был первый опыт создания учебной энциклопедии для студентов технических и технологических вузов. После выхода в свет «Иллюстрированного толкового словаря русской научной и технической лексики» – в развитие этого направления – возникла идея создания серии профильных терминологических словарей на основе единых принципов и по одному проекту. Эта идея была поддержана и реализована специалистами ряда петербургских технических вузов [3]–[7].

Так как «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики» в свое время издан небольшим тиражом (немногим более двух тысяч экземпляров), которые сразу же стали библиографической редкостью, по прошествии времени встал вопрос о переиздании. Совсем недавно это переиздание было подготовлено авторским коллективом и вышло в свет в электронном и бумажном вариантах [8]. Во втором издании словаря были сохранены все базовые принципы, которые оправдали себя за время его использования. К ним относятся:

- 1) многопрофильность с ориентацией на основные научно-технические дисциплины, которые изучаются на 1–2 курсах;
- 2) расположение словарных статей не по алфавитному признаку, а по тематическому с учетом логики материала по тому или иному курсу;
- 3) толкование значения терминов с элементами энциклопедизма, но на уровне вузовских знаний;
- 4) включение большого количества различного рода иллюстраций (1500), что увеличивает информативность словаря;
- 5) использование приложений к словарю в виде русско-английского словника базовых терминов, который служит также алфавитным указателем к словарю.

Следует заметить, что для пользователей, у которых русский язык не является родным, толкование дается на русском языке, т. е.

словарь является одноязычным и со стороны объекта, и со стороны средств толкования. Предпочтение отдается в данном случае одноязычному русско-русскому, а не русско-иностранному варианту словаря в соответствии с положением замечательного лингвиста и методиста Л. В. Щербы – переходить при обучении иностранному языку как можно скорее к использованию толковых словарей на изучаемом языке.

При описании терминов грамматические пометы не даются, так как читатель должен вырабатывать навыки чтения литературы справочного характера. В затруднительных случаях он может получить необходимую ему справку в предлагаемом к словарю кратком грамматическом очерке русского языка. Помимо чисто познавательных, информативных функций, словарь предназначен и для самостоятельного обучения, следовательно, как всякое учебное издание, имеет свою методическую направленность. Источники Словаря охватывают в основном тот перечень научных и технических дисциплин, которые традиционно изучаются бакалаврами на 1–2 курсах технических вузов и должны быть в целом усвоены магистрами. Словарь, несомненно, окажет помощь и переводчикам, поскольку дает точное и полное описание терминов и содержит богатый иллюстративный материал.

В заключение приведу слова доктора филологических наук, профессора Ирины Павловны Лысаковой: «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики» под редакцией профессора В. И. Максимова – это уникальный труд. ... По существу, это первый опыт создания учебной инженерно-технической энциклопедии, который открыл серию профильных терминологических словарей и возникло новое научно-методическое направление – учебная лексикография русской научной и технической лексики».

Литература

1. Максимов В. И. Свободные словосочетания как иллюстративный материал в «Толковом словаре общинженерной лексики для иностранцев». – СПб., 1983; Максимов В. И. Учебные словари как научно-методическое направление в технических вузах // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: материалы X междунар. научно-метод. конф. – Санкт-Петербургский государственный технический университет, 2003. – С. 248–256 и др.
2. Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики / Под ред. В. И. Максимова. – М.: Руссо, 1994. – 800 с.

3. Томберг Т. А. Учебный словарь-справочник математических терминов / Т. А. Томберг, Г. С. Микуцкая; Под ред. В. И. Максимова. – СПб.: ИД «Нева», 1997. – 576 с.

4. Дорот В. Толковый словарь современной компьютерной лексики / В. Дорот, Ф. Новиков. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 1999. – 384 с.

5. Платунов Е. С. Физика. Словарь-справочник / Е. С. Платунов, В. А. Самолетов, С. Е. Буровой., СПб., СПбГУНиПТ, 2002. – 734 с.

6. Блинов Л. Н. Химико-экологический словарь-справочник. – СПб.: Лань, 2002. – 272 с.

7. Рябиков Е. Д. Учебный словарь терминов инженерной графики. – СПб.: «Политехника». – 300 с.

8. Толковый словарь русских научно-технических терминов / Под ред. В. И. Максимова. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2019. – 800 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'276.6:355

Минина Д. А.

Военно-морская академия

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В СФЕРЕ ПОВСЕДНЕВНОГО ВОЕННОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Статья посвящена анализу типичных ситуаций повседневного военного общения иностранных военнослужащих, обучающихся в военных вузах Российской Федерации. Автор показывает специфику описанных ситуаций в лингвистическом, прагматическом и методическом аспектах.

Ключевые слова: типичные ситуации, повседневное военное общение, иностранные военнослужащие

D. A. Minina

Naval Academy

The specifics of speech situations in the field of everyday military personnel communication

The article is devoted to the typical situations analyses of everyday military communication for personnel in military institutes in Russian Federation. The author shows the specifics of the situations described in the linguistic, pragmatic and methodological aspects.

Keywords: typical situations, everyday military communication, military personnel

Феномен речевой ситуации давно привлекает внимание отечественных исследователей-методистов. Классическими является работы по данному вопросу И. М. Бермана, В. А. Бухбиндера (1964), В. Л. Скалкина, Г. Л. Рубинштейна (1966), А. А. Алхазинашвили (1974), Д. И. Изаренкова (1986) [1]–[4]. Под ситуацией вслед за Д. У. Боллом и Т. В. Жеребило мы понимаем экстралингвистический фактор текстообразования, являющийся фрагментом реальной действительности [5], [6]. Если при этом возникает речевое общение между говорящим и слушающим, включение собеседников в речевой акт на тематическом и композиционном уровне, то такую ситуацию называют *ситуацией речи / речевой ситуацией*, и она рассматривается как набор характеристик ситуативного контекста, значимых для речевого поведения участников общения [7]–[10].

Работа с речевыми ситуациями рассматривалась методистами как средство развития неподготовленной речи на иностранном языке [3]. Однако, очевидно, что не любая ситуация действительности содержит стимул к речи, то есть является речевой. Речевой ситуацией, по мнению В. Л. Скалкина [2], можно назвать лишь такую ситуацию действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию.

Таким образом, авторы рассматривают два типа ситуаций – речевой и неречевой – в зависимости от наличия / отсутствия речевой реакции, однако в том и другом случаях общим является наличие условий и некоего стимула для развития ситуации во времени. Стабильные условия и повторяющиеся стимулы создают типичные ситуации общения, которые, в свою очередь, формируют определенную сферу общения, т. е. «широкий спектр жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие» [11].

Объектом настоящего исследования являются речевые ситуации в сфере повседневного военного общения, являющиеся общими для всех иностранных и российских курсантов и слушателей в военных вузах и отличающиеся от речевых ситуаций бытового общения иностранных и российских студентов гражданских вузов.

Рассмотрим типичные ситуации повседневного военного общения. Изучение данной сферы позволило выделить три типа важных для обучения русскому языку как иностранному речевых ситуаций:

1. Ситуации, речевое поведение в которых регламентировано документами, в частности Уставом внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации.

Например, Глава 2 *Взаимоотношения между военнослужащими* содержит указания относительно приказов (приказаний), порядка их отдачи и выполнения; воинских приветствий; порядка представления командирам и лицам, прибывшим для инспектирования (проверки); описывает требования к воинской вежливости и поведению военнослужащих:

пункт 43. Приказ командира (начальника) должен быть исполнен беспрекословно, точно и в срок. Военнослужащий, получив приказ, отвечает: "Есть" – и затем выполняет его;

пункт 51. При нахождении вне строя как во время занятий, так и в свободное от занятий время военнослужащие воинских частей (подразделений) приветствуют начальников по команде "**Смирно**" или "**Встать. Смирно**";

пункт 57. На приветствие начальника или старшего ("Здравствуйте, товарищи") все военнослужащие, находящиеся в строю или вне строя, отвечают: "**Здравия желаем**"; если начальник или старший прощается ("До свидания, товарищи"), то военнослужащие отвечают: "**До свидания**". При этом добавляются слово "товарищ" и воинское звание без указания слов "юстиции" или "медицинской службы". Например: "**Здравия желаем, товарищ младший сержант**", "**До свидания, товарищ главный старшина**", "**Здравия желаем, товарищ мичман**", "**До свидания, товарищ лейтенант**" [15, с. 25–46].

2. Речевые ситуации, прогнозируемые на основе Устава внутренней службы.

Например, в Части 2 Устава РФ, посвященной внутреннему порядку, даются указания относительно размещения военнослужащих (содержание помещений и территории, отопление, их проветривание, освещение), распределения времени и повседневной деятельности военнослужащих (распорядок дня: подъем, утренний осмотр, вечерняя поверка, учебные занятия, завтрак, обед и ужин, увольнение, отправление и следование подразделений), суточного наряда (порядок назначения, развод суточного наряда и т. д.), безопасности военной службы (основные мероприятия по обеспечению безопасности военной службы, пожарная безопасность), охраны здоровья (оздоровление условий службы и быта военнослужащих, закалывание, лечебно-профилактические мероприятия и банно-прачечное обслуживание). [15, с. 150–275]. Благодаря имплицитным указаниям

на места действия Устава возможно прогнозирование и моделирование возможных ситуаций общения.

3. Речевые ситуации, регламентированные другими документами (правилами миграционной службы, локальными документами вуза и др.) и установленные в ходе наблюдения за речевым поведением ИВС в сфере повседневного общения. Например, постановка на учет, продление визы, получение учебной документации, ведение отчетности и т. п.

Ситуации, возникающие в сфере повседневного общения иностранных военнослужащих, характеризуются следующими параметрами: участники ситуации – иностранные курсанты высших военных учебных заведений (вуз) и носители русского языка (военнослужащие и гражданские служащие), работники вуз; единый пространственно-временной континуум – вуз в рабочее время; отношения между участниками ситуации регламентированы правилами поведения вуз и Уставом внутренней службы Вооруженных Сил РФ. Совокупность экстралингвистических факторов, таких как официальность ситуаций общения, отношения субординации и лимит времени, предоставленного на высказывание, необходимость достижения взаимопонимания в минимальные сроки, приводит к общей стандартизованности речи, проявляющейся не только в командно-деловом общении, но и при решении бытовых задач повседневного общения.

В сфере повседневного военного общения широко распространены ситуации, в которых на речевой стимул (приказ, команда) ожидается реакция в виде неречевого действия (выполнение приказа, команды). Однако имеют место и ситуации, в которых речевой стимул вызывает речевую реакцию – стандартный ответ, соответствующий уставным требованиям. Д. И. Изаренков относит подобные ситуации к типу ситуаций с побудительными речевыми действиями [4, с. 54] и описывает их как содержащие «препятствие»: «... лицо, осуществляющее руководство деятельностью, обращается к человеку, занимающему подчиненное положение ... с требованием, имеющим целью устранить возникшую на пути деятельности преграду» [4, с. 57]. Речевое оформление требований зависит от степени категоричности, интонационное оформление происходит с помощью интонационной конструкции, свойственной командам.

Речевые ситуации, характерные для сферы повседневного военного общения иностранных военнослужащих, отличаются стан-

дартизованностью используемых языковых средств, что связано с необходимостью строго соблюдать установленные правила поведения. Такие особенности ситуаций общения остаются за рамками Государственного образовательного стандарта, описывающего ситуации соответствующего уровня [12], поэтому указанные ситуации должны быть специальным объектом обучения в военном вузе.

Литература

1. Берман И. М. Ситуативность и обучение устной речи / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер // *Иностранные языки в школе*. – 1964. – № 5. – С. 15–19.
2. Скалкин В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. Л. Рубинштейн // *Иностранные языки в школе*. – 1966. – № 4. – С. 24–36.
3. Алхазинашвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбилиси. – 1974. – 124 с.
4. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. – М.: Русский язык, 1986. – 160 с.
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 330.
6. Ball D. W. The definition of situation // *Journal for the theory of social behavior*. – 1982. – № 1, 2. – С. 54–71.
7. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // *Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз.* – 1973. – № 1. – С. 84–90.
8. Крысин Л. П. Речевое общение и социальные роли говорящих // *Социально-лингвистические исследования*. – М. – 1976. – № 10. – С. 25–34.
9. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 432 с.
10. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. – 478 с.
11. Анциферова О. В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ: 1 сертификационный уровень: дисс. канд. пед. наук. – 2005. – 217 с.
12. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андршина, Г. А. Битехгина, А. С. Иванова и др. – СПб: Златоуст, 1999. – 36 с.

УДК 82-191:81'42Krylov

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

КРЫЛАТОЕ НАСЛЕДИЕ ИВАНА АНДРЕЕВИЧА КРЫЛОВА

Статья посвящена лингвистическому анализу крылатых выражений И. А. Крылова. Отмечается 3 основных типа отношения сюжета басен И. А. Крылова (крылатых слов на основе басен) к первоисточнику: 1) ориентация на античную традицию с языковой адаптацией к русским реалиям; 2) сюжет басни остаётся интернациональным, но крылатое выражение, созданное на этой сюжетной канве, является несомненно русским, с характерной народной речевой маркировкой; 3) использование И. А. Крыловым собственно народных пословиц и поговорок, но именно в его баснях, обретших статус «крылатости».

Ключевые слова: И. А. Крылов, басня, пословица, поговорка, крылатые выражения

V. M. Mokienko

Saint Petersburg State University

The winged expressions of Ivan Krylov

The article is devoted to the linguistic analysis of I. A. Krylov's winged expressions. There are 3 main types of relationship plot fables I. A. Krylov (winged words based on fables) to the original source: 1) orientation to the ancient tradition with language adaptation to Russian realities; 2) the plot of the fable remains international, but the winged expression created on this plot outline is undoubtedly Russian, with a characteristic folk speech marking; 3) the use of I. A. Krylov's own folk proverbs and sayings, but it was in his fables that gained the status of "wingedness."

Keywords: I. A. Krylov, fable, proverb, winged words and expressions

Известно, сколь глубокою печать народности оставил в русском литературном языке начала XIX-го века И. А. Крылов. Многие его крылатые слова стали хрестоматийными, изучаются в школах и постоянно цитируются в нашей литературе и самых современных средствах массовой информации. В нашем «Большом словаре крылатых слов русского языка» [1] описано и истолковано 71 наиболее известное крылатое выражение, принадлежащее нашему баснописцу:

[А] воз и ныне там; А вы, друзья, как ни садитесь, / всё в музыканты не годитесь; А где пастух дурак, там и собаки дуры; Ай, моська! знать, она сильна, / что лаает на слона; А ларчик просто открывался; Ахнуть не успел, / Как на него медведь надел; Беда ещё не столь большой руки; Беда, коль пироги начнёт печи сапожник, / а сапоги тачать пирожник; Без драки попасть в большие забияки; Бросать/бросить щуку в реку; Великий зверь на малые дела; Вертеться [крутится] как белка в колесе; Видит око, да зуб неймёт; Власть употребить; Ворона в павлиньих перьях; дело мастера боится; Демьянова уха; Дразнить гусей; Жемчужное зерно [в навозной куче]; За что же, не боясь греха, / Кукушка хвалит Петуха? [За то, что хвалит он Кукушку]; Зелен виноград; Зло ещё не так <не столь> большой руки; Иван кивает на Петра, а Пётр кивает на Ивана; Избави Бог и нас от таких судей; Из дальних странствий возвратясь; И моего хоть капля мёду есть; Какой бы шум вы все здесь подняли, друзья, / Когда бы это сделал я!; Как под каждым ей листком / Был готов и стол и дом; Когда в товарищах согласья нет [на лад их дело не пойдёт]; Кто посмирней, так тот и виноват; Лебедь, рак и <да> щука; Лето красное пропела; мартышка и очки. мартышка с очками; Мартышка к старости слаба глазами стала; Мартышкин труд; Медвежья услуга; Наделала синица славы, / А моря не зажгла; Наши предки Рим спасли; Не здешнего прихода; Ни пава, ни ворона; Львиная доля; Одна ласточка весны не делает; Первая ласточка; Орест и Пилад; От <с> молодых <молодых> ногтей; Орлам случается и ниже кур спускаться, / Но курам никогда до облак не подняться; Отколе, умная, бредёшь ты, голова?; От радости в зобу дыханье спёрло у кого; Охотно мы дарим, / Что нам не надобно самим; Пой лучше хорошо щеглёнком, чем дурно соловьём; Полают да отстанут; По мне, уж лучше пей, да дело разумей; Пустая бочка громче <больше, звонче> гремит; [Лебедь рвётся в облака,] рак пятится назад, а щука тянет в воду]; Римский огурец. Огурец с гору; Рыльце в пушку <пуху> у кого; Рядиться в чужие <павлиньи> перья; С волками иначе не делай мировой, / как снявши шкуру с них долой; Сильнее кошки зверя нет; Слона-то [я и не приметил; Спой, светик, не стыдись; Тришкин кафтан; Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать; Ты всё пела? это дело: / так поди же попляши; Ужимки и прыжки; Уж сколько раз твердили миру...; У сильного всегда бессильный виноват; Услужливый дурак опаснее врага; Фаля; Чем кумушек

считать трудиться, / Не лучше ль на себя, кума, оборотиться; Что сходит с рук вора, за то ворюшек бьют.

Целенаправленное же лексикографическое описание «крыловизмов», учитывающее не только центр, но и периферию их употребления в классике и современном русском языке, в несколько раз повысило их количество. Об этом свидетельствуют большой и малый словари крылатых слов и выражений русского баснописца, которые мы выпустили к его 200-летию юбилею [12]. И работа над этими словарями показала, что в языке одного из основателей русского литературного языка органично переплетаются результаты действия тех лингвистических оппозиций, о которых выше говорилось. Европейская басенная традиция, восходящая к Эзопу, Лафонтену и другим авторам басенного творчества, была успешно воспринята и развита И. А. Крыловым. Но оппозиция «Свое – Чужое», разумеется, не могла быть динамизатором русского литературного языка без живительного потока собственно русской народной речи. И «дедушка Крылов» черпал из этого неиссякаемого источника и творческое вдохновение, и истинно народные слова и обороты, делая их крылатыми, авторскими.

Выявляя первоисточник басенного сюжета и крылатого выражения, приписываемого русскому баснописцу, надо иметь в виду возможность и заимствований, и переделок известных языковых единиц на «крыловский лад», и обращение к животворному источнику народной речи.

Первый случай – пословица *Одна ласточка весны не делает* «Нельзя делать вывода, обобщения на основании какого-л. одного случая, незначительного события» и выражение *первая ласточка* «первые признаки чего-л.», с которыми русские читатели знакомятся со школьных лет по басне И. А. Крылова «Мот и Ласточка» (1818). В ней повествуется о легкомысленном юноше, который продал всё, кроме плаща, а потом, увидев ласточку, продал и плащ, понадеявшись на приход весны. Грянул, однако, мороз, и легкомыслие было наказано, а беспечный юноша винил в своих несчастиях замёрзшую ласточку. Многие русские «крылатологи» и «крыловеды» связывают пословицу и фразеологизм о ласточке с басней И.А. Крылова и почти все при этом указывают на общеевропейский источник басенного сюжета, восходящий к Эзопу [1, с. 341]. И действительно: и древнегреческий прототип со строкой из басни Эзопа, повторенный таким авторитетом, как Аристотель –

Μία χελιδὼν εαρ ου ποιεί, и латинское выражение *Una hirundo non facit ver!* «Одна ласточка весны не делает!» давно уже прочно освоены всеми европейскими языками. Пословица получила широкое распространение как во всех славянских языках [7, с. 80], так и в других европейских. Как видим, русский баснописец, создавая басню «Мот и Ласточка», ориентировался на античную европейскую традицию, воспроизводя этот сюжет живым народным языком.

Вот начало этой басни, никак не напоминающее античные реалии:

*Какой-то молодец,
В наследство получа богатое именье,
Пустился в мотовство и при большом раденье
Спустил всё чисто; наконец,
С одною шубой он остался,
И то лишь для того, что было то зимой –
Так он морозов побоялся.
Но, Ласточку увидя, мальч мой
И шубу промотал. Ведь это все, чай, знают,
Что ласточки к нам прилетают
Перед весной...*

Такие слова, как *молодец, мотовство, раденье, шуба*, явно отражают истинно русские реалии, не говоря уже о знаменитых русских трескучих морозах. Всё это – элементы русского быта, привнесённые в древний Эзопов сюжет И. А. Крыловым. Народная речь здесь, так сказать, «оконтурила» интернациональную идею, заложенную в эту басню. Но и пословица, и фразеологизм о ласточке остались интернационализмами и их след во всех европейских языках столь же глубок, как и в русском.

Второй случай – когда сюжет басни И. А. Крылова остаётся интернациональным, но крылатое выражение, созданное на этой сюжетной канве, является несомненно русским, с характерной народной речевой маркировкой. К этому типу выражений можно отнести, например, оборот *Спой, светик, не стыдись*. Это крылатая фраза из басни И. А. Крылова «Ворона и лисица» (1808). Лисица обращается к Вороне:

*«Спой, светик, не стыдись. Что ежели, сестрица,
При красоте такой и петь ты мастерица,
Ведь ты была б у нас царь-птица!»...*

Это выражение построено на русской фольклорной символике, где *Светик мой! Свет очей моих!* и под. давно уже бытуют в народной речи как ласковые эпитеты-обращения [1, с. 472]. Но во фразе, созданной баснописцем, слово *светик* приобретает специализированную функцию – функцию просьбы, обращённой к кому-либо. И такое употребление сохраняет свою актуальность и в современном русском языке, активно используясь и в живой речи, и писателями, и журналистами.

Третий случай – использование И. А. Крыловым собственно народных пословиц и поговорок, но именно в его баснях, обретших статус «крылатости». Такого рода афоризмы И. А. Крылова стали популярными, «вошли в пословицу» именно потому, что и до их употребления русским баснописцем они были уже известны как народные пословицы. Нередко и сам И. А. Крылов подчёркивал их народность типичными глоссами – «недаром говорится», «хоть говорят», «как водится» и т. п. Некоторые из таких глосс хотя и имплицитно, но достаточно определённо отсылают именно к давно уже устоявшейся народной мудрости. К такого рода «крыловизмам» относится и старая пословица *А дуги гнут с терпеньем и не вдруг*.

В басне «Трудолюбивый медведь» (1818) описываются последствия действий напролом, когда без профессионализма и опыта даже мощная сила, «трудолюбие» и энергичные действия приносят лишь вред.

*Увидя, что мужик, трудясь над дугами,
Их прибыльно сбывает с рук
(А дуги гнут с терпеньем и не вдруг),
Медведь задумал жить такими же трудами.*

*Пошёл по лесу треск и стук,
И слышно за версту проказу.
Орешника, березника и вязу
Мой Мишка погубил несметное число,
А не даётся ремесло.
Вот идёт к мужику он попросить совета
И говорит: «Сосед, что за причина эта?
Дерева-таки я ломать могу,
А не согнул ни одного в дугу.*

Скажи, в чём есть тут главное уменье?»

«В том», отвечал сосед:

«Чего в тебе, кум, вовсе нет:

В терпенье».

Крылатую пословицу И. А. Крылова М. И. Михельсон поместил под паремиологической вокабулой **Исподволь и ольху согнешь, а вкруте и вяз переломишь** [8, т. 1, с. 382], одновременно предлагая читателю заглянуть (с помощью пометы *См.*) и на вокабулы **Терпенье** и **Согнуть в дугу**. Возможно, что на сопряжение этих двух пословиц автора русского фразеологического тезауруса «навела» книга В. Кеневича «Библиографические и исторические примечания к басням Крылова [6, с. 192], первое издание которой вышло за четверть века до публикации словаря М. И. Михельсона. Именно на эту книгу ссылается советский фольклорист С. Ф. Елеонский, подчёркивающий влияние русского фольклора на творчество баснописца: «Пословицы, поговорки и прибаутки он [Крылов] черпал не столько из книг, сколько непосредственно из уст народа, и широко пользовался ими в словесной живописи своих басен (в частности, при создании образов зверей, например лукавой Лисицы или трудолюбивого Медведя; ср. пословицы: <...> «правит, как медведь в лесу дуги гнет», «гнет – не парит, а переломит – не тужит», «Исподволь и ольху согнешь, а вкруте и вяз переломишь» [4].

Этот ряд пословиц, действительно, хорошо демонстрирует ту паремиологическую модель, по которой выстроена и басня И. А. Крылова, и крылатая фраза *А дуги гнут с терпеньем и не вдруг*. Эту пословицу – единственную из серии пословиц о «дуге» включил в свой словарь и В. П. Жуков, предлагая такую её дефиницию: «Действует напролом. Говорится о ком-л., кто поступает ни с кем и ни с чем не считаясь, не жалея никого» [5, с. 85]. При этом им воспроизводятся (по М. И. Михельсону) контексты из А. Ф. Писемского и В. И. Даля и добавляется одна иллюстрация из Н. С. Лескова. В таких контекстах «упакована» и пословица с «главным героем» басни И. А. Крылова: *привык словно медведь в лесу и царствовал, как медведь в лесу*. Пословицу же *Исподволь и ольху согнешь, а вкруте и вяз переломишь* М. И. Михельсон прямо увязывает с фразой баснописца.

Собственно, внимательно перечитывая басню, легко ощутить не только её мотивацию, но и найти «сюжетные линии» этих по-

словicc. Так, противопоставление ломкой ольхи гибкому и «гнуческому» вязу намечено в басенном перечислении деревьев по степени их гибкости: «Орешника, березника и вязу...». Следовательно, нащупанная В. Кеновичем и С. Ф. Елеонским паремиологическая модель, по которой создана басня, объективна. Именно из названных пословиц и устойчивого сравнения *гнуть/ согнуть в дугу*, видимо, И. А. Крылов и создал свой афоризм, который двести лет назад приобрёл также статус пословицы.

Источники этих пословиц позволяют определить их пространственный и временной диапазон и продемонстрировать их вариантность в народной речи. Пословицы и поговорки о процессе «гнуть дуг» весьма полно отражены в нашем фольклоре и детально паспортизированы в трехтомном их собрании [9]–[11].

Немало в нашем фольклоре и пословиц, хранящих память о том, из каких именно пород деревьев гнули раньше дуги, а какие для этого промысла не пригодны из-за ломкости. Здесь мы находим прежде всего главную «древесную оппозицию», отраженную в пословицах, приводимых исследователями басни И. А. Крылова как её потенциальные источники – гибкий и потому идеально подходящий для изготовления дуг *вяз* и ломкая *ольха*:

Исподволь и ольху согнёшь; Исподволь и ольху согнёшь, а вкруте (в круте) и вяз переломишь; Исподволь и ольху согнёшь, а круто и вяз переломишь; Исподволь и ольха гнётся, а вкруте и вяз ломится; Исподтиха и олешка (т. е. небольшое ольховое дерево) гнётся и др.

Из таких пословиц, собственно, и выросла басня И. А. Крылова, в которой Медведь грубо нарушил все правила «правления дуг» и тем самым стал ярким символом нетерпеливого бракодела. Значимой для басни, разумеется, была и поговорочная семантика *дуги*, которая здесь эксплицитно выражена:

*Деревьятати я ломать могу,
А не согнул ни одного в дугу.*

Из широкого ряда приведённых пословиц и поговорок в современном русском языке, пожалуй, осталось в активном употреблении лишь сравнение *согнуть в дугу кого*. Не случайно оно известно и другим восточнославянским языкам: бел. *гнуць/ сагнуць у дугу*; укр. *гнути/ зігнути в дугу, гнути/ зігнути в три дуги*. При этом его прямая семантическая связь с процессом изготовления важного элемента конской упряжи настолько забылась, что некото-

рые историки русского языка связывают его со старинной пыткой – когда допрашиваемому привязывали голову к ногам веревкой, в которую вдевали палку и вертели ее до тех пор, пока голова не пригibasась вплотную к ногам. Однако именно знание деталей изготовления дуг, которые нужно было сгибать терпеливо, осторожно и неторопливо используя силу, приводит к выводу, что и эта поговорка – прямое отражение «дужного» ремесла [3, с. 204]. И басня И. А. Крылова, в которой она органически вписывается в сюжет о дужнике-бракоделе Медведе, – одно из неоспоримых свидетельств её ремесленного, а не «пытчного» происхождения. Благодаря басне в нашей памяти с детства закрепилось и представление о некогда весьма нужном и известном, а ныне забытом процессе изготовления дуг. И это представление о некогда значимом народном крестьянском ремесле благодаря нашему баснописцу дожило до нашего космического и интернетного времени. Дожило как яркий знак народности басен И. А. Крылова и симбиоза речевой и фольклорной стихии в его творчестве.

Литература

1. Берков В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова. – М.: «Русские словари», ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – 624 с.
2. Берков В. П. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка : ок. 5000 ед. : в 2-х т. (Т. I. А–М. – 658 с.; – Т. II. Н–Я. – 656 с.) / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова; под ред. С. Г. Шулежковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск: МаГУ; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008–2009.
3. Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. Около 6000 фразеологизмов. / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель, АСТ, Люкс, 2005. – 926 с.
4. Елеонский С. Ф. Литература и народное творчество. Пособие для учителей средней школы. – М., Гос. уч.-пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1956. – 239 с.
5. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. 4-е изд., испр. и доп. – М.: «Русский язык», 1991. – 534 с.
6. Кеневич В. Ф. Библиографические и исторические примечания к басням Крылова. – СПб., 1869; Изд. 2. – СПб., 1878.
7. Котова М. Ю. Русско-славянский словарь пословиц с английскими соответствиями / Под ред. П. А. Дмитриева. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2000. – 360 с.
8. Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Предисловие и комментарии В. М. Мокиенко. – М.: «Русские словари», 1994. – Т. 1 – 779 с. Т. 2. – 580+250 с.
9. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок. Более 40 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина; под общей редакцией проф. В. М. Мокиенко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 784 с.

10. Мокиенко В. М. Большой словарь русских сравнений. Более 45 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина; под общей редакцией проф. В. М. Мокиенко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 800 с.

11. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц. Около 70 000 пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева; под общей редакцией проф. В. М. Мокиенко. – М.: «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.

12. Мокиенко В. М. Крылатые слова басен Ивана Андреевича Крылова. Словарь / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2018. – 796 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (научный проект № 17-29-09064 «Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений»).

УДК 81'38:81'271:811.161.1Kostomarov

Рогова К. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

В. Г. КОСТОМАРОВ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ЯЗЫКА: ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА И ТЕКСТ

Проблема соотношения языковой системы и текста относится к разряду вечных. Одной из попыток её решения стало обращение к положению Ф. де Соссюра о разделении языка и речи и отнесение поиска закономерностей в организации текста и в функционировании языковых средств в нём к речевой сфере, определяющей усложнение его смысловой структуры, что привело к выделению такой формации, как дискурс, который сегодня находится в центре внимания исследователей. В. Г. Костомаров выдвигает свою теорию по отношению к этому разделению: он не принимает указанного разделения на язык и речь, утверждая тезис о единстве языка, которое проявляется во взаимодействии языковых средств и принципов направления их отбора и композиции при создании текста. Внесение автором поправок к общепринятым положениям будит мысль, призывает к размышлениям, тем более, что они связаны с профессиональными интересами, практикой преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: стилистика, употребления языка, внеязыковые требования к общению, согласованность устройства языка и его состава.

K. A. Rogova

Saint Petersburg State University

V. G. Kostomarov on the use of language: language system and text

The problem of the relationship between the language system and the text belongs to the category of eternal. One of the attempts of its decision was an ap-

peal to the position of F. de Saussure on the division of speech and language and the classification of search patterns in the organization of the text and in the functioning of language means in speech area, defining the complexity of its semantic structure, which led to the allocation of such formations, as a discourse, which today is in the focus of researchers. V. G. Kostomarov puts forward his theory in relation to this division: he does not accept this division into language and speech, asserting the thesis of the unity of language, which is manifested in the interaction of language means and the principles of direction of their selection and composition when creating a text. The author's amendments to the generally accepted provisions arouse thought, encourages reflection, especially since they are related to professional interests, the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: stylistics, language usage, non-linguistic requirements for communication, consistency of the language structure and its composition.

В последние годы в художественной литературе и филологии повысилось внимание к эго-текстам – текстам, отмеченным авторским присутствием, что, однако, не тождественно традиционно сложившейся по отношению к художественному тексту категории «образа автора». Последняя, реализуя целостность текста, обеспечивает представление единой точки зрения на описываемые события. «Образ автора» по-своему воспринимается как инструмент для понимания смысла текста. Извлечение образа автора в аспекте эго-текста – это противоположный процесс: сложение образа реального автора, создавшего произведение: «Мы беседуем с текстом, как с реальным «другим» <...> Важен здесь именно человек, хотя и весьма комплексно интерпретируемый» [5]. Этот процесс был зафиксирован журналом НЛЮ, он отмечается применительно к истории, социологии, художественной литературе, будучи обозначенным как «гуманитарный поворот», желание постигнуть образ реального человека определённого времени. В МГУ в 2018 г. прошла Фулбрайтская летняя школа «Личное повествование как живая история» [1]. В нашей области этот процесс сказался незамедлительно: вышла книга акад. В. Г. Костомарова «Стилистика, любовь моей жизни...» [3]. Автор высветил целое поколение русских советских лингвистов, переведя его из истории языкознания в наши сегодняшние размышления о самых непосредственных профессиональных проблемах. В достаточно свободной форме он старается говорить в своей обычной манере так, чтобы, по его словам, «сде-

ать изложение лёгким и доступным, даже развлекательным, но не раздражающим упёртых педантов. Чтобы было понятно...» [2, с. 5].

Уже сама по себе такая форма повествования заслуживала бы внимания. Однако книга представляет для нас особый интерес. Как известно, функциональное направление в лингвистике на русской почве начиналось со стилистики. В 1953 году Ю. С. Сорокин выступил на Учёном совете в большом зале Института языкознания на тему «К вопросу об основных понятиях стилистики» с анализом научного текста физиолога Сеченова, и этот текст позволил продемонстрировать использованные в нём «примеры художественных пассажей» [3, с. 70]. Идея существования замкнутых систем – стилей языка оказалась если не опровергнутой, то поставленной под сомнение. Сорокин предложил разделить стилистику на аналитическую, описывающую стилистические значения на уровне языковых единиц, и функциональную, ведущую наблюдения за использованием языковых средств в различных социальных областях общения. Это второе направление стало активно развиваться (в чём особая заслуга М. Н. Кожинной), оно оказалось плодотворным и для РКИ, поскольку мы ведём обучение языку специальности, деловому общению, учим читать газету и художественную литературу, обращаясь к соответствующим текстам. Функциональная лингвистика заняла ведущее место – по крайней мере, в стилистике – провозгласив областью своего изучения речь (ср. Ф. де Соссюр) и пытаясь описать её особенности, перенося принципы поуровневого описания языковых средств в системе. В качестве мотивации их неравномерного распределения в речевых функциональных стилях был выдвинут конструктивный принцип каждого из них.

Такой подход в принципе сохраняется и сейчас [4].

В области РКИ ситуация усложняется тем, что в текстах, которые лежат в основе обучения, языковые единицы не упорядочиваются в соответствии с правилами системы, в состав текстовой единицы с единым типом повествования могут входить языковые единицы разных уровней и разных семантических структур. Работая с текстом, преподаватель РКИ должен объяснять и тренировать неупорядоченные относительно грамматической системы единицы. Так или иначе к этому как-то приспособились, тренируем то, что входит в план грамматического обучения, но утрачиваем связь между системой и употреблением.

Трудно сказать, что явилось основой предлагаемой В. Г. Костомаровым трактовки языка, возможно, в какой-то мере практика РКИ, но он в своей книге выдвигает оригинальную теорию не только стилистики, но и языкового функционирования вообще.

Костомаров, следуя за В. фон Гумбольдтом и признавая за языком единство двух ипостасей: эргона и энергии, не считает их основой *разделения* языка на язык и речь, а наоборот, видит в самом языке *единство* этих сущностей, т. е. утверждается, что органика языка как раз и состоит в том, что он, «оставаясь целостным, имея постоянные качества, может меняться при разных употреблениях, приспособляясь к разным нуждам людей» [3, с. 67]. Главным понятием-термином становится далее не *функционирование* (как безличное качество системы), а *употребление*: функционировать – действовать, быть в действии, тогда как употребляться – от употребить, воспользоваться как целенаправленное действие. Вероятно, по этому пути как раз и должен идти поиск единства употребления и системы, того, что составляет сущность нашей речевой деятельности.

Поиск, осуществляемый Костомаровым, ведётся в пределах двух отправных понятий: *контентно-целевой императив* и *конструктивно-целевой вектор*. Первый связан с созданием в языке неких малопредсказуемых императивов, «как вести себя людям в разных случаях», этими императивами «уже сам язык задаёт данное конкретное употребление [3, с. 100], а второе – конструктивно-стилевой вектор – ориентировано на изучение «сходных по контенту» групп текстов, которое позволило описать различия этих группировок, в том числе и языковых, обобщённо отражающих внеязыковые требования, задающие направления отбора и композиции языковых и иных носителей смысла» [3, с. 99–100]. Поразительно близки к этому положения М. Фуко о дискурсе, дискурсивных формациях, общих принципах построения.

Теперь в работе Костомарова функциональные стили с поровневым описанием частотных языковых средств, которые не обрели принципов адекватной структурной организации (попытка введения «конструктивных принципов» стиля не решила проблемы, само содержание понятия *стиль* постоянно подвергается критике), заменяются введением 1) групп текстов, в которых реализуется русский язык как государственный с устойчивым КЦИ и общими контурами КСВ; 2) русский как научный язык, близкий к первому,

3) русский как массово-коммуникативный язык; 4) русский как художественно-изобразительный язык; 5) русский универсальный язык многих сфер и видов общения в целом. Как видно, привычная система функциональных стилей несколько корректируется, наполнение каждой конкретизируется и одновременно – оказывается очень гибким, расширяя возможности индивидуализации речевых построений.

Автор заканчивает книгу следующим образом: «все употребления, по моей гипотезе, как-то задаются языком в ответ на меняющиеся потребности коммуникативной жизни человеческого общества, для чего и существует в языке внутренний аппарат зависимости и взаимодействия двух ликов <...>. Впечатление, что язык просто не в силах менять себя так, чтобы всех и всё отдельно обслужить, наивно, как и пуст соблазн вывести проблему за пределы языка, найти разгадку творения стилистики в чём-то ином, кроме как в самом языке» [3, с. 182].

Завершение впечатляет, хотя осмысление предложенного понимания использования языка требует времени и привлечения большого материала, а в сфере РКИ – методической интерпретации. В заключение надо заметить, что изложение всех столь сложных вопросов в книге носит личностный характер и оставляет впечатление состоявшейся беседы с автором, которая требует дальнейшего осмысления.

Литература

1. Аникудимова Е. Личное повествование как проблема / Е. Аникудимова, А. Швец // XX Фулбрайтовская летняя школа «Личное повествование как живая история» (МГУ, 27–30 июня 2017 г.). – НЛЮ, 2018. – № 3.
2. Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – М. Златоуст. 2015.
3. Костомаров В. Г. Стилистика, любовь моей жизни... – СПб.: Златоуст, М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019 .
4. Купина Н. А. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – М.: Юрайт, 2013.
5. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 1.

Сретенская Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ С СОЮЗОМ *ЕСЛИ НЕ...*

В статье рассматривается конструкция с градационным союзом *если не...* в качестве парцеллята, достаточно часто встречающаяся в современных художественных и публицистических текстах; анализируются ее структурные и семантические особенности. Являясь конструкцией экспрессивного синтаксиса, она имеет субъективно-модальное значение и отражает авторскую позицию в тексте.

Ключевые слова: парцелляция, парцеллят, субъективная модальность, экспрессивный синтаксис, градационные союзы.

L. V. Sretenskaya

Saint Petersburg State University

Parcellated sentences with conjunction *esli ne...*

The article examines a sentence with a scalar union *esly ne ...* as a parcel, which is found quite frequently in modern artistic and journalistic texts; its structural and semantic features are analyzed. As a construct of expressive syntaxis, it has a subjective-modal significance and reflects the author's position in the text.

Keywords: parceling, parcel, subjective modality, expressive syntax, scalar unions.

Современные художественные и публицистические тексты, включенные в программу подготовки к сдаче ТРКИ уровня В2, С1 и С2, содержат достаточно много конструкций экспрессивного синтаксиса, что создает трудности при работе с такими текстами у иностранных учащихся. Одна из таких трудностей – предложения с градационным союзом *если не...*, особенно, если он выступает как парцеллят. Обычно этот союз воспринимается как условный, и его употребление обособленно от главного предложения приводит к непониманию смысла и вызывает недоумение у обучающихся.

Градационный союз *если не...* является одноместным вариантом союза *если не...то*, что признается всеми исследователями. *Если не...* является элементом сочинительной конструкции, связывающим два компонента, относящимся к общему элементу, которым может быть «любой отрезок текста, вступающий в двойные связи

или допускающий синтаксическое сокращение» [1, с. 12]. Союз *если* и частица *не* являются обязательными компонентами во всех вариантах. Т. В. Шмелева расширяет группу *если не...* и включает в нее также *если не...то*, *если не сказать*, объединяя эти три единицы в *если-не-скрепы*. *Если не...* и *если не...то* оказываются результатом элиминации *если не сказать*, собственно, элиминации глагола речи, и включают метасмысл говорения имплицитно [2, с. 75]. Материал, представленный в Национальном корпусе русского языка, показал, что парцелированными могут быть высказывания с *если не...* и *если не сказать*. В рамках этой статьи мы указываем их как высказывания с *если не...* в обоих вариантах.

В основе градационных отношений лежит сопоставление или противопоставление по степени значимости, как правило, осложненное субъективно-оценочным компонентом. Семантика союза дает возможность в пределах высказывания показать авторский выбор в пользу более сильной эмоции, характеристики, действия и пр., представленной в парцелляте. Часть высказывания с *если не...* всегда располагается контактно с препозитивной частью, стоит в постпозиции и является маркером более сильной характеристики, состояния, эмоции и т. п.: *Ребенок, которым она беременна, мог быть зачат, как минимум, от семерых моих бывших сокурсников. Если не от десяти. Моя мама тут ни при чем* [М. Палей. Дань саламандре]. Здесь количественное усиление градации. *Вот это было странным, настолько странным. Если не сказать – ненормальным. Противоестественным* [И. Грошек. Реставрация обеда]. В этом примере – усиление оценочной характеристики ситуации с удвоением парцеллята. На шкале интенсивности парцеллят с *если не...* всегда расположен в сторону усиления градации и является одним из средств захвата внимания, так как происходит смещение фокуса на парцеллят. Представляя характеристику художественного образа, парцеллят выполняет текстообразующую функцию и показывает субъективный авторский компонент в высказывании и стремление автора сконцентрировать внимание на дискурсивной значимости парцелированной части.

Интерпретации семантики *если не...* весьма разнообразны. В высказываниях с *если не...* актуализируется модальный смысл неуверенности, сомнения, неоднозначности выбора одной квалификации объекта, действия, ситуации и пр., воспроизводится ситуация номинативного затруднения.

Если не... входит в группу ретроспективных парцеллятов, и вынесение *если не...* в парцеллят фокусирует внимание именно на более сильной квалификации. Размещая информацию в постпозиции по отношению к основной части, автор выводит в фокус внимания именно тот объект, отношение, аспект ситуации, который ему представляется наиболее значимым [3, с. 90]: *Иначе всему концу: и работе, и карьере. Если не жизни. Но опять же – как тут напишешь?* [В. Быков. Бедные люди]. Герой рассказа, думая о своих действиях, оценивает возможные последствия и опасается более страшных для него. Возможно, он не кончит жизнь в буквальном смысле, но работа и карьера суть жизни героя. Постпозитивная часть высказывания необходима для реализации поставленной автором коммуникативной задачи.

Выделение высказывания с *если не...* в парцеллят свидетельствует об усилительно-выделительной функции этого союза, об акцентировании на субъективном авторском взгляде на ситуацию. *Мне кажется, допрос длился сутки. Если не больше. Детали выписать не успела* [С. Ландау. На краю круга девятого]; *Нехорошее оно (кладбище) какое-то. Если не сказать больше* [Д. Данилов. Могила невостребованных прахов]. *По военным меркам я – ветеран... Если не сказать хуже* [А. Геласимов. Рахиль]. Как отмечает Т. В. Шмелева, анализ предложений со скрепой *если не сказать* и компаративами *больше, хуже* показывает, что возможны и не развернутые реализации этой скрепы – с нулем второй номинации, и читателю остается воображать, что может быть сильнее в этом случае [2, с. 78].

Таким образом, оформляя высказывание с союзом *если не...* как парцеллированную конструкцию, автор намеренно стремится включить читателя в сферу высказывания, заставляя его соучаствовать в создании текста, придавая высказыванию важный когнитивный смысл. Парцеллированные конструкции с *если не...* являются способом реализации субъективно-модального значения на синтаксическом уровне, приемом коммуникативно-стилистической организации текста.

Литература

1. Якубенко Е. В. Сочинительные конструкции с союзом «Если не...то» в современном русском языке: автореф. ... канд. филол. наук. – СПб., 1998. – 23 с.

2. Шмелева Т. В. Скрепсы с конструктивной основой *если не* // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – Т. 51. – С. 69–82.

3. Богдавленская Ю. В. Ретроспективная и проспективная парцелляция в СМИ // Политическая лингвистика. – 2017. – № 2 (62). – С. 88–93.

УДК 81-133:811.161.1'243:378.147

Сюй Шаохуэй, Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЛАГОЛЫ «ВСПОМНИТЬ» – «ВСПЫЛИТЬ» И ИХ СИНОНИМЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты описания лексико-семантических групп синонимичного ряда для префиксальных глаголов прямого ментального и комбинированного ментально-физического действия (глаголы «*вспомнить*» «*вспылить*»). Обозначен алгоритм систематизации синонимов в прикладных целях освоения русской языковой картины мира китайскими обучаемыми.

Ключевые слова: префиксация, когнитивная лингвистика, синонимы, идиоматические сочетания.

Su Shaohui, L. N. Panko

Saint Petersburg State University

Verbs «remember» – «flare up» and their synonyms in the study of the Chinese students

In the article presented the results of the descriptions of lexicon-semantic groups of the synonymous series for prefix verbs of direct mental action "remember" and combined mental-physical action to "flare up". The algorithm of systematization of synonyms for applied purposes of mastering the Russian language picture of the world by Chinese trainees has been designated.

Keywords: prefixation, cognitive linguistics, synonyms, idiomatic combinations.

Морфологические свойства китайской языковой системы, основанные на характере образования новых слов посредством позиционной комбинаторики слогов, затрудняют восприятие и понимание русских глаголов с префиксами. Суммарное значение приставки и корня китайским студентом воспринимается чаще всего как единичная, далее не делимая лексема. Взаимозависимость семанти-

ки префикса и корня в их линейной последовательности обучаемыми чаще всего не осознаётся.

Целью статьи является описание результатов по выявлению алгоритма организации глаголов с полифункциональным префиксом *-в\вз*, который маркирует конечное число семантических значений, связанных с отражением ментальных действий и состояний человека: 1) направленность действия или движения вверх (**взбежать**, **вскочить**); 2) завершённость или доведение действия до определённого состояния или предела (**вспомнить**, **вскружить**, **взрастить**); 3) быстрое одномоментное совершение внезапного или резкого действия (**вскрикнуть**, **вздоргнуть**, **вспылить**); 4) обозначение начала действия (**вспыхнуть**, **всколыхнуть**) [1].

Для объяснения алгоритма функционирования в речи глаголов с приставками мы выбрали два глагола, обозначающих различные по своей природе действия – «**вспомнить**» и «**вспылить**», которые широко используются в литературном и разговорном подстилях русской речи.

Глагол «**вспомнить**» – полисемантичен: он одновременно указывает на направленность действия («**вспомнить**» = извлечь из глубины памяти), на завершённость действия («**вспомнить**» = закончить извлечение какого-либо забытого факта) и возможность обозначения одномоментного действия («вдруг вспомнил»). Данный глагол обозначает действие, эмпирически недоступное для наблюдения извне. Само это «действие» – универсально и, очевидно, не обладает какими-либо национальными отличиями.

Глагол «**вспылить**» – также полисемантичен, он а) обозначает наблюдаемые параметры поведения человека, возникшие внезапно, неожиданно; б) указывает на начало нового, отличного от предшествующего, действия (поведения, состояния), в) характеризуется национальной спецификой, так как русский и китаец по-разному и разными средствами проявляют негативные эмоции.

Рассмотрим компоненты глагола «**вс-по-мнить**» как вербальные знаки с приписанной им семантикой. У корневой лексемы «**мнить**» [3] словарями зафиксировано 16 синонимов (*«уповать, гадать, полагать, думать, считать, мыслить, допускать, надеяться, вообразить, чаять, воображать, гордиться, предполагать, рассчитывать, льститься, подозревать»*); у лексемы с префиксом «**помнить**» всего 3 синонимичных лексемы (*«учитывать, хранить, не забывать»*). У глагола «**вспомнить**» – 15 синонимов (*«вспомни-*

нать, упоминать, припоминать, напоминать, помнить, взгадать, хватиться, спохватиться, осенить, озарить, возродить, разворошить, разобрать, воссоздать, воспроизвести» [2].

Как показывает анализ материала, каждый из компонентов лексемы обладает своим синонимичным рядом, который, в отличие от китайского языка, образуя производное слово, не «обобщает» исходные значения, а являет собой относительно завершённый фрагмент определённого числа синонимичных значений с собственным ядром («мнить – помнить – **вспомнить**»).

Ещё более наглядно дифференциация синонимичных рядов лексемных компонентов представлена устойчивыми синонимичными словосочетаниями. Так, у лексемы «мнить» представлено 9 устойчивых словосочетаний (*«лелеять надежду, не терять надежды, тешиться надеждой, льстить себя надеждой, льститься надеждой, тешить себя надеждой, питать надежду, питать надежды, считать возможным»*); для глагола «помнить» – 9 словосочетаний (*«удержать в памяти; иметь в виду; сохранять в памяти; держать в мыслях; беречь в памяти; держать в памяти; удерживать в памяти; держать в уме; держать в голове»*). У глагола «вспомнить» – 26 синонимичных словосочетаний (*«перебирать в душе; перебирать в памяти; освежить в памяти; приходиться в голову; возвратиться мыслью; сыпать соль на раны; возвращаться мыслью; погрузиться в воспоминания; возвратиться мысленно; перебрать в памяти; погружаться в воспоминания; сыпать соль на сахар; восстанавливать в памяти; беречь старые раны; предаваться воспоминаниям; мысленно возвращаться; рыться в памяти; вертеться на языке; вертеться в голове; кота назад прогуливать; напрягать извилину; напрягать серую массу; напрягать мозжечок; напрягать череп; перебирать в памяти; ворошить старое»*) [2]. Устойчивые словосочетания активно используются носителями русского языка, создавая перцептивные сложности студентам-иностранцам.

Общим значением, объединяющим синонимичные ряды производного слова «вспомнить», выступает понятие «осуществления ненаблюдаемого извне процесса или действия», результат которого индивидом может быть озвучен или не озвучен.

Иная картина наблюдается при анализе глагола со значением психофизического действия «вспылить», где корневая лексемы «*тыл*» [1] восходит к существительному и имеет при себе 23 сино-

нима («азарт, горячность, огонь, воодушевление, энтузиазм, эмоциональность, возбуждение, пафос, остервенение, пылкость, эмоция, задор, упоение, запал, прыть, страстность, подъем, разгар, пламень, страсть, ярость, жар, пламя»).

У глагола «вспылить» есть только форма совершенного вида, 38 синонимов, выраженных лексемами (*разозлиться, обидеться, возмутиться, возмущаться, обозлиться, окрыситься, рассвирепеть, огрызнуться, взбелениться, раскипятиться, взъяриться, сердиться, рассердиться, надуться, раздосадовать, огрызнуться, разъяриться, разобидеться, разгневаться, озлиться, разгневаться, погорячиться, разгорячиться, ожесточиться, вознегодовать, озвереть, оцетиниться, стервенеть, раздражить, остервениться, осердиться, прогневаться, погневаться, взбеситься, вспыхнуть, взорваться, воспалиться, осерчать*), а также 7 синонимов, выраженных устойчивыми сочетаниями (*вскипеть гневом, выйти из себя, выйти из терпения, потерять терпение, прийти в бешенство, прийти в ярость, распалиться гневом*) [2].

Общим для двух рассмотренных пересекающихся синонимических рядов выступает имплицитно представленная коннотативная последовательность: «огонь – страсть – опасность», «огонь – страсть – разрушение норм».

Как показал классификационный анализ рассматриваемых лексем, семантика приставки *-вс*, во-первых, оказывает опосредованное влияние на количество синонимов, которые зафиксированы у данных глаголов, во-вторых, определяет параметры стилистического варьирования синонимических лексем, в-третьих, способствует организации устойчивых словосочетаний и идиом с общим значением, которое коррелирует с одним из значений самой приставки.

Выявленные данные организации глаголов «вспомнить» и «вспылить», на наш взгляд, могут способствовать лучшему пониманию китайскими обучаемыми организации значения русских префиксальных лексем на фоне китайского языка и способствовать оптимизации процессов освоения русской языковой системы.

Литература

1. Электронный ресурс. – <https://chastislova.ru>
2. Горбачевич К. С. Русский синонимический словарь. – СПб., 1996. – 298 с.
3. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М., 1999.

УДК 811.161.1:811.512.161:81'367.625

Таштан Э.

Университет Едитепе (Турция)

ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена типологическому анализу глаголов движения русского языка в сопоставлении с турецким языком.

Ключевые слова: типологическое описание, глаголы движения, модели лексикализации.

E. Tashtan

University Yeditepe

Typological description of the verbs of motion in different structural languages

This article is devoted to the typological description of the verbs of motion in Russian language in comparison with Turkish language.

Keywords: typological description, verbs of motions, lexicalization patterns.

В современном русском языке выделяется группа глаголов, названных «глаголами движения», или «глаголами перемещения». Эти глаголы привлекают внимание исследователей современного русского языка. В современном русском языке двум глаголам, обозначающим перемещение в пространстве, обычно соответствует один глагол в турецком языке. Такая специфика, как однонаправленность/ разнонаправленность обозначения движения по земле, по воде и по воздуху в турецком языке напрямую не выражается (с некоторыми исключениями). В русском языке для этих категорий существуют отдельные глаголы, глаголы движения первой и второй группы, которые могут указывать на разные дополнительные оттенки в значении, такие как многократность действия и т. п. Поэтому чтобы передать особенности русских глаголов движения на турецком языке, приходится добавлять разные элементы контекста, такие как наречия, существительные, предлоги, глаголы и т. п. В турецком языке нет облигаторного разграничения глаголов движения в зависимости от направления, определенного или неопределенного, однократности или многократности действия.

Глаголы движения представляют особую специфику не только в русском языке. Их типологическое описание дается в работах Л. Талми, где он рассматривает так называемые «модели лексикализации» (lexicalization patterns). Л. Талми разделяет глаголы движения на три типа следующим образом: 1) тип «движения» + способ / причина (motion + manner / cause); 2) тип «движения» + путь (motion + path); 3) тип «движения + фигура» (motion + figure). Это описание основывается на противопоставлении двух типов глаголов движения: 1) «глагольного типа» (verb-framed), определяющего семантику пути в глагольном корне, и 2) «сателлитного типа» (satellite-framed), выражающего значение пути в сателлитах – сопровождающих глагол обстоятельствах. Русский язык представляет собой язык первого типа, так как значение пути в нем представлено глагольными приставками, ср. *войти, выйти, обойти, зайти* и т. д., то есть входит в основу глагола [2, с. 102].

Т. А. Майсак в своей книге «Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций» о глаголах пишет: «Глаголы, без всякого сомнения, входят в ядро системы языковых средств, обозначающих пространственные отношения, и принадлежит к числу наиболее значимых лексических единиц естественного языка» [3, с. 101]. Глаголами движения или глаголами перемещения в широком смысле называют любые лексемы, обозначающие изменение местоположения субъекта в пространстве» [3]. В русском языке существуют различные способы движения, выражающиеся также в глагольной основе, ср.: *идти, ехать, бежать, прыгать, лететь, плыть* и т. п. Т. Майсак пишет, что важно отметить, какая именно информация о ситуации движения выражается в составе глагольного корня, а какая передается другими средствами, когда речь идет о стратегии описания движения. При этом он подчеркивает, что эти стратегии описания движения довольно значительно различаются в языках мира.

Иными словами, различие между турецким и русским языками можно сформулировать так: русский язык является типичным языком «глагольного типа» (verb-framed), в то время как в турецком языке присутствует и сателлитный тип, то есть некоторые характеристики движения могут выражаться в самом глаголе, а другие обычно характеризуются отдельным словом.

Напр.: Дети вбежали (СПОСОБ+МАРШРУТ) в комнату.
букв. Çocukla koşarak girdiler odaya

перевод: Çocuklar odaya koşarak (СПОСОБ) girdiler (МАРШРУТ).

перевод: Children the room (PATH) ran into (MOTION+MANNER)

В переводе способ действия выражается при помощи деепричастия *koşarak* (*koş-arak* деепричастие на *-arak* ‘пробегая’ *koş-mak* инф. ‘бежать’). Глагол *gir-di-ler* ‘вошли’ (*gir-mek* инф. ‘войти’ *gir-di-ler* прош. категорическое вр. мн. ч. 3-го л.) содержит основное значение, включающее информацию о маршруте. Иными словами, значение маршрута у приставки *в-* в русском (движение, направленное внутрь чего-либо (куда? к кому?)), передано в турецком в самом глаголе *gir-mek* (который и обозначает ‘войти’, а способ движения обозначен при помощи деепричастия [1, с. 37]. Если буквально привести перевод *Çocuklar odaya koşarak girdiler*, то на русском языке это звучит следующим образом: *Дети бегом вошли в комнату*. Иными словами, турецкий язык можно отнести к языкам смешанного, глагольно-сателлитного типа, причем в форме глагола обозначается обычно маршрут, в то время как способ передвижения передан сателлитами – сопутствующими действиями в форме деепричастия.

Современная типологическая теория позволяет выделить языки разного типа по отношению к тому, передаются ли особенности движения в самом глаголе или в сопутствующих ему компонентах. Русский язык относится к так называемому «глагольному типу» (*verb-framed*): в нем и способ движения, и маршрут передаются в рамках глагольной основы. Рассмотренные нами примеры показывают, что турецкий язык типологически отличается тем, что маршрут в нем может передаваться глагольной основой, а способ передвижения (бегом, пешком, прыжками, на машине и т. д.) обычно передается дополнительными формами, чаще всего – деепричастиями-сателлитами (*satellite-framed*). Такое типологическое различие между русским и турецким языками определяет разнообразие в передаче семантики русских глаголов движения на турецкий язык.

Литературы

1. Битехтина Г. А. Употребление глаголов движения в русском языке: сборник упражнений / Сост. Г. А. Битехтина, Л. С. Муравьева, Л. П. Юдина; под ред. Л. П. Юдиной. – М.: Изд-во МГУ, 1972.

2. Talmy L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms / Ed. by T. Shopen // Language typology and syntactic description. Vol. 3: Grammatical categories and the lexicon. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

3. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций. – М.: Языки славянских культур, 2005. – 480 с.

УДК 81'373.611:811.161.1:81'276.2

Федотова Н. Л., Цао Е

Санкт-Петербургский государственный университет

**ПРОДУКТИВНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ СОЗНАНИИ
НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА)**

В статье анализируются результаты лингвистического эксперимента, проведенного на базе Санкт-Петербургского государственного университета. Цель эксперимента – выяснить, какими словообразовательными моделями оперируют современные носители русского языка при создании новых слов. В эксперименте приняли участие 50 студентов-филологов. В статье представлен анализ производных слов, обозначающих ‘лицо, субъект’. Эксперимент показал, что при образовании слов с этим значением используется главным образом суффиксальный способ словообразования.

Ключевые слова: продуктивные словообразовательные модели, языковое сознание, эксперимент, русский язык.

N. L. Fedotova, Cao Ye

Saint Petersburg State University

**Productive word-formation patterns in the modern
consciousness of russian language' speakers
(by experiment results)**

The article analyzes the results of a linguistic experiment conducted in St. Petersburg State University. The purpose of the experiment is to find out what word-building models modern Russian speakers use to create new words. 50 students- philologists took part in the experiment. The article presents an analysis of derivative words denoting “Person, Subject of action”. The experiment showed that in the formation of words with this meaning, mainly the suffix is used.

Keywords: productive word-formation patterns, language consciousness, experiment, Russian language.

Современная языковая ситуация в России характеризуется активными словообразовательными процессами. На выбор словообразовательной модели производного слова влияют условия и сфера общения, поэтому в разных сферах и условиях продуктивные модели различны.

«Вновь созданное слово может быть результатом словообразования и изменения значения, словообразования и заимствования, словообразования и звукоподражания» [1, с. 85]. Выявлению этих связей способствует исследование словообразовательных процессов. Под словообразовательной моделью мы, вслед за Е. В. Ивановой, понимаем модель, которую можно записать «графически в виде некоторых формул, указывающих частеречную принадлежность основ, аффиксов и последовательность составляющих модель компонентов» [2, с. 143–144].

Для того чтобы определить продуктивные словообразовательные модели в современном сознании носителей русского языка, в мае 2019 г. нами был проведен лингвистический эксперимент. В эксперименте приняли участие 50 русских студентов филологического факультета СПбГУ. Мы составили анкету, в которую включили 50 неологизмов из ежемесячной общественно-политической газеты «Совершенно секретно». На основе предложенных нами определений этих неологизмов информанты должны были образовать производное слово, используя известные им словообразовательные модели (в некоторых случаях можно было дать несколько вариантов).

В данной статье мы обсудим результаты анализа словообразовательных моделей для производных слов со значением субъекта. В квадратных скобках приведены слова, которые были использованы в оригинальном контексте.

1. Обозначение лица или группы лиц, принадлежащих к территории, где они проживают или откуда происходят, или к организации.

В русском языке для образования слов со значением лица/группы лиц обычно употребляются суффиксы *-тель-*, *-чик-*, *-щик-*, *-ец-*, *-тор-* и т. д. Кроме того, причастия, образованные от некоторых глаголов, и имена прилагательные также могут обозначать лицо.

Модель «производящая основа существительного/ прилагательного + суффикс *-овец-*» часто используется для обозначения лица или группы лиц, принадлежащих к определенной организации или проживающих в каком-либо регионе. Например, для позиции «Члены военной частной компании Вагнера» [вагнеровцы] 71,42 % респондентов предложили вариант “вагнеровцы”. «Бандитскую группу в станице Куцевской» [куцевцы] 38,46 % опрошенных назвали “куцевцы” и 38,46 % – “куцевские”. Это означает, что в случае, если речь идет о принадлежности к узкосоциальным группам, равновозможными оказываются такие способы словообразования, как суффиксальный (с суффиксами *-овец-* – от собственных имен, оканчивающихся на согласный, и *-ец-* – от существительных с окончанием на гласный) и субстантивация.

2. Обозначение лица, которое характеризуется каким-либо свойством, или носителя признака.

- «Граждане, ущемленные в правах» [недограждане]: “ущемленцы” (46,15 %) и “правоущемленные” (30,76 %).

Информанты использовали следующие продуктивные словообразовательные модели: «производящая основа причастия + суффикс *-ец-*» (“ущемленец”), «производящая основа причастия + суффикс *-иш-*» (“ущемленыш”); сложение (“правоущемленный”). Интересен тот факт, что никто из респондентов не предложил варианта, в котором используется приставка *недо-*, означающая неполноту качества. Возможно, это обусловлено тем, что в предложенном нами определении не очевидна приоритетность существительного.

- «Лицо, которое, кроме общих признаков субъекта, обладает еще дополнительными признаками, отражающими специфические свойства преступника» [спецсубъект]: “спецсубъект” (27,27 %).

3. Обозначение лица по отношению к действительности.

- «Люди, которые оценивают ситуацию как катастрофическую» [катастрофисты]: “катастроферы” (45,45 %), “катастрофисты” (40,91 %), “катастрофики” (13,62 %). Для образования слов со значением лица, характеризующегося по их отношению к действительности, информанты предпочитают суффиксальный способ словообразования (суффиксы *-ер-/ист-/ик-*).

4. Обозначение лица, занимающегося определенным видом деятельности, специальность, профессия.

«Специалист по пиару, по связям с общественностью» [пиарщик]: “пиарщик” (70,83 %). Только 16,66 % респондентов дали ответ “PR-менеджер”. Остальные варианты: “пиарец” (4,16 %) и “пиарник” (4,16 %).

В данном случае были реализованы модели: «производящая основа существительного + суффикс *-щик/-ец/-ник-*» и сложение.

• «Человек, ведущий самостоятельную трудовую деятельность» [самозанятый]: “незаконно” (73,91 %).

В данном случае информанты использовали такие способы, как суффиксальный (“незаконно”) и бессуффиксальный (“незаконно”). Отсутствие правильного варианта номинации свидетельствует о том, что информанты либо не знают этой лексической единицы, либо неточно понимают ее значение.

5. Обозначение лиц, связанных с определенными действиями.

«Тот, кто инициирует и/или проводит глобализацию» [глобализатор]: “глобализатор” (68,42 %), “глобализаторщик” (5,26 %); “глобализатор” (10,52 %), “глобалист” (10,52 %). Хотя способы словообразования разные, в трех случаях из четырех использован один и тот же суффикс *-тор-*. Следовательно, можно утверждать, что продуктивной словообразовательной моделью является «производящая основа существительного + суффикс *-тор-*». Интересным, на наш взгляд, является вариант “глобализолог” (5,26 %): слово образовано сложением (*глобал-* + *лог-*) с добавлением греческого корня *logos-*, который обычно используется при образовании новых слов со значением ‘учение’, ‘слово’. По всей видимости, информант, предложивший вариант “глобализолог”, не совсем точно понимает значение греческого корня.

6. Обозначение лица по отношению к мероприятиям, в которых лицо участвует.

«Тот, кто часто посещает различные пати, тусовки» [пати]: “патимейкер” (30,76 %), “патисовицик” (23,07 %), “пати” (23,07 %), “патищицик” (7,69 %). Слово “патимейкер” образовано из слов английского языка (*party+maker*), однако оно не соответствует предложенному определению. В вариантах “патищицик” и “патимейщицик” использован суффикс *-щик-*. К продуктивным можно отнести словообразовательные модели: «производящая основа существительного + суффикс *-р-*» и «производящая основа существительного + суффикс *-щик-*».

7. Обозначение профессии лиц женского пола.

«Женщина-менеджер» [леди-менеджер]: *менеджерка* (35,29 %); *менеджерша* (35,29 %); *манеджерша* (11,76 %). Здесь продуктивными являются суффиксы *-к-* и *-и-*. Несмотря на то, что суффикс *-и-* имеет ярко выраженную разговорную окраску, он до сих пор оказывается востребованным при образовании существительных женского рода для обозначения лица по профессии.

8. Обозначение лица женского пола, характеризующегося внешними признаками.

«Некрасивая, страшная женщина» [страшка]: «страхолюдина» (25 %), «страшилище» (18,25 %), «страшка» (18,25 %). Данный факт доказывает, что чаще всего при образовании слов с этим значением используется суффикс *-ин-*, который отличается сниженной окраской. Отметим, что производные слова с суффиксами *-ин-*, *-ищ-* могут быть словами общего рода (*страхолюдина*, *страшилище*). Продуктивными словообразовательными моделями для слов со значением лица женского пола являются: «производящее слово + интерфикс *-о-* + производящая основа + суффикс *-ин-* + окончание *-а*» и «производящая основа существительного + интерфикс *-о-/е-* + производящая основа существительного/прилагательного + суффикс *-ин-* + окончание *-а*» (сложно-суффиксальный способ); «производящая основа существительного/прилагательного + суффикс *-к-* + окончание *-а*» и «производящая основа существительного + суффикс *-и-* + суффикс *-л-* + суффикс *-ищ-* + окончание *-е*» (суффиксальный способ).

Таким образом, результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что современные носители русского языка располагают значительным арсеналом словообразовательных моделей для производства новых слов и потому обладают хорошим потенциалом для словотворчества.

Литература

1. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. – 376 с.
2. Иванова Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка / *Lexicology and Fraseology of Modern English*: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – СПб.; М.: Филологический факультет СПбГУ; Академия, 2011. – 352 с.

УДК 81'367.625:811.161.1

Фу Ямэй

Санкт-Петербургский государственный университет

О СОСТАВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ РЕЧЕВОГО УБЕЖДЕНИЯ

В данной статье речь идёт о расширении состава лексико-семантической группы глаголов речевого убеждения, основанном на учёте семантических вариантов словарных дефиниций.

Ключные слова: лексико-семантическая группа, семантические варианты, глаголы речевого убеждения, синонимические отношения.

Fu Yamei

Saint Petersburg State University

About the composition of the lexical-semantic group of verbs of speech persuasion

This article is about expanding the composition of the lexical-semantic group of verbs of speech persuasion, based on the consideration of semantic variants of vocabulary definitions.

Keywords: lexical-semantic group, semantic variants, verbs of speech persuasion, synonymous relations.

О важной роли речевого поведения в жизни отдельного человека и общества говорили многие исследователи, как лингвисты, психологи, психолингвисты, так и методисты. Речь тесно связана со всеми психическими процессами человека, и её функции являются важной составляющей существования социума. Посредством речи человек хранит и передает духовные и культурные ценности. С помощью речи люди могут высказывать свои мысли, выражать эмоции, описывать различные процессы, в том числе и в социальном аспекте. Одними из основных средств передачи особенностей речевого поведения человека являются глаголы лексико-семантической группы (ЛСГ) глаголов речи, в том числе и глаголов речевого воздействия (агитировать, грозить, требовать, приказывать, звать и другие).

При отборе анализируемых в данной статье глаголов мы опирались в основном на данные словаря Л. Г. Бабенко [1]. Концепция словаря основана на результатах исследования системной органи-

зации лексики, что очень важно при изучении русского языка в иностранной аудитории, структурной организации лексического значения слова и опирается на работы в этой области Ю. Д. Апресяна, В. Г. Гака, Л. М. Васильева, Ю. Н. Караулова, Д. Н. Шмелева и других известных исследователей.

В качестве основных принципов системности лексики выделяются парадигматические и синтагматические отношения. Существенными свойствами лексических систем признаются пересекаемость лексико-семантических парадигм, их неоднородность и, как следствие, иерархичность организации. У глагольных лексем выделен общий, т.е. свойственный всему классу набор дифференциальных семантических признаков, составляющих семантический комплекс класса глаголов. Принцип иерархии предполагает структурную организацию лексико-семантических парадигм: вершину и периферию. В выделенное Л. Г. Бабенко поле “действие и деятельность” наряду с другими ЛСГ входит и ЛСГ глаголов речевой деятельности. В ее составе автор выделяет 5 лексико-семантических подгрупп (ЛСПГ): «глаголы характеризованной речевой деятельности, глаголы речевого сообщения, глаголы речевого общения, глаголы речевого воздействия и глаголы обращения» [1, с. 349–379].

В данной статье остановимся на кратком анализе одной из подгрупп (ЛСПГ) – глаголах речевого воздействия. Ее вершину составляют глаголы «говорить (сказать), произносить (произнести), сообщать (сообщить)» [1, с. 374]. Подгруппа глаголов речевого воздействия в словаре Л. Г. Бабенко насчитывает 55 единиц. Рассмотрим подробнее семантику и взаимоотношение глагола “агитировать” и некоторых глаголов, имеющих близкое значение: уговаривать, зазывать, звать, клонить/склонить, приказывать, сказать.

В словарях Л. Г. Бабенко, С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, Совдепии и в толковом словаре С. А. Кузнецова, а также в МАС к глаголу “агитировать” даются дефиниции «убеждать (убедить) в чём-л., склонять (склонить) к чему-л.;». В словарях С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, С. А. Кузнецова и в МАС добавляется: «Заниматься агитацией». А Л. Г. Бабенко отдельно добавила значение «сообщать что-л. кому-л. (обычно многим, всем)». С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова подчеркивают, что направление действия «заниматься агитацией» представляет собой «склонять в пользу кого-чего н.». В своё время Д. Н. Ушаков заметил значение этого глагола в политической речи: «убеждать (массы) в правильности поли-

тики какой-нибудь партии или иной организации, призывать к борьбе за эту политику» и уточнил: «побуждать, уговаривать кого-нибудь, воздействовать на кого-нибудь.», отметив разговорный характер этой единицы в данном значении.

В словаре Совдепии, как и в словаре Д. Н. Ушакова, также указывается политическая окраска семантики глагола “агитировать”: «распространять политические идеи с целью воздействия на сознание людей».

Приведем пример: “Вы понимаете то, что вас заставляют делать? Девушка несколько недель агитировала среди рабочих в городе, считала себя опытной, но ей впервые приходилось говорить солдату, её щекотал острый холодок опасности, это возбуждало.” (Максим Горький. «Солдаты») (здесь и далее примеры взяты из прозы М. Горького)

Л. Г. Бабенко выявила, что синонимом глагола “агитировать” является глагол “уговаривать”. После сравнения значений данного глагола в словарях В. И. Даля, Д. Н. Ушакова, С. И. Ожегова, С. А. Кузнецова и МАС мы посчитали наиболее подходящим для анализа материала, наиболее насыщенным и комплексным, на наш взгляд, значение «убедить, заставить согласиться с кем-чем-нибудь, склонить к чему-нибудь, приведя какие-нибудь доводы, упросить.». В анализируемом материале нам встретилось 146 примеров с данным глаголом. Приведем пример: – Там живут Тюхи, дикие рожи, кошмарные подобиа людей, – неожиданно и очень сердито сказал Андреев. – Не уговаривайте меня идти на службу к ним – не пойду! («Жизнь Клима Самгина». Часть 4)

При учёте семантики можно заметить, что в данной ЛСПГ глагол “зывать” имеет значение «побуждать (побудить) кого-л. пойти куда-л.», это позволяет нам считать его близким глаголом к глаголу “агитировать”. На пример: “Удача! Иногда она заывает его во двор; он сидит на крыльце, опираясь на палку, и поёт, сказывает, а бабушка – рядом с ним, слушает, спрашивает.” («Детство»).

Обратив внимание на варианты дефиниций, которые даны к глаголу “агитировать” в словарях, мы считаем, что глаголы “звать”, “приказывать”, “сказать”, “склонить” тоже можно включить в микроподгруппу глаголов речевого убеждения.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – С. 347–371.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Терра, 2006. – 1432 с.
3. Евгеньева А. П. Малый академический словарь. – М.: Институт русского языка Академии наук СССР. 1957 – 1984.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
5. Мокиенко В. М. Толковый словарь языка Совдепии / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Том III / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ООО Изд-во Астрель, ООО Изд-во АСТ, 2000. – 720 с.

УДК 811.161.1:[001.895:004:008]

Юдина А. Д.

Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого

Юдин А. А.

Военная академия связи им. С.М. Буденного

ОТРАЖЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема, связанная с современным состоянием русского языка, говорится о появлении нового значения у слова «цифра» в условиях изменившейся социально-экономической ситуации в мире и в нашей стране. Автор обращает внимание на новую семантику производных от слова «цифра» новообразований, на расширение круга их лексической сочетаемости, на переносное использование прилагательного «цифровой» и на синонимы к данному слову, которые встречаются на страницах печати.

Ключевые слова: цифра, цифровые технологии, цифровизация, оцифровка, оцифровать, словосочетание, переносное значение.

Yudina A. D.

Saint Petersburg State Polytechnical University Peter the Great

Yudin A. A.

Military Academy of Communications S. M. Budennogo

Reflection of the digital age in the Russian language

The article deals with the problem associated with the current state of the Russian language, refers to the emergence of a new meaning of the word "figure" in the changed socio-economic situation in the world and in our country. The author draws attention to the new semantics of derivatives of the word "digit" neoplasms, to the expansion of their lexical compatibility, to the portable use of the adjective "digital" and synonyms to the word.

Keyword: digit, digital technology, digitalization, digitization, digitizing, collo- cation, figurative value.

Жизнь стремительно меняется. И мы с трудом успеваем за теми изменениями, которые происходят в нашей жизни и языке. Сейчас, по мнению ученых, мы живем в революционный период, период «Индустриальной революции 4.0, которую называют *«цифровизи- зацией»*, то есть в *цифровую эпоху*.

В 2017 году правительство утвердило программу *«Цифровая экономика»*. А в 2018 году в Санкт-Петербурге состоялся «Петербургский *цифровой форум*». И со страниц периодики на нас обрушился поток словосочетаний со словом *«цифра»* и его производных.

Все знают, что *«цифра»* – это «система символов, предназначенная для записи чисел» [1]. С. И. Ожегов дает такое определение: «1. Это знак, обозначающий число. *Арабские цифры* (1, 2, 3 и т. д.). 2. Показатель, расчет чего-нибудь, выраженный в числах. *Контрольные цифры»* [2, с. 761].

В современном мире слово *«цифра»* приобрело новое значение: *«цифровые технологии»*. «Это основанная на методах кодировки и передачи информации дискретная система, которая позволяет совершать множество разноплановых задач за кратчайшие промежутки времени» [3]. Словосочетание *«цифровые технологии»* часто сокращают и используют слово *«цифра»*.

На страницах печати пока нет единообразного написания данного слова в новом значении. В подавляющем большинстве случаев оно подчеркивается кавычками. Например, «Информационная

борьба за «цифру» (АН, № 50, 2018); «Ловите «цифру» (АиФ, № 52, 2018); «...перевод в «цифру» документооборота» (АиФ, № 21, 2018); «Музей в «цифре» (24 часа, № 45, 2019). Значительно реже кавычек нет: «Бизнес до и после *цифры*» (МК, 28.03 – 4.04 2018); «*Цифра* ставит вызовы перед нашей экономикой» (АиФ, № 21, 2018). На канале ТВ «Мир» был цикл передач с необычным названием: «В гостях у *цифры*».

Слово «*цифра*» в новом значении чаще всего согласуется с глаголами или отглагольными существительными, обозначающими процесс (*перевод, переход, борьба, развитие*). Крайне редко – с прилагательными, поэтому заголовок «*Лукавая «цифра»* (24 часа, № 3, 2019) вызывает удивление. В статье автор говорит о том, что плюсы цифровых технологий заметны всем, а минусы для многих неожиданно проявятся позднее, и к ним надо готовиться заранее. Необычным кажется и словосочетание «*Чужая «цифра»* (АН, № 28, 2018). В тексте речь идет о том, что цифровую экономику мы собираемся строить на основе элементной базы из США и других стран, что технологии искусственного интеллекта будут реализованы на чужих полупроводниках.

В языке от слова «*цифра*» образовано существительное «*цифрация*» (спец.) – действие по знач. глаг. *цифровать*. [4] Новое значение слова явилось мотивирующим для существительного «*цифровизация*» – переход на цифровой способ связи, записи и передачи данных с помощью цифровых устройств [5] и «*оцифровка*» – перевод какой-либо аналоговой величины в цифровой вид, пригодный для записи на электронные носители [6]. Например, «О *цифровизации* говорится так много, что слово это стало уже почти мантрой». (АиФ, № 21, 2018); «*Покадровая оцифровка* киноплёнки» [7].

На страницах печати чаще всего используется прилагательное «*цифровой*» в значении «способ сохранения данных в цифровом (двоичном) формате» [8]. Данное прилагательное может сочетаться практически с любым словом. Например, оно используется для наименования времени, в котором мы живем или будем жить, для состояния изменения во времени: *цифровая эра, реальность, цифровой период, переход, прорыв, цифровое будущее, развитие, цифровая революция, трансформация*.

Часто словосочетания со словом «*цифровой*» указывают на место, где используют новые технологии и область профессиональной деятельности людей: «*цифровые*» предприятия, школы, банки,

офисы, мастерские; «цифровое» здравоохранение, образование, медицина, промышленность.

Большую группу составляют словосочетания, называющие *цифровые бытовые устройства*: холодильники, стиральные машины, пылесосы...

Чаще всего сейчас в средствах массовой информации используется словосочетание «цифровая экономика». Термин «*Цифровая экономика*», по мнению некоторых ученых, размыт. Академик РАН И. А. Каляев понимает его, как «замену человека компьютером или роботом при выполнении тяжелых физических или монотонных работ, не требующих больших умственных усилий, либо работ в условиях, опасных для его жизни» (АН, № 4, 2019). Доктор экономических наук, член-корреспондент РАН В. В. Иванов считает, что «*Цифровая экономика* – это виртуальная среда, дополняющая нашу реальность» [9].

Точно понять значение словосочетаний со словом «цифровой» вне контекста можно не всегда. Например, в «Санкт-Петербургских ведомостях» (09.01.2019) «*Цифровая фабрика*» – это лаборатории в СПбПУ имени Петра Великого, где используется современное оборудование. А в «Аргументах недели» (№ 8, 2018) «*Цифровая фабрика*» – это когда к работе на стадии проектирования могут привлекаться представители разных компаний, наиболее компетентных в той или иной области.

Очень часто прилагательное «цифровой» употребляется для создания словосочетаний в переносном значении: «*цифровой взрыв*» (АН, № 43, 2018) – неожиданно быстрое развитие цифровых технологий; «*цифровое неравенство*» [10] – разница в цифровом образовании, в условиях доступа к цифровым услугам и продуктам; «*цифровой колхоз*» (АН, № 43, 2018) – закрытость, обособленность от международных партнеров; «*цифровой двойник*» (АН, № 43, 2018) – копия любого предмета для экспериментов и улучшения качества; «*цифровая детоксикация*» (АиФ, № 50, 2018) – призыв музеев отказаться от смартфонов и наслаждаться произведениями искусства не через объективы фотокамер; «*Цифровые следы людей в Интернете*» (Д., 19.12. 2018) – по тому, чем интересовался человек в Интернете можно многое о нем узнать.

Нередко словосочетания с прилагательным «цифровой» дают отрицательную оценку чему-либо. Например, «*цифровой героин*» [11] – болезненное привыкание людей к гаджетам; «*цифровая де-*

менция», «цифровое слабоумие» (АиФ, № 24, 2019) – потеря памяти, фрагментарное мышление, неспособность мыслить последовательно и логично в результате зависимости от гаджетов; «цифровое рабство» [12] – использование данных о людях для управления их поведением; «цифровой концлагерь» [13] – тотальная зависимость от тех, в чьих руках находятся новые технологии.

На страницах печати вместо слов «цифровой», «цифровизация» часто используют слова «умный», «интеллектуальный», «искусственный интеллект». Например, «Умные» технологии: вы их не видите, а они работают. «Цифровое» будущее становится для петербуржцев все более реальным и осязаемым... Весной 2018-го «Ростелеком» уже показывал, как должны работать интеллектуальные технологии – на примере «Умного дома» с его видеодомофонами, самоотключающейся техникой и полным контролем со смартфона» (М., 24.12. 2018); «Цифровизация жизни. Есть ряд городов, которые уже активно внедряют смарт-разработки в свою инфраструктуру. Проект «Умный город» будет реализовываться на территории всей страны» (КП, 12–19.12.2018). Новые технологии в последние годы стали использовать даже модельеры и дизайнеры: «Умные» платья активно реагируют на окружающую среду, меняют форму». (24 часа, № 43, 2018) В таких платьях множество всевозможных датчиков. Пока это просто мода напоказ.

Цифровые технологии – это уникальное явление, которое за последние десятилетия полностью поменяло образ жизни каждого жителя планеты. Цифровые технологии позволяют создавать своеобразную копию физического мира. Каждый объект, подключенный к глобальной сети, находится под полным контролем владельца.

Слово «цифра» в наше время приобрело новое значение – «цифровые технологии» и расширило круг лексической сочетаемости. Данное существительное явилось мотивирующим для новых существительных, глаголов и причастий, имеющих несколько иное фонетическое звучание в отличие от тех форм, которые были зафиксированы словарями. Кроме того, на страницах печати пока нет единообразного написания и употребления данных слов.

Прилагательное «цифровой» в новом значении может сочетаться практически с любым словом, при этом нередко оно используется в переносном значении, давая негативную оценку какой-либо деятельности. Точно понять словосочетания с определением «цифровой» вне контекста можно не всегда. На страницах печати

вместо прилагательного «цифровой» часто используют слова «умный», «интеллектуальный».

По мнению некоторых исследователей, пока нет четкого понимания словосочетаний с производными от слова «цифра», и это отражено на страницах печати.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955. (<https://www.twirpx.com/file/25651/>)
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: «Русский язык», 1986. – С. 761.
3. <http://www.vseznaika.org/matematika/kto-pridumal-pervye-cify>
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981 – 1984. – Т.4. – С. 794.
5. <https://ru.wiktionary.org/wiki/цифровизация>
6. wikipedia.org/wiki/Оцифровка
7. https://spravochnik.ru/informatika/kodirovanie_informacii/ocifrovka
8. <https://wiki.sc/wikipedia/Ц.формат>
9. <https://fin-book.ru/chto-takoe-tsifrovaya-ekonomika-prostyimi-slovami/>
10. <https://www.nkj.ru/archive/articles/6053/>
11. URL <https://moluch.ru/archive/217/52242/>
12. https://www.youtube.com/watch?time_continue=236&v=tEZigNZh3kg
13. <https://vitalidrobishev.livejournal.com/6850471.html>
14. Аргументы и факты (АиФ) 2018, 2019.
15. Аргументы недели (АН), 2018.
16. Комсомольская правда (КП), 2018.
17. Дневник (Д.), 2018.
18. Метро (М.), 2018.
19. Московский комсомолец, (МК) 2018.
20. 24 часа 2018, 2019.

УДК 81'373.612:070:659.123.4:81'42:811.161.1

Юдина А. Д.

Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого

В КОНФЛИКТЕ СО СТАНДАРТОМ

В статье говорится об изменениях, которые произошли в последние годы в средствах массовой информации. Автор обращает внимание на стремление современников разрушить стереотипы восприятия, на активное использование приема искажения прецедентных текстов, на параномазию, на некоторые речевые и орфографические ошибки, встречающиеся на страницах печати.

Ключевые слова: заголовок, реклама, экспрессивность, прецедентные тексты, орфографические ошибки.

Yudina A. D.

Saint Petersburg State Polytechnical University them. Peter The Great

In conflict with the standard

The article refers to the changes that have occurred in recent years in the media. The author draws attention to the desire of contemporaries to destroy stereotypes of perception, to the active use of the technique of distortion of precedent texts, to paronomasia, to some speech and spelling errors that occur on the pages of the press.

Keywords: headline, advertising, expressiveness, precedent texts, spelling mistakes.

Мир вокруг нас меняется очень быстро. Меняемся мы, наше отношение к тому, что нас окружает. Ученые обратили внимание на то, что «свобода от ограничений разного рода» отразилась в языке, сделала его более демократичным [1]. У современников появилось желание заявить о себе, о своей оригинальности, нарушить исторически сложившиеся языковые нормы языка. Стремление обратить на себя внимание приводит авторов статей к поиску новых средств выразительности.

Одним из эффективных способов привлечь внимание к соответствующей информации является прием искажения прецедентных текстов. Газетные заголовки, в которых используют этот прием, активизируют читательское восприятие, апеллируют к фоновым знаниям адресата [2]. Так, в «Аргументах и фактах» (№ 42, 2018) был заголовок «А **ФАС** я попрошу остаться». В статье глава Федеральной антимонопольной службы (ФАС) И. Артемьев объясняет, кто необоснованно увеличивает цены на различные товары. Экспрессивность достигается тем, что в памяти каждого сразу всплывает образ главы гестапо Мюллера и его обращение: «Штирлиц, а **вас** я попрошу остаться». Это герои одного из любимых сериалов россиян «Семнадцать мгновений весны» режиссера Татьяны Лиозновой по одноименному роману Юлиана Семенова.

В 90-е годы была очень популярна песня Т. Снежиной «Позови меня с собой» в исполнении Аллы Пугачевой. И Глеб Губарев, используя знакомые строки, написал небольшую статью «Позови

меня с совой» (КП, 20-27.06, 2018) о передаче «Что? Где? Когда?». В ней он рассказывал о лучших игроках клуба, обладателях Бриллиантовой и Хрустальной совы. В названии автор использовал прием паронимии, частичное звуковое совпадение слов при их семантическом различии.

Одно время на страницах печати, по радио и ТВ активно обсуждался вопрос о том, что Международный олимпийский комитет (МОК) решил допустить российских спортсменов до Игр-2018 года, но не всех, под нейтральным флагом и без гимна. И в АиФ № 47 и № 50 появились многомерные заголовки: «Чем **МОК**, тем и помог?», «Нейтральное решение: не **МОК** с Россией по-другому?». В приведенных заголовках авторы явно хотели заинтриговать читателя, поиграть с ним, заставить расшифровывать написанное, стать соучастником языковой игры.

Знакомое всем выражение «Дамоклов **меч**» – чувство постоянной угрозы, которое может перерасти в реальную опасность, преобразовано на страницах печати в «Дамоклов **мяч**» (АиФ, №46, 2019). В статье известный тренер А. Бышовец высказывает свое мнение об игре нашей сборной по футболу и ставит под сомнение цель Черчесова – выиграть чемпионат Европы. Ассоциативная связь с фразеологизмом передает эмоциональное напряжение, беспокойство тренера. Значения словосочетаний наслаиваются, создавая неоднозначное восприятие заголовка, многомерность.

Существительное «**бес**», в старых народных поверьях – это злой дух. Это слово совпадает по звучанию с приставкой «бес-». Столкновение их значений и использовали некоторые авторы. Например, «**Бес** производства» (АиФ, № 40, 2016) – в России практически уничтожено мелкое производство; «**Бес** денег» (АиФ, №6, 2016) – пенсионер по религиозным соображениям сжег свой паспорт из-за неприемлемых, по его мнению, цифр, а по справке с фото пенсию ему не выдали. По-видимому, он догадался, что это проделки сатаны. «**Бес** опеки» (АН, № 21, 2018) – статья о бесчинствах сотрудников ювенальной юстиции.

Мы все знаем, что мечты иногда сбываются. А вот в АиФ №27 2018 была статья «Этим летом **мячи** сбываются». В статье рассказано о том, что Россия попала в четвертьфинала мира, стала одной из 8 лучших футбольных сборных планеты. Останавливает взгляд и заголовок «Зенит» сыграл в экономику» (Д., 28.05. 2018). Мы привыкли, что в футбол можно сыграть с каким-нибудь счетом. В ста-

ть речь идет о том, что на экономическом форуме генеральный директор С. Фурсенко говорил об увеличении точек питания на стадионе и о расширении ассортимента еды, вместо того чтобы объявить фамилию нового главного тренера команды. В данном случае основная задача автора – привлечь внимание к статье, просто обозначить тему. Понять ассоциативные связи автора трудно.

В 2010 году в российский прокат вышел фильм А. Попогребского «Как я провел этим летом» (рабочее название «Последний день»). Этот фильм получил много наград в России и за рубежом. В названии использован стилистический прием анаколупф, состоящий в неправильном грамматическом согласовании слов в предложении. На фоне грамматически правильной речи данный прием носит выделительный характер и приковывает внимание. На страницах современных газет это название было неоднократно использовано с разной целью и небольшим изменением. Например, в газете «Собеседник» (№ 32, 2016) в статье с данным названием автор рассказывает о том, как провели отпуск политики, чиновники и депутаты. А в статье «Как мы провели этим летом» (МК, 24-31.10, 2018) говорится о том, что туристический сезон 2018 года оказался чрезвычайно сложным из-за падения курса рубля, роста цен на авиаперевозки и банкротства туроператора «Натали Турс».

Вызывает удивление заголовок «**Финансы допелись романсов**» (СПбвед., 26.01.2018). Это явное искажение шутливого выражения «**Финансы поют романсы**» – денег нет. Глагол «допелись» имеет пейоративную окраску – в результате продолжительного пения довели себя до каких-то негативных последствий. Экспрессивность выражения усиливается отсутствием предлога «до», неправильным согласованием слов в предложении. Автор рассчитывает на соавторство читателя, на его творческую фантазию.

В тупик ставит заголовок «**Долговая недолга**» (СПбвед., 14.09.2015). Слово «недолга» используется только в выражении: (вот) и вся недолга (разг.) – вот и всё, вот и кончено (при указании на какое-нибудь простое, несложное дело) [3]. В статье речь идет о кредитной кабале, которая в четыре раза превысила мировой ВВП. На наш взгляд, название статьи неудачно. Сближая совпадающие по звучанию слова, автор не достиг игрового эффекта. Заголовок не вызывает никаких ассоциаций, только сожаление от безграмотности и отсутствия вкуса.

Одним из наиболее распространенных экспрессивных средств, которыми пользуются журналисты в современных СМИ, являются окказионализмы. Окказионализм привлекает внимание читателя, побуждает его прочитать статью, стать соучастником языковой игры журналиста. При создании неузуальных новообразований авторы нередко прибегают к графическому и цветовому выделению частей слов. Например, «Скорая **БЕС**помощь» (АиФ, № 23, 2018) – статья об отсутствии квалифицированной помощи больным; «**ФУТ**боль народная» (АиФ, № 42, 2018) – статья об инциденте с известными футболистами Мамаевым и Кокориным, которые, отмечая 10-летие дружбы, оказались в СИЗО.

Иногда некоторые авторы, подчеркивая свою близость к народу, используют в заголовках популярные в их среде фразы. Например, «**К**ина не будет» (МН, 25.04.2017) – чиновники собираются повысить плату за прокат зарубежных фильмов. О возможном конфликте в очереди в речи существует вежливое предупреждение – «**В**ас здесь не стояло». По аналогии с ним создан заголовок «**В**ас здесь не вещало» (АиФ, № 44, 2017). В статье речь идет о вмешательстве американских спецслужб в работу соцсетей. Спецслужбы США вынудили российские СМИ уйти со своего медиарынка. Twitter заблокировал рекламу телеканала RT и информагентства SPUTNIK.

В статье «Амбиции на сказку» (АН, № 10, 2018) говорится об олимпийской чемпионке Татьяне Навке, которая стала продюсером уникального для России ледового шоу «Руслан и Людмила». Слово «амбиции» – обостренное самолюбие, а также спесивость, чванство, чрезмерно преувеличенное чувство собственного достоинства [4]. Кроме того, оно имеет значение: «Претензии, притязания на что-нибудь» с пометой «неодобрительно» [5]. Скорее всего, автор статьи имел в виду именно это значение. Но негативный оттенок остается, сочетание слов неудачно.

Встречаются, к сожалению, на страницах печати и в рекламе орфографические ошибки. Например, «В итоге за пол-века построены две опоры» (АиФ, № 20, 2018); «Безконтрольный ремонт» (АиФ, № 3, 2012); «...в этих местах не было не души» (АиФ, № 24, 2018); ресторан «Казачёк»; «Жан Руа. Булошная» – пекарня-кондитерская на проспекте Науки в Санкт-Петербурге. Иногда ошибки делают преднамеренно ради шутки: «За сбычу мечт» (АиФ, №48, 2012); «За сбычу матч» (АиФ, №34, 2015) – статья о появлении

нии нового спортивного канала «Матч ТВ»; «Зажыгай на Родине» – реклама отдыха в новогодние дни; «Щас спою!» (С., 13.12.2013) – уникальное музыкальное шоу, в котором главным условием для участия было отсутствие слуха и голоса при непреодолимом желании петь на публике. Побеждал тот, за кого проголосовало большинство зрителей в зале. В рекламе и на страницах СМИ одно время использовали слоганы: «Пятница. Пора женица!», «Будем хохотаца!», «Побежим питаца!», «Давайте радоваца!». Цикл лекций назвали «Сказки о щас-тъе» (КП, 11-18.11, 2015). Это серия встреч с известными людьми. Собранные деньги направили на учебу в цирке детей из группы социального риска. Для них это был реальный шанс изменить свою жизнь.

В настоящее время современники стремятся нарушить исторически сложившиеся языковые нормы языка, разрушить стереотипы восприятия. На страницах печати распространены многомерные заголовки, построенные на эффекте обманутого ожидания. Для привлечения внимания читательской аудитории современники активно используют прием искажения прецедентных текстов, паронимию, графическое и цветовое выделение части слов, создают окказиональные слова. Иногда они допускают речевые и орфографические ошибки. Язык современных СМИ отражает те изменения, которые произошли в нашем обществе.

Литература

1. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства. Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 90.
2. Юдина А. Д. В погоне за эффектом. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – Вып. 6. – С. 566–573.
3. <https://slovar.cc/rus/ushakov/417056.html>.
4. Ожегов. Словарь русского языка. – М.: Рус.яз., 1986. –С. 23 – амбиции.
5. <https://yandex.ru/search/?text=Амбиции%20на%20что%3F&lr=2>
6. Аргументы и факты (АиФ), 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.
7. Аргументы недели (АН), 2018.
8. Дневник (Д.), 2018.
9. Комсомольская правда (КП), 2015, 2018.
10. Московский комсомолец (МК), 2017, 2018
11. Санкт-Петербургские ведомости (СПбвед.), 2015, 2018.
12. Смена (С.), 2013.

II. КУЛЬТУРА РЕЧИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 811.161.1:378.147:81'373.45-057.87"20"

Аббасова З. Б., Снежко К. М.

Санкт-Петербургский химико-фармацевтический университет

АКТИВИЗАЦИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В XXI ВЕКЕ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Данная статья посвящена изучению активных процессов, происходящих в современном русском языке. Отмечается, что процессы обогащения лексики происходят за счёт заимствований из английского языка. Указывается на активизацию заимствований в молодёжной среде в актуальных сферах жизни. Предлагается сопоставительный анализ для определения уровня знаний и понимания заимствований в русском языке среди молодёжи.

Ключевые слова: язык, словарный состав, заимствования, англицизмы, сфера жизни, опрашиваемые, сопоставительный анализ, результаты опроса, интернационализация, терминологическая база, интернациональная лексика.

Z. B. Abbasova, K. M. Snezhko

Saint Petersburg University of Pharmaceutical Chemistry

Activation of loanwords in Russian language in the 21st century among the youth midst

This article is devoted to the studying of active processes taking place in modern Russian. It is noted that vocabulary enrichment processes occur due to using English loanwords. Indicated on the activation of using loanwords in the youth midst in relevant spheres of life. A comparative analysis is proposed to determine the level of knowledge and understanding of loanwords in Russian language among young people.

Keywords: language, vocabulary, loanwords, Anglicism, sphere of life, respondents, comparative analysis, survey results, internationalization, terminological database, international vocabulary.

Курс «Русский язык и культура русской речи» занимает важное место в образовании будущего специалиста, к которому предъявляются требования не только в области его профессиональной деятельности, но и общей гуманитарной подготовки. Следует отме-

тить, что на занятиях по культуре русской речи мы наблюдаем интерес студентов к современному состоянию русского литературного языка. Одним из активно обсуждаемых вопросов является активизация заимствований в русском языке в XXI веке. На вопрос «Насколько важно знать заимствования?» студенты I-го курса фармацевтического факультета СПХФУ ответили: очень важно – 33,3 %, важно – 52,4 %, не очень важно – 14,3 %. Такой же опрос был проведён среди учащихся 9-го класса ГБОУ 61-ой гимназии Выборгского района. Ответы оказались очень близкими: очень важно – 23 %, важно – 66,5 %, не очень важно – 10,5 %. Опрос показал, что в среднем 87,6 % представителей молодёжи считают знание заимствований в русском языке для себя важным.

Язык – это явление, которое не может быть статичным и оставаться неизменным долгое время. Считается, что количество информации в мире удваивается каждые несколько лет, и русский язык, как и другие языки, очень быстро реагирует на потребности общества. Наиболее изменчивой частью языка является лексика. Именно лексическая система призвана чутко реагировать на социально-экономические запросы общества в плане номинаций жизненных реалий, в отражении общественно-политического, психологического, духовного настроения общества. Источником новой лексики являются заимствования из английского языка.

Иноязычные слова в русском языке издавна были предметом обсуждения не только филологов, учёных, писателей, но и разных кругов носителей русского языка, в том числе и молодёжи. Какое место занимают иностранные слова в словарном составе русского языка, из каких языков заимствованы слова, в чём причины заимствований, не засоряют ли иностранные слова русский язык? Эти вопросы волнуют общество и в настоящее время.

Как известно, словарный состав русского языка состоит на 90 % из исконно русских слов. Однако русский язык всегда был открыт для пополнения лексики из других языков. Заимствования иностранных слов в русском языке – один из способов развития современного русского языка. В разные периоды истории России преобладали заимствования из греческого и латинского, голландского, тюркского, немецкого, французского, английского языков. Следует отметить некоторые отличительные черты заимствований из этих языков. Так, например, у латинских слов можно отметить наличие букв **ц** и **э** (*цитата, цирк, эра, эрудиция*), конечные **-ус** и **-**

ум (*косинус, аквариум, кворум*), приставок **ультра-**, **экс-**, **экстра-**, **контр-** (*ультрамодный, экспрезидент, экстравагантный, контратака*); греческие слова имеют начальный звук *ф* (*фонарь, фтор*); корни **логос**, **фото** (*зоология, фотогеничность*); из немецкого языка пришли слова с сочетаниями **чт**, **шт**, **хт**, **фт**, **шп** (*почта, штрих, вахта, шприц, ландшафт*); из тюркской группы языков перешли слова, имеющие созвучие одних и тех же гласных (*башимак, алмаз, караван, сарафан, сундук, уют*), с корнем **кара** (*карандаш, каракурт*)); из французского языка – слова с ударением на последнем слоге (*павильон, медальон, мармелад, пюре, шоссе*), с сочетанием **уа** (*вуаль, эксплуатация*), с конечными **-аж**, **-яж**, **-анс**, **-ант**, **-ер** (*гажераж, вернисаж, камуфляж, ренессанс, дебютант, режиссёр, фу-жер*) и др.; голландский язык дал русскому языку термины морского дела (*боцман, гавань, крейсер, верфь, койка, флот, штурвал*); итальянский – музыкальные термины (*партитура, аллегро, стакатто, контральто, контрабас*);

В конце 20-го и в 21-ом веке основным источником новых заимствованных слов становится английский язык, который лидирует не только в русском языке, но и во всех языках мира. К началу 21-го века в русском языке уже насчитывается 10 % англицизмов. Это, безусловно, много. Самую многочисленную группу составляют существительные, оканчивающиеся на **-ер**, **-ор** (*дилер, компьютер, лузер, хейтер, курсор, тендер, триллер, модератор, продюсер, менеджер, дистрибьютор, блогер, мерчендайзер, вейпер*); далее идут английские слова, которые часто оканчиваются на **-инг** (*рейтинг, маркетинг, брифинг, кемпинг, мониторинг, холдинг, пирсинг, лизинг, офшоринг*); **-мент** (*менеджмент, парламент, импичмент, истеблишмент*); **-мен** в сложных словах (*бизнесмен, спортсмен, полисмен, шоумен*); двусоставные слова (*секонд-хенд, боди-арт, веб-камера, 3D-формат, фитнес-клуб, прайс-лист*).

Последние десятилетия происходит активное заимствование русским языком иноязычных слов. В чём же причины такого интенсивного заимствования? Рассмотрим наиболее значимые причины:

- формирование в России новых политических, экономических, социальных и культурных реалий после перестройки;
- интеграция России в международное сообщество;
- расширение деловых, торговых, культурных связей между странами и народами на самых разных уровнях;

- развитие зарубежного туризма;
- увеличение количества получаемой информации практически из всех сфер жизни;
- прорыв в развитии компьютерных технологий и компьютерных сервисов;
- всемирная паутина, социальные сети.

Активное заимствование русским языком иноязычных слов, в первую очередь англицизмов, начавшееся во времена Перестройки, когда в России формировались новые политические, экономические, социальные и культурные реалии, продолжается и в настоящее время. Всё большее количество людей используют английский язык в своей повседневной жизни, слушая или просматривая передачи, фильмы на иностранном языке.

Чтобы определить уровень знания и понимания заимствований в русском языке среди молодёжи, был проведён опрос. В опросе принимали участие две группы разного возраста по двадцати одному человеку в каждой группе: учащиеся девятого класса ГБОУ 61-ой гимназии Выборгского района (первая группа) и студенты первого курса фармацевтического факультета Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета (вторая группа). Для опроса было составлено два задания, в которых участники должны были дать определение значения заимствований и подобрать по 5 заимствований по четырём наиболее актуальным сферам жизни.

Результаты опроса первой группы

I. В первом задании опрашиваемым был представлен перечень заимствований в русском языке в XXI веке, состоящий из 16 слов, требовалось определить их значение. Максимальное количество возможных правильных ответов – 336.

- Дано корректное определение 174 слов – 52 %.
- Дано неправильное определение 70 слов – 21 %.
- Нет определения значения 92 слов – 27 %.

II. Во втором задании, представленном опрашиваемым, требовалось привести по 5 примеров заимствований из четырёх сфер жизни. Максимальное количество возможных примеров заимствований – 420.

– 81 % опрашиваемых дали от одного до двадцати примеров заимствований;

– 19 % опрошенных не смогли дать ни одного примера заимствований.

Было приведено 98 примеров заимствований, что составляет 23 % от общего количества возможных примеров.

Рассмотрим каждую из четырёх сфер жизни отдельно.

1. Экономика

– 48 % опрошенных написали от одного до пяти слов;

– 52 % опрошенных не дали ни одного слова;

– всего дано 21 слово из 105 возможных, что является выполнением задания на 20 %.

2. Политика

– 19 % опрошенных написали от одного до пяти слов;

– 81 % опрошенных не дали ни одного слова;

– всего дано 11 слово из 105 возможных, что является выполнением задания на 10,5 %.

3. Компьютерные технологии

– 71 % опрошенных написали от одного до пяти слов;

– 29 % опрошенных не дали ни одного слова ;

– всего дано 30 слово из 105 возможных, что является выполнением задания на 28,5 %.

4. Спорт

– 62 % опрошенных написали от одного до пяти слов;

– 38 % опрошенных не дали ни одного слова;

– всего дано 36 слово из 105 возможных, что является выполнением задания на 34 %.

В первой группе по второму заданию наилучший результат (34 %) девятиклассники показали по подбору примеров по спортивной тематике, наихудший – по политической.

Результаты опроса второй группы.

I. В первом задании опрошиваемым был представлен перечень заимствований в русском языке в XXI веке, состоящий из 16 слов, требовалось определить их значение. Максимальное количество возможных правильных ответов – 336.

– Дано корректное определение 245 слов – 73 %.

– Дано неправильное определение 47 слов – 14 %.

– Нет определения значения 44 слов – 13 %.

II. Во втором задании, представленном опрошиваемым, требовалось привести по 5 примеров заимствований из четырёх сфер

жизни. Максимальное количество возможных примеров заимствований – 420.

– 95,2 % опрошиваемых дали от одного до двадцати примеров заимствований;

– 4,8 % опрошиваемых не смогли дать ни одного примера заимствований.

– Было приведено 273 примеров заимствований, что составляет 65 % от общего количества возможных примеров.

Рассмотрим каждую из четырёх сфер жизни отдельно.

1. Экономика

– 76 % опрошиваемых написали от одного до пяти слов;

– 24 % опрошиваемых не дали ни одного слова;

– всего дано 63 слова из 105 возможных, что является выполнением задания на 60 %.

2. Политика

– 81 % опрошиваемых написали от одного до пяти слов;

– 19 % опрошиваемых не дали ни одного слова;

– всего дано 68 слов из 105 возможных, что является выполнением задания на 65 %.

3. Компьютерные технологии

– 85,5 % опрошиваемых написали от одного до пяти слов;

– 14,5 % опрошиваемых не дали ни одного слова;

– всего дано 65 слов из 105 возможных, что является выполнением задания на 62 %.

4. Спорт

– 90,5 % опрошиваемых написали от одного до пяти слов;

– 9,5 % опрошиваемых не дали ни одного слова;

– всего дано 78 слов из 105 возможных, что является выполнением задания на 74,3 %.

По второму заданию во второй группе наилучший результат (74,3 %) студенты I-го курса показали также по спортивной тематике, наихудший – по экономике (60 %).

Сопоставительный анализ результатов эксперимента свидетельствует о более высоком уровне знания заимствований у студентов, что, безусловно, связано с их возрастом и более широким кругозором.

Процессы обогащения лексики за счёт заимствований происходят во всех современных языках. Поток новых идей, вещей, информации, технологий требует быстрого называния предметов и

явлений, заставляет вовлекать в язык имеющиеся иностранные названия, а не ждать создания самобытных слов в русском языке. Научно-техническая, военная, финансовая, банковская, спортивная лексика во всем мире стремится к интернационализации.

Следует отметить целесообразность введения иностранных слов в словарную терминологическую базу. Интернациональная специальная лексика облегчает общение между людьми, имеющими общие профессии, но говорящими на разных языках. В научном стиле речи употребление заимствованной лексики терминологического характера достигает максимальной эффективности, так как заимствованный термин наиболее полно отвечает требованию точно и одновременно сжато выражать мысль, что является одним из основополагающих требований к терминам современной научно-технической терминологии.

Лавинообразный поток заимствований – это значимое, революционное явление в языке.

Литература

1. Крысин Л. П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. – Пермь, 2002.
2. Аббасова З. Б. Культура русской речи: учеб. пособие / З. Б. Аббасова, К. М. Снежко, Н. В. Потявина; под ред. З. Б. Аббасовой. – СПб.: СПХФА, 2016.

УДК 811.161.1:378.147:801.8

Буре Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОЭЗИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье рассматривается поэтический текст как вид лингвистической поэзии; анализируется возможность использования подобного текста в курсе «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: лингвистическая поэзия, поэтическая лингвистика, русский язык и культура речи.

N. A. Bure

Saint Petersburg State University

Linguistic poetry in the course «Russian language and culture of speech»

The article discusses poetical texts as a type of linguistic poetry and analyzes possibility of using such texts at the classes of Russian language and culture of speech.

Keywords: linguistic poetry; poetic linguistics; the Russian language and the culture of speech.

Преподавание курса «Русский язык и культура речи» входит в обязательную или элективную часть обучения в высших учебных заведениях в России. Курс предполагает изучение и усвоение основных сведений о нормах русского языка как в аспекте практическом, так и в теоретическом, ориентированном на осмысление процессов, происходящих в современном русском языке. Курс ориентирован на развитие языкового чутья студентов, умение замечать речевые ошибки в устной и письменной речи других людей и самим не допускать их, правильно употреблять языковые средства, строить речь и оценивать качество речи в обиходной и профессиональной сфере.

Одной из основных целей вузовского курса является углубление полученных при освоении школьной учебной программы знаний студентов по русскому языку и о языке. Немаловажно, на наш взгляд, повысить уровень мотивационной активности учащихся, вызвать у них интерес к изучаемому материалу. С этой точки зрения обратимся к одному из примеров поэтического текста, работу с которым можно использовать на занятиях по «Русскому языку и культуре речи».

Это стихотворение так называемой лингвистической поэзии, где непосредственно язык становится объектом внимания поэта. «Лингвистика и поэзия, поэтический дискурс и поэтическая лингвистика все более взаимодействуют, сливаются, научные знания дополняются образно-поэтическими, происходит их интеграция» [1, с. 147]. Лингвистическая терминология все чаще и чаще попадает на страницы поэтических текстов, где, не теряя связи с терминологическим значением, приобретает новый смысл. «Язык становится персонажем» [2] поэтического дискурса.

Философско-лирическое стихотворение «Морфология жизни» написано современным автором С. Скачко. Уже в самом названии термин лингвистики *морфология* используется как речевой троп, на осмыслении которого строится поэтический образ всего произведения.

*Повторять можно снова и снова,
Что началом начал было Слово,
Его смысл неосознанно вечен,
Жаль, что мы не Слова – части речи.
С криком-вздохом влетаем с порога
В мир беспомощными предложениями,
Развиваемся в междометия
(Ничего кроме них в детском лепете).
Подрастаем как прилагательные
Приложениями к отцу с матерью,
Но в семнадцать – учить нас нечего! –
Судьи мы и вердикты-наречия.
И действительными причастиями
Рвемся в жизнь, ко всему причастные,
Где сплетенные связями-узами
Выступаем глаголом с союзами.
Власти – горсть, но всем – на колени! –
В повелительном мы наклонении,
А когда что-то «эго» касательно –
Замираем в залоге страдательном.
Существительно одушевленными,
Постаревшими и умудренными
Умираем, и, что удивительно –
На погостах мы все числительные...
И за краем клубится дорога
От числительного до предлога.*

Первая строка *повторять можно снова и снова, что началом начал было Слово* воспроизводит цитату, взятую из Евангелия от Иоанна (Новый Завет), – *в начале было Слово, и Слово было у Бога*. Но уже сразу же *неосознанно вечный* смысл этой фразы из аллюзии на новозаветный сюжет переосмысливается в следующие строки: *жаль, что мы не Слова – части речи*. Фраза приобретает двойной смысл: *части речи* как лингвистический термин – грамматические

разряды слов и как свободное словосочетание вне лингвистического контекста.

Еще Платон отождествлял «части речи» не только и не столько с логическими категориями человеческого сознания как субъект и предикат, но с явлениями внеязыковой действительности – с действиями и их носителями. Все мы – всего лишь *части* большого мира Слова, и *Слово было Бог*.

Названия грамматических категорий появляется и в следующих строках. Поэт сравнивает появившихся на свет людей с *беспомощными предлогами*, которые *с криком-вздохом влетают с порога*. А далее **в развитии**: от *предлогов* до *междометий*. В классической философии сложился образ «великой цепи бытия» (понятие введено А. О. Лавджоем), которая непрерывна; невозможно изъять из этой цепи никаких звеньев.

Случаен ли такой поэтический образ? Предлог – *служебная* часть речи, обозначающая отношение между объектом и субъектом, выражающая синтаксическую *зависимость* имен существительных, местоимений, числительных от других слов. Предлоги, как и все служебные слова, не могут употребляться самостоятельно. А. Ф. Потебня называл их «формальными словами», а Ф. Ф. Фортунатов – «частичными». По мнению М. В. Всеволодовой, хотя предлог и обладает лексическим значением, но значение это ослабленное» [3].

Междометие – это неизменяемая часть речи, которая выражает различные чувства, побуждения: *ничего кроме них в детском лепете*.

Далее по тексту: подростки «становятся» *прилагательными*, ведь еще тесна связь их с родителями; они всего лишь пока *приложения к отцу с матерью*. Хотя имена прилагательные – это самостоятельные части речи, обозначающие признак предмета, но их грамматические характеристики (род, падеж и число) *зависят* от соответствующих характеристик имен существительных, с которыми они *согласуются*.

На следующем этапе, когда уже 17 лет – все мы ощущаем себя *судьями*, выносящими свои вердикты, *вердикты-наречия*: *правильно, неправильно; много, мало; хорошо, плохо* и т. п.

Следующий этап – движение и развитие: *действительными причастиями рвемся в жизнь, ко всему причастные*. Ср.: причастия, обозначающие признак предмета, который **сам производит**

действие, называются действительными. Связывая себя семейными узами, *выступаем глаголом с союзами*. Двигаясь по карьерной лестнице, получая власть, хотя и малую часть, *горсть*, общаемся с подчиненными *в повелительном наклонении*, **выражая свои волеизъявления** (приказ, просьбу или в редких случаях – совет). Если же, не дай бог, становимся на ступень ниже, *замираем в залоге страдательном*. Причастия, обозначающие признак предмета, **над которым произведено или производится действие**, называются страдательными.

Постаревшие и умудренные опытом чувствуем себя *существительными одушевленными*, еще нужными в этой жизни. А когда путь заканчивается, *на погостах мы все – числительные*. Имя числительное – это часть речи, которая обозначает **количество предметов, число, а также порядок предметов при счёте**; отвечает на вопрос: *сколько? который?*

Поэт сравнивает жизнь человека с дорогой, но у этой дороги нет конца, потому что вновь все возвращается на круги своя, *от числительного до предлога*.

Любой текст есть реализация индивидуального языка пишущего. Философское осмысление *морфологии жизни* превращается в удивительное сочетание смыслов. Поэтическая лингвистика стирает грань между научной терминологией и философской поэзией. «Возникает единый мир информации, подобный единому миру природы вокруг нас» [4].

Думается, что анализ такого поэтического материала на занятиях в курсе «Русский язык и культура речи» будет полезен и интересен студентам. Осмысление подобного текста может вызвать продолжение разговора, дискуссию или написание содержательной творческой работы. Включение подобных текстов, «главным персонажем которых является язык», в систему изучения русского языка способствует развитию интереса к языку; процесс обучения становится более интенсивным и эффективным. «Уроки русского языка – это возможность размышлять о языке, ... оформлять мысль, которая будет служить основой языкового и речевого действия» [5, с. 206].

Литература

1. Маслова В. А. Поэтическая лингвистика как «стирание границ между наукой и искусством» // Критика и семиотика. – Вып. 17. – 2012. – С. 138–148.

2. Бразговская Е. Язык как персонаж: художественная философия языка Чеслава Милоша // Научно-методический, культурно-просветительский журнал ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», выпуск 8. – URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_8_10. – 2006. – С. 6–7 (Дата обращения: 01.09.2019).

3. Всеволодова М. В. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 2003. – № 2. – С. 17–59.

4. Степанов Ю. С. Интертекст и некоторые современные расширения лингвистики / Под ред. Г. И. Берестова // Языкознание. Взгляд в будущее. – Калининград, 2002.

5. Дейнека А. Д. О готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) / А. Д. Дейнека, О. А. Скрыбина // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 4. – С. 206–212.

УДК 81.33:

Вакулова Е. Н.

Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Интерес к написанию текстов для устного публичного выступления обусловлен дефицитом спичрайтеров на рынке труда, усугубляющимся слабой лингвориторической подготовкой управленцев. Спичрайтинг как профессиональной деятельности по созданию устных текстов с учетом личных особенностей оратора, на которого текст ориентирован, необходимо обучать в рамках дисциплин гуманитарного цикла.

Ключевые слова: устный текст, функциональный стиль, спичрайтинг, копирайтинг, оратор, устное публичное выступление, компрессия текста.

E. N. Vakulova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
North-West Institute of Management (Saint Petersburg, Russia)

The use of a professionally oriented approach to teaching the humanities disciplines

The labor market demand for speechwriting specialists and poor linguistic training of managers causes the interest for writing texts for oral public delivery and

necessitates teaching of oral speaking skills, which can be realized in classes and seminars on rhetoric, speech culture and Russian as a foreign language. The creation of oral texts should take into account the personal characteristics of the speaker to whom the text is oriented.

Keywords: speechwriting, oral speech, oral speaking skills, speaker, rhetoric, speech culture, Russian as a foreign language.

Подготовка, написание различных текстов в их письменной и устной разновидности как особый вид профессиональной деятельности существует уже не первый век: достаточно вспомнить античных логографов и софистов, платных составителей текстов речей, создававших эти тексты с учетом личных особенностей заказчиков, которые впоследствии эти речи произносили, на которых эти тексты были ориентированы.

В наши дни подобная деятельность переживает возрождение, становясь востребованной, как в целом традиции ораторского искусства и связанные с ним навыки, и реализуется в обновленном виде в качестве копирайтинга и спичрайтинга [1].

Среди прочих причин, обусловивших всплеск интереса к искусству написания текстов и мастерству публичного выступления, обусловивших востребованность специалистов данного профиля на рынке труда, можно назвать и слабую в целом лингвистическую и риторическую подготовку управленцев, не всегда владеющих искусством слова, не умеющих писать тексты, выступать с публичной речью.

Задачи спичрайтинга и навыки лингвистического характера входят в набор требований, предъявляемых ко многим популярным профессиям. Так, к многочисленным обязанностям персонального помощника руководителя, секретаря-референта, занятых работой с документацией, присовокупляется работа с текстом, равно документационным и публицистическим, в том числе и предназначенным для устного публичного произнесения.

В связи с этим среди задач, стоящих перед преподавателем, стоят задачи по обучению студентов навыкам сбора и анализа фактического материала, его компрессии (тезирования, реферирования, аннотирования) и развертывания, редактирования, структурирования, аналитики, написания текстов различных типов [2].

Помимо этого, в спичрайтинге необходимо знание четких границ, различий между письменным и устным текстом и учет осо-

бенностей публичного выступления, что при составлении текста должно обязательно учитываться. Как правило, подобными знаниями и умениями хотя бы в том или ином объеме далеко не всегда обладают даже выпускники гуманитарных факультетов, филологи, историки, философы, журналисты, лица, получившие высшее образование по направлению «Реклама и связи с общественностью». Тем более сложной представляется данная задача для представителей других специальностей, не связанных с искусством слова напрямую.

Обеспечить обучение спичрайтингу (и отчасти копирайтингу) в условиях обострения общественной потребности в деятельности данного вида, с одной стороны, и значительном сокращения срока обучения в вузе – с другой, для специалистов как гуманитарного, так и негуманитарного профиля целесообразно осуществлять в рамках курсов культуры речи, риторики, русского языка как иностранного, стилистики и литературного редактирования и других дисциплин гуманитарного цикла [3].

Мотивирование студентов к овладению различными аспектами данных дисциплин может идти именно в русле овладения навыками, необходимыми для данных популярных и престижных профессий.

Так, при реализации данных задач и построении обучающего комплекса эффективным видом упражнений следует признать задания по трансформации текстов различных типов, в частности, разного рода текстов научного, официально-делового и разговорного стиля с преобразованием их в тексты ораторско-публицистической направленности. Если студенты осознают, каковы основные различия, черты данных стилей, если они могут перечислить, назвать, а затем и опознать в конкретном тексте эти черты, характеристики, присущие только этому стилю, то можно составить такие перечни-таблицы с примерами и при анализе текста разрешить студентам следовать спискам данных особенностей. Например, может быть дано задание исключить из текста разговорного стиля полнозначительные глаголы, преобразовав их в именные части речи, при этом запрет не распространяется (или распространяется частично) на десемантизированные глаголы, глаголы с ослабленной семантикой.

Задание противоположной направленности – трансформировать официально-деловой или научный текст таким образом, чтобы в нем не содержалось причастий, деепричастий, отглагольных су-

ществительных, производных предлогов, – отвечает целям и задачам, стоящим перед спичрайтером. Умение уходить от глагольности в сторону номинативности и возвращаться от номинативности к глагольности в зависимости от функционально-стилевой направленности текста должно стать для студента автоматическим навыком, выработке которого в аудитории следует уделять особое внимание.

На занятиях по риторике, русскому языку и культуре речи, русскому языку как иностранному целесообразно также говорить о повышении эффективности устной и письменной публицистической речи за счет использования образно-выразительных средств – тропов и фигур. При этом чисто теоретическое рассмотрение такой возможности само по себе еще малоэффективно, результат достигается лишь при тренингах различных типов, направленных на формирование навыков трансформации текстов таким образом, чтобы применение тропов и фигур наглядно демонстрировало их эмоционально-экспрессивный потенциал и усиление выразительности речи. Одной из разновидностей заданий подобного типа может стать задание по написанию и произнесению речи, построенной на базе развернутой метафоры. Работа данного типа может сопровождаться также заданием по подбору и дальнейшему дозированному вкраплению в текст тех или иных фразеологизмов или прецедентных текстов. Исходной базой может стать как перечень фразеологизмов, так и сухой, маловыразительный текст с заданием усилить его экспрессивность за счет использования устойчивых выражений.

Задаче обучения навыкам подготовки эффективного текста для устного публичного выступления также способствует акцент на преимущественное использование в публицистических и ораторско-публицистических текстах индуктивной последовательности изложения материала (от частного – к общему), в отличие от научной речи, прибегающей к последовательности индуктивного типа (от общего – к частному).

Нельзя не признать и того факта, что спичрайтинг предполагает также учет психологических, интеллектуальных и других индивидуальных особенностей речи (артикуляция, дикция, тембр голоса, умение владеть интонацией и пр.) оратора, для которого пишется текст устного публичного выступления, правда, в рамках жесткого лимита времени семинаров и практических занятий серье-

езная работа в этом направлении не представляется возможной, хотя ее необходимость и бесспорна.

Литература

1. Кузнецов П. А. Копирайтинг & спичрайтинг: Эффективные рекламные и PR-технологии. 2-е изд. – М.: Дашков и К, 2018. – 131 с..

2. Кривоносов А. Д. Основы спичрайтинга: учеб. пособие для студентов отделений связей с общественностью. – СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2003. – 56 с.

3. Орлова Е. В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Вопросы образования, языки и специальность. – 2012. – № 3. – С. 173–180.

УДК 81'35:811.161.1:808:378.147

Вязовик Т. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРОБЛЕМА ВАРИАТИВНОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ЯЗЫКЕ»

В статье освещаются проблемы вариативности и кодификации орфографических норм. Знание студентами и магистрами – будущими редакторами – этих проблем и путей их решения повышает их профессиональную компетентность.

Ключевые слова: вариативность, кодификация, орфографические нормы, динамические процессы.

T. P. Viazovick

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Problem of variability of orthographic norms Russian language in the university course “Dynamic processes in the language”

The article deals with the problems of variability and codification of spelling norms. The knowledge of students and masters, future editors, of these problems and their solutions, increases the competence of future editors.

Keywords: variability, codification, spelling standards, dynamic processes.

Язык, будучи продуктом коллективного творчества, находится в постоянном развитии, которое во многом определяется социальным и культурным развитием самого общества – носителя русского языка. Это развитие осуществляется в ходе диалектического взаимодействия двух прямо противоположных процессов: с одной стороны, поддержание устойчивости и стабильности языковой системы, с другой – постоянный процесс изменений в языке, связанный с изменениями в жизни общества.

В ходе этого взаимодействия языковая система, сформированная в рамках литературного языка, на протяжении длительного времени сохраняет свою аутентичность, что позволяет усваивать культуру прошлого. Вместе с тем в ней постоянно появляются новые языковые явления, которые, не разрушая языковой системы, оказывают воздействие на ее функционирование в речи. В результате в языке на каждом этапе его развития существуют как уже устоявшиеся явления, так и новые, которые еще находятся в процессе становления, определяя тенденции последующего развития. В сфере языковых норм это порождает вариативность: одни нормы являются определяющими, другие – на пути освоения, третьи уходят из современного языка.

Современный период характеризуется ускорением динамических процессов в языке: происходят изменения в словарном составе, в грамматических структурах, в особенностях употребления тех или иных языковых средств. Большую роль в этом процессе играют Интернет и реклама, которые меняют стиль общения. Появляется большое количество новых слов, которые еще не в полной мере освоены языком, что вызывает сложности, связанные с их написанием и произношением, и т. д. Словари в этих условиях быстро меняющегося мира далеко не всегда могут зафиксировать эти изменения, так как многие слова и многие явления современного языка находятся только на пути к кодификации. Более того, написания ряда слов по-разному зафиксированы в разных словарях, а потому не осознаются как кодифицированные варианты.

Учитывая это, при подготовке студентов и магистров – будущих издателей – особое внимание уделяем изучению языковых норм. Учащиеся должны не только знать, что такое узусная норма и чем она отличается от кодифицированной нормы, но и быть знакомыми с процессом становления языковых норм, основными тенденциями их развития, с современными подходами к кодифика-

ции. Это позволит будущим редакторам в условиях динамичного развития языка, порождающего языковую вариативность, делать правильный выбор нормы на основе знания особенностей ее развития в современный период.

Как отмечал Л. П. Крысин, «несмотря на то что литературная норма, как это давно признано ее исследователями, строга и консервативна, она допускает совместное функционирование вариантов одной и той же языковой единицы» [1].

Вместе с тем возникает вопрос, в равной ли мере вариативность, закрепленная в нормативных словарях, распространяется на все виды норм: орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных? Можно ли считать возможной кодификацию вариантов орфографических норм?

Вслед за Л. П. Крысиным мы считаем, что надо разграничивать узуальные нормы, которые тождественны узусу, т. е. «общепринятому употреблению языковой единицы (слова, фразеологизма и т. д.) в отличие от его окказионального (временного и индивидуального) употребления» [2] и кодифицированные нормы, закрепленные в сводах правил и нормативных словарях. Вместе с тем известно, что большинство узуальных употреблений единиц языка фиксируются словарями (толковыми, орфографическими, орфоэпическими и др.) [2], т. е. приобретают статус кодифицированной нормы.

Кодификация – это процесс сознательного выбора единицы из существующих в узусе вариантов. Кодификацию нельзя смешивать с субъективным, не учитывающим особенности языковой системы воздействием на язык – она всегда обречена на провал. Известную цитату А. Бодуэна де Куртенэ («Разве можно заботиться о чистоте какого бы то ни было языка, не допуская вмешательства свободной воли человека в его чисто естественное развитие?» [3, с. 4]) вряд ли можно расценивать как произвол кодификатора. Вмешательство «свободной воли» означает осознанный выбор из существующих вариантов и зависит от уровня компетенции кодификатора (кодификаторов). Этому непосредственному «узакониванию» нормы (словари, своды правил и т. д.) всегда предшествует достаточно длительный период нормализации, которую мы понимаем, вслед за Л. К. Граудиной, как период определения и установления норм литературного языка, изучение языковой практики, приведение в систему, дальнейшее совершенствование и упорядочение правил упо-

требления [4, с. 3]. Однако нормализация и кодификация орфографических норм сопряжена со значительными трудностями, что приводит к тому, что будущие редакторы далеко не всегда могут, даже опираясь на словари, решить вопрос о правильном написании того или иного слова. Орфография, по определению А. А. Зализняка, – это «совокупность правил, предписывающих выбор одной из графически правильных записей для всех случаев, когда такая запись не единственная» [5, с. 172], что предполагает однозначность выбора из нескольких существующих узуальных вариантов. Вместе с тем современная языковая ситуация изменилась. Как отмечает И. В. Нечаева, появилась зона орфографической нестабильности, куда вошли новые, прежде всего заимствованные слова, написание сложных прилагательных (*горно (-) артиллерийский, конно (-) спортивный* и под.), прописная буква (*папа римский* или *Папа Римский, «Тойота»* или «тойота») и ряд других. «В основе таких колебаний часто лежит объективная возможность применить различные и при этом равным образом оправданные мотивации при выборе написания» [6].

В результате появляются вполне оправданные с точки зрения языковой системы варианты, закрепленные в разных словарях в зависимости от того, какого подхода в выборе варианта придерживаются их авторы. Специалисты считают, что это вызвано отсутствием «научного обоснования объективного выбора» [6], разработка которого является их целью. Думается, однако, что в этом случае по отношению к уже вошедшим в практику письма традиционным написаниям не имеет смысла кодификатору искать иную, столь же оправданную мотивацию.

Вместе с тем сегодня признается возможность существования письменных орфографических вариантов при фиксации новых слов. Это последнее представляется допустимым, так как новые слова, преимущественно заимствованные, находятся в процессе освоения, а значит нестабильности. Думается, однако, что в ходе функционирования в конечном счете останется один кодифицированный вариант.

Сложившаяся языковая ситуация способствует тому, что выбор языковой нормы из предложенных вариантов становится не только задачей лингвистов, но и задачей редакторов, и шире – издателей, вынужденных из существующих вариантов выбирать тот, который в большей степени будет соответствовать целесообразности.

Литература

1. Крысин Л. П. Русская литературная норма и современность // Русский язык в научном освещении. – 2007. – № 2 (14). – С. 5–17.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. – М., 1963.
4. Граудина Л. К. Вопросы нормализации русского языка: Грамматика и варианты. – М., 1980.
5. Зализняк А. А. Древнерусская графика со смешением *ъ – о* и *ь – е* // Отцы и дети Московской лингвистической школы. – М., 2004.
6. Нечаева И. В. Орфографическая кодификация сегодня и коллегиальность нормативных решений // Язык и социальная действительность. – 2012. – № 1–2. – С. 13–22.

УДК 81'38:811.161.1:378.147

Дмитриева Е. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА СТИЛИСТИКИ

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов, изучающих предмет «Практическая и функциональная стилистика русского языка». Особое внимание уделяется подготовке курсовой работы и выполнению домашних заданий.

Ключевые слова: студент, самостоятельная работа, курсовая работа, языковой материал, стилистический анализ.

E. E. Dmitrieva

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Independent work of students while studying Stylistics

The article is devoted to the organization of independent work of students studying the subject "Practical and functional stylistics of the Russian language". Particular attention is paid to the creation of coursework and homework.

Keywords: student, independent work, term paper, language material, stylistic analysis.

Дисциплине «Практическая и функциональная стилистика русского языка» отводится важная роль в подготовке студентов,

получающих образование по направлению «Издательское дело», так как их будущая профессиональная деятельность предполагает высокий уровень языковой компетенции. Для этого необходимо иметь знания о языке, его устройстве и функционировании, владеть нормами литературного языка, выработать способность оценивать языковые явления. Решение этих задач невозможно без самостоятельной работы студента над учебным материалом, в процессе которой углубляются знания по дисциплине, воспитывается творческая активность, формируется умение осуществлять учебную и учебно-исследовательскую деятельность.

Важнейшая форма самостоятельной работы студента – курсовая работа, которая углубляет теоретические знания, развивает и совершенствует навыки литературного изложения, расширяет профессиональный кругозор. В ходе работы студент осваивает методологию научного исследования, самостоятельно получает дополнительные теоретические знания, закрепляет их на практике. Курсовая работа должна показать, насколько студент овладел материалом курса и методикой самостоятельной работы, как он умеет классифицировать и описывать языковой материал по избранной теме. Важной целью курсовой работы является создание и развитие навыков исследовательской работы, умения работать с научной литературой, делать на основе ее изучения собственные выводы и обобщения.

Работа над курсовой начинается с выбора темы, которая должна быть раскрыта на конкретном языковом материале, набранном студентом самостоятельно. Таким образом, выбор темы тесно связан с выбором материала для анализа. Материал должен быть интересен студенту, будить в нем желание анализировать языковые явления, представленные в текстах.

Приступая к работе, студент под руководством преподавателя должен прежде всего составить библиографию. В первую очередь подбирается литература общетеоретического характера, а затем научно-исследовательская по конкретной проблеме. Умение работать с литературой означает, что студент научился осмысленно пользоваться источниками, изучение которых требует ведения рабочих записей. Форма записей может быть весьма разнообразной: тезисы, цитаты, конспект.

Параллельно с изучением литературы студенту необходимо вести сбор фактического материала: в процессе анализа текстов со-

здавать картотеку, соответствующую выбранной теме. Количество карточек зависит от характера темы и текста, взятого для анализа. В среднем студенту надо заготовить примерно 70 карточек.

После того как материал собран, студенту надо его классифицировать и систематизировать для выявления наиболее типичных случаев использования тех или других стилистических категорий, что позволит сделать определенные выводы из проделанной работы.

Структура курсовой работы разрабатывается совместно с преподавателем. Целесообразно основные установки дать студенту на этапе выдачи задания. Традиционно у студентов вызывает трудности написание введения, в котором необходимо дать общую характеристику изучаемого явления в системе языка и осветить краткую историю разработки данного вопроса в лингвистической литературе, сформулировать цели исследования и его задачи. Студенту рекомендуется приступать к работе над введением после того, как собран и систематизирован имеющийся материал и составлен план работы.

Первая глава пишется студентом на основе изученной лингвистической литературы. Предполагается, что научные данные, представленные в этой главе (языковое своеобразие функционального стиля, лингвистические особенности языковых единиц, существующие их классификации, возможные стилистические функции), будут использоваться при анализе материала, собранного автором курсовой работы.

Во второй главе должен быть представлен самостоятельный анализ языкового материала. В этой части работы студенту необходимо показать способность использовать теоретический материал, представленный в первой главе; систематизировать материал собственной выборки (представить его классификацию); рассмотреть стилистические функции языковых единиц. Если работа посвящена вопросам лексической стилистики, то целесообразно сориентировать студента на использование данных лингвистических словарей. При этом формируется лексикографическая компетенция обучающегося, предполагающая умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове, а также умение сопоставлять различные словари.

Заключение представляет собой основные выводы, к которым приходит студент на основе анализа набранного языкового матери-

ала, краткое обобщение изложенного во второй главе работы. Распространенная ошибка студентов при написании заключения – ничего не значащие общие фразы.

Список использованной литературы содержит перечень в алфавитном порядке монографий, научных статей, лингвистических словарей и энциклопедий, которые были использованы при написании курсовой работы. Важно, чтобы студент правильно сделал библиографическое описание изданий, продемонстрировав знания, полученные при изучении курса «Библиография», что дает возможность реализовать межпредметные связи.

Заключительным этапом разработки темы является защита студентом курсовой работы. Доклад-представление – это вид самостоятельной работы студента, заключающийся в развернутом публичном сообщении по данной проблеме. При этом обучающийся должен продемонстрировать умение в сжатой форме изложить ключевые положения исследуемого вопроса и сделать выводы, показать владение научным стилем речи, навык передачи информации в устной форме.

Важной составляющей самостоятельной работы обучающегося является подготовка к практическим занятиям. При рассмотрении материала раздела «Практическая стилистика русского языка» студент выполняет самостоятельно упражнения, направленные на изучение стилистической системы современного русского языка на всех его структурных уровнях (фонетическом, лексико-фразеологическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом), на выработку практических навыков обнаружения и исправления в тексте стилистических ошибок.

В ходе самостоятельной работы над изучением материала раздела «Функциональная стилистика русского языка» студент выполняет стилистический анализ текстов, относящихся к различным функциональным стилям современного русского языка. Тексты самостоятельно подбираются студентом.

При проверке домашних заданий и проведении устного и письменного опроса контролируется: знание студентом основных стилиевых систем русского языка и основных экстралингвистических факторов, оказывающих влияние на их формирование; закономерностей создания и восприятия текстов различной функционально-стилевой направленности; умение применять лингвистиче-

скую терминологию при характеристике языковых и стилистических особенностей текста, а также владение научным стилем речи.

Задания носят следующий характер: сделать подробный языково-стилистический анализ текста, выявить речевую системность стиля в тексте, охарактеризовать лексические, морфологические и синтаксические особенности текста, описать своеобразие художественного текста как образно-речевого целого.

Самостоятельная работа студента – важная форма образовательного процесса, направленная на формирование способностей к саморазвитию и самообразованию, что является одной из основных задач высшего образования.

УДК 81'26:81'276.6:174

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

Статья посвящена вопросам, связанным с особенностями официально-делового стиля в связи со стандартизацией деловой речи и современными требованиями, предъявляемыми к составлению деловых писем. Рассматриваются основные этикетные компоненты при составлении делового письма.

Ключевые слова: деловое письмо, стандартизация, речевые конструкции.

S. A. Krasnov

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Standardization of business speech

The article is devoted to the problem related to the peculiarities of the official business style in connection with the standardization of business speech and modern requirements for the compilation of business letters. Discusses the main etiquette components when writing a business letter of rejection.

Keywords: business letter, standardization, speech constructions.

В деловой речи накопилось достаточное количество терминов, формулировок, штампов, клише и оборотов речи, позволяющих участникам коммуникации не искать определения, характеризую-

щие стандартные ситуации, а выбирать готовые формы, дающие возможность все правильно понять.

Выбор и закрепление в практике одного языкового варианта из нескольких возможных диктуется требованиями все усложняющейся социально-политической жизни общества, техническим прогрессом. Использование устойчивых формул, принятых сокращений, единообразного расположения материала, оформления документа характерно для типовых и трафаретных писем, анкет, таблиц, текстов-аналогов и т. п. позволяет кодировать информацию, закрепляя определенные языковые средства за типовой ситуацией. Особой стандартизации подвергаются так называемые тексты-аналоги, бланки, формуляры, в которых трафарет имеет вид формализованного текста [1].

Процесс создания трафаретных текстов заключается в выделении для группы однотипных текстов постоянных частей, содержащих заранее известную информацию, и пробелов для вписывания меняющихся сведений. «Бланк – это своего рода идеальная основа деловой бумаги, в заполненном виде это тот эталон, к которому она стремится и которого достигает. В бланке жесткость формы сводит к нулю все возможности нескольких толкований» [2].

Стандартизация языка документов выработала особые типы текстовой организации: трафарет, анкета, таблица. Анкета представляет собой свернутый текст в виде номинаций родовидового соответствия. Таблица представляет собой еще более емкую организацию документа: постоянная информация размещена в заголовках строк, а переменная – в ячейках таблицы.

Данные типы текстовой организации могут использоваться в различных жанрах деловой документалистики: анкетным методом можно смоделировать кадровые анкеты, приказы, докладные, объяснительные записки; в табличной форме могут быть представлены следующие виды документов: штатное расписание, структура штатов, график отпусков, кадровые приказы. Трафаретными часто бывают договоры, деловые письма. Таким образом, трафаретизация обуславливает высокую степень информативной емкости текста благодаря свертыванию высказывания и возможности развертывания его в полную структуру.

Процесс стандартизации и унификации охватывает все уровни языка – лексику, морфологию, синтаксис, текстовую организацию – и определяет своеобразие и специфику официально-делового стиля.

Даже известные типы текстов (повествование, описание, рассуждение) модифицируются в деловом стиле, превращаясь в типы изложения утверждающе констатирующего или предписующе-констатирующего характера. Отсюда синтаксическая монотонность, лексическая однородность речи, высокая повторяемость слов.

Типизация документов позволяет моделировать текст любой разновидности согласно ситуации. При этом составляющий текст оперирует некими модулями, типовыми блоками, которые представляют собой клишированные части текста (в текстах договоров это – представление сторон, предмет договора, порядок расчета, обязанности и права сторон, срок действия договора).

Эти модули неизменно входят в тексты договоров (о выполнении работ, об аренде, о купле–продаже). Сам текст начального модуля договора практически не меняется (допускаются варьирование членов предложения, синонимические замены), меняются юридические термины, определяющие социальные роли договаривающихся сторон.

Все особенности официально–делового стиля, его знаковая природа обусловлены действием доминанты и функцией должностования, обеспечивающей правовую и социально–регулирующую значимость деловых текстов.

Экономическая необходимость и развитие науки и техники обуславливают все возрастающую унификацию и стандартизацию документов, с одной стороны, и тенденцию к упрощению, очищению от устаревших канцелярских штампов и клише языка деловых писем и, шире, деловой корреспонденции, с другой стороны.

Язык деловой переписки представляет собой периферию официально–делового стиля. Наряду с регламентированными письмами сегодня все шире входят и практику делового общения нерегламентированные деловые письма, наряду с официальными – полуофициальные (поздравительные, рекламные), в которых соотношение экспрессии и стандарта меняется то в одну, то в другую сторону.

Несомненно, официально–деловой стиль, как и в целом русский язык, претерпевает существенные изменения. Его формирование теснейшим образом связано с формированием и развитием государства, прежде всего потому, что сфера регулирования правовых и хозяйственных отношений создала потребность в выделении специальной функциональной разновидности литературного языка.

Регулирование отношений между участниками коммуникации, организациями, странами требует письменных свидетельств, актов, документов, в которых постепенно формируются черты официально-делового стиля:

1) высокая степень терминированности лексики:

– юридические термины (собственник, закон, регистрация, собственность, приемка объектов, приватизация, владение, выкуп, личное дело и т. д.);

– экономические термины (дотация, затраты, купля-продажа, бюджет, расход, доход, смета, расходная часть бюджета и т. д.);

– экономико-правовые термины (погашение кредита, секвестирование, права собственности, срок реализации товара, сертификат качества и т. д.);

2) именной характер речи, выражающийся в высокой частоте отглагольных существительных, которые часто обозначают опредмеченное действие: погашение кредита, отсрочка платежа;

3) высокая частотность отыменных предлогов и предложных сочетаний: в адрес, в отношении к, в силу, в связи, в соответствии, в счет, в ходе, в целях, по мере, по линии, по истечении, по причине, при условии, применительно к, сообразно, согласно, соответственно (чему) и т. п.;

4) развитие собственно канцелярских значений, связанное с переходом причастий в класс прилагательных и местоимений: *настоящие правила – эти правила, настоящий договор – этот договор, в установленном порядке – в законном порядке;*

5) стандартизация лексической сочетаемости: сужение значения слов объясняет ограничение лексической сочетаемости слов, появление так называемой регламентированной сочетаемости: *контроль обычно возлагается, сделка – заключается, цена – устанавливается;*

6) стандартизация синтаксических единиц (предложения, словосочетания), которые не составляются, а как формула воспроизводятся в тексте документа, закрепляющего соответствующую ситуацию социально-правовых отношений: *в установленном порядке; в соответствии с принятой договоренностью; в случае невыполнения долговых обязательств; договор вступает в силу со дня подписания;*

7) формально-логический принцип текстовой организации, выражающийся в дроблении основной темы на подтемы, рассмат-

риваемые в пунктах и подпунктах, на которые графически дробится текст и которые обозначаются арабскими цифрами:

1. Предмет договора

1.1. Исполнитель

1.2. Заказчик;

8) отсутствие манифестации идиолекта, отсутствие эмоциональности, узкий диапазон речевой экспрессии;

9) максимальная степень этикетных требований, выражающаяся в обилии этикетных знаков, этикетных текстов (поздравление, соболезнование, благодарность).

Официально-деловому стилю присущи функции волеизъявления, долженствования, представленные в текстах широкой гаммой императивности от жанров приказа, постановления, распоряжения до просьбы, пожелания, предложения, выражаемых в ходатайствах и деловой переписке; функция фиксации правовых отношений (договор, контракт); функция передачи информации (информационные письма, Текст делового письма должен демонстрировать качество и эффективность организации в целом, высокий профессионализм и компетентность сотрудников, причастность к современным методам управления, к стандартам научно обоснованного делового администрирования.

Литература

1. Русская деловая речь (письменные и устные формы): учеб. пособие для студентов гуманитарных и технических учеб. заведений / под общей ред. проф. В. В. Химика и проф. Н. Т. Свидинской. – СПб.:СПГУТД, 2011. – С. 352.

2. Веселов П. В. Профессия – секретарь: учеб. пособие. – М., 2017.

УДК 811.161.1:808.5:81'276.5:378.18:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

АНАЛИЗ МНОГООБРАЗИЯ ЯЗЫКОВЫХ ФОРМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Комплексный анализ различных форм языка на занятиях по культуре речи в вузе способствует углублению знания языковой системы и формирова-

нию навыков использования языка как инструмента коммуникации в различных сферах жизни.

Ключевые слова: культура речи, формы языка, национальный язык, говор, жаргон, взаимодействие форм, деловая коммуникация.

E. B. Kuznetsova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Analysis of diversity of language forms during the culture of speech lessons

Integrated analysis of different language forms during the culture of speech lessons contributes in developing deeper knowledge of language system as well as forming communication skills that can be used in different areas of life.

Keywords: culture of speech, language forms, national language, dialect, slang, communication of forms, formal language.

Цель преподавания лингвистических дисциплин на любом уровне образования – научить пользоваться языком как важнейшим инструментом коммуникации. Так, одна из общекультурных компетенций в государственном образовательном стандарте бакалавриата сформулирована следующим образом: способность «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1]. Школьный курс русского языка предполагает формирование общего представления о языковой системе и отработку навыков владения строгими языковыми нормами, в первую очередь, орфографическими и пунктуационными. Вузовская же дисциплина «Русский язык и культура речи» (безусловно, с опорой на полученные в школе знания и навыки) должна познакомить обучающихся с многообразием форм языка, речевых регистров, с вариативностью языковой нормы и критериями выбора оптимальных вариантов при решении конкретных коммуникативных задач.

Уже на первых занятиях, в рамках вводной темы, целесообразно проанализировать различные формы национального языка (территориальные и социальные диалекты), причем и в диахроническом аспекте, и в синхронном. Краткое сопоставление северного, южного и среднерусского диалектов дает представление об истоках литературной нормы, о таких чертах современного произношения, как аканье и иканье, об отклонениях от нормы в области согласных

(фрикативный, а не смычный звонкий заднеязычный *z* в современных южных говорах).

Обсуждение форм языка в зависимости от объема (индивидуальный язык, говор, диалект, национальный язык) позволяет определить статус говора как формы языка, обслуживающей локально замкнутую группу людей. В учебных группах практически половина студентов – приезжие, и анализ говоров способствует знакомству с речевыми особенностями разных регионов, в первую очередь, лексическими: петербуржцы с интересом узнают такие уральские, сибирские слова, как *вехотка* ‘мочалка’, *толчёнка* ‘картофельное пюре’, *лентяйка* ‘швабра’, *плойка* ‘щипцы для завивки волос’, *мультифора* ‘пластиковый пакет для хранения бумаг («файлик»)', *кулёма* ‘неловкий, неуклюжий, медлительный человек’.

С другой стороны, приезжие студенты могут познакомиться с петербургским говором на примере топонимов и местных неофициальных названий вузов. Вчерашние абитуриенты, возможно, подававшие документы в несколько университетов, с удовольствием угадывают, какой вуз называется «*Розетка*» (Электротехнический университет), «*Пипетка*» (Химико-фармацевтический университет), «*Таблетка*» (Первый медицинский университет), «*Рена*» (Академический институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина) и др. Неофициальные названия станций метро, районов города тоже можно считать лексическими единицами петербургского говора, которые и упрощают речь, и делают её более экспрессивной: *Звезда* (Звездная), *Ельник* (Елизаровская), *Чека* (Чкаловская), *Мужики* (Площадь мужества), *Спорты* (Спортивная), *Ветерки* (Проспект ветеранов), *Болты* (Балтийская), *Кирза* (Кировский завод). Студентами отмечается стилистическая коннотация некоторых топонимов, в частности, названия *Васька* (Васильевский остров), *Петрога* (Петроградская), *Купчага* (Купчино), *Айзерки* (Озерки) и ряд других воспринимаются как пренебрежительные. И делается вывод, что употребление подобных лексем может вызвать негативный эффект при коммуникации, например, с жителями соответствующих районов.

Умение переключать речевые регистры при общении в разных сферах жизни требует четкого соотнесения таких форм национального языка, как литературный язык (и в его составе разговорный стиль), просторечие, жаргон. Первым критерием деления этих форм должна служить нормативность, которая противопоставляет

разговорный стиль просторечию и жаргону, вторым – наличие социально-возрастного ограничения использования данной разновидности языка, которое противопоставляет жаргон просторечию и разговорному стилю.

Сложнее всего студенческой аудиторией определяется статус просторечия, которое в результате дискуссии трактуется как «специфическая сфера обиходного, устно-разговорного, нелитературного, по преимуществу экспрессивного и часто вульгарного общения» [2]. Напротив, близким, понятным и наиболее интересным в качестве объекта лингвистического анализа материалом на занятиях по культуре речи воспринимается молодежный жаргон. Студентам предлагается описать двадцать жаргонных лексических единиц, которые используются в их ближайшем окружении. Лексикографическое описание в таком мини-словаре должно содержать толкование слова, его важные фонетические и грамматические характеристики, пример употребления. Предлагается также высказать предположения о происхождении жаргонной лексики.

Обсуждение выполненного задания в аудитории позволяет решать разнообразные обучающие задачи, таким образом экономится время и повышается информационная насыщенность практических занятий. Анализ моделей образования жаргонной лексики, в частности, способствует актуализации знаний о системе языка, разных её уровнях. Обнаруживается, что фонетический способ образования слов через перенос ударения (как *компАс* у моряков или *шАсси* у летчиков) в молодежном жаргоне встречается очень редко: например, ударение переходит на окончание при склонении слова *тип* ‘лицо мужского пола, с которым не установились близкие отношения’: *Я с этим типОм познакомился в пятом классе* [3]. Вместе с тем, фонетические варианты самих жаргонизмов в группе обсуждаются, как правило, очень бурно, именно в связи с отсутствием кодификации подобных языковых единиц: *жИза* или *жизА*, *Инфа* или *инфА*, *гАмать* или *гамАть* и др.

Анализ жаргонных слов с точки зрения их образования позволяет повторить способы, модели деривации, актуализировать знания о морфемном уровне языковой системы. Самым распространенным способом словообразования в молодежном жаргоне студенты справедливо считают усечение, причем особенно активно оно используется при трансформации терминов из области информационных технологий: *уведы* (уведомления), *оформа* (оформле-

ние), *соглы* (соглашения), *ресы* (ресурсы), *прога* (программа); интернет-коммуникации: *инста* (Инстаграм), *телега* (Телеграм), *комменты* (комментарии). Используется эта модель и в жаргоне студентов: *экзы* (экзамены), *резы* (результаты); таким способом образуются и жаргонные бытовизмы: *жига* (зажигалка), *сига* (сигарета), *кроссы* (кроссовки). Продуктивным в последнее время стало словообразование с помощью суффикса -ик-, который добавляется к усеченной основе: *варик* (вариант), *падик* (подъезд), *рестик* (ресторан), *уник* (университет) и др.

Студенты замечают, что важный способ пополнения лексики молодежного жаргона, как и современного русского языка в целом, – заимствования, прежде всего, из английского языка: *бро* (друг, от англ. *brother* ‘брат’), *ганкать* (внезапно нападать, от англ. сленг. *gank* ‘убивать заведомо слабейшего’ в компьютерных играх), *краш* (предмет обожания, от англ. *crush* с таким же значением) и др. На подобных примерах можно показать способы освоения заимствованной лексики русским языком; кроме того, анализ жаргона позволяет затронуть тему взаимодействия культур, ввести в круг терминов понятие пуризма. Обсуждение жаргона на занятиях по культуре речи способствует и воспитанию языкового вкуса, через осознание уместности использования этой социальной формы языка далеко не во всех коммуникативных ситуациях.

Вузовский курс культуры речи предполагает и рассмотрение форм языка, выделяемых в зависимости от материальной формы выражения мысли (устная и письменная речь), в зависимости от количества активных участников (диалог и монолог). Знание различий в требованиях к устному и письменному тексту позволит отработать навыки построения монологических текстов публичных выступлений; темы для кратких выступлений могут быть связаны с лингвистической проблематикой («Самый полезный словарь», «Спасите русский язык!», «Мы не боимся заимствований» и под.) или со сферой профессиональных интересов (например, самопрезентация для работодателя). Необходимо также обращать внимание и на взаимодействие этих форм в сфере Интернет-коммуникации, которое выявляется при анализе текстов блогов, реплик в чатах и форумах, комментариев к сообщениям. Кроме того, неотъемлемой частью современной деловой культуры становится знание правил написания электронных писем, общения с помощью мессенджеров, поэтому при рассмотрении таких форм литературного языка, как

функциональные стили, целесообразно уделять особое внимание новым формам официально-деловой коммуникации.

Опыт реализации курса «Русский язык и культура речи» для студентов разных направлений подготовки показывает, что комплексный анализ различных форм языка способствует целостному восприятию языковой системы, пониманию возможностей языка как универсального инструмента коммуникации, в том числе в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sutd.ru/sveden/up19/st/42.03.01_fgos.pdf

2. Химик В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – С. 10.

3. Здесь и далее приводятся примеры из работ студентов первого курса ВШПМ (направления подготовки «Информационные системы и технологии», «Реклама и связи с общественностью»).

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»: АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Автор, ориентируясь на свой опыт преподавания в СПбГУ, анализирует современное состояние программы и содержание курса «Русский язык и культура речи». Предлагаемые направления работы и разработанные задания могут послужить ключом к успеху в преподавании данной дисциплины.

Ключевые слова: русский язык, аспекты речевой культуры, вузовский курс, направления работы, упражнения и задания

E. R. Laskareva

Saint Petersburg State University

Discipline “Russian Language and Speech Culture”: aspects of teaching

The author, focusing on his teaching experience at St. Petersburg State University, analyzes the current state of the program and the content of the course

“Russian Language and Speech Culture”. The proposed areas of work and developed tasks can serve as the key to success in teaching this discipline.

Keywords: Russian language, aspects of speech culture, university course, areas of work, exercises

Понятие «культура речи», с нашей точки зрения, включает в себя единство нормативных, функционально-стилистических и этико-эстетических аспектов русской речевой культуры, причем как общей, так и профессиональной. Овладение необходимыми знаниями и, следовательно, повышение общей речевой культуры достигается учащимися путем овладения навыками корректного, точного и логически обоснованного выражения собственных мыслей. Цель данной статьи – определить основные составляющие для выборки и презентации материала дисциплины «Русский язык и культура речи» с позиций логики и лингводидактики.

В процессе преподавания вышеуказанной дисциплины мы руководствуемся глобальной идеей: повысить уровень практического владения современным русским литературным языком учащихся. Язык – в его письменной и устной разновидностях – рассматриваем в разных сферах функционирования. В курсе СПбГУ в качестве основополагающей задачи в нашей программе определяется формирование у студентов языковой и коммуникативной компетенции. Безусловно, учащимся необходимо научиться осознанно соблюдать основные нормы русского языка: орфоэпические, акцентологические, лексические, грамматические, стилистические¹. Однако курс этим ограничиться не может. В процессе чтения курса учащиеся совершенствуются в плане повышения эрудиции и в умении решать логические задачи и проникаются мыслью, насколько важен родной язык².

Большое количество учебников и учебных пособий свидетельствует о разных ракурсах видения самой дисциплины авторами программ различных вузов РФ. Повышение грамотности, функциональные стили и азы риторики – именно таким образом можно обобщить, если можно так выразиться, «аспектную ориентацию» тех или иных изданий [1], [3]–[4].

¹ См., напр.: [2] и серию словарей «Давайте говорить правильно!».

² Об этом свидетельствуют, в частности, тесты IQ, содержащие до 50 процентов заданий, связанных с родным языком. См. <https://brainapps.ru/iqtest?iq>.

В рамках данной статьи определим те направления работы, которые, по нашим наблюдениям и опыту работы, вызывают наибольший интерес у обучаемых. Основных четыре: 1) собственно язык; 2) риторика; 3) научный стиль; 4) деловое общение.

Безусловно, основные направления взаимосвязаны, имеют вероятностные точки пересечения, так что, определяя тему лекции (либо практического занятия), преподаватель вправе комбинировать приемы работы и ракурсы рассмотрения того или иного аспекта работы, выделяя в качестве основной одну тему лекции и преимущественное направление работы. Нами разработаны вопросы и задания, которые можно использовать и варьировать в зависимости от задачи и структуры того или иного конкретного занятия. Рассмотрим тезисно выделяемые нами четыре направления работы.

1. **«Собственно язык».** С нашей точки зрения, данное направление предполагает регулярную практическую работу (даже при лекционном курсе) по коррекции и повышению грамотности учащихся в плане орфографии и пунктуации. Суммируем основное¹. Теоретические знания: язык как знаковая система; место русского языка в системе языков мира; язык как «идентификатор» культуры человека; уровни языка; понятие нормы; трудные случаи (акцентология, орфоэпия; орфография, пунктуация; морфология, синтаксис; стилистика); интересные факты из истории языка; функции языка; стилистическое расслоение языка; виднейшие ученые-лингвисты; типы словарей; язык специальности и пр.

Практическая деятельность в овладении навыками корректного, точного и логически обоснованного выражения собственных мыслей, а также в повышении общей речевой культуры учащихся: словарные диктанты; текстовые диктанты²; работа по выбору информации из прослушанного (прочитанного) текста; переформулирование стилистики текста (например, различение в научно-популярных текстах элементов разговорного и научного стилей);

¹ В целях достижения «оптимального лаконизма» считаем себя вправе отойти от принятых в современных программах и стандартах триады «знать-уметь-владеть» и оперировать более «консервативными понятиями»: «теория – практика».

² Например, тесты на сайте <http://mylanguage.ru/materials/>, интерактивные диктанты на сайте <http://gramota.ru/class/coach/idictation/> и др.

изложение (устное или письменное) информации текста; стилистическая работа по тексту; работа по развитию индивидуального словаря; анализ логических ошибок в словоупотреблении и синтаксических конструкциях; поисковая работа с лингвистическими словарями (в частности в интернете) и т. п.

2. **Риторика.** Теоретические знания предполагают охват азов базовых знаний в области философии, психологии, этики и эстетики: риторика как практическая дисциплина; интересные факты; виды реализации диалогического красноречия; задачи оратора по античным и современным канонам; подготовка публичного выступления; виды публичных речей; понятия «кинесика» и «паралингвистика»; рекомендации для оратора (голос, жесты, положение рук, локти, ноги, жестикуляция, взгляд); приемы, которые позволяют наладить контакт с аудиторией; фразы в публичном выступлении, которые помогают создать логические переходы к следующим частям выступления, и пр.

Практическая деятельность: овладение основами техники речи; выбор языковых средств в соответствии с ситуацией общения; подготовка речи; монологическое высказывание; диалог в публичном выступлении (умение логично аргументировать, отстаивать собственную точку зрения); конструкции и фразы официальной сферы коммуникации и пр.

3. **Научный стиль.** Теоретические знания: языковые особенности научного стиля; подстили и жанры научного стиля; работа с научной литературой; слова и конструкции научного стиля речи; подготовка аннотации, тезисов, статьи, дипломной работы, диссертации (структура, рубрикация, объем, языковые средства и пр.).

Практическая деятельность: отработка универсальной лексики и конструкций, присущих научному стилю речи; овладение основами четкости изложения и аргументации; продуцирование научного монолога; продуцирование научного диалога; написание реферата по профилю специальности; стилистический анализ допущенных в некоторых работах «вариантов эклектики», то есть явного смешения разговорного и научного стилей и т. п.

4. **Деловое общение.** Теоретические знания: эмпатия в деловом общении; основные требования, предъявляемые к деловому те-

лефонному разговору; составляющие делового телефонного разговора (с учетом времени ведения разговора); стратегия и тактика полемики; приемы эффективного слушания; приемы влияния на партнера; оценка информации и участие в процессе в зависимости от места, занимаемого слушателем; размещение участников за столом для ведения деловой беседы (позиция непринужденного общения, позиция сотрудничества, конкурирующая позиция, независимая позиция); виды документов и пр.

Практическая деятельность: отработка основных умений ведения беседы в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и ситуацией общения; владение основными приемами убеждения, аргументации и четкости изложения; продуцирование телефонного разговора - с учетом его составляющих и времени ведения беседы; продуцирование делового диалога (полилога), связанного с профилем специальности; написание резюме (CV), мотивационного письма; подготовка к собеседованию (интервью) и пр.

В заключение отметим, что в дисциплине «Русский язык и культура речи», помимо описанных нами четырех направлений работы (либо на стыке этих аспектов), в качестве дополнительных могут быть выделены еще два интересных, но факультативных. Один из них – основы психологии общения, а другой – общие нормы культуры и речевой этикет (культура поведения и речевой этикет в разных странах). Самое трудное в работе – выстроить последовательность в преподавании всех аспектов (направлений) курса, поскольку они все взаимопересекаются. Однако при грамотном представлении материала всегда представляют интерес для учащихся. Главная задача преподавателя – заинтересовать студентов, выигрышно представить программу курса и основные направления деятельности, дать азы информации по каждому направлению работы и научить самостоятельно отбирать необходимую им информацию и творчески ее перерабатывать.

Литература

1. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 432 с.
2. Давайте говорить правильно! Трудности русского современного произношения и ударения: Словарь-справочник / Л. А. Вербицкая, Н. В. Богданова, Г. Н. Склярская. - 6-е изд., стер. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.

3. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / Под ред. В. Д. Черняк. – М.: Высш.шк.; С-Пб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 509 с.

4. Русский язык и культура речи: учебник для технич. вузов / Под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. – М.: Высшее образование, 2006. – 356 с.

УДК 808.51:378.141.4

Лукьянова Л. В.

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С. М. Кирова

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «КОММУНИКАЦИЯ» КАК УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены результаты работы автора по формированию универсальной компетенции «Коммуникация» в рамках дисциплины «Ораторское искусство и риторика». На основе культурно-исторического и технологического подходов к обучению подготовлены рабочая программа, фонд оценочных средств и учебное пособие для практических занятий со студентами магистратуры технического вуза.

Ключевые слова: компетенция, коммуникация, коммуникативные технологии, ораторское искусство, риторика.

L. V. Lukyanova

S. M. Kirov Saint Petersburg State Forestry University

Formation of universal competence "Communication" as an educational and methodical problem

The article presents the author's results on the formation of universal competence "Communication" for the discipline "Oratory and Rhetoric". On the basis of cultural, historical, and technological approaches to training, a syllabus, a set of evaluation tools and a textbook for practical training of the Master's degree students of a technical University were prepared.

Keywords: competence, communication, communication technologies, oratory, rhetoric

Одним из обязательных требований, предъявляемых федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения (ФГОС ВО 3++) при разработке и реализации программ подготовки в вузе, является формирование универсальных компетенций. Результаты обучения по дисциплине, как заявлено в требо-

ваниях образовательного стандарта, разрабатываются вузом самостоятельно, но должны соответствовать установленным индикаторам достижения компетенций (сформулированным в примерных основных образовательных программах) [1].

С учетом данных руководящих установлений в Санкт-Петербургском государственном лесотехническом университете было принято решение о привлечении к формированию универсальной компетенции «Коммуникация» в программе магистратуры по направлению 35.04.09 «Ландшафтная архитектура» дисциплины «Ораторское искусство и риторика». Таким образом, при составлении программы указанной дисциплины следовало решить, с одной стороны, проблему адекватности системе критериев (компетенция – индикаторы – результаты), а с другой – проблему целесообразности и эффективности обучения студентов магистратуры (цель – задачи – методы – приемы – материал).

В формулировке универсальной компетенции «Коммуникация» (УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе и на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [2]) задан посыл на технологический подход в обучении, который при некорректной интерпретации может привести к односторонним (и, возможно, манипулятивным) последствиям.

Во-первых, при отсутствии в научной литературе четкого разграничения терминов «коммуникативные технологии» и «коммуникационные/информационно-коммуникационные технологии» [3] возникает вероятность подмены понятий, сведения процесса коммуникации к информационным процессам и методам работы с информацией, осуществляемыми с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации [4].

Во-вторых, возникает соблазн абсолютизации технологий, реализации исключительно «определенной модели с определенным набором средств, способов и алгоритмов действий» [5, с. 156], моделей, как минимум, схематизирующих академическое и профессиональное взаимодействие.

Осложняющим фактором в планировании результатов обучения представляется и отсутствие в настоящее время утвержденной примерной образовательной программы, уточняющей вектор обучения в индикаторах достижения компетенции (в Реестре примерных основных образовательных программ размещен проект [6]).

Не игнорируя современные запросы общества на новые подходы в обучении, участники образовательного процесса все же должны учитывать, что исторически отечественная риторика ориентировала прежде всего на достижение высокого уровня речемыслительной деятельности, этическую ответственность языковой личности, на русский риторический идеал, восходящий к античности и этическим традициям православного христианства, идеал, реализующий субъект-субъектные равноправные отношения в общении.

Через установление гармонизирующих отношений между новыми коммуникативными технологиями и культурно-историческим подходом к риторике и ораторскому искусству, на наш взгляд, лежит путь к формированию целей, задач и, соответственно, прогнозируемых результатов обучения. В связи с вышеизложенным основная цель дисциплины рассматривается как совершенствование языковой личности, обладающей этической ответственностью и высокой лингвориторической компетенцией для академического и профессионального взаимодействия. Задачи дисциплины заключаются в комплексном и поэтапном повышении культуры и эффективности речемыслительной деятельности на уровнях языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности (1 этап представляет собой знакомство с историей риторических идей и ораторского искусства; 2 этап посвящен анализу современной коммуникация и публичной речи). Результатами обучения по дисциплине «Ораторское искусство и риторика» является комплекс знаний (базовых понятий изучаемой дисциплины, этапов и сущности классического риторического канона, универсальных этических норм коммуникации, принципов анализа и самоанализа коммуникативной деятельности) и умений (дифференцировать сообщение по форме, стилю и жанру, различать основные виды красноречия, анализировать композицию речевого произведения, преодолевать барьеры в общении и корректировать коммуникативное поведение, выполнять лингвориторический анализ речи), а также владение навыками информационно-убеждающего сообщения/выступления для академического и профессионального взаимодействия.

В итоге проделанной работы автором статьи были составлены рабочая программа дисциплины, фонд оценочных средств, проведена их апробация и коррекция, подготовлено учебное пособие для практических занятий [7].

В рамках данной статьи охарактеризуем только первый этап обучения и отраженную в учебном пособии систему работы на практических занятиях (часть 1). Пособие включает 5 тем, каждая из которых связана с решением комплексных задач:

– тема 1 – диагностировать общий уровень лингвориторической компетенции, степень владения рационально-логическими операциями; выявить специфику проявления языковой личности в проблемной ситуации (стандартность/оригинальность речевого поведения); задать ориентиры в организации контактной и самостоятельной работы;

– темы 2–4 – расширить кругозор в области истории риторических учений и ораторского искусства, установить преемственность культурных знаний, востребованность достижений прошлого в современном риторическом опыте, в том числе и в области техники речи и запоминания; продолжить формирование терминологического минимума дисциплины; побудить к анализу и коррекции речевого поведения, продуцированию самостоятельных высказываний (текстов) в рамках рассматриваемых тем;

– тема 5 – наметить перспективы индивидуальной риторической деятельности, уточнить и систематизировать знания в области классического риторического канона, выявить «слабые места» в докоммуникативном этапе деятельности, подготовить к работе по отдельным аспектам анализа современной публичной речи.

Предлагаемые в пособии продуктивные и творческие задания связаны с актуальным историко-риторическим материалом и способствуют развитию творческого потенциала языковой личности, а следовательно, результаты деятельности проявляются и в отсроченной перспективе как свидетельство эффекта недирективного воздействия.

Литература

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24fgosvo.ru> (дата обращения 08.12.2019).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 35.04.09 Ландшафтная архитектура. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/350409_M_3_21082017.pdf (Дата обращения 08.12.2019).

3. Леньшина А. А. Различие терминов «коммуникативные технологии» и «коммуникационные технологии» // Молодой ученый. – 2019. – № 26. – С. 35–37. – URL: <https://moluch.ru/archive/264/61185/> (Дата обращения 08.12.2019).

4. ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006> (Дата обращения 08.12.2019).

5. Макович Г. В. Коммуникативные технологии в деятельности профессиональных групп // Вопросы управления. – 2014.– № 3(9). – С. 155–160.

6. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура» (профиль «Архитектурно-ландшафтная организация открытых пространств»). – URL: <http://пооп.рф/пооп/a958028ade994625b772e204e5d1cba8> (Дата обращения: 08.12.2019).

7. Лукьянова Л. В. Ораторское искусство и риторика: учебное пособие для практических занятий. Уровень образования – магистратура по направлению 35.04.09 «Ландшафтная архитектура». – СПб: СПбГЛТУ, 2019. – 40 с.

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В работе рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой студентами сообщений с презентацией на занятиях по русскому языку и культуре речи. Освещаются некоторые трудности, возникающие у студентов в процессе подготовки и исполнения презентаций.

Ключевые слова: презентация, средство обучения, цели презентации, трудности подготовки и выступления.

T. A. Nalimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Presentation at practical classes on Russian language and speech cultur

The paper discusses issues related to the preparation of messages by students with presentations in the Russian language and speech culture classes. Some difficulties that arise in students in the process of preparing and making presentations are highlighted.

Keywords: presentation, training tool, presentation objectives, difficulties in preparing and speaking.

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования компьютерных презентаций. Презентация используется при обучении разным дисциплинам на разных этапах обучения. Целью учебной презентации является донесение до аудитории информации о том или ином объекте в простой и удобной мультимедийной форме.

Использование презентации в учебном процессе рассматривается в методике как средство обучения, позволяющее в наглядной форме представить важную для понимания обучающихся информацию по той или иной теме.

Как известно, Интернет насыщен рекомендациями о том, как правильно подготовить сообщение с использованием мультимедийных средств. Поэтому, казалось бы, студентам не нужно объяснять, что такое презентация, какова ее цель и как ее подготовить. Навык использования презентаций в той или иной степени у первокурсников сохранился из школьной практики, так как многим приходилось выступать с сообщениями по разным предметам. Однако можем ли мы сказать, что на первом курсе студенты могут успешно подготовить сообщения, пользуясь этим средством? Для ответа на этот вопрос попытаемся на примере дисциплины «Русский язык и культура речи» проанализировать ситуацию и определить некоторые трудности, которые испытывают первокурсники при подготовке сообщений с презентацией.

Подготовка сообщений (с презентацией или без презентации) является на практических занятиях по русскому языку и культуре речи факультативным элементом. Этот вид работы дает студенту возможность получить более высокую оценку за работу в течение семестра. Поэтому не все студенты считают для себя важным выполнить это задание. Задача преподавателя – объяснить студентам, чем полезно выполнение этого задания. Важно напомнить студентам о предполагаемых результатах обучения (компетенциях), которые сформулированы в рабочих программах по дисциплине в действующих ФГОСах. Так, в соответствии с новыми стандартами универсальными компетенциями (УК-3 и УК-4) предусматривается приобретение целого комплекса *знаний, умений и владений*. В частности, каждый студент должен *знать* правила выбора и использования языковых средств в устной и письменной коммуникации в соответствии с коммуникативными задачами; этикетные формулы и риторические приемы, использование которых позволит сделать

речь(в том числе публичную) более эффективной; *уметь* дифференцировать языковые средства в соответствии с ситуацией, темой и формой общения, воспроизводя при этом соответствующие этикетные формулы; *владеть* навыками и опытом публичного представления результатов своей деятельности и т. д. [2]. В результате обучающийся должен обрести «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Важным является и то, что процесс овладения этими компетенциями сопровождается также совершенствованием механизмов самоконтроля и самооценки, необходимых выступающему, чтобы контролировать такие качества речи, как правильность (соблюдение произносительных, интонационных и других видов норм), технические характеристики речи (темп, громкость, интонационно-смысловое членение и др.). Кроме того, важным представляется умение осуществлять обратную связь с аудиторией, а также умение оценивать не только свое, но и чужое сообщение. Безусловно, донесение до студентов важной информации необходимо осуществить в упрощенной форме.

Подготовка сообщения происходит в несколько этапов. Прежде всего студентам предлагается изучить информацию, содержащуюся в приложении к учебному пособию, подготовленному коллективом кафедры, где подробно излагается процесс подготовки сообщения с презентацией [1]. Студентам предлагается также записать основные требования, предъявляемые к их будущему сообщению и критерии его оценивания группой и преподавателем. Сообщения заслушиваются в аудитории, начиная с середины семестра, по предварительно составленному графику. Это связано с тем, что только к середине семестра происходит адаптация студентов к учебному процессу в вузе, т. е. их погружение в содержание дисциплины, накопление ими определенного опыта общения в новой для них учебной среде. На этом этапе обсуждаются со студентами и некоторые организационные вопросы: устанавливается количество времени на каждое выступление, определяется их тематическая последовательность в рамках одного занятия и др. Так, в ходе одного занятия оптимальным представляется заслушивать не более 3 сообщений, что позволяет использовать оставшееся время на обработку текущего материала.

Рассмотрим некоторые трудности, которые необходимо преодолеть студентам при подготовке сообщений с презентацией.

1. Прежде всего отметим, что выбрать тему сообщения студентам разрешается самостоятельно с учетом собственных интересов и возможностей. Однако значительная часть студентов в течение продолжительного времени не может определиться с темой будущего сообщения. В некоторых случаях им требуется помощь преподавателя в форме предварительного согласования (обсуждения) темы, чтобы избежать возможного дублирования. Практика показывает, что согласование темы будущего сообщения с преподавателем студенту необходимо.

2. Практически все студенты пользуются услугами Интернета, однако относятся к содержащейся там информации по-разному. Одни студенты берут за основу готовые презентации, имеющиеся в Интернете, другие – пользуются ими избирательно, внося существенные изменения и дополнения, а также привлекая информацию из других источников. Первых, к сожалению, большинство.

3. При подготовке сообщений немногими студентами (около 15 %) были сделаны ссылки на первоисточники и приведены списки использованной литературы. Это значит, что студентам, как правило, не важно, кто автор информации (словаря) и в каком источнике ее можно найти. Источник для многих один – Интернет.

4. Большинство студентов при подготовке не уделяет должного внимания репетиции (озвучиванию) текста сообщения. В результате аудитория вместо выступления без опоры на текст (или с частичной опорой на текст) заслушивает чтение текста сообщения с листа или непосредственно с экрана телефона, что представляется вообще недопустимым. А поскольку размер экрана телефона невелик, то безошибочно озвучить текст сообщения не всем удастся, и результате у аудитории создается впечатление, что с текстом сообщения студент знакомится впервые. В свое оправдание студенты ссылаются на школьный опыт подготовки сообщений.

5. Поскольку наличие презентации не является обязательным условием подготовки сообщения, то примерно половина студентов вообще не считает нужным готовить презентации к своему выступлению. Безусловно, не любую тему целесообразно сопровождать презентацией.

6. Если говорить в целом о качестве сообщений, сопровождаемых презентациями, то немногие из них отличаются высоким уровнем. Самой важной проблемой для студентов, которые решились на сообщения с презентацией, стало неумение отбирать для

презентации важную информацию из разных источников, правильно ее структурировать и технически оформлять. Были случаи, когда тексты на слайдах полностью дублировали тексты, прочитанные с листа, что фактически лишало смысла весь процесс подготовки презентации.

7. Техническое оформление презентаций требует определенных умений. Наиболее распространенными техническими недостатками были: несоответствие размера слайда размеру шрифта, неудачный выбор цвета, тона, рисунков и других элементов, что делало восприятие сообщения аудиторией некомфортным.

8. Одно из основных требований при подготовке презентации состояло в том, чтобы в конце сообщения проверить у аудитории результаты восприятия материала. Лишь 27 % выступающих завершили свое выступление самостоятельно подготовленным тестом.

9. Помимо тем, соответствующих темам дисциплины, предпочтительными в ряде случаев оказались темы теоретического характера, выходящие за рамки основного содержания дисциплины. К ним относятся, например, темы, связанные с историей развития литературного языка и письменности, с происхождением некоторых лингвистических явлений; отдельные виды норм (орфографические, пунктуационные), которым не удается уделить внимания на занятиях, а также темы, освещающие особенности разных групп лексики, в том числе терминологии по профилю обучения студента, и др.

10. Оригинальностью темы и творческим подходом к ее решению отмечено не более 12 % сообщений. В этих сообщениях выступающие делились личным опытом, связанным со сферой интересов студентов (исследовательская работа, журналистика, художественное творчество, путешествия по стране и др.).

11. Следует отметить, что у многих студентов не сформированы навыки критического оценивания выступления. Зачастую они не могли проанализировать выступление, оценить его достоинства и недостатки в соответствии с заявленными критериями (актуальность, содержательность, речевое и техническое исполнение, обратная связь с аудиторией и др.), но при этом регулярно выражали самое общее одобрение в форме аплодисментов. В результате эту функцию приходилось выполнять преподавателю.

12. Причинами слабого интереса студентов к некоторым сообщениям были: невысокий содержательный уровень части вы-

ступлений, обусловленный недостаточно серьезной подготовкой выступающего; несовершенство технического оформления презентации, плохая техника речи, отсутствие контакта с аудиторией и, наконец, обычная лень мышления. Все это имеет отношение к той части современной молодежи, которая приучила себя получать знания в готовом виде, не прилагая к этому особых усилий, а не добывать их самостоятельно. В этой ситуации очень актуально вспомнить слова Ф. М. Достоевского о значении общения с книгой: «Перестать читать книги – значит перестать мыслить».

Подводя итоги, отметим, что повысить эффективность в использовании на занятиях по русскому языку и культуре речи такого средства, как презентация, даже при наличии достаточного количества часов (например, одного практического занятия в неделю), очень непросто. Для этого требуются систематическая работа и значительные усилия не только со стороны преподавателя, но и главным образом со стороны студентов. Важно помочь студентам освободиться от стереотипов, которые сложились у них на предшествующих этапах обучения и автоматически переносятся ими на учебный процесс в вузе.

Литература

1. Материалы для совершенствования коммуникативной компетенции по русскому языку и культуре речи с учетом требований ФОС: учеб. пособие / Н. Т. Сви-динская, Л. Г. Кунина, Т. А. Налимова. – СПб.: СПбГУПТД, 2019.– 113 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям бакалавриата (ФГОС 3++). – URL: <http://fgosvo.ru>.

УДК 808.5:811.161.1:378.147

Полевая Р. П.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет»

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются результаты анкетирования студентов (специальность «Таможенное дело») с целью получить представление об их ценностном восприятии курса «Культура речи» в рамках профессиональной подготовки, а также об их владении коммуникативными качествами речи и об оценке собственного уровня речевой культуры.

Ключевые слова: акцентологические нормы, коммуникативные качества речи, логичность и богатство речи, профессиональная подготовка, речевая культура.

R. P. Polevaya

Saint Petersburg State Economic University

Development of speech culture in the classroom with students non-philological profile

The article discusses the results of a survey of students (specialty "Customs") in order to get an idea about their value perception of the course "culture of speech" in the framework of professional training and also about their possession of communicative qualities of speech and about an assessment of own level of speech culture.

Key words: accentological norms, communicative qualities of speech, logic and richness of speech, professional training, speech culture.

В соответствии с целью государственной программы по увеличению количества выпускников системы общего и профессионального образования, обладающих высоким уровнем владения русским языком [1], студенты, изучающие «Таможенное дело», обязаны освоить курс «Культура речи». Однако учащиеся не всегда готовы видеть определённую связь между своей профессиональной деятельностью в будущем и речевыми и языковыми компетенциями. Отдельные наблюдения [2] свидетельствуют о том, что студенты нефилологических профилей зачастую не демонстрируют особого внимания к речевым практикам, а также стремления к повышению своего уровня языковой грамотности.

В этой связи нами был проявлен исследовательский интерес к следующей проблеме: каково мнение обучающихся о необходимости изучения данного курса в рамках их профессиональной подготовки. И, кроме того, целью проведённого анкетирования явилось изучение некоторых характеристик, дающих представление о состоянии речевой культуры студентов, обучающихся по заявленной специальности, а также их отношение к пройденному курсу. Было опрошено 60 человек, обучающихся по профилю «Таможенное администрирование». Анкета содержала 8 вопросов закрытого типа, на которые получены определённые суждения. Состояние развития речевой культуры студентов отражают ответы на вопросы по оцен-

ке и самооценке качеств речи, а также вопросы об уровне удовлетворенности студентов собственной речевой культурой.

Под речевой культурой мы понимаем процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие и являются необходимыми для данного конкретного случая речевого общения [3].

Только 5 % из ответивших считают данный курс не нужным в их профессиональной подготовке; 2 % – «нужен», но не всем; «нужен» в сокращённом объёме. Большинство обучающихся (87,5 %) считают «Культуру речи» полезным для них курсом в рамках их профессионального обучения.

И в то же время они не видят для себя актуальности в серьёзных языковых тренировках, в работе по увеличению лексического запаса или по освоению трудных норм литературного языка и т. п. Хотя при этом более половины респондентов (62,5 %) не полностью удовлетворены своим уровнем речевой культуры, а 12,5 % из ответивших не удовлетворены вовсе. Только 25 % от общего количества оценивают свой словарный запас как «богатый», объясняя это чтением литературы, 55 % респондентов периодически испытывают дефицит лексических средств в общении (как в бытовой, так и в академической среде).

45 % респондентов считают, что у них всегда хорошо получается ясно и последовательно выражать свои мысли и 42,5 % – «не достаточно хорошо» умеют это делать (по их мнению). 5 % – признались в том, что они не владеют данным навыком.

Обнаруживают ошибки в своём произношении 62,5 % из общего количества ответивших. Хотя стоит заметить, что в последние годы речь студентов (в частности, регионалов) отличается орфоэпической чистотой. Так, например, в речевой практике достаточно редко можно встретить единичные примеры произношения студентами фрикативного согласного [г] или другие орфоэпические особенности. Большинство допускаемых ошибок традиционно имеют акцентологическое происхождение. Именно о них говорят сами студенты.

15 % респондентов ответили, что они никогда не допускают акцентологических ошибок. Вероятно, такую уверенность им придала успешная сдача (устно) трёх словарных подборок (300 лексических единиц). 5 % признались, что не следят за своей речью, так как не считают это важным.

Для будущей профессиональной деятельности наиболее нужным и ценным речевым качеством студенты считают правильность (60 %), точность (45 %), логичность (65 %), чистоту (40 %), богатство (37,5 %), уместность (45 %). Таким образом, логичность в речи, в их представлении, по степени важности превалирует над правильностью, а уместность речи ценится выше, чем языковая чистота.

Соответственно, по оценкам респондентов, лучше всего они владеют уместностью речи (60 %), логичность – на втором месте (52,5 %), правильность (17,5 %). Только для 7,5 % респондентов наиболее доступным качеством речи («лучше всего владею») является её чистота. Существенным языковым богатством владеют, по их собственному мнению, 5 % учащихся. Наконец, несколько человек признали тот факт, что им в целом сложно оценивать самих себя.

Однако на вопрос «Как Вы оцениваете собственный уровень речевой культуры?» были даны следующие ответы: «средний» (50 %) и «выше среднего» (45 %).

Итак, проведённое анкетирование в определённой степени выявило ценностное восприятие курса «Культура речи» обучающимися, а также различные уровни их владения коммуникативными качествами. Неудовлетворенность их собственной речевой культурой в основном отразилась в следующем. Для большинства сложным является умение ясно и лаконично выражать свои мысли; не получается соблюдать акцентологические нормы («не слышу себя»), что говорит о необходимости усилить тренировочную работу по развитию речевого слуха. Часто употреблялось высказывание «не хватает нужных слов», что свидетельствует о необходимости сконцентрироваться на увеличении активного словарного запаса.

Литература

1. <https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-postanovlenie-n481-ot20052015-h2509755/>.
2. Щёлокова А. А. – <http://web.snauka.ru/issues/2016/02/62831>.
3. Бочкарева Т. С. Развитие речевой культуры студентов университета. – БИБКОМ, 2013. – С. 75., С. 16.

УДК 81'276.6:33:81'373.46:808:811.161.1

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ЭКОНОМИСТАМИ

Культура профессиональной речи предполагает, прежде всего, знание лексического значения слов общенаучного и терминологического характера, понимание их связей в системе языка, умение различать близкие по значению слова и точно использовать их в соответствующих контекстах согласно функциональному стилю. Работа над словом в процессе формирования экономического словаря у студентов-первокурсников выявляет частотные нарушения в словоупотреблении заимствований, способствует возникновению у студентов интереса к предмету и ответственного отношения к речи.

Ключевые слова: термин, заимствование, ложная синонимизация, адаптация заимствований, ответственное отношение к слову.

Z. N. Ponomareva

Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

Economic terminology in working with students-economists

The culture of professional speech assumes, first of all, knowledge of lexical value of words of General scientific and terminological character, understanding of their communications in system of language, ability to distinguish words close on value and precisely to use them in the corresponding contexts according to functional style. Work on the word in the process of formation of the economic dictionary of first-year students reveals frequent violations in the use of borrowings, contributes to the emergence of students ' interest in the subject and responsible attitude to speech.

Keywords: term, borrowing, false synonymization, adaptation of borrowings, responsible attitude to the word.

Работа по культуре речи и деловому общению со студентами-экономистами мало отличается от подобной работы со студентами других специальностей. Однако мы выбрали этот контингент учащихся чисто по хронологии: в течение нескольких лет именно они были нашими подопечными.

Наша дисциплина преподается на первом курсе, что имеет смысл, поскольку в это время у студентов формируется основной экономический словарь, они начинают изучать тексты по специаль-

ности и создавать вторичные письменные и устные тексты – например, рефераты и доклады. Именно в это время можно повлиять на отношение учащихся к научной лексике, в том числе терминам.

В современной экономике терминология в большинстве своём – это заимствованные слова. В 90-е годы расширились границы традиционного узкопрофессионального употребления, когда экономические термины оказались на слуху у значительной части общества. Как следствие, в профессиональном дискурсе и за его рамками употребление подобных слов в речи нередко свидетельствует о незнании их значения, о смешении близкозначных слов, о ложной синонимизации. Значительное количество заимствований – общенаучных слов и собственно экономических терминов – является причиной снижения критичности в их использовании. Это вполне объяснимо: исследователи говорят о более чем тысяче финансово-экономических понятий, которые вошли в обиход в последние годы и были включены в словари, а также о примерно двух сотнях новых однословных единиц, которые вышли за границы узкопрофессионального употребления.

Выделяется несколько факторов, затрудняющих процесс адаптации заимствований к русскому языку и речи. Во-первых, это изменение смысла иностранного слова в российской действительности, отклонение значения от иностранного прототипа (например, *дилер* и *дистрибьютор*). Во-вторых, это смешение иерархии значений (*бизнесмен*). В-третьих, это смена культурных и языковых ориентиров: приоритет заимствования из английского языка над заимствованием из французского. Например, слово *контроль* (от франц. *controle*) – «*проверка*» под влиянием английского *control* получило новое значение *обладания, управления*.

Как причину многих процессов мы бы добавили расширение сфер частотного употребления профессиональных слов. Так, слова *трансферт* и *трансфер* стали синонимизироваться, когда произошло активное использование одного из вариантов слова в туристическом бизнесе. Портал Грамота.ру сообщает о том, что в русском языке есть оба слова: *трансфер* и *трансферт*. *Трансфер* – переход, перевод, переезд кого-н. по офиц. соглашению в другое место. *Трансферт* – финансовый термин. Однако наиболее полное объяснение существованию двух слов в русском языке находим в Википедии: *Термин достиг России из Европы разными каналами: от франкоговорящих (трансферт, с буквой «т» на конце) – чаще всего*

используется в профессиональной лексике банковских и бухгалтерских работников; от англоговорящих (трансфер, без буквы «т» на конце) – используется в туризме, наукоёмком бизнесе (трансфер технологий) и иных сферах. И далее – определение: *Трансфёр* (от англ. *to transfer* – переносить, перемещать, лат. *trānferre*) – термин, использующийся в русском языке в туристской, банковской, инновационно-экономической, спортивной, швейной, психологической и иных тематиках.

Приведём ещё прилагательное *рутинный*: его значение в русском языке – *косный, однообразный, консервативный*, в то время как в английском это, скорее, *обычный, следующий заведённому порядку*. Использование в бизнес-коммуникации сочетаний *рутинное обслуживание, рутинная поддержка, рутинная процедура* – это фактически кальки с английского, затемняющие и искажающие значения, которые есть в русских выражениях *текущее обслуживание, повседневная поддержка, обычная/стандартная процедура* [1].

Анализ профессиональных словоупотреблений показывает не только и не столько увеличение зон агнонимов в студенческом словаре, сколько приблизительность знания и небрежное использование лексических единиц, в том числе «модных», «актуальных», широко употребительных. Вспомним назойливое «научно-производственное» слово *инновационный*. При анализе своих толкований этой единицы студенты соглашались, что либо его можно везде заменить словами *новый, новаторский, новационный*, либо оно опустошено и означает просто *прогрессивный, современный, модернизированный* и т. п. Неопределенность чужого слова связана также с тем, что в нём студенты не видят образа, не вычленяют корневую морфему, не обнаруживают словообразовательных связей и не включают его в знакомые контексты употребления.

Работа со словом – с термином, с заимствованием вообще – оказывается непривычной для студентов. Особенно удивляет их собственное незнание самых расхожих, употребительных книжных слов. Например, частотное слово *ассимиляция* толкуется как *приспособление, соответствие, адаптация*, т. е. изучающие английский язык студенты не видят корня *similar* – подобный, похожий. Добавим, что слово *ассимиляция* (лат. *assimilatio*; от *assimilare* – *уподоблять*) имеет и другое, терминологическое значение: «бирж.: приобретение инвесторами новых ценных бумаг после цикла их полной распродажи в ходе андеррайтинга». Кстати, выяснив, что

это такое (*Андеррайтинг* (англ. *underwriting* – «подписка») – услуги, предоставляемые финансовыми учреждениями, такими как банки, страховые компании, которые гарантируют получение выплат в случае финансовых убытков»), понять, однако, данное толкование ассимиляции мне не удалось, предлагаю это расшифровать читателю. Синонимизация, а точнее, неразличение слов с разным значением – типично для студентов. Заметим, что термин *адаптация* (лат. *adapto* «приспосаблию») также имеет разные значения в экономике, общественном знании, биологии.

В чужом слове студенты не могут различить понятий подобие и приспособление, чего не случилось бы при обозначении их на родном языке. Заметим попутно, что некоторые студенты делают ошибку (*адОптация*) и с удивлением узнают, что и такое слово тоже существует, что в наше время этот термин очень употребителен, а история его возникновения уходит в римское право. Кроме того, термин *адоптация* также многозначен и употребляется в разных значениях в разных сферах знания. *Адоптация* (лат. *adoptatio* усыновление) в медицине означает «стойкое приживание чужеродных тканей при трансплантации».

Время, в которое мы живем, можно было бы назвать временем профанов – жёстко, но справедливо. *Профан* – невежественный человек. Профан правит бал в политике и управлении, в масс-медиа и обиходно-бытовом общении, в преподавании и, увы, даже в науке. В таком случае у нас не получится следовать принципу общения, сформулированному Горацием (*Odi profanum vulgus et arceo* (лат.) – «Я ненавижу непросвященную чернь и держу себя вдали от неё»). Когда-то была шутка о том, что всякий знает, как лечить людей, как воспитывать детей и как управлять государством. Сейчас это, пожалуй, не шутка. Вещи серьёзные и ответственные профан принижает, низводит до своего уровня, *Профанация* – буквально *pro* – перед и *fanus* – храм, *святыня* – оскорбление святыни. Если признавать язык высшей формой существования интеллекта, то незнание его, как и небрежное, бездумное употребление, – это и есть оскорбление святыни и, как говорил ещё В. Г. Белинский, оскорбление здравого смысла и здравого вкуса.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – В 2 т. – М.: Рус. яз., 2000. – 1209 с.

УДК 81-13:81'271:811.161.1:378.147

Семенычева Л. В.

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С. М. Кирова

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье приводятся разноуровневые ситуативные задания для развития навыков и умений эффективного общения.

Ключевые слова: коммуникация, барьеры общения, эффективное общение.

L. V. Semenycheva

S. M. Kirov Saint Petersburg State Forestry University

Communicative aspect of speech culture in the teaching practice of “Russian language and speech culture” course

The article presents the various-level situational tasks for effective communication skills development.

Keywords: communication, barriers of communication, effective communication.

Модернизация российского образования влечет за собой необходимость новых подходов к организации и содержанию учебного процесса, ставит задачу совершенствовать традиционные технологии обучения. Цель современного образования – эффективное развитие личности, её творческого мышления, формирования духовного мира человека. Исходя из этого, следует развивать у обучающихся способности к сотрудничеству, воспитывать толерантность, формировать информационную компетентность, коммуникативные умения и навыки.

Владение нормами коммуникативно-этической грамотности в разных ситуациях общения – обязательная составляющая требований к уровню освоения дисциплин гуманитарного цикла в техническом вузе («Русский язык и культура речи», «Основы профессиональных коммуникаций», «Практикум делового общения» и др.).

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» обучающиеся осваивают основные принципы речевого взаимодействия, нормы речевого поведения в различных ситуациях об-

щения. Студентам предлагается различные тренировочные задания для развития навыков межличностного эффективного общения и освоения приемов коммуникативного поведения по следующим темам:

- вербальная коммуникация;
- невербальная коммуникация;
- коммуникативные барьеры.

Для анализа ситуаций общения на занятиях предлагаются разноуровневые задачи и задания. Например, ситуативные задания на тему «Языковые барьеры в общении» («Межкультурные коммуникативные барьеры»). Студентам необходимо определить тип барьера (фонетический, семантический и др.). Студенты должны откорректировать высказывание и представить возможные варианты высказывания:

- магистр из Германии вместо «Я забыл» произносил «Я забил»;
- чешский студент сказал девушке, споткнувшейся на лестнице, «Позор»;
- арабские учащиеся, прочитав предложение «Она была в красивой кофте», радостно засмеялись.

Обучающиеся делают выводы, что языковые барьеры возникают, когда собеседники говорят на разных языках, либо уровень владения языком у них отличается.

Языковой барьер возникает и тогда, когда собеседник использует слова, непонятные партнеру. Ими могут быть термины, эвфемизмы, иноязычные слова, архаизмы, жаргонизмы и др.

Одним из этих заданий является задание проанализировать современную рекламу. Иногда в целях рекламы используются непонятные большинству слоганы, чтобы привлечь внимание. Например, слоган Мегафона «Шерь, Стримь, Сторь» означает: «Делись, транслируй, выкладывай истории», призывает активно пользоваться мобильным Интернетом. Из опроса студентов выяснилось, что никто из них не понял значения этого призыва.

Для развития навыков межличностного эффективного общения необходимо также знание правил речевого этикета. Эффективное общение «...предполагает адекватное использование правил и приемов общения с учетом того, с каким собеседниками, в каких коммуникативных ситуациях ведется общение и т. д.» [1, с. 32].

На занятиях проводится тренинг – ролевая игра «Знаки внимания в общении». Студенты должны сделать комплименты, чтобы наладить контакт с собеседником. Тренинг – ролевая игра активизирует имеющиеся у студентов знания и создает условия для преодоления барьеров общения.

Студентам могут быть предложены и другие задания, в которых требуется показать знания правил Коммуникативного Кодекса, знания законов этикета «присутственных мест», основных правил делового общения. Например, в деловой игре делается целевая установка – откорректировать поведение участников различных эпизодов, дать верный вариант, продемонстрировав знание делового этикета, например, в конфликтной ситуации.

Изучение коммуникативного аспекта культуры речи способствует формированию универсальных компетенций, умений эффективно использовать и корректировать речевое поведение, определять причины коммуникативных неудач, преодолевать барьеры общения, использовать русский язык как средство профессионального общения.

Литература

1. Стернин И. А. Практическая риторика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 811.161.1:811.581:81'373.231

Авлова Т. Б., Сунь Цюцзы

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В ТЕКСТАХ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ВЫВЕСОК

В статье с точки зрения лингвокультурологии рассматриваются потенциальные значения precedentных имен в текстах русских и китайских вывесок.

Ключевые слова: лингвокультурология, precedentное имя, русские и китайские вывески, национальная специфика.

T. B. Avlova, Sun Qiuzi

Saint Petersburg State University

Precedent names in texts of Russian and Chinese signs

From the point of view of linguoculturology, the article analyses potential meanings of precedent names in the texts of Russian and Chinese signs.

Keywords: linguoculturology, precedent name, Russian and Chinese signs, national specifics.

Описание взаимоотношений языка и культуры через исследование семантического потенциала языковых единиц, их коннотативных смыслов, ассоциативных связей, чрезвычайно важно в практике РКИ, поскольку культурная информация, закреплённая в разного рода номинациях, может свидетельствовать о мире человека, его предпочтениях, оценках.

Вывески как нагруженный/маркированный текст отражают конкретные языковые, социально-исторические, социально-культурные условия их создания и функционирования.

Наш анализ проводился с опорой на экстралингвистическую информацию из более чем 10 сайтов и блогов, из которых было отобрано 50 единиц, демонстрирующих мотив номинации, интенцию номинаторов и оценку, заключённую в номинации.

При исследовании материала современных российских и китайских вывесок обнаружилось частотное использование прецедентных феноменов (ПФ). По мнению авторов лингвокультурологического словаря «Русское культурное пространство», к ПФ относятся *прецедентный текст* (ПТ), *прецедентное имя* (ПИ), *прецедентное высказывание* (ПВ) и *прецедентная ситуация* (ПС) [1, с. 17]. В настоящей статье мы остановимся на исследовании ПИ, которые обладают большим лингвокультурным потенциалом.

Так, например, *Пушкин* изначально была обычной русской фамилией, ставшей прецедентным феноменом благодаря выдающимся успехам великого поэта А. С. Пушкина, известного всему миру. Таким образом, *Пушкин* в настоящее время употребляется не только экстенционально, но и интенционально (*второй Пушкин*): носители языка привносят в это имя свои эмоции, чувства преклонения и гордости, что находит отражение в оформлении объектов города, названных именем *Пушкин*. Так, например, рестораны с такой номинацией отличаются великолепием, изысканностью интерьеров, способствующих отсылке посетителей к времени пушкинской эпохи, что способствует выполнению данного прецедентного имени культурно-кумулятивной функции. При этом в вывесках наблюдается соединение прецедентного имени и идентифицирующего компонента – *ресторан*.

В китайской лингвокультуре также находят отражение прецедентные имена при номинации, например, различных коммерческих организаций, в которых актуализируются идентифицирующиеся с именем известного человека компоненты. Например, *老舍茶馆 Лао Шэ Чайная*, *太白酒楼 Тайбай Трактир*, *华佗药房 Хуа То Аптека*, где на вывесках все иероглифы напечатаны одинаковым шрифтом, позволяющим рассматривать обе части вывесок – имя прецедентное и идентифицирующий компонент – как равные информации. В отличие от русских вывесок, идентифицирующий компонент как второстепенная информация обычно печатается маленьким шрифтом. Исходя из этого, мы предполагаем, что китайцы уделяют больше внимания практичности при создании вывесок, чтобы удовлетворить потребности социума в быстром получения информации.

Интересно то, что иногда прецедентные имена имеют противоречивые характеристики, например *Сусанин* (магазин навигационных

устройств). *Иван Сусанин* – национальный герой во времена русско-польской войны. Хотя в реальности *Иван Сусанин* хорошо знал дорогу в лесу и специально сбил врагов с пути, русские часто используют имя *Сусанин*, акцентируя внимание на семе ‘плохая ориентация на местности’, что демонстрирует разрыв между «ближайшим» (денотативным) и «дальнейшим» (коннотативным) значениями.

Имена героев в литературных произведениях также широко используются в названиях вывесок. *Обломов* – герой одноименного романа И. А. Гончарова – проявляет себя как необыкновенно ленивый человек. Именно это ПИ используется в качестве названия ресторана, который предлагает услугу доставки. Аналогичные примеры: *Емеля* (герой русской сказки «По-щучьему велению») – ресторан быстрого питания, *Манилов* (персонаж романа Н. Гоголя «Мёртвые души») – кафе / ресторан и т. д. Обращает на себя внимание, что образы «ленивца» в целом связаны с индустрией общественного питания, предоставляющей полный сервис для клиентов, которые ленятся сами готовить.

В китайском фольклоре существует популярный герой *Цзи-гун*, который отличался необузданным поведением, носил рваную шапку и рясу, но, согласно преданиям, был отзывчивым и добрым, помогал бедным и лечил больных, за что получил прозвище – «Живой Будда *Цзи-гун*». В настоящее время в Китае о нем снимаются фильмы и мультфильмы, множество аптек называются по его имени.

По статистическим данным, как в России, так и в Китае частотность использования ПИ сказок высока, особенно при номинации детских садов. Например: *Золушка*, *Русалка*, *Колобок*, *睡美人* *Спящая красавица*, *白雪公主* *Белоснежка* и т. д. Это обусловлено тем, что сказки являются первыми литературными произведениями, к которым дети прикасаются с раннего детства, и ПИ сказок обладают воспитательной функцией, поскольку обозначают героев сказок исключительно положительных.

Таким образом, функционирование ПИ в русских и китайских вывесках оказывается во многом близко, однако обнаруживаются различия, отображающие национальную специфику и представления носителей языка, которая может быть установлена с помощью лингвокультурологического анализа.

Литература

1. 现代汉语词典 (Толковый словарь китайского языка). – 北京 (Пекин), 2012.

Боева Г. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЗООМОРФИЗМЫ В СОСТАВЕ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье представлен методический опыт преподавания русского языка студентам нефилологических направлений бакалавриата – рекламы и связей с общественностью и туристского бизнеса. Использование зооморфных образов в работе по сочинению креолизованных текстов рекламного характера позволяет воссоздать контуры русской языковой модели мира.

Ключевые слова: зооним; зооморфизм; фразеологический оборот; прецедентный текст; русская языковая модель мира; креолизованный текст; реклама.

G. N. Boeva

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Zoomorphisms as a part of advertisement text: reconstruction experience of linguistic view of the world

The article presents a methodological experience of teaching a history of Russian language to the students pursuing the bachelor's degree in non-philological majors. Using of zoomorphic images in creation of creolized advertisement texts allows to reconstruct the circuits of Russian linguistic view of the world.

Keywords: zoonim, zoomorphism, phraseological locution, precedential text, Russian linguistic view of the world, creolized text, advertisement.

Остановимся на одном из важных компонентов филологической грамотности рекламиста и работника сферы туризма, а именно на той его составляющей, которая связана с особенностями русской лингвокультуры, определившей особенности отечественного рекламного дискурса.

Перечислим понятия, необходимые для аудиторной работы, результаты которой представлены в статье: зооним – лексема, именуемая животное; зооморфизм – метафоризированный зооним, характеризующий и оценивающий человека [1, с. 266]; фразеологизм – устойчивое сочетание слов; прецедентный текст – апеллирующие к культурной памяти слова и выражения (в том числе к конкретным

текстам) [2, с. 62]; «креолизованный текст» – текст, состоящий «из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [3, с. 180]. Теоретическая основа занятия – восходящее к идеям Гумбольдта представление о «языковой концептуализации мира, специфичной для каждого из национальных языков» [4, с. 12].

Представим (не комментируя и не оценивая качество и вкус) учебные рекламные тексты, сочиненные студентами на основе зооморфизмов. Попутно постараемся хотя бы минимально воссоздать и «картинки» в составе креолизованных текстов.

Волк. «Голоден, как волк? Съешь *Meat's* – завой от наслаждения!» (довольно натуралистично изображен воющий волк). «Не будь голодным, как волк: Бизнес-ланч в ресторане «Сфера» с 12.00 до 14.00 (надпись в «облачке» из пасти симпатичного игрушечного волка). Реклама спортивного клуба «Wolves»: «Волка ноги кормят!» (крупным планом – волк в спортивной майке). Реклама средства для похудения: «Если волчий аппетит, *турбослим* – и в обцепит». «Волка ноги кормят, а вас – лучшие повара Питера!» (изображен волк, направляющийся в ресторан «Олимп»).

Собака. Вариация предыдущего зооморфизма: «Не будь голодным, как собака: заходи к нам!»). «Он съел собаку в сфере туризма» (на фоне грамот и дипломов, адресованных «лучшему туроператору», условно изображенный человек поедает что-то вроде печатного пряника в виде собаки. «Собаку съели, а в отпуск не успели? Тогда Вам к нам!» (обедающий, якобы, собакой мечтает о пляжном отдыхе). «Надоела собачья жизнь? Приходи к нам!». Социальная реклама, направленная против шопоголизма: «Перестаньте покупать вещи, которые нужны вам как собаке пятая нога!» Крупным планом ощетилившиеся друг на друга кошка и собака – и призыв: «Не ругайтесь как кошка с собакой! Обратитесь к специалисту!» (реклама психологической службы).

Кот. «Никаких котов в мешке – только надежный отдых!» (два контрастных рисунка – грустный кот в мешке и, наоборот, весьма довольный, с коктейлем, в темных солнечных очках и под пляжным зонтиком). «Не тяни кота за хвост» (первая картинка – юноша, сидящий на диване, тянет кота за хвост) / «Самое время наслаждаться жизнью» (тот же юноша на берегу моря в шезлонге, а кот, свернувшись калачиком, уютно устроился у его ног). Реклама

службы краткосрочных займов: «Денег кот заплакал? Мы позаботимся, а вы отдохайте! (в качестве картинки – мультипликационный кот из «Тома и Джерри)». «Баллов ЕГЭ как кот заплакал? Не беда! Лучшие репетиторы...» и т. д. «Часто кошки скребут на душе? Приходи в наше уютное кафе с кошками, и тогда они будут скрести только мебель!» (картинка: две симпатичные кошки, пьющие за столом чай). «Не медли! Заходи к нам» (изображена решительно шагающая женщина, тянущая за хвост сопротивляющуюся хмурую кошку). «В кошельке кот заплакал? Приходи к нам: самые бюджетные варианты! (крупным планом – рыдающий кот). «500 рублей коту под хвост» – реклама наполнителя для туалета.

Медведь. Реклама студии «Solo»: «Если думаешь, что тебе медведь на ухо наступил, приходи к нам и стань звездой!» (две картинки, на одной из которых медведь буквально наступает на ухо лежащей условной фигуре, другая же запечатлевает успешную звезду на эстраде). Более изящно рекламируется студия «Мелодия»: недовольный медведь созерцает помещенную в раму картину с огромным ван-гоговским ухом, а надпись внизу обещает: «Больше не наступит!» Медведь пригодился и в таком контексте: «Даже в медвежьем углу знают нашу мебель!» («И я тоже!», «И я знаю!» – наперебой «кричат» плюшевые мишки, сидящие на диванах и креслах).

Свинья. Реклама курсов этикета «Будь человеком!» сопровождается надписью: «Посади свинью за стол – она и ноги на стол», – и ее буквальная иллюстрация. Реклама, сопровождаемая рисунком завернутой в одеяло свиньи: «Мы не подложим вам свинью в одеяло – зато подложим скидки на вторую покупку»!

Белка. «Весь день, как белка в колесе? Сникерсни! Отдохни и голод утоли!! (гламурная белка, открывая дверцу своего «колеса», стоящего на офисном столе под циферблатом, намеревается бежать к огромному сникерсу). «Вертишься как белка в колесе? Хватит! Пора плавать как рыба в воде! Покупай тур со скидкой 30 %!» (белка возлежит под солнцем на воде на круглом надувном плавсредстве).

Рыба. «Рыба гниет с головы: услуги психолога» (рисунок соответствующий). «С нами вы как рыба в воде» (сопровождается рисунком улыбающейся рыбы).

Курица. Реклама куриного мяса: «Говорят, что кур доят... Но не наших! Покупайте наше мясо!» (плюс картинка забавной кудахтающей курицы). «С нашим банком у вас денег куры не клюют!»

(изображена наседка на золотых яйцах в окружении мешков с валютой).

Ворона. «Не будь белой вороной: загорай в отпуске» (первый призыв иллюстрируется белой вороной, стоящей в луже под проливным дождем, а второй – черной вороной в шезлонге под солнцем).

Еж. Неразвернутый, подразумеваемый зооморфизм в составе поговорки «и ежу понятно»: «Школа английского языка» (изображен еж с «облачком» «*Even I understand!*»).

Курица. «Уроки каллиграфии: Писать, как курица лапой, уже не модно!» (крупным планом изображены куриные лапы, размазывающие по белому листу кляксы).

Корова. «Не будь как корова на льду! Школа фигурного катания» (плюс рисунок весьма артистичной коровы на коньках»).

Лягушка. Реклама страховой компании иллюстрирована лягушкой, в ужасе забравшейся на стол посреди залитой водой комнаты, надпись: «И лягушка может утонуть...».

Червяк / червячок. «В холодильнике пусто? Замори червячка в...» (указывается название кафе, червячок прилагается).

Слон, муха: Цент пластической хирургии: «Делаем из слона муху!» (на картинке буквально запечатлено, как человек в белом халате с помощью ножниц продельвает обещанное...).

Заяц. «Если ты труслив как заяц и боишься высоты, приходи скорей к нам ты!» (реклама скалодрома).

Лань. «Кушать много перестань – будешь стройная, как лань!» (реклама фитнес-клуба).

Наконец, приведем примеры создания «креативных зооморфизмов». Один из таких возник на основе недавнего мультипликационного фильма «В поисках Дори» (2016) о рыбке, страдающей провалами памяти: «Ты не будь, как рыбка Дори – принимай-ка «Гинкоум» (реклама средства для улучшения памяти). Второй пример – опыт социальной рекламы: «Обезьянки с телефонами, несомненно, милые, но будут ли они умнее книжных червей?» (изображены вперемешку шимпанзе и люди с гаджетами – и читающие толстые книги люди и черви).

Представленные работы наводят на следующие мысли: зооморфизмы, действительно, яркие носители информации о русской языковой картине мира; они обладают мощным ресурсом «зрелищности», столь актуальным для вербально-визуального сознания со-

временника; самым вдохновляющим на рекламное творчество предсказуемо оказался зооним «кот», называющий самое распространенное в повседневной жизни животное; основной прием создания креолизованного текста – буквализация метафоры (и сопутствующая ирония); «национальная копилка» зооморфизмов постоянно обогащается за счет новых прецедентных текстов.

Литература

1. Брагина М. А. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / М. А. Брагина, В. В. Дронов, Н. А. Красс, В. П. Синячкин, Е. Ф. Тарасов; под ред. В. М. Филиппова: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 347 с.

2. Василюк И. Интертекстуальность VS прецедентность как одно из свойств медиатекстов (на примере электронной версии газеты «Известия» // *Slāvu Lasījumi. Славянские чтения. Slavic Readings.* – XII. – Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds «Saule», 2018. – С. 60–67.

3. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // *Оптимизация речевого воздействия.* – М.: Наука, 1990. – 240 с.

4. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.

УДК 82-84:811.161.1:811.581

Ван Исюань

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИИ С КЛЮЧЕВЫМ СЛОВОМ «РАЗДУМЬЕ» В ТРАДИЦИЯХ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУР

В статье рассматривается ключевое слово «раздумье» в русской и китайской культурах, проводится сравнительный анализ русских и китайских пословиц и поговорок. В результате сравнения русских и китайских пословиц и поговорок, демонстрирующих ключевое слово «раздумье», обнаруживаются универсальность и национальная специфика двух народов.

Ключевые слова: лингвокультурология; пословица и поговорка; ментальность.

Wang Yixuan

Saint Petersburg State University

Proverb with the keyword “meditation” in the traditions of Russian and Chinese cultures

The article discusses the key word “meditation” in Russian and Chinese cultures and makes a comparative analysis of Russian and Chinese proverbs and sayings. As a result of a comparison of Russian and Chinese proverbs and sayings that demonstrate the keyword “meditation”, the universality and national specificity of the two people are revealed.

Keywords: Linguoculturology; proverb and sayings; mentality.

Пословицы и поговорки входят в состав паремий, представляют собой народную мудрость и опыт предшествующих поколений. Особый интерес обращен к изучению паремиологической картины мира русского и китайского языков, позволяющей установить общие и различные черты двух народов, сопоставить отраженный в паремиях менталитет двух народов.

Несомненно, что в разных культурах существуют ключевые слова, выражающие ментальность каждого народа. А. Д. Шмелев отмечает, что «культуру можно понять по ключевым словам языка, причем лексику можно считать «ключевой» для понимания культуры, если она служит своего рода ключом к пониманию важных особенностей культуры народа, пользующегося данным языком» [1]. Слово «раздумье» является важным элементом в русской ментальности, об этом свидетельствует «Словарь русской ментальности» под редакцией В. В. Колесова, который в своей работе обращает внимание на смысл словесного знака в культурной системе. Слово «раздумье» понимается как «краткое размышление перед выбором, с возможными колебаниями и сомнениями», «состояние погруженности в свои мысли» [2, с. 158]. По мнению А. А. Зализняка, И. В. Левонтиной, А. Д. Шмелева, существуют 4 группы ключевых слов русского языка, которые несут информацию о русской языковой картине мира: 1) слово, соответствующее универсальным философским концептам. 2) понятия, специально выделенные в русской языковой картине мира. 3) универсальные русские концепты. 4) «мелкие слова». Считается, что слово «раздумье» соответствует универсальным концептам: философскому и русскому [3, с. 26].

В результате было отобрано 54 русских и 52 китайских паремий со словом «раздумье» из «Большого словаря русских пословиц» [4], «Большого словаря русских поговорок» [5], словаря «Пословицы русского народа» [6] и «Большого словаря китайских пословиц и поговорок» [7].

Проведенный анализ русских и китайских паремий со словом «раздумье» позволил выявить следующие тематические группы: 1) Состояние задумчивости. 2) Важность размышлений. 3) Колебание и сомнение. 4) Напрасные старания. Процентное соотношение паремий со словом «раздумье» в двух лингвокультурах (табл. 1).

Таблица 1. Процентное соотношение паремий со словом «раздумье» в русских и китайских лингвокультурах

	Состояние задумчивости	Важность размышлений	Колебание и сомнение	Напрасные старания
Русские паремии со словом <i>раздумье</i>	27 (50%)	15 (28%)	11 (20%)	1 (2%)
Китайские паремии со словом <i>раздумье</i>	22 (42%)	7 (14%)	15 (29%)	8 (15%)

Рассмотрим каждую из них.

1. Состояние задумчивости.

Данная группа самая обширная, в неё входят 27 русских паремий. После анализа таких паремий нам нетрудно заметить, что состояние задумчивости как признак душевного томления всегда сопровождается горем и тоской. В словаре русской ментальности слово «задумчивость» имеет такие значения: 1. Глубокое погружение в размышления, неотступные мысли или мечты. 2. Отвлечение человека от забот внешнего мира и погружение в тоску или в грезы может способствовать зарождению и развитию мысли [2, с. 283]. Состояние задумчивости ярко отражается в русских паремиях, например: *Озадачил, как поленом в лоб (как обухом по лбу). Входить / войти в душу чью-то. Огорошил, что и на ногах не устоял. И вижу, да не вижу; и слышу, да не слышу (не хочу). Тут поневоле*

зачешишь затылок. Стал, как бык, и не знаю, как быть. Стал в пень. Ни вон, ни в избу; ни со двора, ни во двор.

В китайской ментальности состояние задумчивости всегда сопровождается смысловым противоречием с самим собой, это проявляется в использовании антонима в поговорках, в стремлении взвесить все “за” и “против”, всесторонне обдумать, что можно четко проследить в таких примерах китайских поговорок как 左思右想 (думать так и сяк), 思前想后 (думать и о прошлом и о будущем).

2. Важность размышлений.

Данная группа в русских поговорках занимает 2 место (28%), а в китайских поговорках - последнее (14 %). Размышление в русской лингвокультуре играет гораздо более важную роль, чем в китайской. Размышление – это построение умозаключений посредством рассуждений в результате личных раздумий, обдумывание результатов произведенных действий или планирование будущего. Русские в большей степени ценят именно это действие, как подтверждается в следующих поговорках: *Не штука деньги, штука разум; Хороша бы присказка, да вдумчива. По небу облака, по челу дума. Дай бог памяти память. Умом не раскинешь, пальцами не растычешь. Семь раз примерь, отмерь, один раз отрежь. Хороша бы присказка, да вдумчива. 三思而后行 (семь раз отмерь, раз отрежь). 狼要翻山越岭, 也要思前想后 (даже волку надо хорошо думать перед переходом через горы).*

3. Колебание и сомнение.

Колебание и сомнение – функции разума. Человек может колебаться или сомневаться, принимая решение. В этой группе русских поговорок существуют значительные отрицательные оттенки, например: *И хочется, и колется, и матушка не велит. Не то тыкать, не то выкать (ты и вы). Как быть, как жить – не то стричь, не то брить, не то опалить; И кума жаль, и пива жаль. И свата жаль, и себя-то жаль; Батюшкой назвать не хочется, свекром назвать – рассердится.* А в китайской ментальности мы обращаем особенное внимание на слово «懦弱» - тряпичный, нерешительный, слабовольный характер. Так, известный китайский писатель Лу Синь 鲁迅 (1881–1936 г.) во многих произведениях детально анализирует именно эту ключевую характеристику китайской ментальности – привычку колебаться и сомневаться, отступать, бояться принимать решение. Среди китайских поговорок дан-

ная группа также занимает второе место по количеству паремий, например: *前怕狼, 后怕虎* (бояться волка впереди, а тигра сзади), *想下水又怕脚湿* (хочет пойти в воду и боится промокнуть).

4. Напрасные старания.

Только одна паремия в русском языке относится к этой группе: *Долгая дума – лишняя скорбь*, а в китайской лингвокультуре отрицательного отношения к раздумью значительно больше: *мно́го думать – напрасно пытаться* – это всегда касается неосуществимого дела. В китайской ментальности мысль «脚踏实地» (стоять на твёрдой/реальной почве) является важным элементом – не думать пусто, не отрываться от действительности, например, *蜜蜂叮镜中花 – 白费心机* (Пчелы летят к цветам в зеркале, чтобы собрать мёд, это тщетно тратит думы), *麻雀想学凤凰飞 – 枉费心机* (воробей хочет научиться летать как феникс, это напрасно тратит думы).

Таким образом, «раздумье» как одно из ключевых понятий человеческого сознания фигурирует в лингвистике и культурной системе, а лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок даёт возможность выявить универсальность и национальную специфику в русской и китайской лингвокультурах.

Литература

1. Шмелев А. Д. Широта русской души – http://lib.ru/CULTURE/SHMELEW_A/shirot a.txt.
2. Колесов В. В. Словарь русской ментальности в 2 т. / В. В. Колесов, Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – Т.1. А–О. – СПб.: Златоуст, 2014. – 592 с.
3. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. / А. А. Зализняк, И. В. Левонтия, А. Д. Шмелев. – М.: Шк. Языки славянской культуры. – 2005. – 544 с.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1026 с.
5. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 785 с.
6. Даль В. И. Пословицы и поговорки русского народа. – 1879. – 2-е изд. – С. 493–494.
7. 温端政 中国谚语大辞典 上海辞书出版社 2011年 638页 (Уэнь, Дуань Чэн. Большой словарь китайских поговорок / Дуань Чэн, Уэнь. Шанхайское словарное изд-во. – 2011. – 638 с.) 温端政 中国俗语大辞典 上海辞书出版社 2011年 1130页 (Уэнь, Дуань Чэн. Большой словарь китайских пословиц / Дуань Чэн, Уэнь. Шанхайское словарное издательство. – 2011. – 1130 с.)

УДК 811.161.1'243:378.147(=581)

Ван Шуай

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**СОЧЕТАЕМОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО
МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
(НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ УТРО)**

В статье рассматривается синтагматический потенциал лексемы *утро* по данным словарей сочетаемости и словарей эпитетов русского языка. Выделяются важнейшие группы эпитетов, актуальные для обучения русскому языку китайских студентов-филологов.

Ключевые слова: культурно маркированная лексика, наименования астрономических явлений суточного цикла, лингвокультурология, обучение лексике, синтагматический потенциал лексики, эпитеты.

Wang Shuai

Herzen State Pedagogical University of Russia

**The compatibility potential of culturally mock-up vocabulary
in the content of teaching Russian to Chinese philological stu-
dents (on the example of the morning lexeme)**

The article considers the syntagmatic potential of the morning lexeme according to the dictionaries of compatibility and epithets of the Russian language. The most important groups of epithets relevant for teaching Russian to Chinese students

Key words: culturally marked vocabulary, names of astronomical phenomena of the daily cycle, linguoculturology, vocabulary training, syntagmatic potential of vocabulary, epithets.

При лингвокультурологическом подходе к обучению русскому языку иностранных студентов большое значение придается культурно маркированной лексике [1, с. 42], которая обладает не только собственно лингвистическим, но и культурологическим потенциалом, актуальным для формирования филологической компетенции изучающих русский язык.

Культурная маркированность лексики обнаруживается в ее различных характеристиках: семантических, словообразовательных, синтагматических, ассоциативных и др. В данной статье будет

рассмотрен синтагматический потенциал лексики как источник лингвокультурологической информации, которая должна быть включена в содержание обучения русскому языку китайских студентов-филологов. В качестве примера была избрана лексема *утро*, входящая в культурно маркированную лексико-семантическую группу наименований астрономических явлений суточного цикла (наряду с лексемами *вечер*, *день*, *ночь*, *полдень*, *полночь*, *восход*, *заря*, *закат*, *сумерки* и др.). Эта лексическая группа характеризуется значительным лингвокультурологическим потенциалом и часто используется в текстах художественной литературы, поэтому является актуальным предметом обучения иностранных студентов-филологов. Согласно толковому «Словарю русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой [2], лексема *утро* имеет два значения: 1. Часть суток, начало дня, первые часы дня. 2. *Устар.* Концерт, представление и т. п. в утренние часы, до обеда.

Для обучения русскому языку иностранных студентов наиболее актуальным является первое значение лексемы, так как второе маркируется как устаревшее и не входит в лексические минимумы по русскому языку как иностранному.

Как известно, в словарях сочетаемости представлен особый аспект характеристики значений слов – синтагматический, который реализуется в описании двух типов сочетаемости – синтаксической и лексической [3, с. 169]. Лексема *утро* включена в «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина [4].

Словарная статья *утро* содержит следующий, актуальный для обучения материал:

– примеры типичной сочетаемости заголовочной лексемы с именами прилагательными (*утро* хорошее, прекрасное, чудесное, раннее и др.);

– сочетания заголовочного слова с другими существительными, в которых оно выступает в качестве зависимого слова (наступление, ожидание *утра*);

– сочетания заголовочного существительного с управляющими им глаголами (провести как-либо или где-либо, работать целое *утро*);

– предложно-падежные формы существительного с управляющими им глаголами, стоящими в неопределенной форме (*до са-*

мого утра работать, *за утро* сделать что-либо, *к утру* вернуться, *под утро* вернуться);

– предикативные сочетания, в которых заголовочное существительное выступает в роли подлежащего, а в функции сказуемого употребляются глаголы в личной форме (*утро* близиться, приближается, наступило);

– наиболее употребительные сочетания наречия, образованного от данного существительного, с глаголами (*утром* проснуться, встать, работать);

– приветствия при встрече утром (Доброе утро! С добрым утром!).

Как видно из приведенного материала, словарь предоставляет многоаспектную информацию о лексической и синтаксической сочетаемости слова. Наиболее культурно информативным является первый сегмент словарной статьи, содержащий определения к слову *утро*. Однако приведенные в словаре определения приводятся в алфавитном порядке и не дифференцируются типологически. Дифференциация определений представляется очень важной для обучения студентов-филологов, в компетенцию которых входит владение выразительными средствами, в том числе эпитетами русского языка.

Такая информация содержится в словарях эпитетов, которые значительно расширяют синтагматическую валентность лексики. Нами были рассмотрены следующие словари эпитетов: «Словарь эпитетов русского языка» К. С. Горбачевича [5] «Словарь эпитетов русского литературного языка» К. С. Горбачевича и Е. П. Хабло [6], «Краткий словарь эпитетов русского языка» Н. В. Ведерникова [7].

Придерживаясь широкого понимания термина *эпитет*, авторы словарей говорят о существовании логических (например, *солнечное утро*) и образных определений (например, *радостное утро*), грань между которым не всегда является отчетливой. В рассмотренных словарях представлены три вида эпитетов: общеязыковые, народно-поэтические и редкие (индивидуально-авторские). Наиболее актуальным материалом для обучения иностранных студентов являются общеязыковые эпитеты, хотя в содержание обучения студентов-филологов могут быть включены и отдельные эпитеты, относящиеся к другим, менее употребительным группам.

В учебных целях общеязыковые эпитеты целесообразно разделить на следующие тематические группы:

- характеризующие цвет неба (*утро* алое, голубое, золотистое, лазурное, лиловое, розовое, серое, синее и др.);
- характеризующие состояние погоды (*утро* безветренное, безоблачное, дождливое, знойное, ненастное, непогожее, пасмурное, росистое, туманное);
- указывающие на время года (*утро* зимнее, осеннее, летнее, январское);
- передающие впечатление об утре или его психологическое восприятие (*утро* беззаботное, бодрое, грустное, дивное, изумительное, нежное).

Дифференцируя эпитеты, относящиеся к образным средствам русского языка, китайские студенты-филологи смогут адекватно воспринять многочисленные художественные тексты русской литературы, содержащие лексему *утро*, например: *Хорошо было проснуться до солнца, розовым, росистым утром, среди матово-зеленых хлебов* (Бунин); *Утро медленно входило в силу, тусклое и пасмурное, осеннее* (Бондарев); *Знойное утро пыльно сияло над тишиной степного аэродрома* (Куприн) и многие другие.

Представляется, что при лингвокультурологическом подходе в содержание обучения русскому языку иностранных студентов-филологов синтагматическая валентность культурно маркированной лексики должна быть включена в расширенном объеме с учетом дифференциации различных типов эпитетов русского языка.

Литература

1. Васильева Г. М. Учебное сегментирование лексико-семантического поля «Географическое пространство страны» как основа формирования лингвокультурологической компетенции польских студентов, изучающих русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9–1(27). – С. 41–44.
2. Козырев В. А. Вселенная в алфавитном порядке: очерки о словарях русского языка / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 356 с.
3. Словарь русского языка в 4-х тт. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984.
4. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1983 – 688 с.
5. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка. – СПб.: Норинт, 2004. – 224 с.
6. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич, Е. П. Хабло – Л.: Наука, 1979. – 568 с.
7. Ведерников Н. В. Краткий словарь эпитетов русского языка: учеб. пособие. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – 202 с.

УДК 82-84:811.161.1:811.163.41

Велькович М.

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЗА В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НА ФОНЕ СЕРБСКОГО

Статья посвящена выявлению особенностей культурно детерминированных коннотаций фитонима «роза» в русском языке на фоне сербского на материале опроса носителей двух славянских языков.

Ключевые слова: фитоним; культурно детерминированная коннотация; лингвокультурологический анализ; русский язык; сербский язык.

M. Veljkovich

Saint Petersburg State University

Rose in the Russian language consciousness in comparison to Serbian

The aim of this article is to identify the features of culturally determined connotations of the phytonym "rose" in Russian language in comparison to the same phenomenon in Serbian language. It is based on a survey of native speakers of these two Slavic languages.

Keywords: phytonym; culturally determined connotations; linguistic and cultural analysis; Russian language; Serbian language.

Фитонимы входят в ядро лексического состава практически любого национального языка, отличаясь внутренней языковой формой, метафорическим значением, архетипическим и стереотипным представлениями, стоящими за названием растения, символьной функцией. Эта лексика трудна для понимания иностранных учащихся и требует лингвокультурологического комментария для восприятия культурно детерминированной коннотации. На настоящий момент существуют исследования, посвященные сопоставительному изучению фитонимов русского и западных европейских языков германской и романской групп, но практически отсутствуют работы, посвященные изучению фитонимов славянских языков, в частности, русского языка на фоне сербского. В данной статье делается попытка выявления культурно детерминированной коннотации наименования широко известного как в России, так и в Сербии садового цветка – розы по данным анкетирования носителей двух славянских языков.

В данном исследовании мы, вслед за Л. Ф. Пуцилевой, будем рассматривать культурно-детерминированную коннотацию «как компонент, который дополняет лексическое значение слова и придаёт ему экспрессивную функцию на основе сведений, соотносимых с эмпирическим, культурно-историческим, мировоззренческим знанием говорящих на данном языке, с эмоциональным или ценностным отношением говорящего к обозначаемому» [1, с. 6–7].

Материалом для исследования послужили результаты анкетирования носителей русского и сербского языков.

В проведённом нами эксперименте участвовали 100 носителей русского языка и 100 носителей сербского языка в возрасте от 18 до 80 лет, имеющих или получающих высшее образование. Анкета состояла из двух заданий, в которых респондентов просили привести ассоциации на слово-стимул *роза* и высказать своё мнение по поводу символики розы в русской (сербской) культуре.

Анализ результатов анкетирования показал, что для большинства русских респондентов первой ассоциацией к слову «роза» были прецедентные феномены: слова песни «Белые розы» Ю. Шатунова (35 респондентов), палиндром «А роза упала на лапу Азора» (24), слова песни «Розовые розы» (22), фразеологизм «роза ветров» (19), название фильма «Чёрная роза – эмблема печали, красная роза – эмблема любви» (18), название песни «Миллион алых роз» Аллы Пугачевой (16), стихотворение «Как хороши, как свежи были розы» И. С. Тургенева (13), строчки из стихотворения А. С. Пушкина: «И вот уже трещат морозы / И серебрятся средь полей... / (Читатель ждёт уж рифмы розы; / На, вот возьми её скорей!)» (9), строки из стихотворения А. Блока «Я послал тебе чёрную розу в бокале...» и др.

Прецедентные феномены составили самую объёмную группу и ассоциатов сербского языка. В основном респонденты приводили стихи песен: «*Ружо румена, због тебе немам сна, ја све бих дао, када бих знао коме си процвала*» («Роза румяная – ты моя бессоница. Я всё отдал бы тому, кто сказал бы, у кого ты расцвела»); «*И имам тебе, ружо моја, тебе једну, сто непокоја*» («У меня есть ты, роза моя, ты одна – сто беспокойств»). «*Бјеж', Милане, моја ружо, ћале ми се наоруж'о*» («Беги, Милан, роза моя, папаша вооружён»). Есть примеры и с уменьшительной формой фитонима «роза» – «ружица» («розочка»): «*Ружица си била моја, ал' није за тебе дивља купина, ни човек као ја*» («Ты была розочка моя, но дикая ежевика не для тебя, и человек как я»). Информанты привели

строки стихотворений сербского поэта Л. Костица: «*Ох, знаи ли, ружо, румени цвете?*» («*Ой, не знаеш ли ты, роза, румяный цветок?*»); «*Је л' тако, ружо?*» («*Разве не так, роза?*»), а также стихи Г. Новак: «*Кад би ове руже мале за бол мога срца знале, пустиле би сузу коју да ублаже тугу моју. <...> Ви проклете руже мале, зар ми нисте казат знале, да мој драги другу љуби и за њоме живот губи.*» («*Если б эти маленькие розы знали о том, как сердце моё болит, они пролили бы слёзы, чтобы моё горе облегчить. <...> К чёрту вы, розы маленькие, разве не могли сказать мне, что дорогой мой другую целует и жизнь за неё отдаёт?*»); Среди ответов был и пример стихов эпопеи «Женитьба Милича байрактаря»: «*Сред об-раза румена ружица, зуби су јој два низа бисера...*» («*Посреди щёк – румяная розочка, зубы её – две цепи с жемчугами...*»).

Исходя из приведенных ассоциатов-прецедентных феноменов, можно сделать вывод о том, что в русской языковой картине мира *роза* используется как метафора любви (чаще всего), молодости, любимой девушки, женщины. В сербской языковой картине мира *роза* чаще всего употребляется не как метафора любви, а как метафора любимой женщины или даже (реже) любимого мужчины, в сербской эпопее «*румяная роза*» используется в качестве метафоры для девичьего румянца. В прецедентных высказываниях из сербской поэзии, приведенных информантами, присутствует персонификация розы в качестве советника, пророка, человека, у которого есть ответы на многие вопросы, но роза не может их дать, так как не умеет говорить. Роза олицетворяет собеседника, от которого лирический субъект ожидает понимания, сочувствия.

В ответах и русских, и сербских респондентов можно заметить ещё и влияние западной культуры. Так, носители обоих языков привели как ассоциации к слову *роза* названия романов «*Имя розы*» Умберто Эко, «*Маленький принц*» и мультфильма «*Красавица и чудовище*». Последние два ассоциата чаще встречались у сербов. 12 русских респондентов как ассоциацию привели Войну Алой и Белой розы в Англии XV века, 10 респондентов привели строки В. Шекспира «*Роза пахнет розой, хоть розой назови её, хоть нет*» из произведения «*Ромео и Джульетта*».

Респонденты привели также сравнения с эталоном «*роза*». В русском языке: *свежа, как (майская) роза; цвести, как роза; красивая, как роза; румяная, как роза*. В сербском: *румен/а као ружа (румяный/-ая, как роза); леп/а као ружа (красивый/-ая, как роза);*

усне као пупољак руже (губы, как бутон розы); *млад као пупољак руже* (молодой, как бутон розы); *мирисна као ружа* (пахнет, как роза); *као ружа у мају* (как роза в мае). В сербском языке среди ответов ещё выделяется прецедентное название фильма «Млад и здрав као ружа» («Молодой и здоровый, как роза»). Из фразеологизмов русские респонденты привели 2 единицы: *усејати путњем розама, роза ветров*, в то время как сербы, наряду с *розом ветров*, приводят ещё и: *(у животу) (коме) не цветају руже* ([в жизни] у кого-либо не цветут розы) – фразеологизм, использующийся в сербском языке в значении ‘не иметь удачи/успеха, плохо/тяжело жить’, а также антонимичный вариант того же фразеологизма – *(у животу) (коме) цветају руже*.

8 русских респондентов отметили, что в их родном языке от слова *роза* образовалось женское имя *Роза*, и ещё шестеро в качестве ассоциации к слову *роза* привели имя *Донна Роза Дальвадорес* (персонаж из фильма – «Здравствуйте, я ваша тётя»). В сербском языке от данного фитонима (серб. *ружа*) тоже образовались имена *Ружа* и *Ружица*, а также, слово *роза* используется для ласкательного обращения к любимому человеку (как к женщине, так и мужчине), а также по отношению к детям, чаще к дочери. При обращении часто добавляется определение «моя» – «ружо моја».

Что касается символики цветов розы, русские респонденты ответили, что красная роза символизирует любовь (40), страсть (30), так же как и алая; чёрная роза является эмблемой печали (14); белая роза – символ чистоты, невинности (12), а также молодости; жёлтая роза символизирует разлуку, расставание (15), измену (10); розовая роза – символ нежности (10). В сербском языке красная роза так же, как и в русском, является символом любви, но зато белая роза одновременно является символом нежности и символом печали, даже смерти; жёлтая роза является, по мнению части респондентов, символом ревности, но для другой части – символом радости; розовые розы – символ нежности; чёрные – с одной стороны, символ изысканности, но, с другой стороны, символ смерти. Стоит отметить ещё то, что первой ассоциацией к чёрной розе для сербских респондентов была «Црна ружа» – название известной и очень опасной сатанистской секты, появившейся в 70-ые годы прошлого века, существование которой, возможно, продолжается до наших дней. Кроме того, «чёрная роза» в песнях встречается в качестве метафоры женщины, предавшей своего любимого. Респонденты

приводят строчку «Црна ружо, што си срце убола» («Чёрная роза, ты, что сердце уколола») из песни «Чёрная роза» Х. Бешлича.

Русские респонденты использовали следующие эпитеты и определения к слову роза: дикая, красная, алая, белая, чёрная, розовая, жёлтая, чайная, колючая, вьющаяся, майская, болгарская, вялая, нежная, готическая, золотая, дамасская, прекрасная; плетистые, садовые, парковые, пионовидные, бордюрные, кустовые, штамбовые розы.

На основании проведённого нами исследования можно сделать вывод, что фитоним *роза* входит в ядро как русского, так и сербского языкового сознания. Данный фитоним обладает как универсальными характеристиками, которые встречаются в обеих славянских лингвокультурах, так и уникальными особенностями, встречающимися только в одной из славянских лингвокультур, на что нужно обращать внимание при межкультурной славянской русско-сербской коммуникации, в практике перевода и лекционных курсах по лингвокультурологии.

Литература

1. Пуцилева Л. Ф. Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов (на фоне итальянского языка): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2009. – 241 с.

УДК 811.161.1'243:316.72

Волкова Л. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ЛАКУНЫ В ДИСКУРСЕ ВСЕМИРНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ЮНЕСКО В РОССИИ (В АСПЕКТЕ РКИ)

В статье рассматривается безэквивалентная, неполноэквивалентная и ономастическая лексика, используемая при описании историко-культурных памятников России.

Ключевые слова: лингвокультурология, безэквивалентная, неполноэквивалентная лексика, историзмы, архаизмы, антропонимы, экклезионимы, топонимы, онимы.

L. B. Volkova

Saint Petersburg State University

Linguocultural units and lacunas in the discourse of world cultural heritage in Russia (in the context of Russian as a foreign language)

The article discusses the nonequivalent, incomplete equivalent and onomastic vocabulary used in the description of historical and cultural monuments of Russia.

Keywords: linguoculturology, nonequivalent, incomplete equivalent vocabulary, historicisms, archaisms, anthroponyms, ecclesionyms, toponyms, onyms.

Всемирное культурное наследие ЮНЕСКО в России представлено 29 объектами – выдающимися памятниками истории, культуры и архитектуры страны, отражающими этапы ее духовного, материального и культурного развития. Особенность объектов культурного наследия ЮНЕСКО состоит в том, что они, независимо от национальной принадлежности, обладают универсальной ценностью и одновременно с этим уникальны, культурно специфичны, воплощают неповторимые и самобытные черты этноса и эпохи. Исключительность и уникальность памятников проявляется при описании объекта на языковом уровне в выборе прежде всего лексики, транслирующей культурные смыслы, характерные для нации в целом или свойственные ей в определенный исторический период развития.

Условием включения объекта в Список ЮНЕСКО является соответствие объекта по крайней мере одному из шести установленных критериев, согласно которым объект должен: 1) представлять собой шедевр человеческого созидательного гения; 2) свидетельствовать о значительном взаимовлиянии человеческих ценностей в какой-то период времени или в определенном культурном пространстве, в архитектуре или в технологиях, в монументальном искусстве, в планировке городов или создании ландшафтов; 3) быть исключительным для существующей или уже исчезнувшей культурной традиции или цивилизации; 4) являться архитектурным ансамблем или техническим сооружением, иллюстрирующим значимый период человеческой истории; 5) выступать в качестве уникального образца человеческого взаимодействия с окружающей средой; 6) быть непосредственно связанным с событиями, традици-

ями, идеями, верованиями, с художественными или литературными произведениями, имеющими мировое значение [1, с. 6–8].

Из анализа критериев с очевидностью следует, что включенные в Список памятники представляют собой выдающиеся объекты истории, архитектуры, живописи, строительства. Например, один из первых внесенных в Список объектов – Кижский погост – отвечает трем критериям (1,4,5). Комментируя его мировую культурную значимость, отмечают, что Кижский погост, расположенный на одном из многочисленных островов Онежского озера, представляет собой образец древнего церковного прихода и гармонично сочетается с окружающим природным ландшафтом. Там находятся две деревянные церкви XVIII в. и восьмигранная колокольня – вершины плотницкого мастерства [2]. Уже небольшой текстовый фрагмент – характеристика объекта – показывает, что для его понимания необходимо не только знать значения слов: *погост, церковный приход, восьмигранная колокольня*, но и иметь более широкие фоновые знания о территориальном устройстве Руси, деревенном зодчестве Русского Севера, его религиозной жизни.

Дискурсивное пространство культурного наследия как совокупности разноплановых в содержательно-тематическом и языковом отношении материалов составляют научные, научно-популярные, публицистические, рекламные тексты, официальные документы, аудио- и видеоматериалы, графика, схемы, иллюстрации и др., содержащие описание памятников ЮНЕСКО. Ядром дискурсивного пространства является справочная информация, включающая основные сведения об объекте: наименование объекта, год включения, критерии и его краткую характеристику [3].

Анализ текстов-описаний памятников позволил выделить несколько лексических групп, обладающих лингвокультурологическим потенциалом, а именно: 1) безэквивалентную; 2) неполноэквивалентную и 3) ономастическую лексику.

Безэквивалентная и неполноэквивалентная лексика отражает реалии русской истории и культуры, не имеющие соответствий в иноязычной культуре, или обозначает предметы и явления материальной и духовной культуры, семантика иноязычных номинаций которых имеет расхождения в коннотативных или фоновых частях. В данной группе выделяется несколько тематических подгрупп:

1) архитектурно-строительная и художественная лексика, относящаяся к устройству и убранству храма: а) зодчество, притвор,

глава, врата, столп, апсида, закомара, свод, подклет, аркатурно-колончатый пояс, (килевидная) закомара, кокошник, восьмерик, четверик, терраса-гульбище, плитняк, ракушечник, плинфа, фреска, стенопись, роспись, узорочье, иконостас с царскими вратами, тябловый иконостас и др.; б) номинации (в том числе – архаизмы и историзмы) разнообразных административных и хозяйственных сооружений и построек: дозорная башня, палата (грановитая, гоственная, поваренная, трапезная, рухлядная, келарская), приказная изба, сушило, чертоги, детинец, острог и др.;

2) историческая лексика (в том числе историзмы): междуособица, опала, татаро-монгольское иго, раскол, боярин, стрельцы, вече, сход и др.;

3) религиозная лексика: архангел, патриарх, архимандрит, игумен, преподобный, инок, отшельник, просфора, скит, пустынь, обитель, лавра, ризница, поклонный крест, куколь и др.

Ономастическая лексика, по образному выражению В. В. Рубustовой, «представляет собой лингвокультурные острова, степень необитаемости которых зависит от фоновых знаний путешественника. Кто-то не сможет понять даже, в какой стране очутился, а кто-то сможет найти на острове жизнь, рассказать его историю, насладиться его культурой» [4]. Лингвокультурологическое комментирование онимов особенно важно при обучении студентов-иностранцев из стран Азии и Востока, так как традиции именования лиц и объектов в русской и восточной культурах зиждутся на принципиально разных основаниях.

Онимы можно классифицировать на антропонимы, экклезионимы и топонимы:

1. Антропонимы: имена князей, царей, императоров (*Ярослав Мудрый, Александр Невский, Дмитрий Донской, Иван Грозный, Петр Первый*, и др.); подвижников христианства и церковных деятелей (*Сергий Радонежский, патриарх Никон*) деятелей культуры, искусства, науки (*Феофан Грек, Андрей Рублев, Дионисий, Феофан Прокопович, А. Н. Воронихин, Д. Трезини*).

2. Экклезионимы: *Архангельский собор, Успенский собор, Благовещенская церковь, Зачатьевская трапезная церковь, Георгиевский собор, Юрьев монастырь, Троицкий скит* и др.

3. Топонимы: Кизи, Онежское озеро, Болгар, Дербент, Коломенское, Свяжск, Сергиев Посад, Боголюбово, Соловецкий архипелаг, Волхов и др.

Несмотря на сложность для иностранных учащихся усвоения представленной лексики, необходимо отметить, что значительная часть слов поддается семантизации с использованием наглядности: картинок, иллюстраций, схем, коротких видеофильмов, позволяющих познакомиться с выдающимися памятниками России, приобрести к русской культуре и вместе с тем выучить новые слова.

Литература

1. Маковецкий И. И. Критерии универсальной ценности // Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО. – Вестник. – № 4. – 2011. – С. 5–8.
2. Музей Кижи. (Код доступа <http://kizhi.karelia.ru/info/about/unesco>).
3. Волкова Л. Б. Дискурс Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО в России как основа формирования лингвокультурологической компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Язык. Культура. Общество: матер. межвуз. науч.-практ. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский ун-тет МВД России, 2019. – С. 61–66.
4. Робустова В. В. Ономастическая лексика как способ вербализации концептов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – (Код доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/16450548>).

811.161.1'243:378.147

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ НАИМЕНОВАНИЯ УКРАШЕНИЙ)

В данной статье идет речь об актуальности обращения к культурно маркированным группировкам лексики в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ. В качестве актуального материала для обучения иностранных студентов рассматривается группа наименований ювелирных украшений

Ключевые слова: лексико-семантическая группа наименований украшений, культурно маркированная лексика, лингвокультурологический подход к обучению РКИ.

E. A. Golovina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Linguistic and cultural approach to teaching foreign students the vocabulary of the Russian language (on the material of the name of jewelry)

In this article there is a speech about the relevance of the reference to culturally marked groups of vocabulary within the linguistic and cultural approach to teaching Russian as foreign. A group of jewelry items is considered as an actual material for teaching foreign students.

Keywords: lexico-semantic group of jewelry items, culturally marked of vocabulary, the linguistic and cultural approach to teaching Russian as foreign.

По общему мнению лингвокультурологов (В. В. Воробьева, Е. И. Зиновьевой, В. Н. Телия и др.), усвоение любого иностранного языка происходит в неразрывной связи с соответствующей ему культурой и бытом [2], [4]–[5].

В соответствии с лингвокультурологическим подходом к обучению иностранным языкам, лингвистами и методистами создаются описания различных фрагментов языка с целью выявления содержащегося в них культурного компонента. Специфика культуры каждого народа находит отражение в языке, который формировался в данном социуме веками, впитывая в себя особенности менталитета, отражая разнообразные факты истории и быта этноса. Культурный компонент содержится во многих единицах языка и, прежде всего, в культурно маркированных группировках лексики, в том числе в тех, которые отражают бытовую культуру народа. По мнению лингвистов, всякий языковед, изучающий язык данной культуры, тем самым становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык [6].

Методисты отмечают, что содержание обучения не является неизменным, а представляет собой категорию историческую, изменяющуюся в зависимости от цели обучения. По общему мнению исследователей, в настоящее время происходит определённое переосмысление содержания данной категории методики (Н. Д. Гальскова, Л. В. Московкин, Е. И. Пассов, И. О. Прохорова А. Н. Щукин и др.). В рамках лингвокультурологического подхода культурно маркированным группировкам лексики в содержании обучения отводится ведущее место [1], поскольку именно такой подход пред-

полагает глубокое проникновение студентов в мир культуры изучаемого языка.

Одной из важных культурно значимых тем в изучении русского языка как иностранного является тема, посвящённая традициям использования ювелирных украшений. Формирование содержания обучения лексике в рамках лингвокультурологического подхода предполагает выделение различных разрядов, группировок культурно маркированных единиц, а также изучение закономерностей отражения в них особенностей национальной культуры и ментальности. Внимание методистов привлекает и конкретная лексика, вербализирующая различные сферы мира повседневности, в том числе наименования ювелирных украшений. Национальная культура является социальной памятью общества, хранителем его различных ценностей, норм поведения и общения. Именно ювелирные украшения, по мнению исследователей, достаточно тесно связаны с человеком, его социальным статусом, художественными вкусами и представлениями, стилем жизни. Украшения выполняют не только утилитарную роль, но и являются сигналом о личностных характеристиках человека: поле, возрасте, статусе, причастия к одной из субкультур, вкусе, характере, традициях. Когда человек использует то или иное украшение, оно становится одним из «участников» процесса коммуникации.

В русской культуре в течение долгого времени происходило развитие ювелирного дела и в соответствии с этим появлялись новые обозначения для новых ювелирных украшений. И если в древние времена в русской культуре украшения выступали в роли оберега и защиты во время боя, то в настоящее они выполняют, прежде всего, эстетическую функцию.

Постоянная смена традиций использования ювелирных украшений находила отражение в языке. Например, из французского языка были заимствованы наименования (бижутерия, браслет, брошь). В настоящее время наряду с наименованиями традиционных украшений (кольцо, серьги, ожерелье) появились новые обозначения (чокер, напульсник, пирсинг).

Эстетическая и художественная значимость украшений в любой культуре обуславливает своеобразие языковой картины мира, представление о которой должны иметь китайские студенты, изучающие русский язык. Для обучения китайских студентов-филологов важен учет текстов русской литературы, где украшения

являются одним из важных элементов произведения (например, гранатовый браслет из одноимённого произведения А. И. Куприна или перстень Берестова в «Барышне-крестьянке» А. С. Пушкина и т. д.).

Наименования ювелирных украшений составляют многочисленную, употребительную группу слов, в составе которой в методических целях нами были выделены микрогруппы, содержание которых указывает на материал, из которого сделано украшение (изделия из золота, серебра, благородных металлов), место ношения того или иного украшения (поясные украшения, головные украшения, наручные украшения).

Тематическая дифференциация наименований ювелирных украшений указывает и на национальные традиции их использования, которые значительно различаются в культуре России и Китая, поэтому ее необходимо включить в содержание обучения РКИ.

Литература

1. Васильева Г. М. Учебное сегментирование лексико-семантического поля «географическое пространство страны» как основа формирования лингвокультурологической компетенции польских студентов, изучающих русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9–1(27). – С. 41–44.
2. Воробьёв В. В. Лингвокультурология. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. – 336 с.
3. Забозлаева Т. Б. Драгоценности в русской культуре XVIII –XX в.в. – СПб., 2003.
4. Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. СПб, 2003.
5. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, парадигматический и лингвокультурные аспекты. – М., 1996.
6. Шаймерденова Н. Ж. Языки и культуры в Казахстане: фактор интеграции и взаимодействия // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте: сб. науч. статей. – 2010. – № 1. – С. 227–230.
7. Ягодова А. А. Лингвострановедение, страноведение или лингвокультурология? // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. IV. – СПб., 2000. – 428 с.

СТРУКТУРА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА “АРМЕНИЯ”(ПО ДАННЫМ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Статья посвящена одному из вопросов межкультурного общения. Авторы анализируют результаты свободного ассоциативного эксперимента, цель которого – выявление современного образа Армении в сознании русскоязычного индивида. Были определены зоны ассоциативного поля, наполняющего концепт “Армения” конкретным содержанием. Наиболее частотные реакции охарактеризованы по их принадлежности к ментефактам. Кроме того, было установлено, что негативные проявления в отношении россиян к Армении отсутствуют.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, стереотипы, концепт, Армения, русскоязычные СМИ, ассоциативный эксперимент.

I. A. Gonchar, N. L. Fedotova

Saint Petersburg State University

Structure of linguistic and cultural concept “Armenia” (based on Russian media and associative experiment)

The article is devoted to one of the issues of intercultural communication. The authors analyze the results of a free associative experiment aimed to reveal the modern image of Armenia in the mind of a Russian-speaking individual. The zones of the associative field were identified, filling the “Armenia” concept with particular content. The most frequent reactions are classified by their affiliation to the mentifacts. In addition, it was found that negative manifestations in the attitude of Russians to Armenia are absent.

Keywords: productive word-formation patterns; language consciousness; experiment; Russian language.

Как отмечают исследователи, «современный интегративный процесс <...> требует пересмотра социально-культурных стереотипов, воспитания толерантности, этноэмпатии, уважения к традициям и духовному наследию каждой этнокультуры, осознания ценности личности как носителя определенной культуры» [1, с. 46]. Сейчас все чаще говорят о “культурном императиве”, ценность которого заключается в новом способе объяснения ментефактов для рас-

смотрения роли национальных культур, языкового развития, национальных устремлений в понимании источников возможных конфликтов, связанных с глобализацией экономики. R. D. Lewis указал на необходимость категоризации “культурного императива”, что позволяет:

- 1) предсказывать поведение,
- 2) выяснять, почему люди делают то, что они делают,
- 3) избегать оскорблений,
- 4) искать что-то объединяющее,
- 5) стандартизировать политику,
- 6) придерживаться порядка [2, р. 69].

В данной статье мы рассмотрим особенности взаимопонимания армян и россиян, характера их общения, “сбоев”, возникающих в диалоге культур, положительный результат которого, по мнению лингвокультурологов, зависит от ряда факторов. Среди прочих выделяются такие критерии успешности межкультурной коммуникации, как открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и прочих межкультурных различий; настрой на кооперацию с представителями другой культуры; способность преодолевать стереотипы; соблюдение этикетных норм [3, с. 340].

Армению и Россию традиционно связывают добрые отношения, армяне и русские отнюдь не безразличны к жизни, истории и культуре друг друга. И все-таки интересно было узнать, как в обыденном сознании русских отражено представление об Армении с учетом тех глобальных геополитических изменений, которые произошли за последние несколько десятилетий. С этой целью был проведен свободный ассоциативный эксперимент, где стимулом являлось геополитическое понятие “Армения”. В эксперименте приняли участие 167 респондентов (возраст от 12 до 78 лет), от которых было получено 298 различных реакций и 709 с учетом повторяющихся.

Большое количество материала и его разнообразие заставили всерьез задуматься об инструментах его анализа, о подходе к исследованию. По нашему мнению, следует исходить из понятия “дискурс”, который мы принимаем в трактовке В. В. Красных: «это вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата, обладающая как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами и осуществляемая на

русском языке представителями русского национально-лингвокультурного сообщества» [4, с. 114].

Из такого понимания следует, что русский “армянский” дискурс – это массив реальной живой вербализованной коммуникации по тематике и проблематике Армении, осуществляемой современными носителями русского языка, а также собственно тексты: художественная литература, произведения искусства, исторические исследования, политические трактаты и медиатексты.

Приведем иллюстрацию, взятую из телевизионного контента. В этом сюжете Екатерина Осечинская, дочь академика С. А. Лебедева, делится своими детскими воспоминаниями (начало 60-х гг. XX в.), связанными с именем С. Рихтера, который дружил с ее родителями и часто бывал в их киевском доме.

– Рихтер сказал однажды осенью: «Ох, Алисочка (имя матери Е. Осечинской)! Как мне надоела эта слякоть, дожди, холод... в Киеве. Хочу на **Кавказ!**». «Хм! – мама говорит. – Кавказ? **Будет Вам Кавказ!**». И устроила **кавказский вечер**.

На мамином портрете было написано «**Царица Тамара**». На диване были вот такие коробочки «**Казбека**». На окне написано «Вид на **курорт**». Горка такая: бочка **вина «Чимнандали» (Цинандали). Фрукты! Шашлыки!** Ну, в общем, чудесно было! И всем рисовали **усики**. И Рихтеру тоже нарисовали **усики**. И Рихтер танцевал **лезгинку** [5].

На наш взгляд, в приведенном фрагменте видеотекста “общий” и “абстрагированный” предмет (географическая реалья) репрезентирован конкретным топонимом – Кавказ, который в результате когнитивной обработки представлен “совокупностью валентных связей”, реализуемых, в свою очередь, в русском сознании набором стереотипных конкретных представлений, прецедентных феноменов, за которыми стоят определенные фрейм-структуры.

При “вхождении” сознания участников рассматриваемой ситуации в действительность под названием “Кавказ” возбуждается и активируется семантическая сеть сначала довольно редкая, намекающая, однако, первые важнейшие узлы, которые точно задают направление их дальнейших мыслей и очерчивают первые крупные ячейки, составляющие структуру концепта “Кавказ”: климат, ландшафт, история, культура, этнический портретный тип. Структура концепта “Армения” идентична данной. Исходя из этого, можно утверждать, что если именем концепта выступает геополитическое

понятие / топоним, то его структура имеет именно такую конфигурацию.

Подобные векторы определяются в корпусе ассоциатов проведенного нами эксперимента в связи с Арменией. Концепт как ментефакт расположен между знаниями и представлениями, включая и то, и другое. Знания (понятийный компонент концепта) в данном случае ограничиваются энциклопедической информацией.

Принципиально важно, какое содержание ввязывается в крупные узлы активированной семантической сети при реакции на стимул “Армения”. “Зацепки” для описания механизмов возникновения когнитивных структур, лежащих в основе вербализованных образов, можно извлечь либо из текстов культуры (в широком их понимании), либо непосредственно из жизненного опыта носителей языка и культуры.

Можно съездить в Армению, можно сходить в армянский ресторан, можно посмотреть / послушать выступление национального творческого коллектива. Можно посмотреть документальный фильм Антона Борисова “Армянский уикэнд”, где представлены все красоты Армении. Фактически ассоциаты респондентов коррелируют с информацией, полученной из фильма.

В новостных сюжетах часто дается информация о сотрудничестве России и Армении в сферах экономики и культуры, о совместных научных проектах, о встречах глав государств. Многие русские с удовольствием пересматривают фильм “Мимино”: Фрунзик Мкртчян – любимый армянин.

В ходе анализа результатов эксперимента были выделены следующие слоты:

1) внешность (нос с горбинкой, орлиный нос, красивая девушка, красавица);

2) климат (субтропический пояс, жарко, сухо, красивая природа, континентальный);

3) еда и кухня (абрикос, виноград, самобытные блюда, шашлык, фрукты, лаваш, долма);

4) история, культура, религия (древний народ, Армянская Святая Апостольская Церковь, конфликт, мать Армения, Гатевский монастырь, голубая мечеть, библейская миссия);

5) искусство (дудук, Наринэ Абгарян, армянская музыка, особая мелодичность, переполнены богатым национальным звучанием, Комитас, Арам Хачатурян, «Гаянэ», менестрель Дживан Гаспарян);

6) характер (загадочность, гостеприимный, горячий, темпераментный, добрый, весёлый, вежливость, эмоциональные, радушие);

7) география, природа, ландшафт (Ереван, Кавказ, Севан, Арарат, красивый пейзаж, красивые леса, атмосфера, землетрясение, Капуджут, Аждаак, Спитакасар, Варденис, Вагаршапат, Гюмри, Ванадзор, Гарни, Арагац, Гегард, Норатус, Абовян).

Сегодня мы живем в мире, где людям разных культур все сложнее понимать друг друга, где не утихают споры о национальных ценностях. Основные причины “сбоев” в межкультурной коммуникации видятся в том, что недостаточно знаний о представителях инокультуры. Это приводит к тому, что мы оказываемся заложниками стереотипов. Кроме того, существуют мощные механизмы влияния на сознание индивида – СМИ. Ментальные образования – концепты – строятся в рамках ассоциативного поля, содержание которого складывается под воздействием средств массовой информации.

Литература

1. Абакумова И. В. Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза / И. В. Абакумова, Л. Ц. Кагермазова, В. А. Савин // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46–58.

2. Lewis R. D. Cultural Imperative. Global Trends in the 21st century. Yarmouth: Intercultural Press, 2003. – 326 p.

3. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.

4. Красных В. В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с.

5. Телеканал “Культура”, “Черные дыры, белые пятна”, 23.12.2010.

УДК 82-84:392.6:811.161.1:811.581

Гулякова И. Г., Хо Сяоцзюн

Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются фразеологизмы, отражающие гендерные отношения в русском и китайском языках в аспекте теории речевых актов Сёр-

ля. В соответствии с этим все выбранные пословицы разделены на 3 группы, представляющие локутивный, иллюкутивный и перлокутивный акты. В обоих языках преобладают директивы (преимущественно советы). Они выражаются с помощью различных грамматических и образных средств. Проведенное исследование показывает сходство и различие в менталитете народов двух культур.

Ключевые слова: гендерные отношения; иллюкутивный акт; локутивный акт; менталитет; перлокутивный акт; фразеологизм.

I. G. Guliakova, Ho Siaocziun

Saint Petersburg State University

Phraseologies reflecting gender relations in the aspect of speech theory (against the Chinese language)

The article deals with phraseological units that reflect gender relations in Russian and Chinese languages in aspect of the theory of speech acts by Searle. According to it all gathered proverbs are divided into 3 groups representing locative, illocutive and perlocutive acts. Directives (mainly advice) dominate in both languages. Advice are expressed with the help of different grammar and expressive means. The research shows the similarity and difference in mentality of folks of two cultures.

Key words: gender relations; illocutive act; locative act; mentality; perlocutive act; phraseological unit.

Теория речевых актов была сформулирована Д. Остином, им же был введен термин «перформатив» [1, с. 23–24]. Перформатив – это «высказывание, эквивалентное действию, поступку» [2, с. 372]. Глагол считается перформативным, если «для него возможно такое употребление формы первого лица настоящего времени активного залога индикатива, которое равносильно однократному выполнению обозначаемого этим глаголом действия» [3, с. 208–223]. Опираясь на перформативные глаголы, Д. Остин выделяет следующие речевые акты (по интенции, содержанию и силе воздействия): иллюкутивный (характеризующий коммуникативную направленность речевого высказывания), локутивный (собственно акт говорения) и перлокутивный (средства выражения). Классификация речевых актов является производной от классификации перформативных глаголов.

Развивая теорию Д. Остина, Д. Сёрль выделил следующие группы перформативов: 1) ассертивы (утверждение); 2) комиссивы

(обещание, намерение); 3) директивы (вопрос, приказ, совет); 4) декларативы (объявление, подтверждение); 5) экспрессивы (извинение, благодарность, сожаление и т. п.) [4].

Несмотря на то что во многих конкретных случаях возможна неоднозначная интерпретация и между выделенными классами имеется немало пересечений, данная классификация вносит организующий, упорядочивающий принцип в анализ того огромного и разнообразного материала, каким является фразеология, раскрывающая гендерные отношения в русском и китайском языках.

В соответствии с классификацией Д. Сёрля в иллокутивном акте выделяем пять групп: 1) директивы, 2) репрезентативы, 3) декларативы, 4) экспрессивы, 5) комиссивы.

Самая многочисленная из них – директивы, речевые акты, цель которых состоит в том, чтобы заставить кого-то совершить какое-то действие. Из них самую большую группу составили советы.

Общий смысл советов, адресованных мужчине – 'мужчине нельзя обойтись без женщины': *Муж без жены – что гусь без воды*. Подобные советы содержатся и в китайской фразеологии: *Мужу не обойтись без жены, как весам не обойтись без гири*. (Ввиду особенностей производства печатного издания мы приводим в тексте только толкования китайских паремий без воспроизводства их графического облика). В идиоматике обоих языков советов, обращённых к мужчине, гораздо больше числа советов, обращённых к женщине.

В обоих языках содержание большинства советов касается того, как выбрать будущего партнера по жизни, особенно жену. Прежде чем решить, какие качества жены являются определяющими при вступлении в брак, следует осознать, что неправильный выбор будет трудно исправить: *Жена не сапог, с ноги не скинешь*. При выборе жены даются советы ориентироваться на внутренние достоинства, которые важнее внешних: *Выбирай жену не глазами, но ушами; Жену выбирай не в хороводе, а в огороде; Не ищи красоты, а ищи доброты*. Русским пословицам вторят китайские: *Нельзя обращать внимание только на красоту, надо – на характер; Не бойся её больших ног и лица в оспинах, ведь только и нужно ей, что уметь прясть, ткать и рожать*. Китайцы даже советуют жениться на некрасивой: *Некрасивая жена – сокровище семьи; красивая жена – большое горе*.

Вечная и важная тема – оптимальный возраст для брака. В обеих культурах бытует мнение, что гармония в браке достигается, когда муж немного старше жены. Но ситуация, когда муж старый, а жена молодая, не одобряется – это соблазн для других мужчин: *У старого мужа молодая жена – чужая корысть*. Китайцы же и во все советуют жениться на женщине старше себя, так как ее опыт и мудрость принесут мужу успех: *Если женщина на год старше мужа, то он отхватит золотого фазана; если на три года старше, отхватит слиток золота; а если на пять лет старше, то отхватит золотую мышь*.

Наряду с наказом непременно жениться и советами по выбору хорошей жены немало пословиц дают советы, как муж должен вести себя с женой.

Мужу рекомендуется и любить жену, и быть с ней строгим: *Любить жену – держать грозу; Жену не бить – и милу не быть*. В этих советах отражается древняя традиция русской культуры, предписывающая мужу продемонстрировать свою мужественность путём сурового отношения к жене. Китайцы советуют относиться к жене хорошо, так как это будет полезно не только жене, но и мужу: *Относись к жене как к матери, тогда жизнь будет лучше и лучше*. Но есть и такие советы: *Женщина, на которой женился, как купленная лошадь: её бьют и на ней ездят вволю*. Кроме того, мужу советуют следить за верностью жены и не давать ей свободы: *Не верь ветру в поле, а жене – в воле*.

В старые времена женщина целиком и полностью зависела от мужчины. Это явление отражается в пословицах и поговорках, которые утверждают, что женщине не обойтись без мужчины, она нуждается в поддержке и защите: *При муже володарь, а без мужа голодай*. Это мнение отражено и в китайском языке: *Если у женщины нет мужа, её сердце без опоры*. В советах по выбору мужа подчеркивается, что любовь важнее богатства: *Лучше быть в бедности, да с милым, чем в богатстве, да с постылым*. У китайцев есть похожие советы женщинам: *Любить мужа не богатого и знатного, а идеального; Лучше быть женой бедняка, чем младшей (второстепенной) женой богача*.

Пословицы содержат советы, как жена должна вести себя с мужем. Прежде всего, жена должна всюду следовать за ним: *Куда иголка, туда и нитка* (о неразрывно связанных между собой людях, чаще о муже и жене). Китайцы также советуют женщине всегда по-

корно принимать свою участь, подчиняться мужу: *За петуха замуж выдадут, с петухом и живи, за собаку замуж выдадут, с собакой и живи*. А вот совет-приказ: *Если есть муж, подчиняйся ему, если мужа нет, то подчиняйся сыну*. Это два правила из «трех правил подчинения»: до замужества подчиняйся отцу, в замужестве – мужу, после смерти мужа – сыну.

Некоторые советы, содержащиеся в русских и китайских поговорах и поговорках, адресованы как мужчинам, так и женщинам. Главный совет – муж и жена тесно связаны друг с другом, они должны любить друг друга: *Муж с женой что вода с мукой; Муж и жена – одна сатана; Жена да муж – змея да уж*. То же самое в китайском: *Мужчина без жены – в семье нет хозяина; женщина без мужа – комната без балок*.

Репрезентативы включают в себя описание, объяснение, сообщение, осуждение и т. д. Самое большое место в этой подгруппе занимает осуждение, причем женщин осуждают чаще, чем мужчин. В подобных осуждениях отражены отрицательные стереотипы и дискриминация женщин.

Мужчин осуждают за сластолюбие и неверность: *Всякому мужу чужая жена милее; Чужая жена – лебедушка, своя – полынь горькая*. Похожие осуждения находим в китайских пословицах и поговорках.

Кроме того, осуждается поведение отца: любовь отца к ребенку гораздо меньше, чем любовь матери к ребенку: *Мать у корзины накормит, отец у сусека заморит; Отец умрет, так полсироты, а мать умрет – голая сирота*. Сравни с китайским: *Отец не может равняться с половиной матери*.

Осуждается и поведение внука или сына: Болит дед о бабке, а бабка о внуке, а внук – о сучке; Мать сына кормит – сохнет, а он по ней не охнет.

Женщин осуждают, прежде всего, за неверность: Всё село знает, что жена гуляет, кроме одного – мужа самого.

Существуют многие выражения, осуждающие поведение женщин, но явно содержащие элемент дискриминации женщины: Много жен, а добрых нет; Баба хитрее чёрта; Умный мужчина всегда умнее умной женщины; Перед мужем жена всегда виновата; У бабы волос долог, а (да) ум короток. Подобная пословица имеется и в китайском языке: (У бабы) волос долог, да ум короток. Следующая пословица также отражает несправедливое отношение к жен-

щине: Мужчина в 30 лет – как цветок, а женщина в 30 лет – как выжатый доуфу.

Примечательно, что матерей не осуждают.

Следующая подгруппа – объяснение. И русские, и китайские пословицы объясняют, почему родители больше любят сыновей, чем дочерей. Причина в том, что в старости родители больше рассчитывают на помощь сына, в то время как дочь уходит в другую семью и становится отрезанным ломтем: *Сын глядит в дом, а дочь глядит вон; Девок подымаешь – как за окно кидаешь, а сына подымаешь – как взаймы даваешь; Дочь чужое сокровище – холь да корми, учи да стереги, да в люди отдай*. Китайцы тоже так думают, с древности и даже до сих пор в семье ценят сына выше дочери: *Девушка с рождения смотрит в сторону; Вышедшая замуж дочь как пролитая вода*.

В обоих языках объясняется также отношение тещи к зятю, но разница в том, что русские пословицы называют причины, по которым теща недовольна зятем (*Зять любит взять*), а китайские объясняют, почему теща должна любить его: *Любя цветы, надо любить вазон; любя дочь, надо любить зятя*.

Советы выражаются разными грамматическими средствами с использованием разных образных средств. Так, предпочтения при выборе супругов чаще всего отражаются при помощи грамматической конструкции *лучше..., чем...* (*Лучше чёрта любить, чем с ленивой жить*) и *Не + императив 2-го лица ед. ч.* (*Не бери богатую, бери непочатую*). При этом императивных конструкций больше, чем инфинитивных типа *Любить жену – держать грозу*. Как в русской, так и в китайской фразеологии советы нередко выражаются при помощи сравнений, при этом женщину часто сравнивают с одеждой (*Жена не рукавица: с руки не сбросишь; Любить что душу, а бить что шубу*), женщин и мужчин сравнивают парами (*голова – шея, нитка – иголка*).

Проведенное с опорой на классификацию Д. Сёрля лингвокультурологическое исследование отчетливо показывает сходство и различие в менталитете народов двух культур.

Литература

1. Остин Д. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 22–129.

2. Арутюнова Н. Д. Перформатив // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 372–373.

3. Апресян Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре // Известия АН СССР. – СЛЯ. – Т. 45. – 1986. – № 3. – 208–223.

4. Сёрль Д. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М. – 1986. – С. 151–169.

УДК 811.161.1:811.222.1:81'367.625

Дарбанди А., Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЛАГОЛЫ НЕЕСТЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена анализу глаголов, представляющих особую подгруппу внутри лексико-семантической группы «Глаголы, характеризующие поведение человека в обществе» – глаголам неестественного поведения. Дается характеристика глаголов поведения на основе определения поведения с социологической и психологической точек зрения; особое внимание сосредоточено на анализе группы глаголов неестественного поведения в русском и персидском языках.

Ключевые слова: глаголы поведения, неестественное поведение, группа глаголов, русский и персидский языки.

A. Darbandi, I. N. Erofeeva

Saint Petersburg State University

The verbs of unnatural human behavior in society: specific features of functioning in Russian and Persian languages

The article is devoted to the analysis of verbs representing a special subgroup within the semantic group "Verbs characterizing human behavior in society" - verbs of unnatural behavior. The characteristics of verbs of behavior are given on the basis of the definition of behavior from a sociological and psychological point of view; the analysis is focused on the group of verbs of non-natural behavior in Russian and Persian languages.

Keywords: verbs of behavior, unnatural behavior, group of verbs, Russian and Persian languages.

В настоящее время, время активных миграционных процессов, глобализации, взаимопроникновения и взаимодействия культур проблемы описания, анализа поведения человека среди других людей становятся очень важными. Это заставляет психологов, философов, социологов, политологов обращаться к этой проблеме, исследуя разные ее стороны [2], [5]. Мы обратились к анализу глаголов, характеризующих поведение человека в обществе в России и Иране, именно потому, что в настоящее время на успешность межкультурной коммуникации влияет все: и политический фон общения, и специфика психотипа нации, и национальные особенности воспитания, и обусловленное этими факторами поведение человека в различных ситуациях. Необходимо напомнить, что общество – не просто «внешним образом урегулированная совместная жизнь людей» [4], но и «интерментальный процесс», то есть взаимное общение людей в форме подражания, противоположения и приспособления [1]. Несоответствие при этом речевого поведения социальным и этнокультурным конвенциям может вызвать неодобрение и даже агрессию в общении. При этом слова, которые представляют, номинируют поведение, оцениваемое другими членами общества и самим человеком, могут иметь разные оттенки значений в разных языках.

К глаголам поведения мы относим глаголы, которые характеризуются семантическими моделями «кто-то ведет себя как-либо» и «кто-то ведет себя как-либо по отношению к кому-либо». Мы выделяем следующие основные признаки поведения человека: поведение – система действий и поступков человека в материальной, интеллектуальной, социальной и других сферах жизни; поведение направлено на реализацию определенных жизненных целей; поведение оценивается самим человеком и другими людьми; поведение – показатель уровня воспитания и уровня культуры; в поведении выявляются особенности психических характеристик человека; поведение культурно обусловлено. Данные глаголы содержат в большинстве случаев социальную или эмоциональную оценку обозначаемой манеры поведения.

В нашей выборке доля глаголов поведения, выражающих положительную оценку, составляет только 8 %.

В зависимости от использования в ситуациях, от цели употребления можно подразделить данные глаголы на группы и более узкие подгруппы, увидеть их особенности и зависимость языковых свойств от принадлежности той или иной подгруппе. В данной ста-

ть мы хотели бы обратиться к группе глаголов неестественного поведения («поведение человека называют неестественным, если он ведет себя не так, как всегда, притворяется, хочет скрыть свое истинное настроение» [3].

Например, группу глаголов неестественного поведения можно, согласно семантическим дефинициям, разделить на еще более узкие подгруппы:

– Неестественное поведение с целью привлечения внимания: *манерничать, жеманничать, кривляться, кокетничать, паясничать, рисоваться, важничать, оригинальничать.*

– Неестественное поведение с целью добиться своего, не уступить: *упрямиться, ломаться, кочевряжиться, капризничать.*

Почти все глаголы не направлены на объект. Глагол *рисоваться* может использоваться с предложным сочетанием «перед кем». Все данные глаголы имеют форму совершенного вида. Однако глаголы *манерничать, жеманничать, кривляться, кокетничать, ломаться, рисоваться, кочевряжиться* имеют только форму СВ с префиксом ПО – и значением недолгого действия, действия в течение короткого периода времени. Глаголы *важничать, капризничать, кривляться, паясничать, упряиться* имеют две формы СВ: с префиксом ПО- и названным значением и с префиксом ЗА – со значением начала действия.

Интересно проанализировать значение и употребление данных глаголов в русском и персидском языках.

Так, в первой подгруппе глаголы *важничать, кривляться, кокетничать, паясничать* имеют в персидском языке полностью соответствующие им по значению глаголы. Глаголы *манерничать, жеманничать, рисоваться, оригинальничать* при переводе на персидский язык доставляют определенные трудности. Так, глаголы *манерничать* и *жеманничать* являются синонимами в русском языке, но имеют очень тонкую семантическую разницу (см.: Жеманный – кокетливый, склонный к демонстрации своих привлекательных качеств, особенно сексуальных, с целью обратить на себя внимание значимых лиц из своего непосредственного окружения [6]; Манерность – жеманность, причудливость или постоянно проявляющиеся странности в поведении или речи индивида, их неестественность, часто связана с аффектацией, рисовкой (там же). В персидском языке этим глаголам соответствует один глагол. Глагола *оригинальничать* в персидском языке не существует. В таком слу-

чае используются словосочетания *быть странным* и *поступать странно*. Нет в персидском языке и глагола рисоваться. Для того чтобы выразить данное значение глагола в ситуации, используется комбинированный вербально-невербальный способ представления значения: показывать себя + жесты, позы, имитирующие поведение «рисовавшегося» человека.

Во второй подгруппе только для глаголов *капризничать* и *упрямиться* в персидском языке существуют глаголы, полностью соответствующие по значению русским глаголам. В персидском языке нет глагола, совпадающего по значению с глаголом *ломаться*. В тех случаях, где в русском языке используется глагол *ломаться*, в персидском языке используется глагол *капризничать*. В ситуации, где русские люди в своей речи используют глагол *кочевряжиться*, в Иране употребляют высказывания, несущие в себе такую же отрицательную эмоциональную нагрузку и выражающие интенцию возмущения: Чего ты кочевряжишься? Надо идти – значит, надо идти! Иди! (русск.) – Что это такое, почему ты меня не слушаешь? Надо идти – значит, надо идти! Иди! (перс.). Также в персидском языке глаголу *кочевряжиться* может соответствовать глагол *капризничать*: Хватит *кочевряжиться*! Иди в магазин! (русск.) – Хватит *капризничать*! Иди в магазин! (перс.)

Таким образом, группа глаголов неестественного поведения в русском языке является более широкой по количеству глаголов, чем в персидском языке, отсутствие некоторых соответствующих лексических единиц в персидском языке компенсируется различными речевыми и неречевыми средствами: соответствующими по значению высказываниями без данных глаголов, интонацией, жестами, мимикой.

Литература

1. Тард Г. Законы подражания. – СПб. – 1892. – С. 68. Цитируется по: Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – URL: <https://www.gumer.info/html> (Дата обращения: 21.11.2019).
2. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
3. Толковый словарь Дмитриева. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/2739> (Дата обращения: 21.11.2019).
4. Штаммлер Рудольф. Хозяйство и право с точки зрения материалистического понимания истории. – URL: <https://progs-shool.ru/ilin-i-a-sobranie-sochinenij-stati-leksii-vystupleniya-recenzii-1906-1954.html> (Дата обращения: 21.11.2019).

5. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию // Психология социального бытия. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 454 с.

6. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2003. – URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (Дата обращения: 21.11.2019).

УДК: 81'367.625:81'37:811.161.1

Зиновьева Е. И., Ву Нгок Иен Кхань

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА *БЕЗДЕЛЬНИЧАТЬ* В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматриваются функционально-семантические особенности глагола *бездельничать* в русской языковой картине мира. Выделяются ситуации использования русского глагола в речи и выдвигается гипотеза о трудностях его усвоения вьетнамскими учащимися.

Ключевые слова: глагол; функционально-семантические особенности; языковая картина мира.

E. I. Zinovieva, Vu Ngoc Yen Khanh

Saint Petersburg State University

Features of semantics and usage of the verb *to loaf* in the Russian language picture of the world

The article investigates functional semantic features of the verb *to loaf* in the Russian language picture of the world. We highlight the usage of the verb *to loaf* and suggest the hypothesis about difficulties in comprehension this unit by Vietnamese students.

Keywords: verb; functional semantic features; the language picture of the world.

Глагол *бездельничать* частотен в речи носителей русского языка, он маркирован, поскольку обозначает антиценность – «безделье», безделье же противопоставляемое важному для русского языкового сознания концепту «ДЕЛО». Исследуемый глагол входит в большое словообразовательное гнездо в русском языке, включающее 343 слова: *делать* (и все приставочные глаголы, образованные от *делать*), *дело, делатель, самодельный, безделье, бездельник,*

безделица, безделушка, рукоделье, рукодельничать, изделие и многие др. [1, с. 281–284]. Кроме того, интересующий нас глагол является доминантой объемного синонимического ряда русского языка: *бездельничать, лениться, лентяйничать, лодырничать, баклушничать, барствовать, балбесничать, лоботрясничать, шалопайничать, сибаритствовать*. Эти факты свидетельствуют о важности изучаемого глагола в русской языковой картине мира.

По данным толковых словарей русского языка, глагол *бездельничать* имеет значение ‘ничего не делать, предаваться безделью’ [2, с. 71], ‘предаваться безделью (в 1-знач.), вести праздный образ жизни’ [3, с. 465], ‘ничего не делать, пребывать в безделье, в праздности’ [4, с. 36]. Таким образом, все лексикографические источники выделяют в качестве интегральной сему ‘ничего не делать’, только «Большой академический словарь русского языка» включает в семантику глагола сему ‘вести праздный образ жизни’. Словари не сопровождают этот глагол какими-либо стилистическими пометами, исключением является словарь под редакцией Н. Ю. Шведовой, в котором *бездельничать* относится к разговорному стилю речи.

Материал «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ) [5] позволяет выделить несколько ситуаций употребления анализируемого глагола.

1. *Бездельничать* употребляется в основном значении, зафиксированном всеми толковыми словарями – ‘ничего не делать’, при этом праздное времяпрепровождение эксплицитно или имплицитно противопоставляется занятию работой: *В мире население растет, значит, потребление будет расти. А раз потребление будет расти, мир столкнется с проблемой только тогда, когда население прекратит расти или начнет бездельничать, как это происходит в некоторых странах, когда люди выходят на улицу, не хотят **работать**, только требуют увеличения пенсий, зарплат и так далее* (РБК Daily. Сергей Галицкий, «Магнит»: «Мы думали, что уже можем все, и немного расслабились» // РБК Дейли, 2011.10.31) [5].

2. Человек может ничего не делать вынужденно, в силу обстоятельств. В таком случае в предложении это подчеркивается словами *приходится, вынужден, не по своей воле*, например: *Если же боссу нечем занять сверхэффективного подчиненного, его начинают раздражать, что человек **вынужден бездельничать*** (Алек-

сандра Ильина, Наталья Чудова. Заложник порядка // Труд-7, 2010.12.07) [5].

3. Глагол *бездельничать* не означает полного отсутствия какого-либо занятия, а, по мнению говорящего, обозначает тот факт, что адресат сообщения занимается в данное время не тем, чем ему следовало бы заниматься, с точки зрения адресанта. Например: *Скрипнула дверь, вошла мама. – Ты долго ещё будешь бездельничать? Уже пять часов, а ты ещё не сядила за уроки! Сколько можно играть?* (Ирина Пивоварова. *Превращение фарфоровой свинки* (1986)); – *Здоровый верзила, а целыми днями бездельничает!* – *Я не бездельничаю, я думаю. И захлопывал перед ее лицом дверь* (Михаил Шишкин. *Письмовник* (2009) // «Знамя», 2010). [5].

4. Глагол может обозначать отсутствие деятельности в каком-то конкретном направлении, например: Холода до 30 градусов. Читать ничего не взял – забыл, и теперь **маюсь**, приходится **бездельничать в литературном плане**. Из самоутверждения вымыл в вагончике всю посуду, навел порядок и удлинил провод у электропечки, чтобы ее можно было засунуть под топчан. Теперь готовлю обед из болгарского сухого супа и пельменей (Дмитрий Каралис. *Автопортрет* (1999)) [5].

5. Бездельничать может употребляться в значении ‘отдыхать, ничем серьезным не занимаясь, приятно проводя время’: Понравилось море. Много **плавал, загорал, бездельничал**. Но приехал – и снова та же усталость и все время болит грудь. Что такое, не пойму (Владимир Чивилихин. «Моя мечта – стать писателем», из дневников 1941–1974гг. // «Наш современник», 2002.06.15) [5].

6. Наконец, анализируемый глагол может обозначать сознательно праздный образ жизни, когда финансовые возможности это позволяют: *Давно. Теперь бездельничаю, благо средства предков позволяют.* – *Женищина поняла, что проболталась, но мысленно махнула на это рукой. Смазливый бородач не опасен: его вон чуть ли не колотит с похмелья!* (Вадим Громов. *Компромат для олигарха* (2000)) [5].

Для верификации выводов, полученных при анализе контекстов функционирования глагола *бездельничать* в различных типах дискурса, нами было проведено анкетирование 38 информантов-носителей русского языка в возрасте от 18 до 78 лет. Респондентам было дано задание сформулировать значение глагола *бездельничать*. Были получены следующие ответы: *ничего не делать* (с рас-

ширением: *праздно проводить время, заниматься пустяками, лениться*) – 55 % ответов; *регулярно не заниматься никакой полезной деятельностью; проводить время занимаясь чем-то, что не приносит полезный/практический результат, либо: избегать совершения необходимого дела, занимаясь чем-то бесполезным; проводить время без осмысленного дела, обычно в ситуации, когда ожидается, что какое-то дело должно делаться, и обычно систематически (странно сказать "10 минут бездельничала")* – 30 % от общего числа ответов; *отдыхать, ничего не делая* – 5 % ответов; *отдыхать, праздно и приятно проводить время* – 10 % ответов, которые имеют пояснения такого рода: *часто с тем оттенком, что отдых нежелателен, предосудителен, например, при том, что человек трудится в каком-то коллективе, каждый старательно выполняет свою работу, а он – нет.*

Таким образом, ситуации употребления глагола, выделенные нами в материалах «Национального корпуса русского языка», и предложенные информантами значения в целом совпадают. Ядро значения глагола *бездельничать* в русской языковой картине мира можно сформулировать так: «не работать, не заниматься тем, чем, по мнению окружающих (говорящего), человек должен был бы заниматься».

По данным толкового словаря вьетнамского языка, переводческий аналог русского глагол *бездельничать* имеет значение ‘быть свободным, не имея ничего конкретного, чем бы можно было заняться в данное время’ [6, с. 688]. Опрос 16 носителей вьетнамского языка в возрасте от 18 лет до 51 года подтвердил наличие семы ‘ничего конкретно делать’ в языковом сознании вьетнамцев. Поэтому при презентации русского глагола во вьетнамской аудитории трудности могут возникнуть в связи с тем, что ситуация объективно вынужденного праздного времяпрепровождения уже заложена в лексическом значении аналога вьетнамского языка на языковом уровне, что может вызвать межъязыковую интерференцию, ошибки в русской речи вьетнамцев, непонимание намерения говорящего, а также приводит к неточному переводу контекстов с русским глаголом *бездельничать* на вьетнамский язык.

Литература

1. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. – Т. 1. – М.: Рус. яз., 1985. – 1554 с.

2. Словарь русского языка. – Т. 1. – М.: Рус. яз., 1985. – 699 с.
3. Большой академический словарь русского языка. – Т. 1. – М.: Наука, 662 с.
4. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 2007: Издательский центр «Азбуковник». – 1175 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>.
6. Толковый словарь вьетнамского языка / отв. ред. Хоанг Фэ. – Ханой-Дананг, 2003. – 1221 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Коломейцева Е. Б.

Первый Санкт-Петербургский медицинский университет
им. акад. И. П. Павлова

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРО- ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ

В статье автор рассматривает применимость интерактивных методов в одном из аспектов обучения русскому языку как иностранному, а именно – лингвострановедении. Формирование лингвокультурологической компетенции, то есть знаний о культуре и истории страны изучаемого языка, является важным аспектом обучения. Это подтверждает наличие этнодифференцирующих культурем. Интерактивные методы при обучении лингвострановедению помогают вовлечь студентов в активное восприятие информации. Такие методы состоят из множества приемов, которые могут не только употребляться самостоятельно, но и дополнять традиционную работу с аутентичными культурологическими текстами.

Ключевые слова: лингвокультурология; лингвокультурологическая компетенция; интерактивные метод; РКИ; лингвокультуремы; модерация.

E. B. Kolomeytseva

Pavlov State University

The use of interactive methods in formation of linguistic and cultural competence at the lessons of Russian as foreign

In an article the author deals with the applicability of interactive methods in one of the aspects of teaching Russian as a foreign language, namely, culture-oriented linguistics. Formation of linguistic and cultural competence, as a knowledge about culture and history of the country, which language is being studied, is an important aspect of learning. The presence of ethno-different

speech components can prove this. Interactive methods in teaching culture-oriented linguistics help to engage students in an active perception of information. Such methods consist of many techniques that can not only be used independently, but also can complement the traditional work with authentic cultural texts.

Keywords: culture-oriented linguistics; linguistic and cultural competence; interactive methods; Russian as foreign; linguistic and cultural components; moderation.

В другой стране неизбежно возникают ситуации, когда необходимы дополнительные знания лингвокультурного национального кода [1, с. 34]. А. С. Мамонтов называет такие знания «этнодифференцирующими» [5, с. 145], считая их необходимой частью обучения языкам. В связи с этим лингвокультурологический подход давно утвердился в преподавании РКИ.

По мнению многих исследователей (Д. И. Ромеро Интриаго, Ю. Г. Пыхтиной, А. Д. Дейкиной и др.) [7, с. 52; 6, с. 66; 3, с. 23], лингвокультурологическая компетенция формируется наиболее активно при работе с аутентичными художественными текстами и при изучении лингвокультурем, которые отражают «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [2, с. 30–31]. Есть также набор критериев отбора единиц для обучения. Это типичность ситуаций, коммуникативная и страноведческая ценность и защищенность от стереотипа [5, с. 151]. Каким же образом выстроить работу по формированию лингвокультурологической компетенции, задействовав данные критерии и следуя современному принципу интерактивного взаимодействия?

Основными правилами организации эффективного интерактивного обучения являются: работа в малых группах, вовлечение всех участников, подготовка участников и помещения для проведения занятия, наличие четкого регламента, многообразие форм и включение внутренней мотивации учащихся [9]. Все эти правила легко встраиваются в программу обучения РКИ. Интерактивность уже накопила огромный арсенал приемов. Остановимся подробнее на тех, которые целесообразно использовать при формировании лингвокультурологической компетенции. Разделим их на две группы:

1. Приемы, направленные на интерактивную работу с аутентичным художественным текстом или текстом с описанием проблемной культурологической ситуации:

Прием «диктант значений». Этот прием комбинируется с традиционной работой с текстом в иностранной аудитории. При проверке знаний преподаватель диктует не слова, а их значения, по которым студенты и восстанавливают в памяти лингвокультураны.

Прием «INSERT». Студенты делятся на мини-группы, каждая из которых работает не с целым текстом, а с его частью. При этом им предлагается делать на полях заметки «новая информация», «уже знал», «думал иначе», «не понял, есть вопросы». За этим следует проблемная дискуссия, обсуждение в группе.

2. Приемы, которые могут быть использованы самостоятельно, без опоры на текст:

Прием «Mindmap» (другое его название – «кластер»). Составление развернутой схемы концепта, лингвокультураны. К основному понятию пририсовываются ответвления, подробности словоупотребления.

Прием «Идейная карусель». Участник мини-группы на чистом листе бумаги отвечает на один и тот же вопрос, лист бумаги передается другому участнику, который, не повторяясь, пишет свое предложение и так далее. После того, как лист обойдет всех участников, происходит обсуждение, проблемная дискуссия.

Прием «Аквариум». Среди учащихся выделяются группы: «зрители», «эксперты», «актеры». Последние – обычно 2–3 человека – разыгрывают диалог или высказываются по проблемной ситуации, тогда как остальные должны реагировать на «спектакль». «Эксперты» комментируют происходящее, соглашаясь или не соглашаясь с высказыванием, а «зрители» имеют свои задания, например, выписать новые слова по теме, ответить на вопросы, найти синонимы и т. д. [8, с. 166].

Прием «защита проекта». Преподаватель раздает студентам список тем. После предварительной подготовки студенты делают презентации-доклады по теме. Можно задействовать уже ставшие частью традиции преподавания лингвострановедения фильмы или песни. Этот прием входит в палитру **баскет-методов**, когда имитируется та или иная ситуация.

Это лишь малая часть спектра интерактивных методов, которые можно встроить в преподавание РКИ для формирования лингвокультурологической компетенции. При применении любого из перечисленных методов необходимо учитывать нетипичную роль преподавателя, который из наставника превращается в «модератора» – че-

ловека, который демократически мягко стимулирует развитие активности учащихся, координирует урок [4, с. 16]. Как видно из приведенных приемов, интерактивные методы не противоречат традиционным и могут дополнять их, стимулируя интерес студентов.

Литература

1. Верецагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / 4-е изд. – М.: Логос, 1990. – 560 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы): монография / М.: РУДН, 2008. – 336 с.
3. Дейкина А. Д. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 4. – С. 23–28.
4. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук / Ярославль: ЯрГУ, 2000. – 165 с.
5. Мамонтов А. С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Russian Language Studies. – 2017. – № 2 (17). – С. 143–156.
6. Пыхтина Ю. Г. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении чтению иностранцев: на материале жанра фэнтези / Ю. Г. Пыхтина, А. М. Мендинова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2018. – № 4 (216). – С. 65–69.
7. Ромеро Интриаго Д. И. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 4. – С. 52–54.
8. Старченко Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам // Труды БГТУ. Сер. 6: История, филология. – 2014. – С. 165–167.
9. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // [Электронный ресурс]. URL: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html (дата обращения: 08.11.2019).

УДК 811.161.1:811.111:395.6(470+571:7/8)

Кузнецова А. Л.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Северо-Западный институт управления

ПРАГМАТИКА ВЕЖЛИВОГО НЕОДОБРЕНИЯ В РУССКО-АМЕРИКАНСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья содержит краткий обзор национально-специфичных прагматических особенностей русских и американских речевых актов неодобрения для дальнейшей разработки методики обучения англоязычных иностран-

ных студентов правилам вежливого выражения неодобрения на русском языке.

Ключевые слова: вежливость; прагматические параметры; разновидности неодобрения; межкультурные различия в использовании неодобрения.

A. L. Kuznetsova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
North West Academy of Public Administration, Saint Petersburg.

The pragmatics of polite criticism in Russian-American cross-cultural communication

The article contains a brief overview of pragmatic characteristics of the criticizing speech acts from the point of view of their cross-cultural differences in order to lay the foundation for the further comparative research of criticisms employed by the Russian and American speakers.

Keywords: politeness; pragmatic characteristics; variants of criticism; cross-cultural differences in uses.

Призыв американской исследовательницы Робин Лакофф о включении в академические и учебные грамматики прагматических правил речевого поведения, наряду с грамматическими, изменил западную традицию составления учебников по иностранному языку. Кросс-культурные исследования типичных речевых актов, таких, например, как извинение, неодобрение, просьба или комплимент, доказывают, что культурные различия данных высказываний явно выражены на прагматическом уровне [1], [3], [5]. Прагматические факторы приводят к коммуникативным неудачам не реже, чем недостаточное владение строем языка [6, с. 58]. Ценность данного вывода заключается в возможности корректировки обучающих программ по иностранным языкам для улучшения взаимопонимания в общении носителей русской и американской культур.

По описанию Дж. Лича, неодобрение (или порицание) – это высказывание, где «адресант прямо или косвенно говорит что-то нелестное о собеседнике» [1, с. 191]. Комплексность порицания заключается в сочетании характеристик утвердительного, побудительного, оценочного и экспрессивного речевого акта. Эти составляющие порицания реализуются в трёх основных функциях неодобрения: «1) информирование партнёра о своей позиции относительно поведения последнего; 2) влияние на адресата, модификация системы его ценностей и установок, а значит, достижение конкрет-

ных изменений в поведении собеседника; 3) выражение отрицательных эмоций говорящего, что означает освобождение от эмоциональной перегрузки;» [10, с. 257]. Большинство исследователей признают регулирующую функцию порицания доминирующей, а две другие его функции (побудительная и экспрессивная) призваны регулировать уровень вежливости высказывания и степень воздействия на адресата. И если языковое воплощение речевого акта подчинено грамматическим правилам, то уровень его вежливости и сила воздействия регулируются прагматическими нормами языка. Именно прагматические показатели помогают выявить культурную специфичность того или иного речевого акта. В литературе описаны следующие коммуникативно-прагматические параметры: доминирующие стратегии вежливости (дистанцирование/сближение) [8, с. 172], этикетные правила поведения в типизированных ситуациях [11, с. 111–123], правила «показа эмоций» [9, с. 77]. Авторы выделяют также прагматические доминанты: функции [10, с. 258], социальный статус собеседников [7, с. 23], условия успешности [6, с. 58]. Кросс-культурное сопоставление способов выражения неодобрения в американской и русской речи позволяет выявить наиболее значимые прагматические различия.

В русской речи существует довольно многочисленная группа слов для обозначения разновидностей речевого акта неодобрения, употребляемых в различных ситуациях общения. Словарные статьи позволяют систематизировать это множество, опираясь на оттенки лексического значения. Первая группа слов включает самые мягкие способы неодобрения, такие, как выражение недовольства/досады, имеющие низкую эмоциональную заряженность и по интенции скорее направленные на информирование партнёра о своём «не положительном» отношении к определённым действиям. Ко второй группе относятся упрёк/укор/замечание, эти варианты неодобрения имеют такой общий оттенок лексического значения, как сожаление о произошедшем. Третий способ выражения неодобрения – обвинение/осуждение – относится к наиболее сильным с точки зрения воздействия на адресата, так как содержит негативную оценку, опирающуюся на общепринятые и всем известные правила. Слова четвёртой группы называют самые экспрессивные и эмоционально-заряженные способы выражения неодобрения: негодование / возмущение.

В американской речи способы выражения неодобрения часто объединены общим термином «*criticizing*». В работах американских лингвистов описаны такие способы выражения неодобрения, как «*dissatisfaction/annoyance*» (недовольство/раздражение) [1, с. 186] «*reproaching*» (упрёк), «*reprimanding*» (выговор), «*finding fault*» (придирки), «*accusing*» (обвинение), «*asking for an account*» (требование объяснений), «*confronting*» (противостояние/сопротивление), «*questioning someone's judgement or decision*» (сомнение в правильности мнения или решения) [4, с. 74]. Некоторые исследователи отмечают, что непрошенный совет всегда воспринимается американцами как критика [4, с. 73]. То же касается и просьбы, сделанной в императивной форме, согласно русским нормам, она часто может трактоваться как замечание. Важной деталью описания этой группы речевых актов в англоязычной лингвистике является акцентирование внимания на содержащейся в них потенциальной угрозе достоинству собеседника (*face-threatening speech acts*) [4, с. 72]. Нейтрализация этой угрозы является необходимым требованием англоязычной негативной вежливости. Основными характеристиками вежливого неодобрения считаются использование косвенной (часто вопросительной или отрицательной) формы, избегание слов с негативной коннотацией, применение смягчающих выражений и намёков [2, с. 244], дополнение критических замечаний похвалой или признанием заслуг [3, с. 10]. Выражение прямого неодобрения допустимо только в кругу ближайших родственников и давних друзей, так как при общении на близкой дистанции открытое выражение негативной оценки воспринимается как забота, как попытка предотвращения нежелательных для близкого человека последствий его ошибки [4, с. 76]. Также порицание может быть эксплицитным в общении с незнакомцами, с которыми говорящий не заинтересован поддерживать дальнейший контакт. Во всех остальных случаях явно выраженное неодобрение воспринимается как агрессивное поведение и вызывает соответствующую реакцию. Это контрастирует с русскими нормами, для которых типична открытость и эмоциональная искренность. Ещё одним существенным отличием манеры американского неодобрения является слабая зависимость его формы от социального статуса (вертикальной дистанции власти) собеседников [2, с. 797], уровень вежливости критического высказывания будет зависеть скорее от серьёзности допущенной

ошибки, нежели от социальной позиции адресата (вышестоящей, равной или нижестоящей по отношению к говорящему).

Итак, подводя итоги, следует отметить, что прагматические параметры использования речевых актов неодобрения в русской и американской речи имеют значимые отличия, способные привести к нарушениям коммуникации в кросс-культурном общении. Эти отличия затрагивают доминирующие в каждой из культур коммуникативные стратегии, а также тактики и приёмы, используемые для их реализации. В русской коммуникативной практике доминирует стратегия сближения [8, с. 172], которая является производной от ключевых культурных концептов «душа», «правда», «искренность» [5, с. 492], и характеризуется как позитивная, то есть направленная, в первую очередь, на проявление доброго и заинтересованного отношения к собеседнику. В американском общении преобладают стратегии негативной вежливости (отсутствие давления на партнёра), в качестве преобладающей исследователи выделяют стратегию дистанцирования. Итак, речевой акт неодобрения имеет разную прагматическую функциональность в американской и русской речи. Русским неодобрение часто трактуется как проявление заботы, его цель – избежать нежелательных для всех участников последствий. Американцы используют этот речевой акт, скорее, как регулирующий, формально фиксируя неудовлетворительное положение дел и побуждая к исправлению такового. Предписания этикетных правил отмечают некоторые ситуации, где выражение неодобрения нежелательно, так американцы избегают отрицательного оценивания чужой внешности или личной жизни, в отличие от русских, что подтверждается фактом отсутствия в английском языке такой разновидности неодобрения, как замечание-комментарий (*personal remark*) [8, с. 177]. С точки зрения правил «показа эмоций» исследователи противопоставляют эмоциональность (окрашенность непреднамеренными эмоциями) русской речи и тенденцию к эмотивности в американской (демонстрации предписанных правилами эмоций) [8, с. 65]. Статусные различия между русскими коммуникантами играют важную роль в выборе форм более или менее вежливого/невежливого выражения неодобрения. Американцы же вежливы в равной степени и с выше-, и с нижестоящими. Значимым для американской коммуникации оказывается и предпочтение косвенной формы порицания, что связано с требова-

ниями негативной вежливости и сильным в англоязычных культурах стремлением к избеганию конфронтации.

Литература

1. Leech G. The Pragmatics of politeness. Oxford Univ. – Press, 2014. – 343 pp.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. Словарь современного английского языка: в 2-х т. – М.: Рус. Яз., 1992. – Т 1. – А-L 626 с., Т. 2. – М-Z 1229 с.
3. Meyer E. The culture Map // Public Affairs. – New York. – 2015. – 277 pp.
4. Tracy K. Everyday talk: building and reflecting identities. – New York: Guilford Press, 2002. – 230 pp.
5. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 540 с.
6. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
7. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: ГНОЗИС, 2002.
8. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Язык. Семиотика. Культура, 2009. – 507 с.
9. Сучкова Г. М. Прагматика межличностного взаимодействия. – СПб: Филфак СПбГУ, 2005. – 240 с.
10. Трофимова Н. А. Экспрессивные речевые акты. Семантический, прагматический, грамматический анализ. – СПб: СПбГПУ, 2008. – 377 с.
11. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Рус. яз., 2002. – 216 с.

УДК 811.161'243:81'373.7:378.147

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена изучению русской фразеологии в курсе РКИ с использованием сопоставительного метода, который позволяет иностранным студентам сравнить фразеологизмы русского языка с аналогами родного языка. Такой метод способствует лучшему усвоению фразеологического материала и повышает мотивацию обучения.

Ключевые слова: сопоставительный метод, фразеологизмы/идиомы; ядро фразеологии; национально маркированная фразеология; периферическая фразеология.

T. N. Matveeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Comparative method of studying phraseology in the Russian language as a foreign

The article is devoted to the study of Russian phraseology in the RCT course using the comparative method, which allows foreign students the opportunity to compare the phraseological units of the Russian language with analogues of their native language. This method contributes to better assimilation of phraseological material and increases learning motivation.

Keywords: comparative method, phraseological units / idioms; core phraseology; nationally labeled phraseology; peripheral phraseology

Фразеологизмы или идиомы, идиоматические словосочетания являются знаками вторичной номинации, основанной на образном представлении окружающей человека действительности, по определению С. Г. Тер-Минасовой «определенный способ концептуализации действительности» [1]. Таким образом, во фразеологическом составе языка отражено культурно-национальное мировидение народа со всеми особенностями, детерминированными условиями бытовой жизни, историей, обычаями и традициями, религиозным мировоззрением, нравственными ценностями и приоритетами и многим другим. Нельзя не учитывать и тот факт, что фразеология в целом является антропоцентричной, поскольку в ней в полной мере отражается сам человек: его внешность, черты характера, поведение, представления о морали и так далее.

В современной методике преподавания русского языка иностранцам одним из ведущих методов является сопоставительный, когда то или иное явление языка или культуры, по возможности, сравнивается с аналогичным в родном языке учащихся. Такой метод вполне можно использовать при ознакомлении учащихся иностранцев с русской фразеологией.

При рассмотрении всего массива фразеологических единиц (ФЕ) любого языка в нем можно выделить **ядро фразеологии**, представляющее собой перечень уникальных, характерных только для данного языка ФЕ, отражающих только реалии данной культуры. Такие единицы можно обозначить как безэквивалентные. Следующий, прилегающий к ядру слой можно обозначить как **национально маркированная фразеология**, характеризующаяся тем, что, обо-

значая сходные по значению общечеловеческие понятия и реалии, имеет национальный колорит. Данные единицы можно условно назвать как частично эквивалентные. Третий слой ФЕ можно обозначить как *периферическая фразеология*, к которой можно отнести различные заимствования из других языков. При этом следует отметить, что факт заимствования не всегда легко можно определить, зачастую для этого требуется специальный лингвистический анализ, поскольку такие единицы часто расцениваются как свои, давно известные и привычно употребляемые в речи. Так, если мы обратимся к Этимологическому словарю русской фразеологии, то выявим, что фразеологизм «белая ворона» является калькой с латинского «*albus corvus*», а само выражение восходит к стихам древнеримского поэта-сатирика Ювенала; «вариться в собственном соку» - калька с английского «*to stew in one's own juice*; «вот где собака зарыта» - калька с немецкого «*Da ist der Hund begraben*» и некоторые другие ФЕ [2].

Рассмотрим каждый из обозначенных слоев в составе русской фразеологии, используя метод сопоставления, что позволит выявить национально-культурную специфику фразеологических единиц в различных культурах, а также обозначить и некоторые общие объединяющие такие единицы моменты.

Безусловно, наибольший интерес с точки зрения проявления национальной специфики и уникальности представляет ядро фразеологии, а также единицы, обозначающие общие для сравниваемых языков понятия, но с национально обозначенным колоритом.

Так, к ядру русской фразеологии можно отнести следующие ФЕ, связанные с определенными историческими событиями в жизни народа: *как мамай прошел* (говорится о разрухе или беспорядке), *незванный гость хуже татарина* (о периоде татаро-монгольского ига), *сирота казанская/прикинуться сиротой казанской* (прикинуться обиженным, несчастным: первоначально говорилось о татарских князьях, которые после покорения Иваном Грозным Казанского царства старались разжалобить русского царя, чтобы добиться различных уступок). Не менее интересны и ФЕ, связанные с бытовой жизнью народа: *проще/дешевле пареной репы* (говорится о чем-либо простом, нетрудном в исполнении), *перебиваться с хлеба на квас* (об отсутствии достатка, необходимых средств для жизни, бедности). Значительная часть фразеологических выражений русского языка связана с различными ремеслами, занятиями или про-

фессиями, многие из которых сегодня неактуальны, поэтому внутренний смысл таких единиц затемнен и неясен для современного человека и требует пояснения. С некоторыми единицами, наиболее частотными в языке, можно познакомить иностранцев, приводя подробное объяснение. К числу таких единиц, на наш взгляд, относятся следующие: *золотые руки* (у кого), *дело мастера боится, мастер на все руки* и под. Такие ФЕ дают иностранному студенту возможность увидеть разнообразную картину русского мира, в том числе в историческом развитии.

Приведем несколько примеров ФЕ из других языков, также имеющих статус национально-детерминированных, отражающих реалии только данной культуры: англ. *what will Mrs. Grundy say?* (что скажут люди?), *a white elephant* (обременительный подарок; имущество, от которого хочется избавиться), *Tom, Dick and Harry* (всякий, первый встречный); арабск. за вину Исы не хватай Мусу (не обвиняй невиновного вместо виновного), в Самарканде кошки с хвостом, в Бухаре осел с копытами (выдавать очевидное за новое), обезьяна в глазах матери – газель (ребенок для матери – самый прекрасный), из ханзала сахара не сварить (ханзал – горькое растение); финск. *joku on professori Hajamieli* (рассеянный как профессор Хаямиели), *joku ei ole Pekka rahempi* (кто-то хуже Пекки – о человеке никуда не годном).

Вторая группа, обозначенная как национально-маркированная, является самой обширной во всех языках. Очень часто из таких единиц можно выстроить универсальные серии. Так, общеизвестная в русском языке ФЕ *ехать в Тулу со своим самоваром* (брать/доставлять что-л. туда, где это имеется в избытке) имеет соответствия в других языках: англ. *возить уголь в Нью-Касл* (центр угольной промышленности), арабск. *возить стекло в Алеппо, сталь в Индию*. О такой черте характера человека, как **жадность** русские говорят: *зимой снега не выпросишь* (у кого-л.), арабск. *даже зернышка проса из рук не выпустит*, финск. *камня с дороги не даст*, коми *жадный, как хариус во время жора*, латышск. *даже собственных блох пожалеет дать*. Серию составляют также ФЕ, указывающие на похожесть двух сопоставляемых предметов или лиц: русск. *как две капли воды*, финск. *как две ягоды*, арабск. *как две половинки миндального зернышка*, коми *как из одного короба*. [3]. К другим универсальным общечеловеческим реалиям, которые могут быть обозначены с помощью национально-

маркированной фразеологии, относятся такие, как «ум–глупость», «лень–трудолюбие», «доброта–злоба», «богатство–бедность», «счастливые–несчастливые обстоятельства рождения», а также такие явления, характерные для семантики фразеологизмов, как «преувеличение–преуменьшение» и другие.

Представляется, что знакомство иностранных студентов с фразеологией русского языка в сопоставительном аспекте позволяет глубже узнать мир носителей языка, сравнить его со своим миром, найти различия в восприятии окружающего мира, но в то же время и много общего, объединяющего.

Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. – АСТ Астрель Хранитель. – Москва. – 2007.

2. Шанский Н. М. Опыт этимологического словаря русской фразеологии / Н. М. Шанский, В. И. Зимин, А. В. Филиппов. – М.: Русский язык, 1987.

3. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык. Медиа, 2005; Поговорки и пословицы народов Востока. – Изд. 2. – М.: Наука, 1973; Финско-русский и русско-финский словарь. – СПб, ООО «Полиграфуслуги», 2006; Русско-латышский словарь / сост. А. Гутманис и др. – Рига: «Лиесма», 1971; Коми фразеологизмы / сост. Ф. В. Плесовский. – Сыктывкар. – 1971.

УДК 821.161.1:140.8:008(=161.1)

Миллер Л. В., Политова Л. В.

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

ПСИХОТИП РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И КУЛЬТУРНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением влияния на восприятие художественных смыслов национальной художественной картины мира. В частности, обосновывается положение о том, что сформированный в ее пространстве психотип проявляет свойства концепта, установление культурной специфики которого может многое «рассказать» о русской культуре и национальной ментальности в целом.

Ключевые слова: художественная картина мира, концепт, психотип, лингвокультурология культурная антропология.

L. V. Miller, L. V. Politova

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

Psychotype of Russian fiction: cultural linguistics and cultural anthropology aspects

The article helps to clarify our comprehension of influence the national art worldview on the perception meanings of Russian fiction. The authors supposes that the art psychotype formed in its space, being a concept, can tell a lot about Russian culture and national mentality as a whole.

Keywords: art worldview, concept, psychotype, cultural linguistics, cultural anthropology.

Экспликация и последующая адекватная интерпретация культуроспецифичных художественных смыслов под углом зрения лингвокультурной антропологии предполагает выход за рамки такого смыслового единства, как текст, в пространство национальной художественной картины мира (далее – ХКМ). Подобный подход заставляет нас посмотреть на произведение литературы сквозь призму коллективного художественного сознания и укрупнить объект изучения, обратившись к когнитивным эстетико-смысловым комплексам, получившим в последнее время название *художественный концепт*. Являясь составляющей глубинного слоя художественного сознания нации, именно концепты становятся своего рода художественными прототипами, влияющими на формулирование новых художественных смыслов.

Как показывают исследования, есть основания говорить о нескольких типах художественных концептов. Это, прежде всего, концепт, в котором конденсируются смыслы, являющиеся результатом коллективного художественного опыта. Второй тип, *аксиологема*, концентрирует в себе аксиологическую информацию художественного текста. Выявление третьего типа концепта обусловлено предположением о том, что концептуализации может подвергаться не только смысловая или оценочная информация, но и аффективная [1].

Художественные концепты, отсылающие к национальной эстетической традиции, не в меньшей степени ответственны за возникновение эмоций в читательской душе, чем «инновационная» часть содержания произведения литературы.

Приведенный выше перечень когнитивных единиц художественного дискурса не является окончательным. Представляется

вполне оправданным говорить о существовании еще одного типа концепта, который может быть назван *психотипом художественной культуры*.

С подобными художественными сущностями сталкивался каждый, кто изучал русскую литературу в советской школе: номинации типа *лишний человек*, *маленький человек*, *тургеневская девушка* и др., которые получили обобщенное название *литературный тип*, знакомы многим. Однако хрестоматийные литературные типы были укоренены в художественном контексте эпохи создания, который и служил фоном при интерпретации их содержания. В случае, если в качестве художественного контекста мы выбираем не конкретный период развития национальной литературы, а ХКМ в целом, то можно заметить, что смысловое содержание ее составляющих, в том числе и упомянутых выше, усложняется не только за счет погружения их в художественный контекст эпохи создания, но и за счет их «бытования» в коллективном художественном сознании, поскольку «сетка» последующих прочтений накладывает на них свой отпечаток и меняет содержание. Такой механизм позволяет осуществлять трансляцию стабилизировавшихся художественных смыслов во времени, преодолевать культурную дистанцию, разделяющую читателя и автора, обнаруживать в пространстве текста «культурные слои, нанесенные предыдущими прочтениями» [5], и включать их в процессы формирования смысла.

Художественные объекты, подобные литературным типам, но претерпевшие трансформации в процессе «истории интерпретаций», обретают эстетико-смысловые приращения и получают некоторые особые свойства. В частности, они становятся культурно значимыми образцами, содержащими в себе своего рода «художественную пресуппозицию», « типовые » концептуализированные смыслы, провоцирующие стандартизованную эмоциональную реакцию на тот или иной фрагмент ХКМ, установление культурной специфики которой может многое «рассказать» о национальном художественном сознании и русской ментальности в целом.

Попытки выявления культурно значимых личностных типов уже имели место. Например, В. И. Карасик обосновывает наличие такой разновидности концепта, как *лингвокультурный типаж*, – узнаваемый образ представителя определенной культуры, «содержанием которого является типизируемая личность» [2]. Однако объектом исследования в данном случае является языковая лич-

ность, изучение которой осуществляется под углом зрения такого довольно нового направления в отечественной лингвистике, как лингвоперсонология [2]. Объектом же внимания в данной статье является именно **психотип художественной культуры**, важнейшее значение которого определяется не только его культурной спецификой, но и способностью управлять эстетической реакцией реципиента, а также служить ориентиром и эталоном при дешифровке художественных смыслов.

Например, психотипом «эпохи чести» можно считать литературного героя, который образует целую тему в русской литературе – тему *лишнего человека*. Как всем хорошо известно, это герой, одаренный интеллектуально и духовно, но не способный реализовать свои таланты в силу того, что общество, в котором он живет, не может его оценить и найти ему достойное применение. Лишний человек не только несчастен сам, часто он приносит несчастье и окружающим его людям. Несмотря на все эти особенности, лишний человек не является отрицательным героем, а, что самое важное в контексте наших рассуждений, вызывает симпатии и сочувствие.

В советской художественной культуре, которая «закрыла» тему лишнего человека, поскольку, социалистическое государство давало место всем, и человек, как было записано в Конституции СССР, обладал всеми необходимыми правами и свободами, этот психотип тем не менее не исчез, а трансформировался и получил обобщенное определение *Чудик*. Чудик так же неприкаян в силу странностей своего характера, но несмотря на это, он, в отличие от лишнего человека, разочарованного пессимиста, обладает необыкновенной добротой, которая обращена к другим людям. Таковы, например, некоторые герои В. Шукшина, А. Платонова, Б. Васильева.

Сегодня образ чудика ушел из центральной зоны русской ХКМ, но ему на смену пришел новый *лишний человек* и *чудик*, которому также трудно встроиться в окружающую действительность, как и его предшественникам. Ярким примером в этом смысле является Виктор Служкин, герой фильма «Географ глобус пропил», созданного по роману А.Иванова. В его жизни мало хорошего: на работе его не ценят, сам себе он создаёт множество проблем, злоупотребляет алкоголем, который не приносит радости. Он учитель, но с детьми найти общий язык не может. Странно, однако, зритель и чи-

татель как бы не замечают всех его отталкивающих черт. Служкин нам симпатичен, ему несложно сопереживать.

Чем же объяснить такое «сужение угла зрения», которое заставило режиссера А. А. Велединского увидеть в этом далеко не положительном персонаже и интеллигентность, и начитанность, и ироничность, и духовность – словом, многие черты, свойственные *лишнему человеку*?

По всей вероятности, причина такой художественной реакции заключается именно в том, что «типовое» эстетико-смысловое содержание уже имеющегося художественного концепта воздействует на реципиента не в меньшей мере, чем смыслы конкретного современного текста. И хотя *лишний человек* не является положительным героем в полном смысле этого слова, в коллективном художественном сознании, как уже говорилось, к нему сформировалось весьма сочувственное отношение. Как раз этот «аффективный стереотип» и управляет нашими эмоциональными реакциями при восприятии таких героев, как Виктор Служкин.

Герой упомянутого фильма кладет начало целой галерее подобных образов, появившихся в литературе и кинематографе последних лет. Их «художественным прототипом», вне всяких сомнений, является *лишний человек*, образ которого видоизменился в новых социальных условиях, что позволяет говорить о новом психотипе русской художественной культуры. Номинацию этого психотипа, причем очень удачную, предложил П. Санаев, назвав свой роман, впервые опубликованный в 2013 году, «Хроники раздолбая» [4]. *Раздолбай* является также и главным героем романа А. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него» – самого обсуждаемого романа последнего времени, получившего в 2018 г. премию «Национальный бестселлер-2018» [3]. Несомненными раздолбаями представляются герои некоторых произведений П. Алешковского, А. Аствацатурова, С. Гандлевского, О. Зайончковского, А. Слаповского, А. Цыпкина.

Детальное описание смыслового содержания названного художественного концепта требует отдельных усилий. В данной статье ставились другие задачи: зафиксировать его возникновение, кратко описать историю становления и показать, что его восприятие во многом определяется влиянием национальной художественной традиции.

Литература

1. Афанасьева Е. А. Соизучение языка и культуры: культурно-антропологическая перспектива / Е. А. Афанасьева, Л. В. Миллер, Л. В. Политова // Актуальные вопросы зарубежной филологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков: сб. статей. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2015. – С. 101–109.
2. Карасик В. И. Языковые ключи. – М. – 2009. – С. 179–180.
3. Сальников А. Б. Петровы в гриппе и вокруг него. – М. – 2018.
4. Санаев П. В. Хроники раздолбая. – М. – 2013.
5. Эткинд А. Новый историзм, русская версия // Новое литературное обозрение. – 2001. – № 47. – С. 9.

УДК 811.161.1'243:81'373.23:378.147

Мицзити Фэйлина

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ АНТРОПОНИМЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИФРАЗ ИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

В статье рассматриваются способы описания перифрастических антропонимов в лингвокультурологическом аспекте при разработке лингвокультурологического комментария к лингвокультурологическому учебному словарю для китайских студентов. Мы делаем акцент на перифразы из литературных произведений. В результате проведённого анализа получены выводы о том, что для описания перифрастических единиц необходимо раскрыть национальное своеобразие единиц, учитывать аксиологический вектор и лингвокультурную ситуацию образования единиц.

Ключевые слова: перифраза, антропонимы, тематическая классификация, лингвокультурологический комментарий, лингвокультурная ситуация, аксиологический вектор

Mijiti Feilina

Saint Petersburg State University

Periphrastic anthroponyms as an object of linguoculturology (on the example of periphrases from literary)

The article discusses ways to describe periphrastic anthroponyms in the linguoculturological aspect in order to develop linguoculturological commentaries of the educational linguoculturological dictionary for Chinese students. We focus on the periphrases from literary. As a result of the analysis, the conclusions

are drawn that for the description of periphrastic units it is necessary to reveal the national peculiarities of units, take into account the axiological vector and the linguocultural situation

Keywords: periphrase, anthroponyms, thematic classification, linguocultural-turological commentary, linguocultural situation, axiological vector

Антропóним – единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека [1]. Формируя антропонимическое пространство газетно-журнального текста, онимы могут выступать в двух ипостасях: в качестве информативных и в качестве социально-оценочных языковых средств. В связи с этим условно разделим антропонимическое пространство газетно-журнального текста на три группы: идентифицирующие, прецедентные и характеризующие антропонимы. [2, с. 11–12]. В нашем материале преобладают характеризующие антропонимы, получившие своё перифрастическое, вторичное именование в художественном тексте. По сути своей эти единицы являются крылатыми словами и выражениями, по характеру номинации – это перифразы.

Перифразы известных лиц занимают большое место в газетной публицистике, мы называем такие перифразы перифрастическими антропонимами (ПА), например: *обыкновенная богиня, архангельский мужик, первый кукурузник страны* и т. д.

ПА являются важными единицами для лингвокультурологической работы, нашей задачей является выявление национального своеобразия этих единиц, разработка лингвокультурологического комментария в учебном лингвокультурологическом словаре для китайских студентов.

Перифразы могут быть разделены на две подгруппы по наличию/отсутствию лингвокультурологической маркированности: ПА, обладающие лингвокультурологической маркированностью, и ПА без лингвокультурологической маркированности [3, с. 44]. ПА, обладающие лингвокультурологической маркированностью, имеют различные исторические и литературные корни. Литературно-художественный дискурс в его различных видах во многом принял на себя функции общенародной, объединяющей разные слои населения культуры, поэтому он стал с некоторых пор той средой, которая служит источником возникновения идиом [4, с. 250]. Мы остановимся на ПА из литературных произведений.

Словарная статья учебного лингвокультурологического словаря будет включать в себя семь обязательных позиций: толкование денотата, толкование слов, входящих в состав единицы; пометы; лингвокультурная ситуация (ЛКС) возникновения антропонимического перифрастического наименования, которая чаще всего состоит из двух кратких комментариев (культурологического и литературоведческого), примеры из НКРЯ; аксиологическая оценка. Приведём пример лингвокультурологического комментирования единицы *властитель слабый и лукавый*:

1. «*Властитель слабый и лукавый*», русский император Александр I (1801–1825); книжн.; неодобр.

Слабый, не отличающийся твердым волевым характером; недостаточно могущественный, влиятельный, авторитетный; неспособный оказать сильного воздействия на кого-л., что-л; неубедительный и т. д. [5, с. 1118–1112]. Лукавый, хитрый, коварный, исполненный хитрости, коварства; склонный к козням, интригам [5, с. 392–393].

2. ЛКС (культурологический+литературоведческий комментарий).

Культурологический комментарий: «При императоре, названном «Благословенным», Россия достигла небывалого могущества» [6]. В начале правления провел умеренно либеральные реформы. Во внешней политике лавировал между Великобританией и Францией. В 1805–1807 годах участвовал в антифранцузских коалициях. Вел успешные войны с Турцией (1806–1812гг.) и Швецией (1808–1809гг.). Война со Швецией закончилась Фридрихсгамским миром 5(17).9.1809 г., по которому к России отходила вся Финляндия, Аландские острова. При Александре I к России присоединены территории Восточной Грузии (1801 г.), Бессарабии (1812 г.), Азербайджана (1813 г.), бывшего герцогства Варшавского (1815 г). После Отечественной войны 1812 г. возглавил в 1813–1814 гг. антифранцузскую коалицию европейских держав. Был одним из руководителей Венского конгресса 1814–1815 годов и организаторов Священного союза.

Литературоведческий комментарий: Перифраза пришла в язык из романа в стихах «Евгений Онегин» (1823–1830) А. С. Пушкина. Отношение к Александру I в русской истории *было двойственным*. В творчестве А. С. Пушкина, Александр I, «благосло-

венный император», был оценен отрицательно: «*Слабый и лукавый*»:

«Властитель слабый и лукавый,
Плешивый щеголь, враг труда,
Нечаянно пригретый славой,
Над нами царствовал тогда».

3. Примеры из НКРЯ:

А ведь его постоянно обвиняли в том, что он «фальшив, как пена морская», «**властитель слабый и лукавый**», «в лице и жизни Арлекин» – и это Пушкин! А на самом деле у Александра – сильнейшие душевные переживания. (Андрей Левандовский. «Дней Александровых прекрасное начало...» // «Знание – сила», 2006, дата обращения 27.11.2019).

4. Аксиологическая оценка: отрицательная оценка правителя.

Перифрастические антропонимы сохраняют особенности денотата, характерные для перифраз (обозначает одного конкретного человека), а не для фразеологизма: например, ФЕ *Полное отсутствие всякого присутствия* (прост., шутл.) – ‘о том, кто глуп, совсем ничего не понимает’ – может относиться к любому человеку, обозначает множество денотатов, обладающих этим признаком. Перифраза обладает лингвокультурологической ценностью: она отсылает нас и к русской истории, и к русской литературе.

Носители русского языка хорошо знакомы с произведением «Евгений Онегин» уже со школы. У китайских учащихся данная перифраза не вызывает никаких ассоциаций с творчеством А. С. Пушкина, поэтому стоит включить её в учебный лингвокультурологический словарь во избежание коммуникативных сбоев.

Литература

1. Антропоним [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/216680> (дата обращения: 28.11.2019).

2. Буркова Т. Ф. Стилистические приемы использования антропонимов в немецком газетно-журнальном тексте // Вестник Томского гос. ун-та. – Томск, 2010. – С. 11–18.

3. Гурба Е. В. Лингвокультурологическая маркированность перифраз антропонимического характера в газетно-журнальном дискурсе (на материале прессы США, Канады и Великобритании) // Сибирский международный. Новосибирск, 2015. – № 17. – С. 44–48.

4. Ковшова М. Л. лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 400 с.

5. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.

6. История РФ. Лента времени: Правление Александра I 1801–1825. [Электронный ресурс] URL: <https://histrf.ru/lenta-vremeni> (Дата обращения: 28.11.2019).

УДК 811.161.1:82-343.4"19"

Назаревская В. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**ЖИВОТНЫЕ – ПЕРСОНАЖИ РАССКАЗОВ
ДЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XX В.
(ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР)**

Данная статья посвящена лингвокультурологическому обзору персонажей-животных рассказов таких детских писателей XX в., как В. Г. Сутеев, Г. М. Цыферов, Е. И. Чарушин, Н. И. Сладкова, В. В. Бианки. Рассматривается вербальное воплощение образов животных, а также особенности систем персонажей у выбранных авторов. Показано, что данные текстов писателей о персонажах-животных зачастую несводимы в таблицу, они являются взаимодополняющими, что помогает воссоздать цельные образы животных для последующей работы с русскими стереотипами мышления о них.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвокультурологический анализ текста; образы животных в детской литературе.

V. V. Nazarevskaja

Herzen State Pedagogical University of Russia

**Animals as characters of stories by children writers
of 20th century (linguocultural review)**

The article is devoted to a linguocultural review of animal characters of stories by children writers of the 20th century: V. G. Suteev, G. M. Tsyferov, E. I. Charushin, N. I. Sladkov, V. V. Bianki. The verbal embodiment of animal images is considered, as well as the features of the character systems of the selected authors. It is shown that the data about animals in the texts of different authors is often not tabulated. These are complementary and it helps to form the detailed images of animals for subsequent work with Russian stereotypes of thinking about them.

Keywords: Russian as a foreign language; linguocultural analysis of the text; animals' images in children's literature.

К текстам авторских сказок составители методических пособий обращаются нечасто. Внимание исследователей привлекали русские народные сказки в связи с «большой ролью русской народной сказки в формировании ментальности русскоязычного человека» [1, с. 3].

К авторским и народным сказкам в литературе отмечается дифференцированный подход. Об этом пишет Ю. Е. Иванова, говоря об организации семинарских занятий и самостоятельной работы при обучении восприятию детской литературы страны изучаемого языка. Их отдельное рассмотрение связано с различиями особенностей композиции и поднимаемых проблем, деления героев на положительных и отрицательных [2, с. 31–32]. Исследователь также отмечает особенность языкового оформления авторских сказок – множество оценочных эпитетов, метафор, детальное описание природы, внешности [2, с. 32]. Такое разнообразие средств, безусловно, еще раз подтверждает необходимость создания методики работы именно с данным сегментом детской литературой.

Таким образом, материалом исследования диктуется необходимость разработки системы упражнений по работе с русскими детскими авторскими сказками как с культурологической, так и с воспитательной точек зрения. Обращение к этим текстам позволит развить интерес к получению специальных знаний, использованию различных источников, формированию у обучающихся «навыков речевого общения в актуальных для них сферах», а также совершенствованию «чувства языка и языковой интуиции» [3, с. 30].

Выделяемые в текстах языковые и страноведческие факты имеют функцию «фиксации, хранения и передачи немалого объема информации о постигнутой обществом действительности» [4, с. 81]. Объем авторских детских рассказов позволяет использовать их на занятиях полными и неадаптированными, что позволяет произвести лингвокультурологический анализ текста. Адекватное понимание текста может быть возможным только при параллельном обучении восприятию языковых элементов и использованию фоновых знаний, поэтому мы не только обращаем внимание на вербальное оформление текстов, но и анализируем поведение героев, их характер. При обсуждении последних у обучающиеся формируется коммуникативная компетенция и происходит знакомство с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом ее жителей, их ценностями.

В качестве материала были выбраны тексты произведений для детей В. Г. Сутеева, Г. М. Цыферова, Е. И. Чарушина, Н. И. Сладкова, В. В. Бианки о животных. Интересным оказалось проследить отражение русских стереотипов мышления о животных в текстах, сопоставить это отражение с данными языка и естественнонаучными данными, выделить мотивированные и немотивированные стереотипы мышления о животных. На основе такого сопоставления возможно создание презентаций с таблицами «Стереотипы – научные предпосылки – отражение в тексте» с иллюстрациями и опорными словами [5, с. 273].

Наиболее показательными действующими лицами рассказов Н. И. Сладкова являются медведь, лиса, заяц, сорока, зяблик, ворона. Образ медведя, например, является достаточно изученным, хотя и на его образ оказалось необходимым посмотреть еще раз с другой стороны [5, с. 270]. Интересно, что Н. И. Сладков уделяет большое внимание птицам – это сыч, воробей, ворона, дятел, кукушка, сорока, синица, лебедь и другие. Мы сразу можем проследить вербальное воплощение особенностей их поведения. Это «ворона-карга как каркнет своим **противным голосом**», «**расчирикался воробей...**», «...**песни буду помогать петь. От зари до зари. День и ночь. Ку-ку! Ку-ку! Ку-ку!**» (кукушка), «сорока-воровка деток кормила... а этому не дала: **больше украсть не вышло**» и т. д.

Как и Н. И. Сладков, В. В. Бианки уделяет внимание птицам. Перечни птиц, ставших героями произведений Н. И. Сладкова и В. В. Бианки, безусловно, похожи. Однако образы одной птицы являются взаимодополняющими, и зачастую их характеристики оказываются несводимыми в таблицу в связи с тем, что авторы фокусируются на разных особенностях поведения или внешности птиц. Например, Н. И. Сладков обращает внимание на «**противный голос**» вороны, называет ее «**вороной-каргой**» и говорит о ее стремлении «**прятать**». В. В. Бианки же отмечает особенности клюва вороны, у нее «**острый крючковатый вороний нос**», она «**дальше своего носа не видит**» и поэтому «**с носом и останется**». Стремление прятать у В. В. Бианки раскрывается также иначе: «**Вороны ведь грабежом живут**».

Обратимся к другому примеру – образу дятла. Если Н. И. Сладков говорит о его деятельности («лес... **оберегаю. Бьюсь... не щадя живота! Растолстел даже...**»), «**мастер на разные штуки...**»,

«**надолбится, набарабанится** — захочет пить», «**серьезно** так стучит», «в заборе доски считать... на каждой доске — по личинке»), то тексты В. В. Бианки дополняют образ дятла подробной характеристикой внешнего вида: «у дятла **нос долотом**, потому что он деревья долбит носом; а **хвост голиком... как жесткий, из одних прутьев, веник, с которого оборваны листья. Жесткий, упругий** хвост у дятла, потому что дятел опирается на хвост, когда размахивается головой», «**пестрый, шапка красная, нос острый**».

Сказки В. Г. Сутеева особенно привлекательны созданными самим автором иллюстрациями, которые предполагается также использовать в процессе обучения восприятию и пониманию сказок В. Г. Сутеева. В его текстах мы встречаем яркие образы уже совершенно иных животных. Это лягушонок, цыпленок, мышонок, насекомые (муравей, бабочка, пчела и другие), ежик. Здесь появляются и домашние животные: щенок, котенок. Например, Лягушонок в сказке «Кораблик» предстает перед читателем проигравшим находчивости других героев (Цыпленка, Мышонка, Муравья и Жучка), когда он сначала посмеялся над друзьями, которые не умели плавать, а потом *«голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь!»*.

Заяц, медведь и лиса также являются героями В. Г. Сутеева. Таким, например, предстает медведь в сказке «Дядя Миша»: *дядя Миша, «Поплевал Медведь себе на лапы и пошел морковь дергать, да так, что она во все стороны полетела...», «...рявкнул Медведь», «Мне запас на зиму нужен». «Все делал — и вот с пустыми лапами остался...». «Делать нечего... зима на носу. Залягу в берлогу, буду до весны лапу сосать»*.

Сказки В. Г. Сутеева интересны для работы в иностранной аудитории не только своими иллюстрациями, но и тем, что автор не дает оценку поведению героев. Читателями можно предложить самостоятельно подумать и дать оценку поведению героев, проследить, какие ценности воплощаются в рассказах и по какой причине такими чертами характера наделены именно эти персонажи-животные.

Г. М. Цыферов делает героями своих рассказов не только уже названных медвежонка, лягушонка, но и менее знакомых животных, например, слоненка и китенка, чьи образы кажутся сказочными. Слоненок *«был очень хороший», «ушастый»* и *«стал большим*

зонтиком», с «прекрасным длинным носом», поэтому «вполне мог бы быть лейкой», слоненок «из розовой мыльной пены **шарики надувал**» и показывал «как надо **топать по лужам**». Китенок «**мечтал обязательно сделать что-нибудь совсем удивительное**», «**даже на хвост становился и шел так по волнам, точно акробат в цирке**», «**надул живот и вдруг – взлетел в небо**».

Особенность рассказов Е. И. Чарушина заключается в его обращении к совершенно конкретным домашним животным. Также Е. И. Чарушин уделяет особое внимание описанию внешнего вида животного. Это, например, кошка Маруська, которая «**отошала... похудела, стала злющей-презлющей, как дикий зверь**» от голода и холода, французский бульдог Мимка, которого стали звать «**уродом**» («**Хвоста нет, вместо него обрубок... Голова – шар сморщенный. Нос приплюснут, нижняя губа вперед торчит, язык в сторону высовывается. Задние ноги сосисками волочатся, разъезжаются. Слабые ноги.**»).

Таким образом, мы замечаем, что у каждого автора есть своя особенность системы персонажей. При описании одного животного писатели выбирают разные параметры его характеристики. Поэтому, работая с русскими стереотипами мышления о животных, целесообразно воссоздать цельные образы персонажей путем объединения данных из всех текстов, в которых встречается данный персонаж-животное.

Литература

1. Бордовская А. В. Обучение чтению русской народной сказки в иностранной аудитории (лингвокультурологический и методический аспекты): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2003.
2. Иванова Ю. Е. Организация семинарских занятий и самостоятельной работы при изучении дисциплины «Детская литература страны изучаемого языка». – Бокситогорск, 2013.
3. Авакова Э. Р. Использование художественного текста как коммуникативной единицы на практических занятиях по РКИ в вузе // Инновационные тенденции развития системы образования: матер. V междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – С. 27–30.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
5. Назаревская В. В. Естественнаучные предпосылки формирования стереотипов о животных в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на примере медведя) // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. статей. – СПб. – 2019. – С. 270–274.

УДК 81'373.7:81'374

Писарская Т. Р.

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Якименко Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕСТО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ В СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕ УЧЕБНОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Статья посвящена разработке лингвокультурологического комментария в словарной статье учебного фразеологического словаря. Лингвистический анализ оказывается недостаточным для описания того или иного фрагмента «языковой картины мира» и требует поддержки со стороны неязыковых данных. На первый план выдвигается выделение культурной семантики языковых единиц. Лингвокультурологический анализ часто подкрепляется описанием символов, образов и стереотипов, сложившихся в народных ритуалах и поверьях, в мифологических представлениях. Лингвокультурология как новая и активно развивающаяся наука вырабатывает свой способ описания лексического и фразеологического материала, принципы его расположения и описания. Лакуной в этом направлении является описание фразеологического материала в учебных словарях. Именно этой проблеме и посвящена данная статья: соотношению лингвистической и энциклопедической информации; определению единиц, надёжных лингвокультурологической информацией, способам включения этих единиц в состав словарной статьи учебного фразеологического словаря, особенностям интерпретации этих единиц.

Ключевые слова: лингвокультурология, фразеологическая единица, словарная статья, учебный словарь.

T. R. Pisarskaya

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

N. E. Yakimenko

Saint Petersburg State University

Linguocultural commentary in the dictionary article of the educational phraseological dictionary

The article is devoted to the development of linguoculturological commentary in the dictionary entry of the educational phraseological dictionary. Linguistic analysis is not enough to describe one or another fragment of the “linguistic picture of the world” and requires support from non-linguistic data. The emphasis on the cultural semantics of language units is highlighted. Linguo-cultural anal-

ysis is often supported by the description of symbols, images and stereotypes that have developed in folk rituals and beliefs, in mythological ideas. Linguoculturology as a new and actively developing science develops its own way of describing lexical and phraseological material, the principles of its location and description. The lacuna in this direction is the description of phraseological material in educational dictionaries. This article is devoted precisely to this problem: the relationship between linguistic and encyclopedic information; the definition of units endowed with linguocultural information, ways to include these units in the vocabulary article of the educational phraseological dictionary, the features of the interpretation of these units.

Keywords: cultural linguistic, phraseological unit, dictionary entry, educational dictionary.

Различные способы описания языкового сознания в современной лингвистике могут быть сведены к следующим направлениям: лексико-семантическому, культурологическому, собственно лингвистическому и концептуальному (сочетающему лингвистический и культурологический подходы), лингвокультурологическому [1]. В данной работе концептуальный и лингвокультурологический подходы применены к материалу пословиц, поговорок, фразеологизмов и крылатых выражений, изъятых из публицистических текстов.

Лингвокультурология как новая и активно развивающаяся наука вырабатывает свой способ описания лексического и фразеологического материала, принципы его расположения и описания. Лакуной в этом направлении является описание фразеологического материала в учебных словарях. Под учебным словарём мы понимаем «лексикографическое произведение любого типа и объёма, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства общения и сообщения» [3, с. 123].

Одним из малоизученных направлений учебной фразеологии является лингвокультурологическое описание фразеологических единиц (ФЕ) газетной публицистики. Разработке данной проблематики и посвящена данная статья.

Словарная статья учебного фразеологического словаря включает в себя следующие компоненты: заголовочная единица, толкование малоупотребительных слов, включение грамматических и стилистических помет, *лингвокультурологический комментарий*, толкование значения фразеологизма. Информативность словарной статьи увеличивает наличие синонимичных и антонимичных единиц, наличие интересного иллюстративного материала [2] Для

примера возьмём фразеологизм *наступать/наступить на грабли*. Пример словарной статьи учебного фразеологического словаря:

Наступать/наступить на грабли

Грабли – сельскохозяйственный инструмент, который при неаккуратном обращении с ним может больно ударить. Значение: ‘по собственной глупости или неосторожности попасть в неприятную или смешную ситуацию’. Синонимы: *попасть впросак, сесть в калошу (лужу), совершить промах (ошибку)*. Варианты: *наступать на те же грабли, наступать на одни и те же грабли*.

Иллюстративный материал из НКРЯ:

Если верить Мавроди, то желающих *наступить на грабли* МММ еще раз хоть отбавляй (Нигина Бероева. Финита ля МММ // Комсомольская правда, 2012.06.17).

Иллюстративный материал из НКРЯ дополняет толкование данной единицы и свидетельствует о её употребительности. Однако необходимо отметить, что данная информация не даёт какого-нибудь четкого представления о символическом, национальном характере, о любой характеристике, которая давала бы представление об особенностях или культуре народа. Психологи нас учат, что люди любой национальности очень болезненно реагируют на свои ошибки, особенно профессиональные. Как это отражается в языке? Обратимся к материалам блогов и форумов, к страничкам юмора в печатных газетах и журналах, рассмотрим проблему на материале одного фразеологизма со значением ‘совершить ошибку’: *Иду с закрытыми глазами и с улыбкой до ушей навстречу будущему счастью через поле из граблей; Старые мосты могут еще пригодиться. Лучшие сжечь старые грабли...; Привет грабли, давно не виделись!; Привет грабли! Да, снова я; Чему бы грабли ни учили, а сердце верит в чудеса!; Грабли для женщины странный предмет. Шишки присутствуют – выводов нет; Наступай на грабли так, чтобы их невозможно было починить; Я на грабли не наступаю, я уже по ним танцую!; Грабли – это наш российский бумеранг!*

Данные единицы – это пример самоиронии, юмора. Приведём текст лингвокультурологического комментария в статье учебного фразеологического словаря: Данное выражение становится примером самоиронии, насмешки над собой. Грабли - символом глупых ошибок и неудач, а действие наступать/наступить на грабли – стереотипом глупого необдуманного поведения, которое, в силу почти необъяснимых причин, повторяется.

Чаще иронизируют над своими ошибками и недостатками женщины: Стремилась к солнцу, дошла до ручки, и стало все до лампочки!; Продаю дрова! Наломала...; Девушка, мечтающая о Мальдивах, Мазерати и бриллиантовом колье, споткнулась о губу; На Новый год загадала желание, вчера на морозе треснула губа. Намёк поняла...; В чем встречать Новый год? В чем встречать... В здоровом уме и твёрдой памяти, если повезёт...; Ищете идеальную женщину? Ну извините, мужики... Не было у вас идеальных рёбер!!!

Мужская точка зрения просматривается в различного рода обобщениях: Не следует доверять женщине, которая называет вам свой возраст. Женщина, **способная** на такое, способна **на всё!**; Любишь кататься, люби и бабки на бензин скидывать; Если гора не идёт к интроверту, то и хрен с ней!; **Безвыходным** мы называем **положение**, выход из которого нам не нравится.

Лингвокультурологический комментарий трансформированных фразеологизмов должен быть направлен на раскрытие особенностей национального характера, на раскрытие способов создания юмористического описания ситуации с помощью фразеологических единиц.

Литература

1. Зиновьева Е. И. Лингвокультурология в теории и практике РКИ // Русский язык и литература в современном гуманитарном общеобразовательном пространстве: матер. докладов и сообщ. междунар. XV науч.-метод. конф. – СПб.: СПГУДТ, 2010. – С. 126–133.
2. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2010. – 784 с.
3. Учебная лексикография: учеб. пособие / под ред. М. А. Шахматовой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 300 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:316.72(=161.1)(=111)

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОММУНИКАТИВНАЯ ИМПОЗИТИВНОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Коммуникативную импозитивность высказывания можно определить, как степень давления, которую говорящий эксплицирует при обращении к ад-

ресату в различных ситуациях общения. В каждой культуре существует своё представление о том, какая степень импозитивности допустима при вербализации различных речевых актов, например, просьбы. Несовпадение данных норм в различных культурах может привести к культурному шоку и коммуникативной неудаче. Статья посвящена рассмотрению норм коммуникативной импозитивности, принятых в русской и американской культуре при вербализации речевого акта *просьба*. Анализируются основные языковые средства, используемые для усиления и смягчения воздействия на адресата в ситуации просьбы, описываются возможные проблемы при межкультурной коммуникации, а также намечаются пути их решения. *Ключевые слова: русский язык как иностранный; речевой акт; просьба; межкультурная интерференция.*

E. V. Rumyantseva

Saint Petersburg State University

The role of imposition in crosscultural communication

Communicative imposition defines the degree of pressure that is explicated by a Speaker in different communicative situations. Each culture has its own standards of the amount of pressure possible in verbalization of different speech acts, for example, requests. Discrepancy of such norms may cause cultural shock and communicative failure. The present article examines the norms of communicative imposition typical for Russian and American culture. It analyzes linguistic resources aggravating and mitigating imposition, outlines possible problems salient for cross cultural communication and offers some methods of their solving. *Keywords: RSL; speech act; request; cross-linguistic influence.*

Современный этап развития методики преподавания русского языка как иностранного характеризуется пристальным вниманием к вопросам культурной специфики функционирования в речи различных лексико-грамматических единиц русского языка. Исследователями признаётся взаимосвязь выбора тех или иных способов языкового оформления речевых актов с национально-обусловленными нормами русского коммуникативного поведения [5]. Именно нормы коммуникативного поведения, принятые в определённой лингвокультурной общности, лежат в основе такой культуро-специфичной категории, как вежливость. Опираясь на них, говорящий и слушающий классифицируют высказывания как вежливые и невежливые, что определяет то, насколько эффективно будет протекать коммуникация. Таким образом, знание норм русского ком-

муникативного поведения, а также владение репертуаром нормативных языковых средств, используемых при продуцировании вежливых высказываний в различных ситуациях общения, являются неотъемлемым условием успеха при осуществлении межкультурной коммуникации.

Одной из значимых национально-обусловленных переменных норм коммуникативного поведения является допустимая коммуникативная импозитивность высказываний при вербализации различных речевых актов. В различных культурах существует своё понимание того, в какой степени допустимо для говорящего оказывать давление на адресата. Так, коммуникативная импозиция является переменной, значение которой во многом определяет специфику использования языковых средств при продуцировании речевого акта *просьба* в русской и американской коммуникации. Рассмотрим подробнее, как степень коммуникативной импозитивности определяет различия функционирования языковых средств при продуцировании вежливой просьбы в русском и американском коммуникативном поведении.

В англоязычной культуре давление на адресата, "покушение на его свободу" рассматривается как нечто невежливое, способное поставить под угрозу социальную цель "установления и поддержания добрососедских отношений" [2]. Для минимизации подобного давления в английской коммуникации существует целый ряд стратегий негативной вежливости, сформулированных в рамках теории П. Браун и Д. Левинсона. К подобным стратегиям относятся такие, как *минимизируйте предположение о желаниях адресата, выражайтесь косвенно, задавайте вопросы, будьте уклончивы, будьте пессимистичны, извиняйтесь* и др. [6]. Как отмечают исследователи, в английской коммуникации выражение вежливой просьбы без обращения к данным стратегиям является невозможным [1], [6] и др. К лингвистическим средствам, вербализующим данные стратегии, исследователи относят использование в функции просьб различных вопросов, так называемых "whimperatives" (*Could you \ Would you \ Will you do X?*), обращение к лингвистическим средствам, позволяющим говорящему представить свою просьбу в форме простого предложения или предположения о желаниях адресата (*You might consider doing X. Perhaps you might like to do X. I suggest we do X. I was just wondering if you might like to do X*), а также эксплицитировать сомнение говорящего в возможности реализации каузируемого дей-

ствия (*Is there any chance you could do X*) и др. Использование данных лексических средств направлено на экспликацию уважения говорящего к автономии адресата, что повышает уровень вежливости просьбы и, таким образом, делает её более эффективной [1]–[2].

Напротив, в русской культуре оказание давления на адресата с целью побудить его сделать что-либо не рассматривается как проявление невежливости, а использование стратегий негативной вежливости не является способом повысить вежливость или эффективность просьбы. Отсюда разница в языковых средствах, используемых для вербализации речевого акта *просьба* в русской коммуникации. Языковые средства, смягчающие давление на адресата в ситуации просьбы, оказываются сильно редуцированными [1]. Например, во многих случаях употребление императива не снижает вежливости высказывания, как это происходит в англоязычной коммуникации. Более того, императив является наиболее частотным способом выражения просьбы во всех ситуациях общения [3]–[4]. Используя императив, говорящий открыто признаёт стремление оказать давление на адресата, а для повышения эффективности своей просьбы может использовать дополнительные лингвистические средства, усиливающие коммуникативную её импозитивность. К таким средствам относятся, например, перформативные высказывания (*Я прошу тебя, сделай это*), являющиеся значимой этнопрагматической лакуной в английском языке [1]. С помощью перформативных высказываний говорящий усиливает давление на адресата при выражении просьбы, маркированной по признакам трудоёмкости исполнения, деликатности, степени важности или срочности. Именно усиление давления рассматривается говорящим в качестве средства повышения эффективности просьбы. Однако это не делает просьбу невежливой, что подтверждается широким использованием перформативов в официальных ситуациях общения (при обращении подчинённых к начальникам и др.) [4].

Следует также отметить, что в русской коммуникации существует целый ряд лексических средств, которые одновременно повышают как вежливость просьбы, так и давление на адресата. К таким средствам можно отнести, например, высказывания, оформленные с помощью двойного императива (*Будьте добры, сделайте X. Будьте так любезны, сделайте X.* и др.). Парадокс представляет тот факт, что актуализаторы вежливости в подобных просьбах используются не для её смягчения, а для интенсификации. Именно

усиление давления на адресата, призыв к его\её моральным качествам повышает эффективность просьбы, не снижая её вежливости.

Таким образом, различие в допустимой степени коммуникативной импозитивности высказываний является значимым с лингвокультурологической точки зрения, так как зачастую определяет нормативность функционирования лексико-грамматических средств при вербализации речевых актов. Знание особенностей употребления языковых средств, усиливающих и смягчающих коммуникативную импозитивность высказываний при вербализации различных речевых актов, является важной задачей при формировании коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык как иностранный.

Литература

1. Вежицка А. Англоязычные сценарии против "давления" на других людей и их лингвистические манифестации // *Жанры речи*. – 2007. – № 5. – С. 131–159.
2. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 315 с.
3. Румянцева Е. В. Функционирование высказываний со значением просьбы в русском языке // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2013. – (9-2). – С. 169–172.
4. Славнейшева Е. В. Обучение русскому коммуникативному поведению американских учащихся в курсе русского языка как иностранного: дисс. на соиск. канд. пед наук. – СПб. – 2008.
5. Стернин И. А. Коммуникативное поведение народа как предмет изучения и аспект обучения иностранному языку // *Русское слово в мировой культуре: матер. X Конгресса МАПРЯЛ (Санкт-Петербург 30 июня – 5 июля 2003 г.)*. – Т. 1. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 243–250.
6. Brown P, Levinson D. *Politeness: Some universals in language usage*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

УДК 811.161.1'243:378.147:7.03(=161.1)

Самохвалова Л. Д.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЕРБАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНОЕ СМЫСЛОВОЕ ЕДИНСТВО КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЯВЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КУЛЬТУРЫ КАНОНА)

В статье обосновывается возможность обращения при исследовании лингвокультурных явлений и обучении РКИ к вербально-визуальному смысло-

вому единству, представленному текстами культуры различных знаковых систем и обладающему универсальными для лингвокультуры смысловыми доминантами, подвергающимся семиотической трансформации / трансферу смыслов.

Ключевые слова: лингвокультура, тексты культуры, смысловые доминанты, вербально-визуальное единство, семиотическая трансформация / трансфер смыслов.

L. D. Samokhvalova

Saint Petersburg State University

Veral-visual sense unity as the basis of perception of linguoculture at training Russian as a foreign language (on the material of culture of canon)

The article substantiates the possibility of using the verbal-visual semantic unity, represented by the texts of the culture of various sign systems and possessing semantic dominants universal for linguoculture, undergoing semiotic transformation / transfer of meanings when teaching Russian as a foreign language.

Keywords: linguistic culture, cultural texts, semantic dominants, verbal-visual semantic unity, semiotic transformation / transfer of meanings.

В связи с тем, что язык и речевая деятельность связаны с мышлением и отражают его особенности, включая национально-культурные, взаимодействие языка и культуры относят к лингвокогнитивным явлениям, закрепленным в термине «лингвокультура». По мнению В. З. Демьянкова, когнитивисты «обречены на междисциплинарность» и дискурсивность [1, с. 305], и одной из актуальных проблем когнитивно-дискурсивной лингвистики, в рамках которой развивается лингвокультурология, можно считать «старую, но не проясненную проблему возможностей невербальной коммуникации» [2, с. 10], в более глобальной интерпретации – привлечения для исследования так называемых *текстов культуры*, принадлежащих различным знаковым системам и образующих вербально-визуальные смысловые единства. Ю. М. Лотман называет текстами культуры (в широком понимании слова «текст») «любой материальный носитель информации», соответственно, имеющий вербальное и невербальное выражение [3, с. 3]. К текстам культуры относятся тексты, созданные творческим воображением человека и отражающие культурные ценности посредством различных знаковых систем, или семиотических кодов – вербального (художествен-

ный текст) и невербальных (изобразительного, звукового, текстов смежных кодов – танца, обряда, театра, кино и др.).

Процесс декодирования лингвокультурных явлений при обращении к текстам культуры упрощается благодаря взаимодействию различных механизмов восприятия информации, наличию связей образно-перцептивного характера между текстами вербальной и невербальной природы. Тексты культуры, обладающие общим и универсальным для лингвокультуры набором смысловых доминант, «кочующих» из текста в текст в результате семиотической трансформации (трансфера смыслов), образуют вербально-визуальные смысловые единства. Способность текстов культуры различных знаковых систем воссоздавать сходные образы, модели восприятия реальности и представлений о ней дают основания для обращения к вербально-визуальному смысловому единству при погружении в лингвокультуру в учебно-прагматических целях. В рамках научных исследований лингвокультурных явлений учет взаимодействия текстов разных семиотических систем, обладающих идентичным набором смысловых доминант, обеспечивает возможность интегративного подхода. Такой подход предполагает «проведение научного исследования, не элиминирующего, а целенаправленно интегрирующего невербальную и вербальную информацию с целью более глубокого понимания последней» [4, с. 80].

В качестве примера обратимся к текстам культуры эпохи канона (древнерусский период XI–XVII вв.), наметившей основные вехи развития русской ментальности, отраженной в образах, концептах, символах, нашедших воплощение в последующих текстах культуры. Под канонем понимается в данном случае уровень когниции – сознания, памяти, ментальных установок, скрытых, латентных, неосознанных привычек и представлений, сложившихся в традицию и связывающих земную жизнь с высшими, сакральными смыслами, небесным образцом, регулирующим устройство «культурного космоса», канон «обеспечивает единство важнейших жизненных ориентиров и ценностей, единство в церковной вере, в суевериях, в повседневной жизни, скрепляя их в единый смысл существования человека» [5, с. 2]. В эпоху канона сформировался инвариант, предопределивший формы и структуру текстов культуры той поры, что нашло отражение и в текстах последующих эпох, к такому инварианту относится прежде всего принцип «imitatio», космизм / небесное как образец для земного.

В вербальных текстах культуры эпохи канона, в древнерусской литературе, в условиях историко-культурного контекста сложился ряд смысловых доминант, подвергшихся впоследствии семиотической трансформации, в том числе – в невербальных текстах того периода, основным из которых стала икона в силу иконоцентричности древнерусской культуры. В частности, смысловые доминанты – актуальные для той эпохи и русской культуры в целом мотивы жертвенности, смирения, святости, подвижничества в жанровом каноне жития (житие-мartyрий «Сказания о Борисе и Глебе», XI век; житие-биос «Житие Феодосия Печерского» Никона Летописца, XI – нач. XII вв. и др.) – подверглись семиотической трансформации в иконописном творчестве Андрея Рублева, в его иконе «Троица» (1410 или 1425 г.), где посредством цветовой гаммы, композиции, поз, жестов, атрибутики, особых приемов письма (рублевского круга) были воплощены смысловые линии соборности, миролюбия, взаимопонимания, жертвенности, единения, вселенской любви, которые затем нашли отражение в творчестве Ф. М. Достоевского, в религиозной философии Серебряного века, в текстах той поры.

Смысловые доминанты памятников периода ига и междоусобных разногласий XIII–XIV вв. – религиозно-философские концепции божественной кары / теории казней (возмездия за междоусобную рознь), очищения страданием, смирения / непротивления («Поучения Серапиона», около XIII в.; «Слово о погибели Русской земли», XIII в. и др.) [6] – были воплощены в новгородских фресках Феофана Грека, в частности, в его «Троице» (конец XIV в.) из церкви Спаса Преображения на Ильине улице. Интерпретируя теорию казней, Феофан Грек использует две краски – белую и красную, отражая восприятие Бога как грозного судьи, света ожигающего, приводящего к очищению в борении, борьбе противоречий в сознании человека, проявляемой в смысловых оппозициях света-тьмы, небесного-земного, жизни-смерти, греховности-чистоты, добра-зла. Отмеченные смысловые доминанты, зародившиеся в эпоху канона, представляют собой значимые концепты русской культуры, нашедшие отражение в целом ряде ее текстов, например, в мотивных оппозициях рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник», где имплицированы базовые концепты света и тьмы и их обозначенные выше константы, сопоставляемые автором рассказа с особенностями русской ментальности, с допетровской Русью, сохраняющей

традицию, и Россией эпохи перемен начала XX в., проявляющей черты разрушения традиции [7].

Тенденции, отражающие смысловые доминанты эпохи канона и их преломление в пространстве русской ментальности, проявлены и в кинотексте А. Тарковского «Андрей Рублев», в живописи современных художников (в частности, Фрола Иванова), в произведениях Е. Водолазкина («Лавр», «Авиатор») и др.

Таким образом, тексты культуры, принадлежащие различным семиотическим системам и историко-культурным эпохам, образуют вербально-визуальные смысловые единства, отмеченные наличием универсальных для лингвокультуры смысловых доминант, подверженных семиотической трансформации / трансферу смыслов. Выявление этих смыслов благодаря обращению к различным семиотическим кодам (вербальным и невербальным) требует интегративного подхода, решает задачи приобщения к лингвокультуре за счет взаимодействия различных систем восприятия и усвоения моделей кодирования и декодирования образов, концептов, фреймов, символов. Необходимость обращения к вербально-визуальным смысловым единствам с целью погружения в лингвокультуру ситуативно обусловлена, связана с особенностями процесса восприятия, в котором задействованы сложные механизмы когнитивно-познавательного уровня.

Литература

1. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века: сб. ст. – М., 1995.
2. Попова З. Д. Из истории когнитивного анализа в лингвистике // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: науч. изд. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 10.
3. Лотман Ю. М. Двойственная природа текста // Текст и культура. Общие и частные проблемы. – М., 1985. – С. 3.
4. Ма Т. Ю. Лингвокогнитивные аспекты восприятия речи // Вестник Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. – Вып. 52. – 2011. – № 10 (225). – С. 77–81.
5. Виролайнен М. Н. Речь и молчание. – СПб., 2003.
6. Мильков В. В. Осмысление истории в Древней Руси. Концепции истории Повести временных лет и их источники. – СПб. – 2000.
7. Реброва И. В., Самохвалова Л. Д. Особенности мотивной структуры рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» / И. В. Реброва, Л. Д. Самохвалова // матер. XXXII Всеросс. конф. – СПб.: СПбГУ, 2003.

Суханова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕДИАТЕКСТ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Статья посвящена проблемам включения текстовой деятельности в процесс обучения русскому языку как иностранному. Работа с медиатекстом рассматривается в контексте коммуникативно-деятельностного подхода к изучению иностранного языка. Концепция использования медиатекста при обучении русскому языку как иностранному является лингводидактической. Тексты изданий «Биография», «Story» представляют образы реальных личностей. Рассматривается возможность обращения к типологии образов К. Воглера как стратегии проведения притекстовой работы и организации послетекстового этапа работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативно - деятельностный подход, медиатекст, лингводидактическая концепция, образ личности, персонаж медиатекста, коммуникативная ситуация, типы образов К. Воглера.

O. V. Sukhanova

Saint Petersburg State University

Mediatext in linguo-didactic comprehension

The article is devoted to the problems of inclusion of textual activity in the process of teaching Russian as a foreign language. Working with the media texts analyzed in the context of communicative and active approach to the study of a foreign language. The concept of using a media text in teaching Russian as a foreign language is Lingvodidaktichesky. The texts of the publications «Biography», «Story» represent images of real personalities. The possibility of referring to the typology of K. Vogler's images as a strategy for carrying out pretext work and organizing the post-text work stage is considered.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative and active approach, media text, linguodidactic concept, personality image, media text character, communicative situation, types of images of K. Vogler.

Формирование коммуникативной компетенции не ограничивается запоминанием языковых единиц, усвоением правил их сочетания. Индивидуальный речевой опыт каждого человека развивается во взаимодействии с высказываниями других людей [1, с. 486]. Коммуникация определяет построение модели мира. Чужой текст

способен изменить в сознании реципиента модель мира [2, с. 105]. Выбор текстовых материалов – «чужих высказываний» – с этих позиций приобретает особую значимость. По убеждению Ю. М. Лотмана, текст превращается в урок языка [3, с. 8–19].

Реальная задача – включать в учебный процесс тексты, вызывающие интерес обучающихся. Такими являются, например, тексты-нарративы изданий «Биография», «Story». Тексты этих изданий объединяют стратегии создания образов реальных личностей, представителей различных культур, различных эпох.

Связный текст – это некоторая последовательность предложений, объединенных замыслом автора. Любой текст создается для того, чтобы его прочитали и поняли. Автор решает коммуникативную задачу: передать свои мысли, чувства, намерения. Важное условие взаимопонимания между создателем текста и тем, кому этот текст адресован, – использование автором такой информации, которая доступна всем участникам коммуникации. Общая информация – это сам язык (код), а также артефакты (элементы) общей для читателя и автора культуры. Реально текст существует в двух типах информации: выраженной и скрытой.

Текст выполняет коммуникативную функцию, если он информативен. Информативность медиатекста может быть охарактеризована наличием фактуальной, эмотивно-побудительной, оценочной, концептуальной информации. Фактуальная информация – сведения о событиях, явлениях. Эмотивно-побудительная информация – передача переживаний, чувств, эмоциональных состояний. Оценочная (аксиологическая) информация – представление в тексте оценочных ориентиров: эстетических, нравственных, социально-политических. Концептуальная информация связана с авторским замыслом.

Для процесса порождения, для процесса восприятия (понимания) текста актуальна категория ситуации. Читатель понимает текст, если ему понятна ситуация. Модель ситуации содержит не абстрактную информацию о стереотипных событиях, а «личное» знание – результат предыдущего опыта [5, с. 69].

Типичная ситуация в текстах изданий «Биография» и «Story» – поведение личности в различных обстоятельствах.

Любой текст является единицей национального дискурса (включен во множество текстов, созданных на данном языке). Одновременно любой медиатекст – артефакт, текст культуры и явля-

ется единицей медийного дискурса. По замечанию ван Дейка, авторы создают формы и значения. Эти формы и значения понятны читателю. Авторы и читатели участвуют в процессе взаимодействия [5, с. 122–123].

Среди основных характеристик дискурса следует назвать следующие: 1) дискурс функционирует как целое, регулярно воспроизводимое; 2) дискурс обладает структурной спецификой как модель некоторой ситуации, обладающей матричной системной значимостью [6, с. 30–31].

В текстах изданий «Биография», «Story» наблюдаем устойчивые типы и отношения: понимание этих сил – «один из важнейших элементов в арсенале приемов современного рассказчика». К. Воглер ввел понятие *архетипа*: архетип – это элемент универсального повествовательного языка: чтобы выяснить, какое место занимает образ (образ той или иной личности) в сюжетной схеме (ситуации), какую задачу он выполняет, необходимо соотнести этот образ с определенным архетипом. Авторы публикаций в выбранных нами изданиях выстраивают взаимоотношения персонажей в соответствии с архетипами и узнаваемыми читателями опытом и переживаниями. Один персонаж может объединять черты нескольких архетипов. Архетипы – это маски, которые персонажи надевают и снимают [7, с. 63–65].

К. Воглер называет следующие символические фигуры: *герой, наставник, привратник, вестник, оборотень, тень, союзник, плут*. Для того, чтобы определить сущность архетипа, надо ответить на два вопроса: 1) Какую психологическую функцию он выполняет? 2) Какова его роль в развитии сюжета, каково его участие в событии?

1. «Герой». Это человек, готовый пожертвовать собственными интересами ради блага других. Задача героя – открыть окно в мир событий. 2. «Наставник: умудренный жизнью человек» выступает в роли совести героя. 3. «Привратник». Его функция – испытание героя. 4. «Вестник» провозглашает необходимость перемен. 5. «Оборотень». Его функция – отражение элементов мужской природы в женском бессознательном и женское начало в бессознательном мужчины. 6. «Тень» воплощает энергию темных сил, нереализованные аспекты чего-либо. 7. «Союзник» выполняет поручения героя, помогает показать грани личности героя. 8. «Плут» – носитель целебных трансформаций.

Ольга Лунькова, рассказывая об Ольге Аросевой, «направляет» читательское восприятие образа знаменитой актрисы [8, с. 24–40]. Характер героини формировался в ситуациях взаимодействия с «наставниками»: отцом, который считал революционную борьбу главным делом своей жизни, который был романтиком; матерью, которая бросила обустроенную жизнь в Петербурге и ушла на Гражданскую войну медсестрой. У актрисы была судьба, похожая на судьбу ее «союзника» – Евгения Весника: *«...мы с ним похоже воспринимали жизнь и всегда помогали друг другу...»*. Героиня не раз примеряет маску «плута»: чтобы защититься от бесцеремонных вопросов, следовала правилу: «Ври напрапалую!»; после спектакля «Трёхгрошовая опера» Б. Брехта Ольга дома надела большие ботинки, разрешила ножницами платье, чтобы походить на нищенку, и отправилась на улицу рассказывать на немецком языке историю, как ее бросила мама... Ольга боролась с маской «привратника» – мачехой, которую люто возненавидела. Арест отца стал причиной того, что дочек Аросевых перевели в школу, в которой сестер называли «детьми врага народа» (это можно расценить как встречу с маской «вестника»). Профессиональная карьера складывалась непросто: Ольга Аросева лет 10 ничего не играла в Театре сатиры, ее игнорировал как актрису главный режиссер В. Плучек (маска «привратника»). Под маской «тени» испытывает актрису тяжелая болезнь.

Другая жизнь, другой характер, другое окружение у Татьяны Самойловой в публикации Ирины Кравченко «Женщина – жизнь» [9, с. 48–56]. Карьера Татьяны Самойловой началась со встречи с маской «привратника», с борьбы с разрушительными трансформациями: то, что противно природе человеческой, осознавалось молодой актрисой как болезнь. Маска «тень» – враг актрисы, в жизнь которой через роль Вероники в фильме «Летят журавли» в судьбу героини вторгаются хаос и мрак. А на следующем этапе маска «тень» – это скрытые жизненные силы, которые могли обнаружиться только в любви: она была романтиком... Маска «оборотня» отняла много душевных сил: единственный сын рос без отца, который до сих пор, когда рассказывает о Татьяне, выглядит как человек растерянный. В столкновении с болезнью («привратником») актриса осталась одна. «Наставники» (родители), «союзник» (только младший брат) не могли помочь актрисе в борьбе с болезнью. Киносудьба актрисы была сломлена встречей с еще одним «приврат-

ником» – советской чиновничьей машиной. Актриса нуждалась в человеческом участии – в том, чтобы рядом был «наставник», который спас бы ее от смертельной опасности.

Так человеческое участие или неучастие меняет характер героя, делает его сильнее или слабее, мудрее, богаче или лишает жизненных сил.

Такой подход к пониманию замысла автора может сформировать целую систему личностных качеств: культуру мышления, речи, поведения.

Литература

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 тт. – Т. 5.: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М., 1996.
2. Тураева З. А. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105–114.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Семиосфера. Человек – текст – семиосфера – история. – М. – 1999.
4. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М. – 2000.
5. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – 1989.
6. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – М. – 2019.
7. Воглер К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино. – М. – 2015.
8. Лунькова О. Пани Ольга // Gala Биография. – 2014. – С. 24–40.
9. Кравченко И. Женщина-жизнь // Story. – № 5. – 2015. – С. 48–56.

УДК 811.161.1'243:[378.147:281.93]

Термова Р. М., Гаврилова В. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СПЕЦКУРС «ПРАВОСЛАВНАЯ РОССИЯ: ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОГО ОБЩЕСТВА» В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Спецкурс «Православная Россия: духовные ценности русского общества» дает возможность иностранным учащимся познакомиться с русской православной культурой, ее духовными ценностями и использовать полученные знания в процессе общения с представителями разных культур.

Ключевые слова: русская православная культура, русская православная церковь, духовные ценности русского общества, иконопись, русская духовная музыка, храмостроительство, колокольный звон, монастырская культура.

R. M. Teremova, V. L. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University of Russia

The special course "Orthodox Russia: spiritual values of Russian society" in the practice of teaching Russian language to foreigners

The special course "Orthodox Russia: spiritual values of Russian society" provides foreign students with opportunity to get to know Russian orthodox culture, its spiritual values, and to use the know ledge in communication with representatives of different cultures.

Keywords: Russian orthodox culture, Russian orthodox church, spiritual values of Russian society, icon painting, Russian spiritual music, church construction, bell ringing, monastery culture.

В настоящее время в мировом образовательном пространстве сложилась новая культурно-историческая ситуация, в основе которой лежит обращенность к человеку и ориентация на культуру.

Культура России исторически формировалась под воздействием Православия. Все лучшее, что создавалось на основе христианских ценностей в нашей стране, стало неотъемлемой частью культуры и во многом способствовало ее становлению и развитию. Русская живопись пошла от иконы, русская музыка была овеяна церковным песнопением, русская архитектура пошла от храмового и монастырского зодчества, русская литература – от церкви и монашества. Поэтому православная культура – одна из важнейших для России областей социально-гуманитарного знания.

В конце XX – начале XXI века в России наблюдается возрождение Русской Православной Церкви: строятся и восстанавливаются храмы, издаются религиозные газеты и журналы (в том числе и в Интернет-сайтах), по телевидению освещаются главные события Русской Православной Церкви, транслируются рождественские и пасхальные богослужения. В России растет интерес к духовно-нравственному, культурно-историческому наследию и к православной культуре как его существенной части.

Без знания основ православной культуры невозможно адекватно оценить культуру России. Это обуславливает познавательную значимость православной культуры для всех иностранных учащихся вне зависимости от их вероисповедания, отношения к православной религии и церкви и актуализирует интеграцию знаний о православной культуре в учебную деятельность.

Актуальность спецкурса «Православная Россия: духовные ценности русского общества» связана с потребностью в обновлении содержания иноязычного образования в новых социокультурных условиях и, соответственно, с возросшим интересом иностранных студентов к православной культуре России и к русскому религиозному возрождению. Русская православная культура бережно сохранила национально ориентированные духовные ценности. Слова с религиозной семантикой занимают важное место в русской национальной языковой картине мира. Работа над ними направлена, прежде всего, «на «расширение» внутреннего мира учащегося за счет включения в него духовного опыта русского народа» [1, с. 93].

Цель спецкурса «Православная Россия: духовные ценности русского общества» – овладение иностранными учащимися знанием о православной культуре России, ее роли в становлении российской культуры, формирование лингвокультурологической компетенции, ее религиозной составляющей, усвоение специальной лексики в данной сфере общения.

Спецкурс предназначен для иностранцев, изучающих русский язык и интересующихся русской православной культурой и предполагает решение целого ряда задач: осознание студентами значимости православной культуры России как составляющей русской духовной культуры; формирование православной составляющей социокультурной компетенции иностранных студентов с целью более адекватного понимания русской православной культуры, а также готовности совершенствования навыков и умений общения с представителями разных культур; знакомство студентов с различными видами церковного искусства (храмостроительство, иконопись, книжное искусство, хоровое пение, колокольный звон, монастырская культура), а также с наиболее выдающимися памятниками православной культуры России; введение студентов в круг основных православных праздников, тесно и органически связанных с народной жизнью, народным искусством и творчеством; формиро-

вание толерантного сознания иностранных студентов с учетом особенностей православной культуры.

Спецкурс «Православная Россия: духовные ценности русского общества» содержит пять тематических разделов.

Первый раздел «Истоки православной культуры России» предусматривает изучение византийско-российских культурных связей (Византия и Русь. Крещение Руси).

Второй раздел «Письменная культура православия» знакомит с началом славянской письменности, с первоначальным распространением православия в Древней Руси, а также с литературной деятельностью древнерусских монахов-летописцев. Период развития славянской культуры связан с трудами святителей Кирилла и Мефодия, в день памяти которых отмечается День славянской письменности и культуры. Ставятся вопросы отражения православия в русской литературе, поиска русскими писателями жизненного пути и духовного идеала (проблемы «феномена святости», «потери и обретения веры», «антихристианство» в произведениях Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова, Н. С. Лескова, И. Шмелева). Обращение к современным православным писателям (художественная проза Ю. Вознесенской, Л. И. Соколовой, Д. Орехова, поэзия иеромонаха Романа). Идея служения тяжелобольным и обездоленным детям (о служении добровольцев в Российской детской клинической больнице) в книге Л. Улицкой «Человек попал в больницу».

В третьем разделе «Художественная культура православия» комплексно изучаются такие виды церковного искусства, как храмостроительство, иконопись, хоровое пение, колокольный звон.

Православный храм рассматривается как средоточие православной культуры, подчеркивается значение храма в православной культуре России. Студенты знакомятся с символикой храма, а также с некоторыми выдающимися памятниками русского церковного зодчества. Этот же раздел посвящен иконописи и древнерусской иконе, признанной вершине древнерусской культуры и наиболее известному памятнику мировой культуры.

Большой интерес иностранных учащихся вызывает духовная музыка, являющаяся неотъемлемой частью человеческой жизни, кстати, долгое время предшествовавшая музыке светской. Сергей Рахманинов писал, что он любит церковное пение, поскольку оно, «как и народные песни, служит первоисточником, от которого пошла вся наша русская музыка».

Раздел «Художественная культура православия» призван помочь раскрыть перед иностранными учащимися наиболее характерный для православной культуры России вид церковного искусства – колокольный звон. В России колокола появились почти одновременно с принятием христианства, то есть в конце X в. Многие века колокольный звон сопутствовал народной жизни: оповещал о приближении врага, созывал на битву, был криком о помощи во время бедствия, приветствовал победы, вносил в праздники веселье и торжественность.

Четвертый раздел посвящен монастырской культуре России. По выражению историка русской церкви священника Сергия Мансурова, «святость – это главный нерв церковной жизни». И где проявлялась святость, там православная культура обычно достигала своих вершин. Монастыри были центрами культуры и духовной жизни: там велись летописи, писались иконы, создавалось прикладное искусство. Духовными центрами России считаются Троице-Сергиева Лавра и Оптина пустынь.

В пятом разделе описывается православный образ жизни и современные культурные тенденции, характерные для нашей страны и православной церкви. Знакомство с православными праздниками вводит иностранных студентов в литургический православный круг, связывая воедино мир духовной и социальной жизни русского народа с миром русской природы. Пятый раздел также знакомит студентов с православным Интернетом, со спецификой православного интернет-пространства и особенностям интернет-общения, самыми популярными сайтами: «Седмица.ру» (www.sedmitza.ru), «Нескучный сад» (www.nsad.ru) и др.

Все разделы спецкурса «Православная Россия: духовные ценности русского общества» включают в себя просмотр слайдов, альбомов, видеофильмов или отрывков из кинофильмов (прекрасной иллюстрацией может служить фильм А. Тарковского «Андрей Рублев» – своеобразная встреча режиссера с Россией), прослушивание записей древнерусского хорового церковного пения, экскурсии в храм, в картинную галерею, музей, на выставку православного искусства.

Контроль самостоятельной работы студентов включает проведение тестов (устных и письменных), в том числе и игровой направленности (игры, викторины, написание эссе).

Для подведения итогов изучения спецкурса целесообразно организовывать дискуссии по проблеме сохранения культурно-исторического наследия России, презентации собственных проектов по тематике спецкурса, в том числе и по проблемам православной культуры в России.

Литература

1. Машенко С. П. Дидактический потенциал «народного православия» в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ТГПУ, 2005. Выпуск 3 (47). – Сер. Гуманитарные науки (Филология). – С. 90–95.

УДК 81'25:811.161.1:811.111:811.163.41

Трубникова Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

РОДНОЙ ЯЗЫК УЧАЩИХСЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР В ПОДХОДЕ К КОММЕНТИРОВАНИЮ ФОНОВОЙ ЛЕКСИКИ

Данная статья демонстрирует зависимость подхода к комментированию национально-детерминированной лексики русского языка послереволюционного периода от родного языка учащихся (сербского и английского). Производится сравнительный анализ толковых определений русских, сербских и английских лексем.

Ключевые слова: семантика, фоновая лексика, лексический фон, лингвострановедение, лингвострановедческий комментарий, советизмы.

E. A. Trubnikova

Saint Petersburg State University

First language as a key factor in commenting background vocabulary

This article demonstrates the dependence of the approach to commenting on the nationally determined words of the post-revolutionary period on the native language of students (Serbian and English). The paper analyses the explanatory definitions of Russian, Serbian and English tokens.

Keywords: semantics, lexical background, sovietisms, linguistic and culturological comments, background lexicon.

Комментирование фоновой лексики является важным компонентом обучения иностранному языку, а также одним из способов семантизации лексических единиц. Причем важно обращать внимание не только на незнакомую или безэквивалентную лексику, но и на слова, основное значение которых может быть известно учащимся. Особое внимание стоит уделять так называемой национально-культурной лексике, той лексике, для понимания и осмысления которой нужно обладать фоновыми знаниями.

«Фоновость» единицы является относительным понятием и зависит от того, с лексемой какого языка сопоставляется. Родной язык и культура учащихся во многом определяют наполнение учебного комментария. Этому вопросу было посвящено немало исследований (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, К. Андрейчина, Э. И. Тамм и др.). В данной работе представлена попытка продемонстрировать зависимость подхода к комментированию той или иной фоновой единицы от родного языка учащихся.

Согласно принципам составления учебного комментария, комментарий должен содержать основное значение лексемы, а также ключевую информацию о предмете, которая обусловлена культурными, социальными и историческими факторами, а также в некоторых случаях контекстом. Это соответствует тому, что Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в труде «Язык и культура» называют прагматичным и проективным видом комментария, причем последний может быть ориентирован на контекст и на затекст [1]. Данные виды комментария можно также назвать его компонентами, так как один комментарий может содержать как прагматичный, так и проективный вид. Однако не менее важный принцип составления комментария – краткость и ёмкость, то есть отсутствие лишней информации.

Преподаватель, владеющий родным языком иностранных студентов, может сравнить значение русского слова в толковом словаре со значением наиболее близкого (избегая термин «эквивалентного») слова в толковом словаре родного языка учащихся. Такой анализ поможет выявить, какой вид комментария следует использовать.

В ходе данной работы были рассмотрены некоторые словосочетания (*партийный, беспартийный, мелкобуржуазный, частник, общественник, самодеятельность, пролетарий*) на фоне сербского и английского языков. Все лексемы отражают социально-

политическую картину Советского Союза, которая во многом была близка социалистическому миру Югославии и противопоставлена капиталистическому миру Запада. Сравнительный анализ словарных статей помог выявить фоновые знания лексем относительно сербского и английского языков, причем эти знания оказались достаточно разнородными.

Время, когда в обиход начали входить эти единицы (или когда старые единицы приобретали новый смысл), характеризуется высокой степенью эмоциональной окрашенности лексики. Об этом говорят исследователи, изучающие язык послереволюционной эпохи. Можно предположить, что большинство фоновых семантических долей анализируемых единиц отражают такие противопоставления, как свой-чужой, новый-старый, хороший-плохой, что сводится в конечном счете к противопоставлению коммунистический – патриархальный. Так, всё, что связано с советской властью, имеет преимущество, положительную коннотацию. Это должно быть отражено в комментарии к таким лексемам, как *партийный*, *беспартийный*, *пролетарий*. Причем в данном случае потребуются комментарий только для англоязычной аудитории. Прагматичный компонент должен отразить тесную связь лексем с однопартийной системой и коммунизмом, а проективный комментарий с ориентацией на затекст выявит положительную оценочную коннотацию данных понятий.

Лексемы *частник* и *самодетельность* требуют проективного комментария с ориентацией на затекст как для сербской, так и для англоговорящей аудитории. Это обусловлено тем, что частник (businessman) в англоязычной среде являлся важным элементом в капиталистическом обществе, а в сербских реалиях частник (приватник) – это в первую очередь тот, кто не ходит на службу (на работу) в привычном ее понимании и всё необходимое производит для себя сам, и сербский частник больше ассоциируется с крестьянином, фермером, чем с человеком, который в погоне за прибылью подрывает основы социализма. Самодетельность же в сербском и английском языках в первую очередь отсылает к любительской деятельности и противопоставляет ее профессионализму. В русском сознании того времени самодетельность развивалась в рабочих коллективах и часто велась в политическом дискурсе или определялась «сверху».

Лексема *общественник* требует прагматичного компонента комментария для англоязычной аудитории, так как общественник

(activist) в английском языке связан с активистом (например, политическим или антивоенным), который ведет активные действия, борясь с чем-либо или поддерживая что-либо. Проективный комментарий потребует как для сербской, так и для английской аудитории, так как требует разъяснения того, что общественные работы поощрялись, однако под видом общественных работ скрывалась бездейственность, что демонстрируют примеры, приведенные в словарях («А разве вы не встречали общественников, которые мечутся, шумят, создают видимость деятельности, а отдача нулевая») [2, с. 387].

Лексема *мелкобуржуазный*, которая, на первый взгляд, также имеет оценочную коннотацию и вписывается в противопоставления типа хороший–плохой, оказалась эквивалентной как для сербского, так и для английского языка. В сербском словаре присутствуют однокоренные слова с пейоративным значением (*буржуј*, *буржујк(ињ)а*, *буржујитина*), а английское определение словосочетания *petty bourgeois* (*мелкобуржуазный*) несет негативную оценку, так как такие люди чересчур консервативны и слишком заинтересованы в деньгах и имуществе, а также в том, чтобы их уважали в обществе [4]–[5].

Основываясь на проведенном сопоставительном анализе словарных определений, можно привести таблицу, в которой отразится информация о том, какой компонент комментария необходим для каждой единицы:

Лексема	Прагматичный компонент		Проективный компонент	
	серб.	англ.	серб.	англ.
партийный		+		+
беспартийный		+		+
пролетарий		+		+
частник			+	+
самодетельность			+	+
общественник		+	+	+
мелкобуржуазный				

Таблица отображает, какие компоненты следует реализовать в комментарии при семантизации лексических единиц. По такому же принципу, как нам кажется, могут быть разработаны комментарии к

текстам для аудитории, в которой учащиеся являются носителями одного языка.

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. и с послесловием акад. Ю. С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
2. Мокиенко В. М. Толковый словарь языка Совдепии / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
3. Речник српскога језика. – Нови Сад: Матица српска, 2007 (Нови Сад: Будућност), 2007, – 1561 с.
4. Collins Dictionary [Электронный ресурс].
5. Oxford Dictionary [Электронный ресурс].

УДК [82-84:17.02]:811.161.1:811.581

Усенко И. Ю., Токина А. И., Чжан Синь

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются русские и китайские поговорки, репрезентирующие нравственные качества, с точки зрения отражённых в них установок культуры и метафорических образов.

Ключевые слова: паремиологическая картина мира, поговорка, нравственные качества, нравственность, лингвокультурная установка.

I. Y. Usenko, A. I. Tokina, Zhang Xin

Saint Petersburg State University

The representation of moral qualities of people in Russian proverbs (in contrast to Chinese)

The paper analyzes the similarities and differences in the views on moral qualities between Chinese and Russian people, which are expressed in Russian and Chinese proverbs, and metaphorical images that are used in these proverbs.

Key words: paremiological picture of the world, proverb, moral qualities, morality.

Нравственные качества определяют поведение человека и его отношение к другим людям. Паремии, описывающие нравственные качества, активно употребляются в речи. Они представляют собой важную часть национальной культуры, а их изучение является одной из главных составляющих в исследовании ментальности того или иного народа. Понимание сходств и различий в представлениях о нравственных качествах человека и их оценке необходимо в процессе межкультурной коммуникации, не меньшее значение оно имеет и в преподавании языков.

Понятие «нравственность» находится на стыке различных научных дисциплин: педагогики, психологии, лингвокультурологии. Согласно определению из словаря С. И. Ожегова, нравственность – это «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [1, с. 414].

В ряде исследований в области психологии указывается, что «мораль» и «нравственность» – синонимичные, сходные по смыслу понятия [2]. Напротив, В. В. Знаков отмечает, что «нужно различать мораль как форму общественного сознания (систему норм, требований к правилам поведения в межличностных отношениях, предъявляемых человеку обществом) и нравственность как характеристику психологической структуры личности (отвергающей или принимающей эти требования, осознающей их необходимость и испытывающей внутреннюю потребность в исполнении моральных норм, следовании им)» [3, с. 35]. Мы разделяем эту точку зрения. Согласно такому взгляду, нравственность предстаёт как совокупность внутренних этических духовных требований, согласных с велениями совести, которые определяют поведение человека и его взаимоотношения с людьми.

В соответствии с указанным определением нравственности из русских и китайских словарей было отобрано 593 паремии (364 русских и 229 китайских), вербализующие нравственные качества. Паремии о положительных качествах насчитывают 259 единиц, а паремии об отрицательных качествах – 334 единицы. Таблицы 1 и 2 демонстрируют, каким образом отобранные нами паремии распределяются с точки зрения выражаемых нравственных качеств.

Таблица 1. Русские паремии, вербализующие нравственные качества

Положительные нравственные качества	Кол-во	Отрицательные нравственные качества	Кол-во
Доброта	34	Злобность	48
Честность	21	Нечестность	49
Верность	17	Неверность	37
Вежливость	27	Грубость	16
Ответственность	17	Безответственность	14
Щедрость	23	Скупость	40
Снисходительность	15	Взыскательность	6

Таблица 2. Китайские паремии, вербализующие нравственные качества

Положительные нравственные качества	Кол-во	Отрицательные нравственные качества	Кол-во
Доброта	16	Злобность	25
Честность	26	Нечестность	21
Верность	15	Неверность	13
Вежливость	12	Грубость	15
Ответственность	7	Безответственность	11
Щедрость	14	Скупость	27
Снисходительность	15	Взыскательность	12

К нравственным качествам, которые чаще остальных находят выражение в русских и китайских паремиях, относятся злобность (73 паремии), нечестность (70 паремий), скупость (67 паремий). В русском и китайском языках обнаружено меньше всего паремий о следующих нравственных качествах: взыскательность (18 паремий), безответственность (25 паремий), снисходительность (30 паремий).

Важно отметить, что в исследуемом материале среди русских и китайских паремий обнаружено только 4 полных эквивалента:

1. «За добро платить добром» и китайская паремия «善有善报, 恶有恶报».

2. «Не делай другому того, чего не желаешь себе» и китайская паремия «己所不欲, 勿施于人».

3. «Где наболело, там не тронь» и китайская паремия «勿触人痛处».

4. «Плыть по течению» и китайская паремия «随大流».

На основе семантики исследуемых паремий нами были выделены установки культуры относительно нравственных качеств, сходные и специфичные для русского и китайского народов. Установки культуры – это «ментальные прескрипции (предписания), оценивающие социальные и духовные практики человека» [4]. В исследованиях используются также близкие термины: ментальные установки культуры [5], лингвокультурные установки [6], стереотипные представления [7]. Установки культуры воспроизводятся и передаются в языковых средствах из поколения в поколение, отражая особенности ментальности народа.

В *табл. 3* представлено соотношение сходных и специфичных для русского и китайского языков лингвокультурных установок относительно тех или иных нравственных качеств.

Таблица 3. Соотношение сходных и специфичных установок культуры

Нравственные качества	Сходные УК	Специфичные УК
Доброта	7	10
Честность	10	10
Верность	5	6
Вежливость	3	5
Ответственность	4	10
Щедрость	3	9
Снисходительность	5	5
Злобность	7	10
Нечестность	11	6
Неверность	6	7
Грубость	5	7
Безответственность	5	4
Скупость (жадность)	8	7
Взыскательность	3	2
Всего	82	107

Следует отметить, что в русских и китайских паремиях были обнаружены установки культуры, которые содержат отрицательную оценку положительных нравственных качеств и положительную оценку отрицательных нравственных качеств. Приведём примеры:

1. Отрицательная оценка положительного нравственного качества «честность» представлена в установке культуры: *Честность отрицательно влияет на отношения между людьми*. Выражена в паремиях: (рус.) «*Говорить правду – терять дружбу*». (кит.) «*阿谀人人喜, 直言人人嫌。 льстивые речи любят все, а честное слово никому не нравится*».

2. Положительная оценка отрицательного нравственного качества «нечестность» представлена в установке культуры: *Иногда ложь считается приемлемой*. Выражена в паремиях: (рус.) «*Умная ложь лучше глупой правды*». «*Не обманешь – не продашь*». (кит.) «*兵不厌诈。 На войне не пренебрегай никакой ложью/ хитростью*».

Обратимся к метафорическим образам, представленным в русских и китайских паремиях о нравственных качествах. Они разделяются на следующие типы:

I. Одушевлённые существа (животные): змея, собака, кот, волк и т. д.

II. Части (органы) тела: сердце, рука, зубы, ноготь и т. д.

III. Неодушевлённые предметы: уголь.

IV. Религиозные образы: Иуда, Бодхисаттва.

Самыми употребительными являются образы одушевлённых существ (животные), затем – частей (органов) тела. Образы неодушевлённых предметов и религиозные образы используются значительно реже.

Один метафорический образ может соотноситься с различными нравственными качествами, порой – с противоположными. Так, например, распространённый метафорический образ «собака»:

1. Связан с положительным нравственным качеством «верность»: (рус.) (кит.) «*При верном псе и сторож спит*», «*狗是忠臣, 猫是奸臣*». Собака – верный слуга, кот – предатель».

2. В китайской паремиологической картине мира этот образ связывается и с качеством «верность», и с качеством «неверность»: «*养不熟的狗*». Собака, с которой не сможешь сблизиться».

3. Связан с отрицательным нравственным качеством «злость»: (рус.) «*Не из корысти собака кусает, а из лихости*», (кит.) «*救了落水狗, 反来咬*—Спас упавшую в воду собаку, а она обернулась – и хват!»

4. Связан с отрицательными нравственными качествами «скупость» и «жадность»: (рус.) *Собака на сене*.

Один и тот же метафорический образ может соотноситься с разными нравственными качествами в паремиологических картинах мира двух народов. Так, в русской паремиологической картине мира образ «медведь» связан с отрицательным нравственным качеством «злость»: *Отольются медведю коровьи слёзки*. В китайской паремиологической картине мира медведь рассматривается не столько как образ «злости», сколько как образ «глупости»: *狗熊掰苞米, 掰一路扔一路. Медведь разрывает кукурузу, разбрасывая её на всём своём пути*.

Таким образом, исследование нравственных качеств в паремиях приближает нас к пониманию менталитета и национальных специфических черт определённого народа. Дальнейшее продолжение исследования нравственных качеств возможно в социолингвистическом аспекте, а также с точки зрения синхронии и диахронии.

Литература

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, А. Н. Российская; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М., 1995. – 928 с.
2. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
3. Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. – № 1. – 1993. С. 32 – 43.
4. Телия В. Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М. – 2004. – С. 19–30.
5. Пи Цзянькунь. Оппозиция ПРАВДА–ЛЮЖЬ в паремиологическом пространстве русского языка: дисс. канд. филол. наук. – СПб. – 2014. – 171 с.
6. Юань Линн. Русские пословицы о воспитанности/невоспитанности на фоне аналогичных паремий китайского языка (лингвокультурологический аспект): дисс. канд. филол. наук. – СПб. – 2016. – 242 с.
7. Писарская Т. Н. К определению понятия «установки культуры» в лингвокультурологии (на материале паремий) / Т. Н. Писарская, Н. Е. Якименко // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: матер. докладов и сообщ. междунар. науч. конф., посвящ. юбилею заслуженного деятеля науки РФ, доктора филол. наук, проф. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург. – 2016. – 680 с. – С.573–577.

УДК 81'373:811.161.1:811.581

Хань Сюе

Санкт-Петербургский государственный университет

КЛАССИФИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИКИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «ТЕАТР»

В статье речь идёт о лексических единицах, входящих в микроподгруппу «Театральные актёры». Обращается внимание на лингвокультурологическую разницу между некоторыми русскими и китайскими единицами.

Ключевые слова: тематическая группа, смысловые связи, идентифицирующая сема, типовая ситуация, словосочетаемость, лингвокультурная ценность.

Han Xue

Saint Petersburg State University

Classification and analysis of vocabulary related to the thematic group “Theater”

The article deals with lexical units included in the micro-subgroup "Theater Actors". Attention is drawn to the linguistic and cultural difference between some Russian and Chinese units.

Keywords: thematic group, semantic connections, identifying seme, typical situation, phrasing, linguistic and cultural value.

Прежде чем говорить непосредственно о тематической группе «Театр» и входящих в неё подгруппах, остановимся на понятии тематическая группа. Существует несколько определений термина «тематическая группа». Ф. П. Филин, один из первых исследователей этой проблемы, приводит определение понятия тематической группы, представив её как группу слов, «объединённых на основе классификации самих реалий, а не лексико-семантических связей. Замена одного из слов тематической группы другим с течением времени не приводит к изменению в значении, стилистической окраске слов той же группы, что свидетельствует о почти полном отсутствии семантических связей между словами группы в языке на данном этапе его развития» [1, с. 526]. С мнением Ф. П. Филина совпадает высказывание И. П. Слесаревой, которая говорит, что «в

тематических группах слова объединены на основе общей темы, отражающей ситуацию общения, т. е. некоторые внеязыковые моменты». Но исследователь одновременно подчёркивает: «В тематических группах слова могут находиться в различных видах смысловых связей, включая и ранее перечисленные, но эти связи, по видимому, не представлены в тематической группе сколько-нибудь полно» [2, с. 51–52]. С точки зрения Л. М. Васильева, лексико-тематические группы – это такие классы слов, «которые объединяются одной и той же типовой ситуацией или одной темой, но общая идентифицирующая сема для них не обязательна» [3, с. 105–113]. Автор отмечает, что слова в тематических группах объединены на основе общей темы.

В интересующую нас тематическую группу «Театр» можно включить большое количество лексических единиц, репрезентирующих как само театральное пространство, так и театральное действие, состав театральной труппы, театральные жанры и многое другое.

В данной статье рассмотрим подгруппу «Театральные профессии», в которую мы включили более 60 единиц и в которой можно выделить три микроподгруппы: 1) театральные актёры; 2) театральные деятели; 3) театральные работники. Остановимся ниже на конкретных единицах, входящих в первую микроподгруппу.

В микроподгруппу «Театральные актёры» можно включить такие единицы, как, например, актёр/актриса; артист/артистка драмы, драматический актёр; артист балета (премьер, солист балета), балерина (прима-балерина, солистка балета); артист оперы (солист оперы, певец, певица); артист/артистка хора; танцовщик/танцовщица, танцор; оркестрант, солист оркестра. Например: Добрый старик призывает молодую девушку отказаться от отчаяния. Но настоящий интерес к Терри проявляется и мгновенно меняет тон и темп его "проповеди", когда клоун узнает, что перед ним не просто страдающий человек, красивая девушка, но – коллега, **балерина, артистка**. Он влюблён в манерную изящную примадонну-мать, а она по рассеянности и по привычке отвечает ему взаимностью и танцует с ним страстное танго под ревнивыми взглядами дочерей. Старый **балетный премьер**, её брат, жаждет своего выхода и в прыжках плетёт оду "многоуважаемому шкафу" (Примеры здесь и далее взяты из Национального корпуса русского языка).

Хочется обратить внимание на то, что в китайском языке нет специальной лексемы для названия артисток, а добавляется слово “женский”: например, “артистка” по-китайски – это “женский артист”, балерина по-китайски – это “женский артист балета”.

Отдельно в аспекте лингвокультурологии надо выделить звания артистов: народный артист СССР/ России, народная артистка СССР/России; заслуженный артист СССР/России, заслуженная артистка СССР/России. Например: Я уже говорил о том, что мой отец когда-то был знаком с бабушкой и дедушкой моей жены. Оба они были артистами Художественного театра, он – один из ведущих артистов театра, *народный артист СССР* Василий Иванович Качалов, а бабушка Нина Николаевна Литовцева была тоже известной актрисой, режиссером, педагогом, *народной артисткой РСФСР*. *Заслуженная артистка России* Марианна Вертинская уже тридцать лет актриса вахтанговского театра.

Данные звания имеют лингвокультурологическую ценность, и в разных странах звания даются по-разному. В Китае нет таких званий, как “Заслуженный артист России” и “Народный артист России”, но есть дифференциация по категориям: государственный артист 1-го, 2-го или 3-го уровня.

В данной статье мы не будем останавливаться на классификации артистов оперы и хора, на характеристике тембра голосов певцов (сопрано, тенор, меццо-сопрано, баритон, бас и др.), а также на составе артистов оркестра (скрипач, арфистка, ударник, гобоист и другие), так как это можно исследовать и в тематической группе «Музыка».

В Большом толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова приведена лексическая единица “скоморох”. Мы посчитали нужным включить эту единицу в микроподгруппу «Театральные актёры», поскольку данная единица представляет большой интерес с позиции лингвострановедения и лингвокультурологии. Скоморохи – это странствующие актёры, бывшие одновременно певцами, танцорами, музыкантами, акробатами и т. п. в Древней Руси. Например: В густой толпе, окружившей ярмарочного *скомороха*, царь постоял, посмотрел: *скоморох* смешно показывал, как иноземец покупает овчину у русского гостя.

Как видим, это народная профессия включает в себя много различных актёрских профессий, но остаётся безэквивалентной единицей русского языка относительно других языков и культур.

Анализ конкретных лексических единиц, входящих в микро-подгруппу «Театральные актёры» показывает достаточно широкую сочетаемость конкретных лексем, а также существующие отличия некоторых русских единиц, в частности, от китайских, что свидетельствует о необходимости их более полного исследования с позиции лингвокультурологии.

Литература

1. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Езиковедски исследование в честь акад. Стефана Младенова. – София. – 1957. – С. 523 – 538.
2. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М.: Русский язык, 1980. – 182 с.
3. Васильев Л. М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. – 1971. – №. 5. – С. 105–133.
4. Национальный корпус русского языка. URL:<http://www.ruscorpora.ru/new/> (24.11.2019).

УДК 82-84:811.161.1:811.581

Хо Сяоцзюнь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ ПОСЛОВИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-ОРНИТОНИМОМ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Данная статья посвящена выявлению национально-культурных особенностей противоречивых пословиц с компонентом-орнитонимом в русском и китайском языках. Лингвокультурологический анализ этой группы пословиц позволил выявить различия и сходство в менталитете двух народов.

Ключевые слова: пословицы, противоречие, орнитоним, лингвокультурология, национально-культурная специфика.

Huo Xiaojiong

Saint Petersburg State University

Conflicting proverbs with componet-ornithomimus in the Chinese and Russian languages (linguocultural aspect)

This article focuses on identification of national and cultural features of conflicting proverbs with componet ornithomimus in Russian and Chinese lan-

guages. Linguistic and cultural analysis of this group of proverbs revealed differences and similarities in the mentality of the two nations.

Keywords: proverbs, contradiction, ornithonimus, linguoculturology, national-cultural specificity.

Центральными в нашей работе являются понятия лингвокультурология, пословица (паремия), орнитоним, противоречие. Лингвокультурология – молодая быстроразвивающаяся наука, которая постоянно вырабатывает новые способы описания лингвистического (в том числе и паремиологического) материала, уточняет и разрабатывает свой терминологический аппарат. Лингвокультурология позволяет установить и объяснить, как осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, хранения и трансляции культуры [2, с. 13].

Пословицы мы понимаем как «фразеологизмы со структурой предложения, имеющие в своем значении идею всеобщности (т. е. распространяемые на многие случаи, ситуации), семантику рекомендации или совета (нравоучения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью» [1, с. 69]. Орнитонимы (названия птиц) важны для нас как разряд существительных, которые включают в свою семантическую структуру, кроме номинативного значения, значение, основанное на метафорическом переносе и имеющее в качестве дифференциальной семы сему характеристики.

Противоречие мы понимаем как соотношение двух понятий и суждений, каждое из которых является отрицанием другого. Отношение противоречия отличается от отношения противоположности. Например, отношение противоречия отличается как «белое» и «небелое». Отношение противоположности – это не взаимоисключающее отношение. Например, как отношение «белое» и «черное» [9].

Пословицы – знаки ситуаций, которые бывают различными, в том числе и прямо противоположными. Таким образом, казалось бы, «неправильные» изречения оказываются верными, когда их применяют в соответствующей ситуации [4, с. 30]. Например, русские описывают какой-либо временной отрезок пословицей: *Далеко кулику до Петрова дня* [3, с. 460]. А когда хотят выразить противоположное значение, говорят: *Недалеко кулику до Петрова дня* [3, с. 460]. Русские связывают приход весны с миграцией кулика, который является одним из обрядовых символов весны [7, с. 40], а

Петров день – это праздник, «обозначающий переход к наступающей осени» [8, с. 24].

Перестановка двух слов в пословицах может приводить к изменению значения на противоположное: *Стрелял в воробья, а попал в журавля* [3, с. 153]; *Стрелял в журавля, а попал в воробья* [3, с. 354]. Хотя оба они говорят о том, что ожидаемый результат не получился, но смысл первой пословицы таков: человек получил больше, чем ожидал, а вторая означает, что получил меньше ожидаемого. Русские называют журавля святой птицей, считают вестником добра [6, с. 229], а воробьи особой ценности не представляют (их много).

Часто с помощью орнитонимов в составе паремий объясняются проблемы рода: *Орёл орла плодит, а сова сову родит* [3, с. 627]; *Сова не родит сокола, а такого же чёрта, как сама* [3, с. 846], т. е. каковы родители, таковы и дети. В русской культуре *орёл* – «общепризнанный царь птиц и владыка небес» [5, с. 133], и *сокол* считается очень смелой птицей, *соколом* называют молодого, удалого красавца. А *сова* в народной традиции относится к «ночным, зловещим, птицам и наделяется демоническими свойствами» [5, с. 159], приносящими несчастья. Есть похожая по смыслу пословица в китайском языке: 龙生龙, 凤生凤, 老鼠生儿打地洞, 麻雀生儿钻瓦缝 – *Дракон рождает дракона, феникс рождает феникса, дети мыши роют норы, дети воробьев проникнут в швы черепицы* [10, с. 541]. *Феникс* – король птиц в китайских легендах. *Дракон* и *феникс* с древних времен являются символом благородства. Поэтому родная семья оказывает большое влияние на человека. Ребенок, рожденный в плохой семье, имеет малую вероятность стать талантливым: *От худой курицы – худые яйца* [3, с. 467]. Но это не совсем так, гласит другая пословица: *Чёрная курочка – белые яички* [3, с. 467]. Эквивалент этой пословицы в китайском языке: 黑鸡下白蛋 – *Чёрная курица несет белые яйца* [10, с. 357]. Кроме того, окружающая среда также важна для развития человека: *鸡窝里出不了大鹏, 猪窝里出不了山羊* – *Из курятника не вылетит птица Пэн, из свинарника не выбегает козёл* [10, с. 398]. Пэн – это самая большая птица в древних китайских легендах [11, с. 988]. В одном из четырёх классических романов «Путешествие на Запад» написано: феникс родила павлина и птицу Пэн. Возражение против этого мнения содержится в другой пословице: *鸡窝里也出金凤凰* –

Из курятника также вылетит золотой феникс [10, с. 398]. Личное усердие важнее окружающей среды.

Через противоречивые пословицы с компонетом-орнитонимом мы можем увидеть диалектическое мышление двух народов, а также различия в менталитете, отраженные в пословицах двух языков.

Литература

1. Баранов А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
2. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 400 с.
3. Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО Олма Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
4. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. – М.: Наука, 1988. – 236 с.
5. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. – М.: «Гнозис», 2004. – 318 с.
6. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1999. – Т. 2. – 702 с.
7. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2004. – Т. 3. – 704 с.
8. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2009. – Т. 4. – 656 с.
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki> (Дата обращения 26.11.19).
10. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册, 上) – 上海: 上海辞书出版. 2004, 1371页. Вэнь Дуаньчжэн. Полный свод пословиц Китая в 2-х ч. – Часть 1 – Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2004. – 1371 с.
11. 现代汉语词典 (第7版). 中国社会科学院语言研究所. 北京: 商务印书馆. 2016, 1799 页. Современный китайский словарь / Институт исследования языка китайской академии общественных наук. 7-е изд. – Пекин: Шаньфу, 2016. – 1799 с.

УДК 811.161.1:303.62:004.738.5

Цю Сюеин

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЕРИФИКАЦИЯ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ КОНЦЕПТ РАБОТА, ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТ-АНКЕТИРОВАНИЯ

Данная статья посвящена описанию результатов интернет-анкетирования носителей языка с целью проверки понимания паремий русского языка,

репрезентирующих концепт *работа*. Интернет-анкетирование носителей языка в статье рассматривается как способ подтверждения (опровержения) актуальности паремий для лингвокультурологических исследований.

Ключевые слова: паремия, интернет-анкетирование, опрос, концепт, Google-формы.

Qiu Xueying

Saint Petersburg State University

Verification of paremiological units representing the concept of work using the internet questionnaire

This article is devoted to the description of the results of an online survey of native speakers in order to test the understanding of the Russian language paremias representing the concept work. An online survey of native speakers in the article is considered as a way of confirming (refuting) the relevance of paremias for linguistic and cultural studies.

Keywords: *paremia, online questioning, survey, concept, Google forms.*

Способы верификации паремийного материала являются предметом изучения в целом ряде работ. В настоящее время много исследователей изучает методологию опросов. Например, А. Г. Бондаренко «Социологическое исследование, методика опроса» [3, с. 2006], А. Е. Жичкин «Теория, практика и методология опросов в Интернет» [6, с. 2004], Ю. Ю. Долженко, А. С. Позднякова «Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования» [5, с. 2015] и т. д.

Опросы, по мнению составителей краткого словаря по социологии Д. М. Гвишиани и Н. И. Лапиной, представляют собой метод сбора первичной информации посредством обращения с вопросами к определенной группе людей. Исследователи выделяют следующие методы опроса: письменные (анкета) и устные (интервью), очные и заочные (почтовые, телефонные, прессовые), экспертные и массовые, выборочные и сплошные [7, с. 217].

По методу получения ответов от респондентов опросы разделяются на интервью и анкетирование. Устные опросы называются интервьюированием, а письменные – анкетированием. Поскольку в настоящем исследовании будет использоваться именно письменный опрос, остановимся подробнее на понятии анкетирования. В Большом энциклопедическом словаре анкетирование определяется

как техническое средство конкретного социального исследования, включающее в себя составление, распространение, изучение анкет. Оно часто применяется в общественных науках, при переписях населения, изучении общественного мнения [2, с. 54].

Удобство анкетирования позволяет его использовать для сбора материала в различных науках, в частности в социологии и лингвистике, поскольку позволяют составить достаточно полные представления о динамике языковых процессов и состоянии языка. Полученные данные после обработки можно использовать в качестве базы для дальнейших исследований [8, с. 2008].

Существует множество различных видов анкетирования, однако в настоящее время анкетирование часто проводится с помощью интернета, поскольку использование интернет-анкетирования позволяет при минимальных финансовых и временных затратах провести полноценное исследование.

Интернет-анкетирования могут принимать разные формы: 1) опросы на интернет-форумах и конференциях; 2) сетевые страницы; 3) web-опросник; 4) самозагружающийся опросник [9, с. 115–122]. Для проведения интернет-анкетирования также может использоваться сервис *Google*-формы, который позволяет создавать различного рода интернет-анкетирования, а также автоматически подсчитывать результаты исследования.

Рассмотрев различные способы проведения интернет-анкетирования мы остановились на *Google*-формах. Интернет-анкетирование проводилось нами по методу случайной выборки среди представителей разных возрастных категорий. В ходе исследования было принято решение разделить респондентов на 5 возрастных категорий. После рассмотрения результатов было выбрано для сравнения 2 возрастных группы: от 18–30 лет (6 человек) и старше 61 года (9 человек). Данный выбор обусловлен решением сравнить частоту употребления паремий и их понимание среди самой старшей и самой младшей возрастных категорий. Респондентам был предложен список из 25 паремий, которые были отобраны из словарей В. И. Даля (1999) и из «Большого словаря русских пословиц» В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной, Е. К. Николаевой (2010), вербализующих концепт *работа*. Целью анкетирования было выяснить, употребляют ли и понимают ли респонденты предложенные паремии.

Среди респондентов от 18–30 лет преобладают ответы «знаю, но не употребляю» и «не знаю, но понимаю». При этом на пословицы: *Своя работа – первый барыш*; *Работа – лучший приварок*; *За недосугом и работа лежит* были получены только ответы «не знаю, но понимаю» и «не понимаю», из чего можно сделать вывод, что данные пословицы не используются людьми данного возраста и постепенно выходят из употребления. Наименьшие затруднения у респондентов вызвала пословица *Работе время, а досугу час* (на нее были получены только ответы «знаю, употребляю» и «знаю, но не употребляю»), что говорит о ее актуальности и широком использовании.

В целом можно сделать вывод, что среди молодых людей от 18–30 лет паремии, репрезентирующие концепт *работа*, употребляются достаточно редко и в некоторых случаях данные паремии могут быть им даже непонятны.

Далее перейдем к рассмотрению результатов в возрастной категории старше 61 года. Можно отметить, что при рассмотрении анкет респондентов данной возрастной категории не было выявлено полностью непонятных паремий, поскольку каждая из предложенных паремий была понята как минимум одним респондентом. На паремии *Работе время, а досугу час* и *От работы кони дохнут* были получены только ответы «знаю, употребляю» и «знаю, но не употребляю», что говорит о их широком использовании среди респондентов данной возрастной категории. В целом также можно отметить, что ответы «не знаю, но понимаю» и «не понимаю» в данной группе встречались достаточно редко.

Можно сделать вывод, что в целом паремии, репрезентирующие концепт *работа*, гораздо чаще используются людьми старшей возрастной категории, чем молодыми людьми. Возможное объяснение данного феномена кроется в том, что люди старшей возрастной категории были воспитаны в иных реалиях.

Литературы

1. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024с.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: СПб.: Норинт, 2001. – 1456 с.
3. Бондаренко А. Г. Социологическое исследование: методика опроса: учеб. пособие / ВолгГТУ, Волгоград, 2006. – 64 с.

4. Даль В. И. Словарь пословиц русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1999. – 614 с.
5. Долженко Ю. Ю. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования / Ю. Ю. Долженко, А. С. Позднякова // Транспортное дело России. – М., №1. – 2015. – С.109–110.
6. Жичкин А. Е. Теория, практика и методология опросов в Интернет. – М. – 2004. – 205 с.
7. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. Н. Лапина; сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – Политиздат, 1998. – 479 с.
8. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений / под ред. В. И. Загвагинского, А. Ф. Закировой – М.: Академия, 2008. – 352 с.
9. Филиппова Т. В. Интернет как инструмент социологического исследования // Социологические исследования. – 2001. – № 9. – С. 115–122.

УДК 811.161.1:81'373.7

Чжоу Ян

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИНАМИЧЕСКИЕ И СТАТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА (ХАРАКТЕРИСТИКА ДВИЖЕНИЯ В УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ)

В работе рассматриваются устойчивые сравнения с компонентом – зоонимом при описании статики и динамики движения человека в современном русском языке. Исследование направлено на выявление национально-культурных особенностей данных единиц русского языка. Проблеме разработки данной темы устойчивых сравнений в лингвокультурологическом аспекте на фоне китайского языка посвящено незначительное количество работ. Целью данной статьи является описание разных аспектов поведения человека, которые получают характеристику в УС.

Ключевые слова: устойчивые сравнения; зооним; статика и динамика; национально-культурные особенности; лингвокультурология

Zhou Yang

Saint Petersburg State University

Dynamic and static signs in human behavior (characteristic of movement in stable comparisons with zoononym components)

The paper devotes to stable comparisons with component – zoononym in describing the statics and dynamics of human movement in modern Russian. The study is aimed at identifying national and cultural features of these units of the

Russian language. An insignificant number of works has been devoted to the problem of developing this topic of sustainable comparisons in the linguistic-cultural aspect against the background of the Chinese language. The purpose of this article is to describe various aspects of human behavior that are characterized in stable comparisons.

Keywords: stable comparisons; zoononym; statics and dynamics; national-cultural features; linguoculturology

Различным проблемам изучения устойчивых сравнений посвящены работы таких ученых, как И. И. Чернышева (1963), Т. С. Рябова (2011), В. М. Огольцев (1971, 1979, 2001), В. М. Мокиенко (1982, 2003, 2007), В. А. Маслова (1997), Л. А. Лебедева (1976, 1998, 2003), Е. В. Брысина (2007), А. С. Алешин (2007, 2009, 2011). Вопросы определения статуса этих единиц, их разграничения, функциональных особенностей обсуждались в трудах таких ученых, как В. М. Огольцев, Л. А. Лебедева, В. М. Мокиенко, А. С. Алёшин, О. М. Неведомская, Е. К. Николаева, И. В. Кузнецова, Л. И. Захарова, Н. М. Кабанова и др.

По мнению Н. М. Огольцева, «сущность устойчивых сравнений состоит в сопоставлении двух или нескольких предметов, явлений, действий, имеющих близких признаки» [1, с. 5]. Образность и яркость «позволяет предпочесть экономное и точное сравнение длинному и расплывчатому описанию» [2, с. 3]. Под устойчивыми сравнениями (УС) мы понимаем «относительно устойчивое, экспрессивное словосочетание с компаративной семантикой, обладающее при компонентной раздельнооформленности целостным или частично переосмысленным значением» [3, с. 4].

Вслед за Л. А. Лебедевой мы считаем УС трёхкомпонентным образованием, «отражающим логическую формулу сравнения А – С – как В, где А – субъект сравнения (то, что сравнивается), В – объект сравнения (то, с чем сравнивается), как – модус сравнения, а С – основание (признак) сравнения» [4, с. 169].

В данной работе нас интересует связь между основанием сравнения, выраженным глаголом движения, и эталоном сравнения, выраженным зоонимом. В русском языке существует группа глаголов, описывающих статику и динамику, например, в состав которой входят глаголы движения. Движение (динамика) напрямую связано с постоянным развитием мира. Сама жизнь представляется нам динамичным явлением, которому свойственно некое движение. Точно

так же мысли, чувства и эмоции всегда находятся в движении, в динамике, сменяя друг друга и перерождаясь. Таким образом, динамика является одним из важных концептов в лингвокультуре каждого народа.

Вслед за данным определением в «Современном толковом словаре русского языка» по значению слова *динамика* мы выбрали актуальное для нашей работы значение "движение, развитие, внутренняя энергия" [5, с. 162]. Понятие *статика* в «Современном толковом словаре русского языка» [5, с. 792] характеризуется как "отсутствие движения, неподвижность" и "отсутствие развития, неизменность в чём-либо", т. е. состояние, противоположное по значению состоянию *динамика*.

При классификации глаголов за основу была взята типология, представленная в «Большом толковом словаре русских глаголов». Интерес для данного исследования представляют две основные группы глаголов: группа *динамика* и группа *статика*.

К группе *динамика* относятся такие глаголы, как идти/ходить (брести/бродить, шагать, шествовать, шлёпать), бежать/бегать (нестись, мчаться, броситься), ехать/ездить и др. Статика отражается следующими глаголами: лежать, сидеть, стоять.

При анализе единиц в группе *динамика* мы основываемся на тематическом словаре Л. А. Лебедевой, откуда мы взяли три идеографических поля при характеристике действия человека: ***движение и перемещение; физическое воздействие на объект; поведение.***

В итоге наиболее частотными являются характеристики движения человека (77 единиц), его поведения (52 единиц) и физических действий на объект (40 единиц).

В первую подгруппу для обозначения движения и перемещения входят в основном УС, основаниями которых являются глаголы движения, например, *прыгать как блоха, ходить/шагать как верблюд, стучать как дятел, бегать как жеребец, бегать как заяц, петлять как заяц* и т. д.

Наиболее малочисленной оказалась группа «физическое воздействие на объект»: *зарезать кого-л. как барана, гнать кого-л. куда как баранов, кидаться/бросаться на кого-л. как разъярённый бык, давить/уничтожать кого-л. как вошь, отмахиваться от кого-л. как от комара* и т. д.

В третьей подгруппе найдены УС, например, *кружиться/вертеться как белка в колесе*, *крутиться/вертеться как вьюн, виться, извиться как змея* и т. д. Отсюда видно, что в данных конструкциях используется определённая пропозиция, представленная такими словосочетаниями, как *белка в колесе*, *крысы с тонущего корабля*, которые можно рассмотреть как фреймы, то есть культурные сценарии, известные носителям языка.

Устойчивые сравнения с основаниями, характеризующими статику и динамику, приобретают как положительную, так и отрицательную оценку действия. Так, например, в русском языке одобряется трудолюбие, усердность и прилежность – *трудиться как пчела*.

Подавляющее большинство УС русского языка обладают отрицательной коннотацией. В данной группе с помощью устойчивых сравнений показана отрицательная оценка некоторых действий человека: назойливость – *липнуть как муха*; хитрость – *ползти, извиваться как уж*; непостоянство – *изменяться как хамелеон*; угодливость – *ходить/бегать как собака*.

УС в группе статика объединены такие выражения, как *лежать как боров*, *сидеть как собака у закрытых дверей*, *сидеть как сыч*, *филин*, *нахохлившийся воробей*, *сидеть как суслик в норе*, *как бирюк*, *как мышь*, *жить как бирюк*. Данные единицы передают значения 'жить изолированно, замкнуто, личными интересами, пренебрегая общественными' или 'бессильно, пассивно, лениво'.

Таким образом, группа характеристики движения в устойчивых сравнениях с компонентом-зоонимом довольно многочисленна и представляет интерес для лингвокультурологического описания.

Литература

1. Огольцев В. М. Вступление // Словарь устойчивых сравнений русского языка. – М.: ООО «Русские словари», 2001. – С. 5–7.
2. Мокиенко В. М. Предисловие // Словарь сравнений русского языка. – СПб. – 2003. – С. 3–11.
3. Захарова Л. И. Типология экспрессивных сравнений в современной газетной публицистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб. – 2000. – 21 с.
4. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеологии. – Краснодар. – 1999. – 196 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2004. – 960 с.

УДК 81'27:811.161.1'243:378.147Dovlatov

Шахматова М. А., Мухина Д. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВЕТИЗМОВ В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСНЫХ КНИЖЕК С. Д. ДОВЛАТОВА)

В статье речь идёт об особенностях функционирования советизмов на материале «Записных книжек» С. Д. Довлатова. Внимание уделяется словообразовательным особенностям, видам, разрядам и классификации советизмов. Рассматривается употребление прецедентных имён в различных литературных и фольклорных жанрах.

Ключевые слова: советизмы; словообразование; функционирование; лексический фон; прецедентные имена.

M. A. Shakhmatova, D. A. Mukhina

Saint Petersburg State University

The functioning of sovietisms in Russian fiction (on the material of Dovlatov's "notebooks")

The article provides information about the peculiarities of sovietisms functioning in Dovlatov's "Notebooks". Attention is being given to word-formation features, types, categories and classification of sovietisms. There is considered the use of precedent names in various literary and folklore genres.

Keywords: sovietisms; word-formation; functioning; lexical background; precedent names.

О влиянии событий советской жизни на язык Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров пишут следующее: «В исторически минимальный срок советский народ прошёл важные рубежи. Индустриализация, коллективизация сельского хозяйства, культурная революция, создание основ социализма, победа над гитлеризмом, возрождение разрушенного войной хозяйства, образование мировой системы социализма, величайшие достижения в науке, формирование социалистического образа жизни, новой исторической общности людей – советского народа, становление общенародного государства, покорение высот развитого социализма – каждое из этих свершений советского народа отразилось в ключевых словах, фразеологизмах, афоризмах» [2, с. 60].

Одним из важнейших аспектов в изучении русского языка как иностранного является чтение. Во многих художественных и публицистических произведениях присутствует лексика, обладающая лексическим фоном, что вызывает затруднения при переводе и в восприятии текста. К такого рода лексическим единицам относятся советизмы, которые можно определить как лексику, появившуюся после Октябрьской революции 1917 г. и отражающую в себе культуру Советской эпохи. Являясь неотъемлемой частью русского языка, советизмы, безусловно, представляют интерес для изучения как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, в том числе и особенности их функционирования в текстах художественной литературы.

В русском языке советизмы появились, в частности, при помощи словообразования (например, колхоз – коллективное хозяйство) и приобретения изначально нейтральными словами дополнительного идеологизированного или политизированного значения (например, революция – Октябрьская революция 1917 г.). На наш взгляд, при изучении русского языка наиболее трудными для восприятия иностранными учащимися являются советизмы, образованные путём сложения основ, поскольку такого рода единицы состоят как минимум из двух лексем и, следовательно, требуют не только страноведческого, но и словообразовательного комментария. Анализ советизмов, отобранных из «Записных книжек» С. Д. Довлатова, позволил выявить следующие словообразовательные типы: аббревиация (ЦК); соединение сокращённых основ двух слов (пролеткульт); присоединение к сокращённой или полной основе суффикса (коммуналка, большевик); соединение двух сокращённых основ и суффикса (коминтерновец); соединение сокращённой основы (или основ) и целого слова (Главкинпрокат, литобъединение); соединение двух слов без соединительной гласной (радиокомитет).

Традиционно советизмы рассматриваются с позиции лингвострановедения. В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин относят советизмы к разряду безэквивалентной лексики, которая представляет собой «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [2, с. 56]. Действительно, такие слова, как «Ленинздат», «замполит», «большевик» и другие, не имеют аналогов в других языках, поскольку несут в себе национально-культурную и страноведческую информацию.

Однако отметим, что советизмы также можно отнести и к фоновым лексическим единицам. С точки зрения В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, фоновую лексику следует понимать как совокупность слов из разных языков, обладающих полной эквивалентностью в понятийном плане, но различающиеся своими фонами [3, с. 45]. В качестве примера могут послужить такие лексемы, как «колхоз», «учитель народов», «партия» и другие [6].

Надо обратить внимание на изменения, произошедшие с лексическим фоном анализируемых единиц. Большое количество советизмов перешло в пассив (обком, политработник) в связи с исчезновением самой реалии, однако встретились и такие, которые остались в активном запасе (коммуналка, Лениздат) или изменили лексический фон (Литобъединение, МТС).

Помимо вышесказанного, необходимо обратить внимание на то, что к советизмам также относятся имена собственные или прецедентные имена, которые в текстах С. Д. Довлатова условно можно разделить на две группы: имена политиков и деятелей искусства. Анализируемые имена собственные в «Записных книжках» С. Д. Довлатова характеризуются автономностью: они не связаны ни с прецедентным текстом, ни с ситуацией. Например: 1. «Горбачев побывал на спектакле Марка Захарова» [7, с. 122]. 2. «Вариант рекламного плаката – "Летайте самолетами Аэрофлота!". И в центре – портрет невозвращенца Барышников» [7, с. 104]. 3. «Марамзин говорил: – Если дать рукописи Брежневу, он скажет: «Мне-то нравится. А вот что подумают наверху?!» [7, с. 92].

Обратим внимание на то, что существует большое количество пословиц, фразеологизмов, стихотворений и анекдотов, созданных с использованием прецедентных имён, что свидетельствует об их прецедентности. Как правило, данные тексты носят юмористический характер. Например: 1. «Как назвать причёску Н. С. Хрущёва? Урожай 1963 г.» [5]. 2. «Куй железо, пока Горбачёв. Делай дельце, пока Ельцин» [1, с. 82].

3. «Наш товарищ Берия

Вышел из доверия,

И товарищ Маленков

Надавал ему пинков» [4].

Заметим, что согласно данным толковых и энциклопедических словарей, только имена политиков послужили материалом для

народного творчества и для образования новых слов (например, ленинец, сталинизм, хрущобы и другие).

С точки зрения функционирования в тексте советизмы в художественных произведениях С. Д. Довлатова выполняют преимущественно номинативную функцию. Однако необходимо отметить случаи употребления анализируемых лексем в качестве средства передачи иронии писателя. Например:

1. «У режиссера Климова был номенклатурный папа. Член ЦК. О Климове говорили: «Хорошо быть левым, когда есть поддержка справа...» [7, с. 76].

В одном из своих значений лексема «левый» определяется как «политически радикальный или более радикальный, чем другие, в противоп. правому» [8, с. 360]. Следовательно, смысл высказывания следует трактовать следующим образом: хорошо быть радикальным, когда твой папа занимает высокую должность в Советском правительстве.

2. «Однажды были мы с женой в гостях. Заговорили о нашей дочери. О том, кого она больше напоминает. Кто-то сказал:

– Глаза Ленины.

И все подтвердили, что глаза Ленины. А Найман вдруг говорит:

– Глаза Ленина, нос – Сталина» [7, с. 43].

В данном контексте ирония создаётся с помощью игры слов: имя «Лена» и форма «Ленина». Автор иронизирует, привлекая имя В. И. Ленина.

Как мы видим, при помощи разных языковых приёмов советизмы способны реализовать в своей семантике ироничное отношение писателя к окружающей его действительности.

Таким образом, можно сделать вывод, что советизмы являются значимым пластом лексики русского языка, которая продолжает требовать пристального изучения и комментирования.

Литература

1. Белянин В. П. Живая речь: Словарь разговорных выражений / В. П. Белянин, И. А. Бутенко. – М.: ПАИМС, 1994. – 192 с.

2. Верещагин, В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. Руководство / В. Г. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

3. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.– Изд.4–е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 245 с.

4. Время СССР. – URL.: <https://sovtime.ru/> (дата обращения: 5.09. 2019).

5. Газета «Родина». – URL.: <https://rg.ru/rodina/> (дата обращения: 5.09.2019).

6. Гао Хао. Советизмы как маркеры эпохи в языковой картине мира (на материале русской прозы XX–XXI вв.): дис. магистра лингвистики / Гао Хао. – СПб. – 2014. – 99 с.

7. Довлатов С. Д. Записные книжки. – СПб.: Азбука, Азбука–Аттикус, 2018. – 192 с. – (Азбука Premium).

8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Изд-во: Азбуковник, 1997–1999. – 944 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'37

Шахматова М. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКЕМЫ «ЗОЛОТОЙ»)

В статье речь идёт о междисциплинарном характере исследования языкового материала в целях его презентации и усвоения при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: семантика; функционирование; классификация материала; лингвокультурология; языковая картина мира; междисциплинарный характер исследования

M. A. Shakhmatova

Saint Petersburg State University

The complexity in the study of language material in the aspect of Russian as a foreign language (on the example of the lexeme «golden»)

The article says about the interdisciplinary way of researching of language material in terms of its presentation and acquisition in teaching Russian as foreign language.

Keywords: semantics, functioning, classification of material, linguoculturology (cultural linguistics), language picture of the world, interdisciplinary way if research

Специальность «Русский язык как иностранный», как известно, является лингвометодической дисциплиной и с течением времени, возникновением новых теорий и технологий увеличивает объём содержания и расширяет рамки исследования.

Это отражается в научных работах, в которых привлекаются данные психологии, социологии, лингвострановедения, лингвокультурологии, лингвокогнитивистики, сопоставительной лингвистики, переводоведения; проводятся опросы, ассоциативные эксперименты, что окружает исследуемую единицу (лексическую, грамматическую, стилистическую) или группу единиц большим кругом конкретности, извлекаемой из смежных дисциплин, и даёт возможность более точно выявить и интерпретировать семантику исследуемого материала. В свою очередь, это помогает изучающему иностранный язык глубже понять контекстное употребление исследуемой единицы, а значит – и всего текста (если речь идёт о его интерпретации).

В этой связи хочется подчеркнуть огромную роль словарей, появляющихся в большом количестве и качественно отражающих современные тенденции новых направлений, в которых учитываются и прирастают семантическими вариантами дефиниции, предложенные авторами словарей, которые стали уже классическими (например, МАС, словари фразеологии, словарь Совдепии, Словарь конца XX в.), лингвострановедческие, лингвокультурологические словари, словари концептов, функционально-когнитивный словарь и многие другие.

Учёт многих современных идей делает специальность РКИ по-своему многоаспектной дисциплиной, междисциплинарной, что отличает её от исследований по проблемам русского языка, который, безусловно, лежит в её основе со всеми своими трудностями, особенно для иностранцев.

Глубокое проникновение в семантику и функционирование исследуемой лексемы или грамматической конструкции позволяет легче объяснить её в материале урока, найти оптимальные способы её презентации в любой иноязычной аудитории.

Рассмотрим в этой связи лексему «золотой», которая, можно сказать, является «золотым дном» и имеет богатый потенциал для исследования в аспекте РКИ. На всех проблемах её анализа в одной статье остановиться невозможно, поэтому наметим только некоторые аспекты.

Уже в словарях даны семантика, грамматика, словосочетаемость (прямое, переносное, новое значение), устойчивые словосочетания, фразеология, намечен лингвокультурологический потенциал, который, конечно, нуждается в специальных исследованиях.

Так, в МАС [1], например, к слову «золотой» приводятся такие лексические единицы, как слиток, перстень, цепочка, часы, песок, россыпь, рубль, свадьба, сечения, стандарт, телец, дождь, дно, мешок, молодёжь, осень, середина, руно и другие. Это уже богатейший материал для его классификации по лексико-тематическим и лексико-семантическим группам, которые всегда способствуют презентации материала при его изучении и освоении.

Этот материал можно распределить и по разговорным темам с учётом этапа обучения. Например, **Природа**: золотой дождь, осень, песок. **Украшения**: перстень, цепочка, часы, россыпи, корона. **Характеристика человека**: золотые руки, золотой ребёнок, золотой характер, золотая голова, золотое сердце, золотая душа, золотой мешок; **Профессиональные качества**: золотой глаз, голос, горло, руки. **Деньги**: запас, фонд, стандарт, монета. **Время**: золотое время, детство, юность, пора, дни, годы. Некоторые исследуемые единицы, безусловно, могут входить и в другие группы и темы, пересекаться. Причём можно заострить внимание на парадигматических и синтагматических отношениях (золотая голова-умный/неумный, золотые руки-умелый/неумелый работник, сулить златые горы-обещать, обнадёживать).

Это чрезвычайно интересный материал и для исследования в аспекте лингвострановедения и лингвокультурологии. Например, словосочетания *золотой стандарт*, *золотая монета* или *золотая рота* – это безэквивалентные единицы, требующие лингвострановедческого комментария; *золотая свадьба*, *золотая молодёжь* – лингвокультурологически ценная лексика, требующая специального лингвокультурологического комментария с учётом менталитета носителей языка и культуры страны.

Роль идиоматики, крылатики, афоризмов, прецедентных текстов в этой теме неоченима, особенно при сопоставлении с другими языками и культурами.

В словаре В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной [2] приводятся единицы только к слову **Золото**: *белое золото-хлопок*, *голубое золото-природный газ*, *живое золото (мягкое)-пушнина*, *зелёное золото-лес*, *чёрное золото-нефть*. Это прекрасный посыл для исследова-

дования в лингвокультурологическом русле однокоренного прилагательного *золотой* (обширное словообразовательное гнездо с этой лексемой тоже очень перспективная и важная тема для анализа этого материала в аспекте РКИ).

Фразеологические единицы отмечены ещё в словаре В. Даля [3]: *поймать кого на золотую удочку, удить золотой удой, надеть кому золотые очки, золотой ключик все двери открывает, золотые ручки не испортят мучки.*

Выявление лингвокультурологической составляющей семантики и функционирования русской единицы и переводов – значимая часть анализа материала в РКИ, занимающая всё больше места в научных работах как русских, так и иностранных студентов и коллег. Выявление на этой основе лингвистической, лингвострановедческой и лингвокультурологической разницы позволяет обратить внимание на традиции, историю, менталитет носителей языка, что способствует выявлению фрагментов языковой картины мира и облегчает усвоение этой единицы учащимися. Например, русские говорят: *родился в рубашке*, а китайцы – *родился с золотой ложкой во рту*. Это вызвано очевидно тем, что в Китае золото, золотой цвет имеют традиционно большое значение, ассоциируются с деньгами и активно употребляются в различных ситуациях общения.

Лексема *золотой* интересна и требует внимания и в русском речевом этикете: при обращении (*золотой ты мой*), при выражении формы согласия (*золотые слова* – при учёте ситуации употребления – похвала, лесть).

Вызывает интерес употребление лексемы *золотой* в топонимике (*Золотой берег, Золотые пески*), в названиях фильмов и литературных произведений (*Золотой ключик, Золотая нить*), в названиях премий (*Золотая маска, Золотой глобус*), в вывесках и рекламах (кафе «*Золотое руно*»), названия блюд, например, *золотая рыбка, золотой петушок*).

Многоаспектный анализ языковых единиц, намеченный на примере лексемы *золотой*, подтверждает, как нам кажется, необходимость междисциплинарных исследований в РКИ, которые воссоздают мозаику, окружающую единицу, и способствуют глубокому проникновению в её семантику, что, в свою очередь, помогает её усвоению и определению её роли в языковой картине мира.

Литература

1. Словарь русского языка. Том 1. А–Й. Издание второе, исправл. и доп. / АН СССР, Ин -т рус. яз.: под ред. А. П. Евгеньевой. – М: Русский язык, 1981. – 698 с.
2. Мокиенко В. М. Толковый словарь языка Совдепии / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб.: Фолио- Пресс, 1998. – 704 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 1. А–З / Гос. изд-во иностранных и национальных словарей. – М. – 1995. – 669 с.

УДК 811.161.1'243:378.147(470.23-25)

Щербак О. А.

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С. М. Кирова

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ИНТЕРУРОКЕ «ПЕТЕРБУРГ КАК КОПИЛКА ВПЕЧАТЛЕНИЙ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ)

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации в обучении русскому языку как иностранному на примере интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; диалог культур; межкультурная коммуникация; межкультурное общение; интерурок.

O. A. Shcherbak

Saint Petersburg State Forest Technical University named after S. M. Kirov

The intercultural communication on the international lesson «St. Petersburg as a piggy bank of impressions» (from the experience of work with foreign students)

The article discusses the intercultural communicative problems during the training to Russian as a foreign on the example of interactive forms of study.

Keywords: Russian as a foreign language; dialogue of cultures; intercultural communication; intercommunication; international lesson.

В методике преподавания РКИ большое внимание уделяется изучению языка в русле диалога культур, сопоставительному изучению культур, а также проблемам межкультурной коммуникации, межкультурного общения.

В современной науке существует несколько точек зрения на понятие «общение» и «коммуникация». Согласно одной из них – это синонимы («коммуникация» с пометой книжн.).

В эпоху цифровых технологий это разные понятия: «коммуникация» рассматривается как средство связи любых объектов материального и духовного мира, процесс передачи информации от человека к человеку, обмен представлениями, идеями, установками и т. п., а также передача информации и обмен ею с целью воздействия на социальные процессы.

Общение рассматривают как межличностное взаимодействие людей. По мнению Л. Н. Колесниковой, общение, как и диалог, предполагает субъект-объективные, равноправные, уважительные отношения между партнерами. Диалог подразумевает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу [1].

Диалог культур – это встреча «своего» и «чужого», «это взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [2, с. 57].

Межкультурное общение основано на диалоге культур, на необходимых знаниях и представлениях о других культурах. Считается, что понятие «межкультурная коммуникация» введено американскими учеными Г. Трейгером и Э. Холлом в 1954 г. в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа».

При изучении русского языка как иностранного обучающиеся сталкиваются с проблемой поведения в различных ситуациях: на улице, в магазине, на почте, в транспорте и т. д. Важно научиться не только адаптироваться в новых условиях, но и понять, что русские «другие».

В настоящее время сотрудничество между Россией и Китаем укрепляется, повышается интерес к изучению русского языка у китайских студентов. Обучение РКИ невозможно без знания и понимания культуры страны, национальных особенностей народа. Говорить об эффективности обучения можно только в том случае, если учитываются национальные особенности людей, изучающих русский язык. Так, при работе с китайскими обучающимися следует учитывать такие национальные черты, как замкнутость, неоткрытость, неагрессивность, нераздражительность, умение «держаться», целеустремленность, предприимчивость.

Как отмечает М. С. Каган, «полноценный диалог на равных – это диалог, который строится на взаимном уважении культур, принимающих участие в контакте. В таком диалоге происходит обмен

смыслами и культуры присутствуют в равном отношении, в результате чего происходит их взаимообновление, взаимообогащение и взаиморазвитие» [3, с. 93].

Все иностранные студенты, приезжая в Россию впервые, испытывают «культурный шок». Степень этого «шока» определяется уровнем знания языка.

На наш взгляд, помочь студентам адаптироваться, лучше понять русских, сопоставить «свое» и «чужое», вступить в межкультурную коммуникацию и начать общаться на русском языке помогают интеруроки, проводимые совместно с российскими студентами. На протяжении нескольких лет в рамках культурно-ознакомительного образовательного проекта «Город, в котором я живу и учусь» кафедра русского языка СПбГЛТУ проводит такие занятия. По нашему мнению, это эффективная форма межкультурной коммуникации.

В ноябре этого года прошел интерурок «Петербург как копилка впечатлений». В мероприятии приняли участие студенты 1 курса Института технологических машин и транспорта леса (группа ОПУПТ), студенты-иностранцы включенного обучения из Северо-Восточного университета лесного хозяйства (г. Харбин), иностранные аспиранты первого года обучения Института леса и природопользования.

Студентами были подготовлены яркие презентации и видео-сюжеты на основе личных наблюдений. Петербург – город Петра, город-музей, город разных религий, город контрастов – вот лишь некоторые эпизоды из копилки впечатлений обучающихся в нашем университете.

Уроку предшествовала большая методическая работа преподавателей и творческая работа обучающихся. За три месяца пребывания в Санкт-Петербурге студенты из Китая посетили много интересных мест города совместно с преподавателями и самостоятельно; из прочитанных текстов узнали много нового о Северной столице.

Итогом послужили творческие письменные работы (эссе, дневники, сочинения) и устные формы коммуникации (беседы, публичная речь). Результатом проделанной работы стал обмен впечатлениями на интеруроке: о русских людях, о городе, о погоде, об общепитии, о магазинах, о русской кухне и т. д.

По мнению иностранных обучающихся:

– «русские немного странные: мало улыбаются, потому что считают «смех без причины – признак дурачины»; они часто серьезные и даже хмурые, но при этом терпеливые, доброжелательные и готовы помочь в трудную минуту» (Дун Синхэ);

– «Петербург – красивый, загадочный. Я влюбилась в этот город и хотела бы приехать сюда ещё раз» (Сунь Ин);

– «самый удобный и надежный транспорт – метро, потому что в городе бывают большие «пробки» и все «тащатся как черепахи». Станции метро напоминают музей. А ещё есть трамваи – удивительный вид транспорта» (Го Цзиньчао);

– «погода в Петербурге переменчивая. Непонятно, что будет через час, поэтому приходится всегда носить с собой зонтик. А часто дождь сменяется снегом: на улице то плюс, то минус» (Хэ Сяосюэ);

– «общее мне не понравилось: маленькие комнаты, нет холодильника и микроволновки. Всё дорого» (Лю Шан);

– «в магазинах много разных товаров, но всё дорогое: и продукты, и вещи. Но зато дешёвая парфюмерия. В магазине «Карусель» приветливые продавцы, которые всегда помогают выбрать товар» (Лю Цзе);

– «русская кухня очень разнообразна. Мы впервые попробовали борщ и солянку, настоящий салат «Оливье». На уроке мы ели русские блины с мясом, приготовленные нашим преподавателем. Было очень вкусно» (Ши Юйсинь);

– «российские студенты весёлые, доброжелательные, объясняют, если что-то непонятно, одним словом, хорошие друзья» (Ван Айминь).

На наш взгляд, интерактивная форма урока способствовала созданию комфортной коммуникативной атмосферы, располагала к общению и эффективному взаимодействию в русле диалога культур.

Литература

1. Колесникова Л. Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. – 2-е изд., испр. и доп. с грифом УМО. – Орел: ОГУ, 2013. – 356 с.
2. Костомаров В. Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. – М.: Русский язык, 1988. – 128 с.
3. Каган М. С. Мир общения. Проблемы межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 82-1:[81'37:598.2](=161.1)

Афанасьева Н. А., Чэнь Диюй

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ПТИЦЫ» В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматривается поэтическая семантика единиц лексико-семантической группы «Птицы» в русской поэзии XVIII–XX вв., выявляются наиболее значимые для каждого века русской поэзии орнитонимы.

Ключевые слова: поэтическая картина мира, лексико-семантическая группа «Птицы», орнитонимы

N. A. Afanasyeva, Chen Diyu

Saint Petersburg State University

The lexico-semantic group “birds” in Russian poetic pictures of the world

The article provides information about poetic semantics of the lexico-semantic group “Birds” in Russian poetry of the 18th–20th centuries and the most significant ornithonyms in Russian poetry of each century.

Keywords: poetic picture of the world, the lexico-semantic group “Birds”, ornithonyms

Поэтическая картина мира – понятие, к которому начали обращаться исследователи в последние десятилетия, определяя поэтическую картину как подструктуру художественной картины мира [3], [7]–[8] и ментальную основу поэтического творчества [8, с. 28–29]. В работах ряда исследователей под поэтической картиной понимается картина мира, создаваемая в текстах одного человека, «представителя данного народа» [7, с. 283]. В работах других ученых поэтическая картина мира рассматривается более широко. В настоящей работе поэтическая картина мира – это общая для нации ментальная основа поэтического творчества. Не являясь статичной, она сохраняет свое ментальное ядро, изменяясь под влиянием как внутрিলитературных процессов (смены поэтических

школ и направлений), так и внешних: общественных преобразований, реформ, потрясений, войн, революций. Определение ментального ядра русской поэтической картины мира и возможных динамических процессов как внутри этого ядра, так и на периферии представляется актуальным для выявления характерных черт русской поэзии разных поэтических эпох.

Значимую роль в русской поэтической картине мира играет образ-символ *птицы*, традиционно находящийся в центре внимания отечественных лингвистов и литературоведов. В этом ряду работы, посвященные анализу образа птицы в индивидуальных поэтических стилях [4], [10] или в определенной поэтической эпохе [1], особо исследуются наиболее значимые для русской поэзии образы: *соловей*, *лебедь* [5]. Ценным источником для понимания поэтической семантики орнитонимов являются лексикографические описания: «Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 1 Птицы» [9], «Словарь поэтических образов» [11]. Все это дает возможность проследить динамические процессы развития поэтической семантики орнитонимов в русской поэтической картине мира.

Анализ частотности обращений к орнитонимам в русской поэзии в разные века дал следующие результаты: в XVIII в. поэты чаще использовали такие лексемы, как *орёл*, *соловей*, *ворон* и *ястреб*; в XIX в. – *соловей*, *орёл*, *ворон* и *лебедь*, в XX в. – *орел*, *ворон*, *соловей* и *голубь*. Очевидно, что наиболее значимыми для русской поэтической картины мира являются такие наименования птиц, как *орел*, *соловей* и *ворон*. Интересно, что на первое место в двух веках выходит лексема *орел*, хотя в научной литературе особое внимание уделяется рассмотрению лексемы *соловей*, значение которой традиционно связывается с поэзией, поэтическим творчеством.

В рамках данного исследования были рассмотрены прилагательные и глаголы, сочетающиеся с названными лексемами в русской поэзии, что позволило выявить поэтическую семантику данных единиц ЛСГ «Птицы», уточнив результаты исследований других лингвистов.

Лексема *орел* имеет в языке два прямых значения [2, т. 14, с. 101–102]: ‘хищная сильная птица’ и ‘государственный герб’ и одно переносное – ‘о храброе, сильное и мужественное человеке’. В научной литературе называют и такие символические значения, как 1) ‘царь птиц’ [6, т. 2, с. 713]; 2) орел – эмблема «победы и все-

видящих богов неба и солнца, правителей, а также воинов» [12, с. 125]. По данным словарей образов [9], [11], лексема *орел* входит в следующие параллели: орел – царь/князь; орел – поэт, солнце – орел и др. В настоящем исследовании удалось выявить и такое поэтическое значение лексемы *орел*, как ‘свободная, вольная птица’: *О вольные орлы, друзья моей тревоги, / Парите выше скал и выше облаков* (Кузмин); орел – символ государственной власти: Пред ним парит орел державный (Пушкин), часто лексема встречается в контекстах описания военных действий.

У лексемы *соловей* выделяется прямое значение ‘певчая птица, отличающаяся необыкновенно красивым пением’ и переносное – ‘о человеке с чистым, красивым, преимущественно высоким голосом’ [13, с. 372]. В фольклоре соловей символизирует «любовь, любовное томление, печаль в разлуке» [1, с. 11]. В языке поэзии лексема *соловей* входит в следующие образные параллели: соловей – певец; соловей – любовник; соловей – поэт [9], [11]. В настоящем исследовании удалось выявить и такие поэтические значения этой лексемы, как ‘восточная, китайская птица’: *Поэт над розою восточный соловей* (Пушкин); ‘бедный/несчастный соловей’: *Ты только пела, бедный соловей!* (Цветаева).

У лексемы *ворон* толковые словари переносных значений не выделяют. Символическое значение ‘птица, связанная со смертью, утратой, заброшенностью, злом, несчастьем и войной’ отмечается в «Словаре символов» [12, с. 33]. В русской поэзии ворон – ‘предвестник смерти’, ‘напоминание о смерти, несчастьях’. Часто эта лексема встречается в унылых пейзажных зарисовках, связана с печальными думами лирического героя: *И, откликаясь, ворон чёрный / Качает мертвую сосну* (Блок).

Таким образом, в русской поэзии определенного века выдвигается на первый план стоящая за орнитонимами поэтическая семантика; ведущими в русской поэзии являются три темы: государственность и свобода; тема искусства, красоты, поэтического творчества и вдохновения; тема смерти и рокового предопределения. Каждый век русской поэзии характеризуется выделением наиболее важных для него тем: для XVIII в. важны вопросы государственного строительства, расширение территорий в ходе военных действий, для XIX в. – вопросы красоты и искусства, век XX наряду с темой свободы выдвигает тему смерти, безусловно, ведущую для

той кровопролитной эпохи, оставляя вопросам лирической поэзии третье место.

Значимость данных поэтических тем для каждой эпохи подтверждается и четвертым по частотности орнитонимом в поэзии названного времени. В XVIII в. на четвертое место выходит лексема ястреб, в поэтических текстах эта птица характеризуется как представляющая угрозу и употребляется с эпитетом гладная. На четвертом месте в поэзии XIX в. – лексема *лебедь*, выступающая с таким значением, как ‘величественная, благородная красота’ и являющаяся символом чистоты (лебедь в поэзии величавый, гордый, горделивый, благородный; белый, белоснежный, чистый), что подтверждает значимость вопросов эстетики для поэзии этого времени.

Орнитоним *голубь* неслучайно занимает четвертое место в поэзии XX в., т. к. в поэтических текстах подчеркивается христианская символика этой птицы голубь – ‘святой дух’ и голубь – символ мира, что было особо важно для трагического XX в.: *Был послан с ветвью мира голубь к Ною* (Бальмонт); *Гаагский голубь реял над Вселенной / И в клюве нес оливковую ветку* (Ахматова).

Таким образом, изучение поэтической семантики лексических единиц ЛСГ «Птицы» в русской поэзии позволило выявить наиболее частотные в русской поэзии орнитонимы (*орел, соловей, ворон*), которые представляют самые значимые для русской поэзии всех веков темы: свобода и государственность; эстетика и красота; смерть и ее предчувствие.

Литература

1. Азбукина А. В. Образ-символ «соловей» в русской поэзии XIX в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань. – 2001.
2. БАС – Большой академический словарь русского языка / под ред. К. С. Горбачевича. – М. – 2005.
3. Болотнова Н. С. Ассоциативное поле художественного текста как отражение поэтической картины мира автора // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 1 (38). – С. 20–25.
4. Виноградов В. В. О поэзии А. Ахматовой (Стилистические наброски) // Избранные труды. Поэтика русской литературы. – М. – 1976. – С. – 369–451.
5. Гин Я. И. Судьба Филомелы в русской поэзии // Русская речь. – 1990. – № 4. – С. 33–38.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М. – 2002.
7. Кравченко И. Л. Национальная языковая картина мира и её проекция в поэтическом тексте // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 1. – С. 274–284.

8. Маслова Ж. Н. Когнитивная концепция поэтической картины мира. – М. – 2012.
9. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 1 «Птицы» / под ред. Н. А. Кожевниковой, З. Ю. Петровой. – М. – 2000.
10. Мурьянов М. Ф. Из символов и аллегорий Пушкина. – М. – 1996.
11. Павлович Н. В. Словарь поэтических образов: в 2 т. – Т. 1. – М. – 2007.
12. Тресиддер Д. Словарь символов. – М. – 1999.
13. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 4. – М. – 1940.

УДК 81'367.625.41

Ван Айцю

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ИНФИНИТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ В СТИХОТВОРНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена инфинитивным высказываниям, которые выражают значение нежелательности (контроплативное) и образованы по модели **не + Inf + бы**. Рассматриваются контроплативные высказывания с глаголами лексико-семантических групп восприятия и эмоционального состояния. Исследуются характеристики функционирования контроплативных инфинитивных предложений в стихотворных текстах. Выборка стихотворных текстов осуществлена при помощи поисковой системы Google.

Ключевые слова: инфинитивное предложение; контроплативность; лексико-семантическая группа.

Wang Aiqiu

Herzen State Pedagogical University of Russia

Counter-optative utterances in poetic speech

This paper is focused on infinitive counter-optative utterances, which are formed by the model Ne INF by. The author considers counter-optative utterances, with verbs of that are part of the lexical-semantic group of perception and emotional state and analyzes the functional characteristics of the counter-optative utterances in poetic speech. The research relies on the selection of poetic texts with the help of Google.

Keywords: infinitive utterance; counteroptativity; lexical-semantic group.

Данная работа посвящена функционированию инфинитивной конструкции **не + инфинитив + бы** с глаголами восприятия и эмоционального состояния в стихотворных текстах. В качестве частной

задачи предполагается выяснить, при каких условиях эти конструкции используются в стихах, ответить на вопрос, почему инфинитивные предложения данной модели частотны в стихотворных текстах.

Материал исследования собран с помощью поисковой системы Google. Обращение к Google объясняется тем, что поисковые запросы в Национальном корпусе русского языка (поэтический подкорпус) дали нулевой результат.

В результате поиска было получено 392 контекста, включающих контропативные инфинитивные предложения с глаголами ЛСГ восприятия; из них стихотворных – 75. Сходным образом, на 453 контекста, включающих исследуемую конструкцию с глаголами ЛСГ эмоционального состояния, пришлось только 166 стихотворных. Таким образом, можно, с одной стороны, утверждать, что изучаемая конструкция менее частотна в стихотворных текстах, чем в прозаических; с другой стороны, использование контропативной инфинитивной конструкции в стихах представляет собой довольно распространенное, отнюдь не спорадическое явление. Приведем некоторые примеры:

1. Не **встречать** бы тебя лучше мне,
Улететь в облака белые,
И пролиться дождём ливневым,
И забыть, что с тобой были мы.

<http://www.florida-rus.com/archive-text/10-03leontieva.htm>

2. Научиться прощать бы нам...
Даже в сумерках есть просвет.
Не **бросать** бы друзей, как хлам,
Если выгоды больше нет.

<https://dnevniki.ykt.ru/Щастье/458321>

3. Мне бы память удалить
И не **испытывать** бы боль.
И начать бы как-то жить,
На число меняя ноль...

<https://www.stihi.ru/2010/08/23/3575>

4. Не **сметь** бы твердою походкою
Идти в призывности воды.
Но словно от удара плеткою –
С прямой спиной – на зов беды.

<https://www.stihi.ru/2018/11/05/2429>

5. Слёз и обид, своеволя,
Не **увлекаться** бы ролью
Что не моя есть по сути,
Не поднимать донной мути
Той, что копилась годами...
<https://www.stihi.ru/2010/05/02/6043>
6. Убрать бы их куда подальше,
Не **чувствовать** бы боль тревоги,
Но жизни нет с абсурдом фальши,
Что перекрыла все дороги...
<https://www.proza.ru/2013/05/30/2046>
7. Лицом друг к другу, к будням, дрязгам, быту...
Да что тут говорить? – сюжет избитый!
Где Вечная Любовь? – не **горевать** бы!
А сказки – пусть кончаются на Свадьбе!..
<http://www.ruzin-ctixi.com/2019/02/1-1.html>
8. Не **грустить** бы
И не печалиться...
Эх... А много сладостей
Тоже нельзя...
<https://stihi.ru/avtor/kurtukovkostya>
9. И не **грустить** бы нам о тех,
Кто с каждым разом бьет всё хлеще,
Кому нужны мы для утех,
Кто к нам относится, как к вещи...
<https://www.stihi.ru/2013/10/29/9664>
10. Не **жалеть** бы о сгибшей надежде,
И о прошлом не скорбя,
Слушать звон раскованный:
Песню глухаря...
<https://www.stihi.ru/2013/02/07/2593>
11. Не **читать** бы писем.
Не **смотреть** бы на белый камень.
Надо уметь умереть – и совсем нельзя.
<https://www.stihi.ru/2014/01/16/7204>
12. Не знать бы вам век, о чем лес говорил,
Не **пить** бы вам сока из стынущих жил
Не **слушать** бы горестной саги о том,
Как карлики леса явились в мой дом

<http://samlib.doll.in.ua/m/masteroforion/hlwn.shtml>

13. И не хочет идти, и страдает,
Но идёт он вперёд и вперёд...
Не **идти** бы – но сердце толкает!
Не **любить** бы – желанье влечёт!

<https://www.litmir.me/br/?b=56263>

14. Не **ходить** бы мне, младеньке;
Вдоль по лугу, лугу.
Не **любить** бы мне, младеньке.
Молодого парня.

<https://www.booksite.ru/fulltext/iva/nit/sky/tale/3.htm>

Инфинитивная конструкция ‘не *инфинитив* бы’ в приведенных примерах выражает модальное значение нежелательности.

Инфинитивные предложения, модальное значение которых сводится к нежелательности, можно разделить на несколько разновидностей, которые подробно рассмотрены в [1].

По мнению М. Н. Кожинной, Л. Р. Дускаевой и В. А. Салимовского, «эллиптичность, а также эмоциональность и экспрессивность», свойственные синтаксису разговорной речи, выражаются, в том числе, «и в высокой частотности разных семантических оттенков инфинитивных и неполных предложений...» [2, с. 437]. Приведенные примеры, как кажется, могут служить убедительной иллюстрацией к этому тезису.

Рассматриваемая инфинитивная конструкция часто употребляется авторами для выражения сильных эмоций. Очевидно, что богатая модальная окрашенность инфинитивных высказываний делает их эффективным средством формирования эмоциональности и экспрессивности текста.

В стихотворных текстах данная конструкция употребляется как средство выражения субъективно-модальных значений, которые «тесно связаны с экспрессивной окраской сообщаемого, с его эмоциональной оценкой» [3, с. 91].

В стихотворных текстах выразительность инфинитивной конструкции может усиливаться синтаксическим параллелизмом, что обеспечивает высокую эмоциональную напряженность текста. Такая функция явно проявляется в примерах (11), (12), (13) и (14).

Таким образом, можно утверждать, что контропативные инфинитивные предложения довольно частотны в стихотворной речи. Богатство модальной семантики инфинитивных высказываний

представляет собой важный фактор, обуславливающий их вхождение в стихотворные тексты.

Литература

1. Дымарский М. Я. Инфинитивные высказывания со значением нежелательности: вид, время, лицо, типовые значения // Вопросы языкознания. – 2015. – № 5. – С. 26–48.
2. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 462 с.
3. Русская грамматика: в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – Т. 2. – Синтаксис. – М.: Наука, 1980. – 710 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:[070:004.738.5]

Вознесенская И. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОММУНИКАТИВНАЯ СПЕЦИФИКА И УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ИНТЕРВЬЮ

В настоящее время сетевая журналистика активно развивается, и жанр видеointerview, созданный в условиях интернет-коммуникации, приобретает новые черты. В статье рассматриваются особенности такого медийного интернет-продукта на примере передач, которые делает Ю.Дудь, выкладывая их в своем аккаунте «vДудь» на видеохостинге YouTube. В статье оцениваются возможности использования данных материалов при обучении РКИ с учетом фактора их содержательной и языковой ценности, а также дается характеристика коммуникативной специфики жанра интервью в новых условиях функционирования, что требует учета при определении содержания заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; интервью; сетевые жанры медиа; сетевое интервью, Ю.Дудь; лингводидактика.

I. M. Voznesenskaya

Saint Petersburg State University

Communicative specificity and training potential of network interview

The genre of video interviews created in the context of Internet communication is acquiring new features. The article discusses the features of such an online media text on the example of the programs that Yu.Dud makes, posting them in his “vDud” account on YouTube video hosting. The article evaluates the possi-

bility of using these materials in teaching Russian as a foreign language, taking into account the factor of their substantial and linguistic value, as well as the characteristic of the communicative specifics of the interview genre is given in the new operating conditions, which requires consideration when determining the content of tasks.

Keywords: Russian as a foreign language; interview; network media genres; network interview, Yu.Dud; linguodidactics.

Жанр интервью, как известно, широко используется в обучении РКИ. Газетно-журнальные публикации и материалы телевизионных передач в данном жанре являются актуальным источником текстов для учебной работы. В последние годы стремительный рост популярности электронной коммуникации, в частности, видеоблогов в системе различных поджанровых форм, авторских каналов на платформе YouTube существенно расширяют медиaprостранство и привлекают миллионы интернет-пользователей. Фактор актуальности данной медиасреды побуждает к поиску подходящих для обучения русскому языку современных материалов, отвечающих критериям культурной значимости, языковой выразительности, тематической привлекательности. При этом возможности учебного использования такого видеопродукта требуют учета специфики коммуникативных условий его создания и языкового функционирования. Привычные жанры СМИ в среде интернет-пространства приобретают новые черты, обусловленные как мультимедийными техническими возможностями сети, так и сформированными на этой основе новыми качествами традиционных жанров – их поликодовым характером, гипертекстуальностью, интерактивностью и другими характеристиками. В настоящее время «созданы условия для интегративного междисциплинарного исследования современного медийного интернет-текста, представляющего собой новый формат общения на основе коллаборации (многосубъектности, активного участия пользователей в создании контента) и журналистики данных (использующей все возможности мультимедийности)» [1]. В общих процессах развития современного медийного интернет-текста претерпевает изменения и традиционный жанр интервью, который в сетевых условиях приобретает новые черты. Рассмотрим некоторые его особенности на примере передач, которые делает Ю.Дудь, выкладывая их в своем аккаунте «вДудь» на видеохостинге YouTube [2]. Первоначально этот журналист и блогер снимал ин-

тервью преимущественно с героями молодежной субкультуры и завоевал известность в узком сегменте интернет-сообщества своими провокативными вопросами и манерой речевого общения. Однако в настоящее время аудитория этого канала расширилась во многом благодаря тому, что героями интервью Ю.Дудя стали яркие личности, представляющие широкий спектр современной социокультурной жизни: писатели (А. Иванов), кинорежиссеры (К. Балагов), актеры (А. Петров), ученые (А. Батыгин), журналисты (Л. Парфенов), бизнесмены и многие другие.

Интерактивные мультимодальные платформы, примером которой служит сервис YouTube, дают возможность для расширения формата интервью в сетевых условиях. Собственно беседу с героем интервью дополняют:

- видеоиллюстрации, видеосюжеты, тематически связанные с содержанием речи участников-интервью;
- инфографика, семантически дополняющая содержание разговора;
- титры, вербальный текст в кадре, актуализирующий ключевые слова;
- аудиофрагменты, обозначающие композиционные границы внутри интервью или служащие иллюстрацией к теме речи;
- комментарии пользователей на странице размещенного интервью, которые обеспечивают полилогичность и интерактивность общения.

Существенное значение имеет расширение пределов студии при проведении интервью, отдельные его части записываются в разных пространствах – в студии, на фоне определенного пейзажа, в условиях личного пространства героя и в других территориальных обстоятельствах.

Таким образом, сетевое интервью имеет характер гипертекста, информационные возможности всех его компонентов расширяют традиционные рамки непосредственной беседы интервьюера и его визави, наполняя объем интервью дополнительными актуальными смыслами.

На новый формат интервью в сетевых условиях влияет и изменение речевого поведения интервьюера. В сравнении с традиционным публичным диалогическим общением сетевое интервью обнаруживает свойственную интернет-коммуникации в целом свободу от норм, предписываемых традицией проведения интервью. Ха-

рактируя стиль поведения Ю. Дудя как интервьюера, В. Витвинчук указывает на значимую новизну внешних проявлений поведения ведущего, проявленную в его одежде, мимике, жестах, позе, соблюдении этики и этикета [3]. Данные невербальные аспекты коммуникации играют существенную роль в реализации общей установки на свободу и неофициальность общения, задают тональность личностного общения, спроецированную на адресата-зрителя. Давая мастер-класс по интервью, Ю. Дудь сформулировал несколько умений, существенных для интервьюера. К их числу относится умение задавать такие вопросы, которые позволяют узнать новое, интересное для зрителя, умение «вытягивать» факты и мысли героя, которые запомнятся, умение системой и порядком вопросов раскрыть, как мыслит человек, суть его аргументации [4]. Речевое поведение Ю. Дудя отличает: открытое выражение своей позиции и оценки; яркое проявление эмоциональной реакции; использование тактик заострения вопроса, его перефразирования и детализации при настаивании на получении ответа, множественный запрос объяснений, что направлено на нейтрализацию уклончивых и общих ответов собеседника, а иногда приводит к обострению диалога и конфронтации. Существенное значение в организации беседы имеет тактика вызова на откровенность, одним из проявлений которой служит собственная откровенность и искренность интервьюера. Речевому поведению Ю. Дудя свойственна и стратегия разоблачения, которая реализуется вопросами-«ловушками», предназначенными, чтобы поймать собеседника на лжи, раскрыть перед зрителем его неискренность.

В речевом отношении собеседники в разной степени (в зависимости от героя интервью) проявляют тяготение к устно-разговорным формам речи. Ю. Дудю свойственна лаконичность в формулировании вопросов, которые продуманы заранее и определяют динамизм интервью.

Общая семантическая композиция рассматриваемого вида интервью в целом повторяет две возможности, выявленные в докладе К. А. Роговой применительно к интервью с представителями культуры [5]. В первом случае беседа строится вокруг жизни и деятельности интервьюируемого и развивается по линии конкретизации, детализации событий, во втором случае интервью организовано вокруг обсуждения актуальных вопросов той или иной сферы жизни и опирается на рассуждение.

Литература

1. Попова Т. И. Актуальные направления исследования медийного интернет-пространства // Медиалингвистика. – 2018. – № 5 (3). – С. – 265.
2. Дудь Ю. вДудь. URL:https://www.youtube.com/channel/UCMCgOm8GZkHp8zJ6l7_hIuA (дата обращения 23.12.2019).
3. Витвинчук В. В. Трансформация жанра интервью в современном медиапространстве: медийный хронотоп и коммуникативные тактики // Вопросы журналистики. – 2018. – № 4. – Медиатекст и медиадискурс. – С. 73–75.
4. Дудь Ю. Как разговорить дерево? 04.04.2017. [Электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/watch?v=QMf9oJ_9oCg (дата обращения 23.12.2019).
5. Рогова К. А. Интервью как эго-жанр: ориентиры человека культуры // Аксиологические аспекты современных филологических исследований: тезисы докладов междунар. науч. конф. (УрФУ, 15–17 октября 2019 г.). – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2019. – С. 50–52.

УДК 659.1:[338.484.6:2]

Вэй Вэньчжэ

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ НА МЕЖДУНАРОДНУЮ КОММУНИКАЦИЮ

В статье рассматриваются виды влияния религиозной туристической рекламы. С одной стороны, её можно рассматривать как коммерческую рекламу, с другой – как рекламу религиозного туризма, которая в основном связана с культурой, историей достопримечательностей и местной туристической информацией. По мере углубления глобализации реклама религиозного туризма играет всё более важную роль в международном религиозно-культурном взаимодействии, что позволяет выделить коммуникативно-информационные аспекты её влияния.

Ключевые слова: религиозная туристическая реклама, рекламный дискурс, религиозный дискурс, культурный обмен, международная коммуникация

Wei Wenzhe

Saint Petersburg State University

Influence of religious tourism advertising on international communication

Religious tourism advertising, on the one hand, can be considered as commercial advertising, on the other hand, religious tourism advertising is mainly relat-

ed to religious culture, the history of attractions and local tourist information, so this type of advertising is a cultural advertising and religious advertising. As globalization deepens, cultural ties between countries become deeper and deeper, and one of them is religious and cultural exchange. Religious tourism advertising plays an important role in international cultural interaction. And Through the above we can generalize the impact of religious tourism advertising on international communication in the following aspects: informative; attracting the attention of tourists; leadership; rспrostroenie different religious cultures; emotional effect of advertising.

Keywords: religious tourism advertising, advertising discourse, religious discourse, cultural exchange, international communication

В настоящее время реклама стала неотделимой частью современного общества, она влияет на экономику, политику, культуру и другие аспекты жизни человека. Однако до сих пор аспекты влияния религиозной туристической рекламы исследованы недостаточно.

Определение рекламы в словаре под редакцией Т.Ф. Ефремовой включает в себя следующие позиции: «1. Широкое оповещение о чём-либо потребителей, покупателей, зрителей и т. п. с целью привлечения их внимания. 2. Объявление или плакат, которые содержат текст с таким оповещением, как средство привлечения внимания потребителей. 3. Распространение сведений о ком-л., чем-л. с целью создания известности, популярности» [1, с. 497]. В данном определении обращает на себя внимание то, что содержание рекламы – средство для привлечения внимания потребителей, то есть выполняет коммуникативно-информативную функцию, что подтверждает другой исследователь: «реклама – это не просто слова, а жизненно важная информация, передаваемая от одного к другому» [2, с. 5].

Виды рекламы делятся по содержанию, цели, способу распространения, целевым группам и т. д. Религиозную туристическую рекламу, с одной стороны, можно рассматривать как коммерческую рекламу, поскольку она относится к туристической рекламе, конечной целью которой является привлечение внимания туристов и, следовательно, получение прибыли. С другой стороны, реклама религиозного туризма по своему содержанию в основном связана с религиозной культурой, историей достопримечательностей и местной туристической информацией, поэтому этот вид рекламы представляет собой также культурную и религиозную рекламу.

Как известно, в разных странах и в пределах одного государства существуют разные религии, а значит, возникают различные религиозные дискурсивные практики. С точки зрения науки, «религия в самом общем виде – определенное мировоззрение и мироощущение, а также поведение индивида и определенные культовые действия, в широком – набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере, совокупность речеактовых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов» [4, с. 162]. Таким образом, в процессе создания религиозного туристического рекламного текста религиозный дискурс играет руководящую роль, так как одна из его важнейших целей заключается в стимулировании поведения туристов, помощь в осуществлении религиозных путешествий.

По мере углубления глобализации культурные связи между странами становятся все глубже и глубже, и одним из способов проявления данных связей в них является религиозно-культурный обмен. Реклама религиозного туризма играет важную роль в международном культурном взаимодействии. Если обобщить влияние религиозной туристической рекламы на международную коммуникацию, то можно выделить следующие аспекты:

1. Информативность. Туристы могут получить нужную религиозную туристическую информацию;
2. Привлечение внимание туристов. Рекламщики с помощью рекламного дискурса подчёркивают исключительность какого-либо места для привлечения внимания туристов;
3. Руководящая роль. Туристы могут понять, какие действия, как и когда им надо предпринять, чтобы посетить религиозные святыни;
4. Эмоциональный эффект от рекламы. Специалист по рекламе так составляет текст, чтобы вызвать эмоциональный резонанс с чувствами туристов и стимулировать их к совершению религиозного путешествия.

Таким образом, аспекты влияния религиозной туристической рекламы можно рассматривать исходя из коммуникативно-информативных функций создаваемых рекламных текстов, которые могут создаваться с религиозными, культурными и коммерческими целями одновременно.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – Т. 2: П – Я. – 1088 с.
2. Оришев А. Б. Реклама: определение понятия, экономическая роль и ее особенности в России // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – Т. 1. – № 4 (4). – С. 5–15.
3. Храмченко Д. С. Понятие рекламного дискурса в современной лингвистике // Научный альманах. – 2016. – № 10-1 (24). – С. 473–476.
4. Бобырева Е. В. Религиозный дискурс: ценности и жанры // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №1. – С. 162–167.

УДК 028.5:378.147

Милевская Т. Е.

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

КАК ВЕРНУТЬ ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ В МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ?

В статье описаны негативные процессы в языке и культурном уровне современных молодых людей, одной из причин которых автор считает нежелание и неумение молодежи читать. Предлагается несколько новых подходов на пути возвращения интереса к чтению, включающих современный взгляд на литературный материал и формы работы с текстами на занятиях в высшей школе.

Ключевые слова: текст; понимание; чтение; визуализация; комментирование

T. E. Milevskaya

St. Petersburg state University of architecture and civil engineering

How to return interest to reading in the youth audience?

The article describes the negative processes in the language and cultural level of modern young people, one of the reasons for which the author considers the reluctance and inability of young people to read. Several new approaches to the return of interest in reading are proposed, including a modern view of literary material and forms of work with texts in the classroom in high school.

Keywords: text; understanding; reading; visualization; commenting

*Читать – это еще ничего не значит;
что читать и как понимать – вот в чем главное дело.*

К. Д. Ушинский

Удивительно актуально звучат слова основоположника российской научной педагогики XIX в. в веке XXI, хотя в настоящее время трудно говорить уже и о выборе литературы и понимании прочитанного, поскольку отсутствие интереса к чтению вообще у молодого поколения приобретает тотальный характер.

Исчезает такое понятие, как «читательская самостоятельность» – личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [1, с. 6].

Утративший интерес к чтению человек не только не может проникнуть в содержание читаемого, но и не умеет самостоятельно формулировать собственные впечатления и мысли по поводу прочитанного.

Отсутствие литературных образцов приводит к общему падению уровня владения родным языком в молодежной среде, выражающегося в катастрофическом сокращении словарного запаса, упрощении грамматического строя речи, полного отсутствия использования образных средств, засорения речи жаргонизмами, избыточными заимствованиями и т. д.

Анализ причин этих негативных явлений приводит к необходимости поиска путей возврата к чтению современной молодежи, поскольку традиционно чтение принято считать одним из важных процессов, влияющих на развитие речи, обогащение языка и расширения культурного кругозора человека.

Более широкий взгляд на проблему позволяет говорить о ее глобальном характере. Так, польская журналистка Агата Томашевская в своей статье «Не читайте книг и умрете счастливыми» приводит 5 причин, объясняющих с точки зрения современного поляка (читай «современного человека») нежелание читать: чтение не приносит пользы, отнимает много времени, утомляет, невыгодно, несексуально и пахнет лузерством. В заключение автор говорит: «...в мире, где все должно иметь свою цель, каждое действие

должно приносить пользу, время равняется деньгам, а человек стоит ровно столько, сколько сумел этих денег накопить, чтение становится бессмысленным. Поэтому у меня возникло предложение: пусть люди, которые считают книги бесполезными, просто не будут их читать. Благодаря этому они умрут счастливыми в рамках функционирующей системы. Они не познают мук самостоятельного мышления, терзаний, связанных с рефлексией о себе и мире, не обретут болезненного осознания того, что существуют разные точки зрения и широкая перспектива. Пусть они дальше пополняют ряды рабов, овец и шестеренок. Никто на это не покушается. Даже наоборот: ведь тупой толпой легче управлять» [2].

Возвращаясь к российской действительности, нельзя не отметить и негативную роль, которую играют новые профессионально-ориентированные программы обучения русскому языку иностранных студентов, сокращение часов по русскому языку, увеличения количества студентов в группах и невозможность сформировать группы по уровням владения русским языком.

Профессионально-ориентированные программы исключают работу с текстами художественной литературы, с публицистическими текстами на темы, связанные с нравственными проблемами, а ведь именно эти тексты дают возможность развивать у учащихся умение самостоятельно мыслить и формулировать аргументы в пользу своего мнения.

Необходимо отметить, что обучение смысловому чтению входит в школьные стандарты.

«Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Когда ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

В процессе обучения смысловому чтению младшие школьники должны научиться: понимать; анализировать; сравнивать; видоизменять; генерировать тексты. Виды смыслового чтения: просмотровое; ознакомительное; изучающее; рефлексивное; <...>. Научить современных школьников вдумчиво читать, извлекать из прочитанного нужную информацию, соотносить ее с имеющимися знаниями, интерпретировать и оценивать – важные задачи всех школьных предметов» [3].

Несмотря на все эти требования, рекомендации и указания, большинство выпускников школ приходят в вузы, демонстрируя полное отсутствие всех этих навыков. Это относится как к русскоязычным студентам из стран постсоветского пространства, так и к носителям русского языка, с которыми мы встречаемся на занятиях по культуре речи.

Таким образом, перед вузовским преподавателем стоят очень серьезные задачи: убедить студентов в необходимости чтения, заинтересовать их, научить их вдумчивому отношению к чтению, продемонстрировать результаты такого отношения.

Для выполнения этих задач необходимо задуматься над вопросами, что читать и как читать.

«Исходя из наблюдений последнего времени, для возвращения интереса к чтению надо выбирать произведения, с одной стороны, содержательно привлекательные для современного молодого человека, с другой стороны, затрагивающие проблемы, которые могут заставить его задуматься о серьезных моральных, социальных, культурных вопросах современного общества» [4].

Исходя из тенденций к визуализации источников информации, можно выбирать произведения уже экранизированные. В качестве примера можно привести роман Яны Вагнер «Вонгозеро» и сериал «Эпидемия». После просмотра сериала обратиться к фрагментам текста, используя аудиторное медленное комментированное чтение, которое можно охарактеризовать как комплексное, т. е. включающее в себя все типы смыслового чтения, а также аналитическое чтение, позволяющее превратить чтение из пассивного потребления в активный интеллектуальный процесс.

Современность языка рекомендуемых произведения не снижает необходимость лексической работы, связанной со словообразованием, использованием фразеологизмов и целым рядом традиционных заданий, но позволяет активно использовать задания деятельностного типа. В предтекстовых заданиях рекомендуется использование Интернета в качестве информационного ресурса.

В настоящее время наблюдается интересный парадокс: с одной стороны, почти полное отсутствие интереса к чтению у подавляющего числа молодых людей, а с другой - появление большого числа блогов, подкастов, порталов, посвященных чтению, анализу современной литературы, беседам о ней и рекомендациям по разным литературным жанрам (см., например, «Теория большого чт-

ва», «Книжный чел» и т. п.), авторами которых являются молодые люди. Работа с материалами этих видео является очень продуктивной в молодежной аудитории, так как студенты слышат своих ровесников, говорящих на понятном им языке (при этом литературном) о новых, часто неизвестных, но интересных им предметах. Создание своего рода креолизованных текстов на материале книг и видео также демонстрирует современный подход к подаче учебного материала, сближающий преподавателя и студента.

Интернет также может быть источником статей, темы которых необходимо обсуждать в молодежной аудитории. Уже упомянутая статья Агаты Томашевской представляет собой широкое поле для дискуссий и не только о чтении, но и о проблемах современной жизни, человеческих ценностях, социальной свободе, лидерстве и подчинении и т. п.

Таким образом, новый подход к выбору материала для чтения с учетом интересов современных учащихся и использования комплексного чтения, включающего в себя аналитическое чтение, как на языковом, так и содержательном уровне с различного вида комментариями, может явиться одним из шагов на пути преодоления нежелания читать у нынешних студентов.

Литература

1. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003, – № 1. – С. 11–18.
2. Путь доступа: <https://inosmi.ru/world/20131013/213815338.html>.
3. Путь доступа: <https://infourok.ru/vidi-i-tipi-smislovogo-chteniya-2532355.html>.
4. Милевская Т. Е. Возвращение к осознанному чтению (что читать, как читать в высшей школе) // II Междунар. симпозиум «Русский язык в поликультурном мире» в рамках XII Междунар. фестиваля «Великое русское слово» 8–12 июня 2018 года, г. Ялта.

УДК 80:81'373.47:82-1Cvetaeva

Пань Сюань

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭМОТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОМИНАЦИИ *КРИК* В ПОЭЗИИ М. ЦВЕТАЕВОЙ

В статье анализируется поэтический текст М. Цветаевой с точки зрения определения эмотивного потенциала номинации *крик*. Поэтический текст

представляет собой разноуровневую организацию в определении эмотивных элементов: от звукоподражания и междометий до прецедентных имён и ситуаций.

Ключевые слова: поэтический текст; номинация крик; эмотивные элементы; эмотивный потенциал

Pan Xuanye

Saint Petersburg State University

Emotive potential of nomination scream in Marina Tsvetaeva's poetry

The article analyzes the poetic text of M. Tsvetaeva in terms of defining the emotive potential of nomination scream. A poetic text is a multilevel organization to analyze emotive elements: from onomatopoeia and interjections to precedent names and situations.

Keywords: poetic text; nomination scream; emotive elements; emotive potential

Эмоции являются важнейшими компонентами разума, мышления, языкового сознания человека и находят разнообразное выражение в художественной речи. Большим эмотивным потенциалом обладает поэтическая речь, в которой на первый план выдвигается актуализация эмоциональных состояний и отношений. Эмотивная информация объективируется единицами вторичной номинации, поскольку именно ими преимущественно представлена поэтическая картина мира. В поэтическом тексте эксплицитные и имплицитные языковые единицы взаимодействуют и усиливают друг друга, вовлекая в сферу доминирующей эмоции разноуровневые элементы, проявляющие свойства потенциальной эмотивности. Средства создания и способы выражения потенциальной эмотивности являются сложным и малоизученным предметом в процессе обучения интерпретации поэтического текста. Если носители языка способны воспринимать когнитивные индикаторы эмотивности [1] в поэтическом тексте комплексно, то иностранным студентам необходима специальная подготовка для интерпретации потенциальной эмотивности.

В поэзии М. Цветаевой одной из частотных номинаций, представляющей эмоционально-психологическое переживание, является номинация *крик* (в поэтическом корпусе найдено 51 стихотворение М. Цветаевой с этой номинацией). Словарное толкование слова

крик дает прямое и переносное значения: 1) *громкий, резкий звук голоса, громкое восклицание*; 2) перен. *выражение сильного чувства, переживания* [2]. При этом номинация *крик* по отношению к эмоции амбивалентна, поскольку может сопровождать как радость, так и страдание. Эмоциональное содержание номинации *крик* конкретизируется в контексте.

Рассмотрим с точки зрения анализа эмотивных элементов и выявления эмотивного потенциала номинации *крик* стихотворение М. Цветаевой «Крик станций: останься!» (1923). Лексема *крик* обнаруживается уже в первых строках: *Крик станций: останься! // Вокзалов: о жалость! // И крик полустанков: // Не Дантов ли // Возглас: // «Надежду оставь!» // И крик паровозов*. Следует отметить, что в данном тексте употребляется сочетание единственного числа лексемы *крик* с множественным числом дополнений: станций, вокзалов, полустанков, – при этом «в форме множественного числа признаки пространственной и временной протяженности становятся очевидными» [3]. Другими словами, *крик станций, вокзалов, полустанков и паровозов* даёт представление об обширном пространстве земной жизни и о повсеместном явлении разлук. Вместе с тем, это сочетание порождает метонимию на синтагматическом уровне, перенос наименования по смежности, когда кричащие от страдания и безысходности люди, вынужденные разлучаться со своими любимыми (*Колёса любимых увозят...*), физически заполняют все пространство станций и полустанков. С другой стороны, наблюдается пересечение приема метонимизации с приемом олицетворения в словосочетании *крик станций, паровозов, полустанков*, когда свойства, присущие одушевленным существам, приписываются неодушевленным предметам, которые включаются в общее описание отчаяния, страдания, горя.

Лексема *крик* входит в состав номинативных предложений, выражающих фактуальное положение дел (*Крик станций. Крик вокзалов. И крик полустанков. Не Дантов ли возглас? И крик паровозов*), что показывает существующую всеобщую ситуацию расставания. Актуализации эмотивности способствуют побудительные восклицательные предложения: *Останься! Не плачь!* и эмоциональные: *О, жалость! Жизнь – рельсы!*

Трагическая тема разлуки расширяет значение лексемы *крик* за счет цитирования части прецедентного выражения «Оставь надежду, всяк сюда входящий» (надпись над входом в Ад), которое

привлекается М. Цветаевой из «Божественной комедии» Данте: надежды на встречу в будущем нет, любимые никогда не встретятся, они разлучаются навечно.

На звуковом уровне воплощением номинации *крик* служит ассонанс -а- (последовательное шестикратное воспроизведение ударного гласного в первой строфе), которое иконически моделирует обозначаемое и соответствует психологическому представлению о крике. Паронимическая аттракция семантически сближает субъект и его эмоциональную прямую речь, вовлекая в эмотивную коннотацию субъект: *крик станций – останься; вокзалов – о, жалость; возглас – паровозов.*

Итак, номинация *крик* в этом поэтическом тексте М. Цветаевой является маркером эмоций страдания и отчаяния, которые репрезентированы ситуацией расставания с любимыми. Вместе с тем номинация *крик* становится актуализатором потенциально эмотивных звуковых, лексических, грамматических и синтаксических средств, которые обуславливают масштаб, всеобщность и интенсивность эмоционального переживания. Интерпретация прецедентных имен и прецедентных высказываний дополняет эмотивность поэтического текста образно-символическим выражением безнадежности и мучительности переживаемого чувства расставания.

Литература

1. Ревзина О. Г. Выразительные средства поэтического языка М. Цветаевой и их представление в индивидуально-авторском словаре // Язык русской поэзии XX века: сб. науч. трудов / отв. ред. В. П. Григорьев. – М.: Институт русского языка АН СССР, 1989. – С. 212–213.
2. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. – С. 105.
3. Чумак-Жунь И. И. Операторы выражения эмотивных смыслов в поэтическом тексте / И. И. Чумак-Жунь, А. В. Бондарь // Научные ведомости БелГУ: Сер. Гуманитарные науки. – № 6 (203). – Выпуск 25. – Белгород: Издательство НИУ «БелГУ», 2015. – С. 52–58.

УДК 82-1:81'373.45Delaland

Пинежанинова Н. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОЭТИЧЕСКАЯ ТРАНСНОМИНАЦИЯ КАК ЗНАК АВТОРСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В статье рассматривается поэтическая трансноминация в поэзии Нади Делаланд как авторский прием переосмысления заимствованных слов на основе омофонии. Особое внимание уделено трансноминантным лексемам, объединяющим межязыковую, интертекстуальную и авторефлексию.

Ключевые слова: трансноминация, транслитерация, интертекстуальность, рефлексия, омофон, окказионализм.

N. P. Pinezhaninova

Saint Petersburg State University

Poetic transaminase as a sign the author's reflections

The article examines poetic transnomination in the poetry of Nadia Delaland as an author's reception of rethinking borrowed words based on omophony. Special attention is paid to transnominant lexemes, which combine inter-linguistic, intertextual and auto-reflexion.

Keywords: transnomination, transliteration, intertextuality, reflexion, omophone, occasionalism.

Интерпретация и комментирование поэтического текста в иностранной аудитории направлены на выявление авторской картины мира, опосредованной культурой и языком, основу которой составляет поэтическая рефлексия. Поэтическая рефлексия, понимаемая как способность автора эмоционально выразить художественное осмысление реальности, в семиотическом плане сводится к содержательным и формальным характеристикам поэтического текста: символизации, имплицированию, расширению многозначности и построению аллюзий. Особенным свойством рефлексивности можно считать создание автором собственных элементов концентрации смыслов, которые приобретают черты авторского кода в дальнейшем развитии полисемантического понятия.

Рассмотрим с этой точки зрения поэтическую трансноминацию как синкретический знак, совмещающий неологизацию и переосмысление заимствованных слов, в текстах современного автора

Нади Делаланд, творчество которой отличает филологический подход к исследованию языковых возможностей. Автор, профессионально владеющий несколькими иностранными языками и обращающий внимание на звуковую форму слова, видит в совпадении звучания иностранных и русских слов знак поэтического контакта двух языков и источник рефлексии.

Переосмысление заимствованного слова в поэтическом контексте строится автором на условиях игры со значениями. Одним из условий такой игры может быть знание этимологии слова: *Смерть страшна для тех, для кого страшна. <...> В огненный жаркий шар, // не дыша, дыша, не дыша, на шаг, // не мешай, на шаг от карандаша, // переведшего смерть в герундий* [1]. В этом тексте автор использует слово *герундий* в качестве этимологической основы слова *ерунда*, которое возникло на базе латинского *gerundium* (герундий) в значении трудно усваиваемой чужой грамматической формы и вошло в русский язык из аргосеминаристов первоначально как *герунда* – *бессмыслица, нечто непонятное* [2].

В поэзии Н. Делаланд можно наблюдать, как созданный автором на основе омофонии трансноминантный знак становится авторским кодом языковой игры с двуязычными значениями. Так, в поэтическом тексте «– здесь нет никаких предметов лишь имена...» связываются значения русского слова *морс* (сладкий фруктовый напиток) и латинского *tors* (смерть): *здесь нет никакого света но темноты // тоже не видно – только выходишь ты // словно из-под воды проступает ворс // водорослей – на мертвой латыни «морс» // что-то другое // а тот кто сказал «не пей» // просто не знал детей* [3]. В этом тексте латинское слово представлено в русской транслитерации. Такая запись имплицитно вытесняет значение латинского слова, возможно, даже табуирует его, поскольку дальнейший контекст акцентирует значение русского слова. Два значения выявляют признаки антитезы – значение слова *морс* на языке мертвой латыни и на живом русском языке, а также мотивируют основную текстовую антитезу – дети и смерть.

Внимание автора к звуковому совпадению разноязычных слов проявляется еще в одном авторском приеме – создании трансноминантного окказионализма, построенного на записи русского слова латинскими буквами, т. е. на транслитерации, обратной указанной выше. Обратим внимание на авторский окказионализм *tot свет*, в котором совмещаются значения русского указательного ме-

стоимения и немецкого слова *tot* (мертвый): *Tot свет, где немецкий действительно нем, // ничем не отличен от этого света, // пронзающего нашу жизнь по весне // до той, никогда не настанущей, смерти* [4].

В этом случае введение немецкого языка в словосочетание *tot свет* становится интертекстуальным маркером. Здесь отчетливо видна рефлексия автора по отношению к поэтике поэмы М. Цветаевой «Новогоднее», написанной на смерть Райнера Марии Рильке. М. Цветаева в русский текст ввела немецкие слова *Nest* и *Du Lieber* (родного языка Рильке) как факт прямой адресации другу на *tot свет* в размышлениях о поиске общего языка, когда *русского родней немецкий: Не позабыть бы, друг мой, // Следующего: что если буквы // Русские пошли взамен немецких – // То не потому, что нынче, дескать, // Всё сойдет, что мертвый (нищий) всё съест – // Не сморгнет! – а потому, что тот свет, // Наш, – тринадцати, в Новодевичьем // Поняла: не без- а все-язычен. <...> Из всего того один лишь свет тот // Наш был, как мы сами только отсвет // Нас, – взамен всего сего – весь тот свет* [5]. Н. Делаланд создает окказионализм *tot свет* в качестве синкретического знака общего языка для кодирования авторского отношения к поэтике М. Цветаевой, ее влияния на тему и смысл собственного высказывания.

Возможно, именно этот, найденный Надей Делаланд трансноминтный код, основанный на игре значений двуязычного омофона и его интертекстуальных проекций, стал стимулом авторефлексивной концептуализации в поиске символического общеязыкового знаменателя, перевода на язык, концентрирующий общие поэтические смыслы, которые останутся в памяти навсегда:

Медленно обучаюсь передавать
вещи на небо буквами, запастись
памятью, передав на нее права,
не дожидаясь всяких таких вот санкций,
чтобы потом – оттуда, где нет дышать,
где остановка времени и пространства
прорезь – читать по памяти, завершать,
переводить обратно, так и остаться,
чтобы свести под общий и, сидя в нем,
с не языка другого – в язык и – этот
руки держать на оба, взять их вдвоем,
быть их вдвоем, свести на себе два света

клином одним заклинило так и вот,
Господи, посмотри на мой перевод [6, с. 130].

Итак, в поэзии Н. Делаланд одним из авторских элементов концентрации смыслов можно считать поэтическую трансноминацию, которая становится инструментом своеобразной филологической игры с переводом, этимологией и транслитерацией. Вместе с тем на основе омофонии автор создает окказиональные трансноминантные лексемы в качестве синкретического знака общего языка, объединяющего межязыковую, интертекстуальную и авторефлексию.

Литература

1. Делаланд Н. Нужно подчеркнуть. – М.: Изд-во Российского союза писателей, 2016. – С. 88.
2. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М. – URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/> (Дата обращения: 4.12.2019).
3. Делаланд Н. Нужно подчеркнуть. – М.: Изд-во Российского союза писателей, 2016. – С. 92.
4. Делаланд Н. На правах рукописи. Поэзия 2009. Книга стихотворений. – Киев: Рус.яз., 2009. – С. 63.
5. Цветаева М. Собрание сочинений в 7 т. – Т. 3: Поэмы. Драматические произведения / сост. А. Саакянц, Л. Мнухина. – М.: Эллис Лак, 1994. – С. 133.
6. Делаланд Н. Нужно подчеркнуть. – М.: Изд-во Российского союза писателей, 2016. – С. 130.

УДК 821.161.1:82-313.1"18"Бulgarin

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ГРИБОЕДОВСКОЙ ТРАДИЦИИ В НРАВСТВЕННО- САТИРИЧЕСКИХ РОМАНАХ Ф. В. БУЛГАРИНА

Претендуя на роль продолжателя традиций Грибоедова, Булгарин на деле создает свои произведения в ключе благонамеренной сатиры, сглаживая все противоречия общественной жизни, превознося существующий режим, и поэтому подлинная связь с принципами «Горя от ума» отсутствует в его сочинениях.

Ключевые слова: жанр нравственно-сатирического романа, грибоедовская традиция, конфликт, благонадежность.

N. Y. Romanova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Reinterpretation and transformation of Griboedov's tradition in the moral-satirical novels of F. V. Bulgarin

Pretending to be the continuer of Griboedov's traditions, Bulgarin in fact creates his works in the light of well-meaning satire, smoothing all contradictions of public life, extolling the existing regime, and therefore the true connection with the principles of "Grief from the mind" is absent in his writings.

Keywords: Genre of moral-satirical novel, griboedov's tradition, conflict, loyalty.

Жанр нравственно-сатирического романа возник в 20-е годы XIX века. Под этим термином подразумевался большой прозаический жанр, широко охватывающий действительность, с четко проведенной морализующей основой, но в форме, легкой и приемлемой для читателя из самых разнообразных слоев общества. Этот жанр формировался в полемике с представителями романтического направления, а также резко обличительными романами школы Нарезного. Создателем его был признан Ф. В. Булгарин, один из наиболее читаемых писателей своего времени, хотя популярен был в основном среди непритязательных читателей. Булгарин один из первых понял, какую выгоду может принести ориентация на массового читателя. Он очень точно оценивал общественно-политическую ситуацию и легко менял свои убеждения в соответствии с требованиями текущего момента. При случае он был не прочь выступить в роли сатирика, призванного исправлять пороки, любил говорить о нравственной цели литературы, но при этом был постоянно озабочен укреплением своей репутации преданного престолу человека. Эту двойственность позиции Булгарина одним из первых заметил П. А. Вяземский: «Булгарин и в литературе то, что в народах заяц, который бежит между двух неприятельских станов» [1, с. 41].

Создавая свои нравоописательные романы и очерки, Булгарин претендовал на роль продолжателя традиции Фонвизина и, особенно, Грибоедова. Но при этом комедию Грибоедова Булгарин всегда анализировал в крайне благонамеренном духе, сводя весь конфликт к незначительному «недоразумению». Понять происхождение булгаринской интерпретации «Горя от ума» и, следовательно-

но, грибоедовских традиций легко, если сравнить с комедией Грибоедова собственный роман Булгарина «Петр Иванович Выжигин». Такое сравнение вполне оправдано, так как и сам автор подчеркивает, что пишет роман в русле грибоедовской традиции. В предисловии к «Выжигину» он заявляет: «Впрочем, война 1812 г. в моем романе есть только эпизод, а сам роман – нравоописательный» [2, с. 2]. Тем самым он сближает «Выжигина» с комедией Грибоедова, которую считает «живой картиной нравов». Заявляет Булгарин и о том, что роман его сатирический и главная задача его – исправление нравственности. По его мысли, он следует за Мольером, Фонвизиним и Грибоедовым, которых неоднократно называл основоположниками сатирической традиции. Но, объявив своей целью обличение пороков, Булагрин тут же стремится доказать свою благонадежность и преданность престолу: «Теперь обращаюсь к вам, люди благонамеренные, отчизнолюбцы всех сословий, желающие блага России! – Вспомните, что сказал я в предисловии к «Ивану Выжигину». Все, что сделано великого и полезного для просвещения России, все это сделано собственною волею Русских Государей! Будем благодарны. Возлюбим сердцем августейший род Романовых, прославивший, возвеличивший, просветивший Россию! Наше благо, наше счастье, слава и польза России зависит от нашей любви и доверенности к Престолу. Все благое истекает от Престола, и, если воля Царей не исполняется или искажается, - виноваты мы сами! – Итак, будем споспешествовать все, по совести, исполнению воли царской – и тогда счастье наше будет возрастать быстро и прочнее утверждаться. Да трудится каждый по силам и способностям! Сатира, как звонок, разбудит дремлющих и, как розга, устрасит совращающихся с истинного пути! – Была бы польза общая, а я охотно обрекаю себя в жертву клеветы, толков, пересудов, эпиграмм и брани! Награда моя в собственном сердце и в уважении честных людей» [2, с. 9]. Таким образом, уже с первых страниц романа Булгарин заключает свою сатиру в тесные рамки. Признавая существующую систему превосходной, он, следовательно, может критиковать только отдельные ее недостатки, отдельных людей, отдельные проявления порока. И в этом его коренное отличие от Грибоедова, который постоянно стремится к широким социальным обобщениям, к обличению, проникающему до основ современных нравов, современной общественной атмосферы. В итоге Булгарин

рисует картину жизни общества, прямо противоположную картине, созданной Грибоедовым.

Сравним судьбы главных героев. В комедии Грибоедова противоположность убеждений Чацкого понятиям остальных действующих лиц является основной и, в сущности, единственной причиной конфликта. А глубина и неразрешимость этого конфликта обнаруживают остроту назревших в русском обществе противоречий. Грибоедову принципиально важно показать, что Чацкий не может быть счастлив в фамусовском обществе, для автора важна мысль о неизбежности горя для честного и умного человека. Петр Выжигин в романе Булгарина, напротив, достигает счастья и благополучия. А если положительный герой счастлив, то добродетель торжествует, порок наказан. Отсюда следует, что в обществе царит гармония. Не случайно Булгарин не противопоставляет Выжигина остальным героям, антагонизм между ними не возникает и не становится причиной конфликта. Поэтому для построения сюжета Булгарин прибегает к традиционным приемам авантюрных романов, уводящим от сюжетных схем, связанных с грибоедовским опытом и с предшествующим ему в том же русле опытом русской прозы начала 1820-х годов. В итоге булгаринские декларации о намерении продолжать грибоедовскую традицию не подтверждаются никак. Булгарин, в сущности, только слегка осовременивает старую схему приключенческого романа.

Конечно, степень видимого приближения к грибоедовской традиции бывает у Булгарина различной. Если в «Иване Выжигине», сконструированном по образцу «плутовского романа», устранены все черты, которые хоть отчасти могли бы напоминать о персонажах декабристской литературы, а сам Выжигин охарактеризован, как полнейшая противоположность герою типа Чацкого, то в «Петре Ивановиче Выжигине» Булгарин, напротив, пытается придать своему главному герою некоторое сходство с героем Грибоедова. Автор хочет показать человека новых взглядов и противопоставить его представителям старой морали. Это как будто бы грибоедовский конфликт, но при всем том Булгарин постоянно подчеркивает благонамеренность Петра Выжигина, его верность престолу: схема грибоедовского конфликта как бы поворачивается на 180 градусов. Естественно, сам принцип построения образа меняется при этом очень существенно. Стремясь усовершенствовать на свой лад героя типа Чацкого, Булгарин лишает Петра Выжигина

черт, которые ему в Чацком казались смешными, странными, и в итоге лишает героя страстности, горячности в отстаивании своих политических взглядов, а главное, в сущности лишает его всяких убеждений. Для решительного разговора между своим героем и его главным противником, графом Хохленковым, Булгарин попытался привлечь грибоедовский мотив «Зачем же мнения чужие только святы». Но это, пожалуй, одна из немногих реплик Чацкого, которую Булгарин решил передать своему герою. К тому же она вырвана из контекста других идей Чацкого. А одного этого убеждения, конечно, маловато, чтобы резко противопоставить представителей различных поколений. Поэтому, чтобы создать диалог, хотя бы по форме напоминающий беседы Чацкого и Фамусова, Булгарин сворачивает на свою излюбленную тему – о важной роли литераторов в жизни общества. Разговор Хохленкова и Выжигина в итоге сводится к тому, что граф обвиняет Выжигина в дружбе с литераторами, причем сам Петр доказывает крайнюю благонамеренность своих приятелей и противопоставляет их «иностранным злодеям» [3, с. 241–243]. Мы видим, как герой, которому автор сознательно придает сходство с Чацким, доказывая свою благонадежность, выступает с самых реакционных позиций. Отдельные мотивы из диалогов Чацкого с Фамусовым и Молчалиным рассыпаны в этом отрывке, но служат они конфликту между двумя формами благонамеренности: умной и глупой. Конфликт лишен остроты, поэтому остроумные, лаконичные реплики грибоедовских героев превращаются в очень подробные, растянутые, неестественные рассуждения Хохленкова и Выжигина. Эти герои слишком обстоятельно излагают свои взгляды, и читателя не покидает ощущение иллюзорности изображаемого.

Булгарин избегает опасных тем, поэтому ему невероятно трудно убедительно показать конфликт между представителями различных взглядов. Вот пример еще одного спора, в котором тоже заметна ориентация на споры Фамусова и Чацкого. Здесь очень любопытно повернута грибоедовская по своему происхождению тема сравнения двух веков – «нынешнего» и «минувшего». Эта сцена разыгрывается на балу между старыми чиновниками и другом Выжигина Семеном Семеновичем, тоже представителем «передовых» взглядов. Булгарин стремится доказать, что в России большинство людей мыслит так же, как Выжигин, поэтому в его романах сторонников новых взглядов значительно больше, чем их противни-

ков. Опять контраст с Грибоедовым, постоянно подчеркивающим одиночество Чацкого. «Первый гость (на ухо князю Курдюкову): Семен Семенович заражен новыми правилами, он, как говорят, вольнодумец! Семен Семенович: Наши собеседники так отстали от своего века, что похожи на старых журавлей, отставших от стаи!» [3, с. 217–219]. Эта тема часто варьируется у Булгарина. Она подчеркнута демонстрирует ориентацию на грибоедовскую традицию и, вместе с тем, точно раскрывает негрибоедовские принципы булгаринской сатиры. Критикуя, Булгарин во что бы то ни стало стремится доказать, что не существует оснований для серьезной тревоги. Представители старой морали отжили свой век. Они бессильны перед молодым поколением. Чацкий также считал, что «век нынешний» значительно отличается от «века минувшего», но Грибоедов опровергал это заблуждение своего героя. Читатель видит, что иные представители молодого поколения москвичей (Молчалин, Скалозуб, Репетиллов и др.), в сущности, не отличаются от «стариков», что и в век нынешний Чацкий несчастен. У Булгарина же подтверждение преимуществ «нынешнего века» (т. е. николаевского царствования) встречается на каждом шагу.

Есть и еще одна тема, сближающая роман Булгарина с «Горем от ума» Это нападки на пристрастие русских дворян к иноземному. На балу происходит сцена, прямо повторяющая эпизод, о котором Чацкий рассказывает в своем монологе о «французике из Бордо». Причем этот эпизод освещается у Булгарина с двух точек зрения. Сначала о нем сообщает князь Курдюков: «Французский посланник в восхищении... Ему описали Россию какою-то Скифией, а нас полуварварами, и он каждый день удостоверяется, что мы только по названию не французы». О встрече с тем же дипломатом рассказывает и один из друзей Выжигина: «Я стал доказывать дипломату, что он не знает России и весьма ошибается, если судит о ней по некоторым семействам, в которых отцы образованы аббатами по модели французских маркизов и представляют собой памятники всей ничтожности XVIII века. Я возразил, что Россия не на паркете, не в палатах, а в полях, в селах, в храмах Божьих и в городах, знаменитых отечественными событиями, что Русское дворянство не походит на маркизов века Людовика XIV и др., но имеет свой отличительный характер, исполнено усердием к вере, предано душою Русскому Царю, как представителю народной силы, славы и чести, и пламенно любит свое русское, и отечество чтит, как святыню» [3, с. 224–226].

Если сравнить это высказывание с монологом Чацкого, то сразу же видна огромная разница.

У Грибоедова Чацкий при виде «французика из Бордо» сразу же переходит к широким обобщениям. Видит в галломании признак непроходимой пропасти между народом и дворянством в целом, т.е. фактически говорит о расколе нации. Герой Булгарина утверждает иное: перед иноземцами преклоняются только в некоторых семействах, которые представляют собой обломки XVIII века. Здесь чувствуется скрытый выпад против просветительского скептицизма с его «разрушительным духом». По его мнению, русская нация едина, ее объединяет усердие к вере и преданность царю. Впрочем, и этого человека Выжигин и его друзья осуждают за то, что он даром тратил слова. Они не одобряют запальчивости, роднящей их друга с Чацким и происходит это в значительной мере потому, что ситуация не вызывает в героях Булгарина негодования: они уверены, что в целом дела в России обстоят благополучно и отдельные недостатки могут вызвать ироническую улыбку, но никак не гнев. «Выжигин: ты напрасно тратил слова, братец. Тебе надлежало возбудить в иностранце любопытство узнать нас ближе, а не гневить его без пользы. (Улыбаясь). Напрасно ты, братец, заступался за тех, которых иностранец взял за образец, Тебе должно было сказать только: «Милостивый государь, имею честь доложить вам, что вы не знаете нового поколения в России», – и покончить с этим. Албанин: Правда, что вы рассердились на иностранца. Он так же ошибался, судя о русских по князю Курдюкову и графу Хохленкову, как мы были бы несправедливы, если бы судили о всех чиновниках, следовательно, о дворянстве, по подьячим, этим пиявицам, питающимся нашей кровью, и о просвещении России по некоторым учителям и профессорам... Утешьтесь, господа! Россия только еще цветет, она во всей своей силе и крепости, и когда созреет, тогда ее не узнают» [3, с. 228–229].

Фактически Булгарин возвращается здесь к своей излюбленной теме: в России есть отдельные несправедливые чиновники, отдельные космополиты, которые преклоняются перед иноземцами, бывают плохие учителя, но значения всему этому придавать не стоит, ведь «это журавли, отставшие от стаи».

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что Булгарин не только стремился укрепить свой литературный авторитет демонстрациями своей связи с грибоедовской традицией и напоминания-

ми о своей несколько преувеличенной дружеской близости с автором «Горя от ума». В сочинениях Булгарина можно обнаружить стремление использовать авторитетность некоторых грибоедовских мотивов и уже сложившихся под их влиянием стереотипов мышления и восприятия для обоснования собственной позиции и программы создания обоих «Выжигиных». В составе этой программы важную роль играла апология представителей «среднего состояния», выделяющихся «кумом, дарованием и заслугами», которым автор отводил в идеале роль оплота общества. Эта тема могла бы приобрести большую остроту, и более острым могло бы оказаться использование грибоедовских мотивов, если бы позиция Булгарина отличалась бы какой-то оппозиционностью, пусть даже в духе «демократического консерватизма», направленного против развращенной и мятежной аристократии. Но даже нападки Булгарина на титулованную знать не заходили слишком далеко. Сатира оказывалась беззубой, конфликт не заключал в себе настоящего напряжения, острота грибоедовских мотивов или приемов исчезала.

Претендуя на роль продолжателя традиций Грибоедова, Булгарин на деле создает свои произведения в ключе благонамеренной сатиры, сглаживая все противоречия общественной жизни, превознося существующий режим, и поэтому подлинная связь с принципами «Горя от ума» отсутствует в его сочинениях.

Литература

1. Остафьевский архив князей Вяземских. Т. III. – СПб., 1899.
2. Булгарин Ф. В. Петр Иванович Выжигин. Ч. I. – СПб, 1834.
3. Булгарин Ф. В. Петр Иванович Выжигин. Ч. II. – СПб, 1834.

УДК 82:378.147

Руденко Ю. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

АНАЛИЗ ПРИЕМОВ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Д. ФАУЛЗА «ВОЛХВ» И А. БИТОВА «ПУШКИНСКИЙ ДОМ»)

В данной статье рассматривается процесс анализа интертекстуальных приемов в художественных текстах двух лингвокультур как способ мотиви-

вации студентов при работе с литературой и развитие их интерпретационных навыков. Посредством интертекстом выстраивается литературно-историческая связь словесных памятников и выявляются современные тенденции развития романного жанра.

Ключевые слова: интертекстуальность, лексические, семантические и ономастические аллюзии, контаминированные цитатные названия.

U. V. Rudenko

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The analysis of intertextual devices in fiction (based on the novels «The magus» by J. Fowles and «Pushkin house» by A. Bitov)

The article presents the process of intertextual analysis of British and Russian fictional literature as a motivational factor for students and the way of developing their interpretative skills. By means of intertextual devices one can build the connectivity of cultural artefacts and elicit the modern tendencies of novels.

Keywords: intertextuality, lexical, semantic and onomastic allusions, contaminated citation in titles.

Теория интертекстуальности, активно разрабатываемая современными филологами (Чернявская В., Москвин В.), в основе своей нацелена на анализ литературно-исторических взаимодействий внутри каждого текста. Термин *интертекстуальность* в данной статье рассматривается как «связь между двумя художественными текстами, принадлежащими разным авторам и во временном отношении определяемые как более ранний и более поздний» [1]. Факт того, что каждый текст является "мозаикой цитаций" (Р. Барт) [2], был подтвержден такими постструктуралистами и деконструктивистами, как Ю. Кристева, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Ф. Лиотар.

Анализ художественной литературы посредством выявления интертекстуальных элементов позволяет студентам расширить свой литературный кругозор, развить аналитическое мышление, установить связь с культурным наследием и в конечном итоге воспринимать культуру человека как целостное взаимозависимое явление. Данный подход также является мотивирующим к дальнейшему чтению художественной литературы.

Тексты, представленные в качестве примеров интертекстуального анализа, являются наиболее значимыми работами Д. Фаулза и

А. Г. Битова. Романы относятся к разным лингвокультурам, что позволяет рассмотреть феномен интертекстуальности не как исключительное явление, а как общую реакцию литературных деятелей на окружающую действительность, на состояние общества в поствоенную эпоху середины XX в. Объединяет данные романы не только большое количество интертекстем, которые выполняют функцию текстопорождения, отражая содержательно-фактуальную и содержательно-концептуальную информации, но и основные интенции авторов: их желание на контрасте литературных артефактов разных эпох выявить наиболее глубинные проблемы современного общества, как правило, проявленные в разрыве с религиозно-нравственной составляющей человека. Не случайно оба романа принято называть постмодернистскими, в первую очередь за обилие интертекстуальных приемов, на основе которых строится основная повествовательная линия, игровые элементы и подтекстовая информация. А. Битов в своем эссе «Смерть как текст» писал: «Все постмодернистские идеи есть не столько результат развития и поиск пресловутого «нового», а возвращение к изначальности, к первому слову, зачистка врожденного нерва» [3]. Данная зачистка происходит в качестве реакции на теории начала XX в., выраженные феноменологией Гуссерля и системой «остранения», предложенной представителями ОПОЯЗа.

Анализ интертекстем, обнаруженных в указанных романах, позволяет охватить литературные памятники как древнегреческого периода, так и литературы нашего времени. Данные авторы обращаются к мифологии, Библии, шекспировскому наследию и к литературе XVIII–XX вв. Наиболее значимыми пре-текстами для английского писателя являются пьесы Шекспира, Библия и древнегреческие мифы. Для отечественного писателя наиболее характерны обращения к классической литературе XIX в. и библейским сюжетам.

Сами имена главных героев романов являются литературными аллюзиями. Николас Эрфе назван в честь романиста XVII в. Оноре д'Юрфе, а Лева Одоевцев в честь Льва Николаевича Толстого.

В свете когнитивной лингвистики в анализируемых художественных текстах сами концепты являются примерами интертекстуальных элементов. Раздвоенность личности героев раскрывается посредством ономастических аллюзий (Фаулз) и ряда приемов, таких, как контаминированные цитатные названия, лексические, се-

мантические и ономастические аллюзии (Битов). Под ономастическими аллюзиями мы понимаем, вслед за В. П. Москвиным, такой тип аллюзий, основанием которого являются «имена мифологических и литературных героев» [4]. В основе лексических и семантических аллюзий лежит повторение лексем текста-источника и текста-реципиента и синонимия соответственно. Николас Эрфе представлен читателю в образе таких персонажей, как Улисс, Тесей, Тантал и Эдип из античной мифологии, библейский Адам, Меркуцио, Фердинанд и в тоже время Калибан, Яго и Малволио из пьес Шекспира, Робинзон Крузо, Пип Чарльза Диккенса и т. д. Примерами контаминированных цитатных названий А. Битова являются такие словосочетания, как «Медные люди» и «Бедный всадник». Герой сравнивается то с Печориным, то с Грушницким, то с Аркадием Кирсановым, то с Ленским. Данная связь акцентуруется посредством цитатных заглавий: «Отцы и дети», «Герой нашего времени» и т. д. Данные романы объединяет общее отношение к тексту как способу ассимиляции знаковых художественных артефактов мировой цивилизации в попытке отразить современное состояние общества и человека в нем.

Данные примеры иллюстрируют, как анализ интертекстуальных приемов при работе с художественными произведениями обогащает процесс работы с текстом, мотивирует студентов, заставляет более внимательно прочитывать текст в поисках маркеров интертекстуального взаимодействия.

Литература

1. Солодуб Ю. П. Интертекстуальность как лингвистическая проблема // Филологические науки. – 2000. – № 2. – С. 51.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М. – 1978. – С. 512.
3. Битов А. Г. Текст как текст: сб. эссе. – М. – 2010. – С. 158.
4. Москвин В. П. Аллюзия как фигура интертекста // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2014. – N 1 (28). – С. 43–47.

УДК 82-1(=161.1)Klenovskij

Толстухина И. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЦАРСКОСЕЛЬСКАЯ ГИМНАЗИЯ В ПОЭЗИИ Д. КЛЕНОВСКОГО

В статье анализируются стихотворения о царскосельской мужской гимназии поэта второй волны русской эмиграции Дмитрия Кленовского, показывается их связь с русской классической традицией.

Ключевые слова: образ родины, Николаевская гимназия, дорогие имена, верный ученик, элегичность, чувство вины.

I. I. Tolstukhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

The mail gymnasium in Tsarskoe Selo in the poetry of D. Klenovsky

The article analyzes poems about the male gymnasium in Tsarskoye Selo of the poet of the second wave of the Russian emigration D. Klenovsky, shows their connection with the Russian classical tradition.

Key words: image of the motherland; gymnasium named after Nikolay I; dear names; faithful disciple; the manner and mood of elegy; sense of guilt.

Тема родины – сокровенная, неизбежная в творчестве писателей-эмигрантов, и у каждого из них она раскрывается по-своему; хранимый в памяти десятилетиями образ родины соткан своеобразием ранних, детских и отроческих впечатлений, семейных обычаев, юношеских привязанностей, пережитого в отечестве опыта. У И. Бунина это средняя Россия, ее природа, аромат антоновских яблок, у И. Шмелева – Замоскворечье, красочность православных обрядов, у Г. Иванова – Петербург, романтический Летний сад. Незабываемый образ родины поэта-эмигранта второй волны Дмитрия Кленовского (псевдоним Д. Крачковского) – Царское Село; в поэтических воспоминаниях царскосела оживают «дворцы, аллеи, шлюзы», апрельские вербы, майская сирень, сентябрьская рябина... Особое место в стихах Кленовского о родине занимает царскосельская гимназия, в которую будущий поэт поступил в 1905 г. двенадцатилетним, как некогда в Лицей Александр Пушкин. Дмитрий Крачковский проучился в Императорской Николаевской гимназии

семь лет и закончил ее отлично. В первый год обучения мальчика этой мужской гимназией руководил крупный поэт начала XX в. Иннокентий Анненский. Соучениками Дмитрия Крачковского были будущие известные деятели русской культуры – поэты Николай Гумилев, братья Оцупы, Всеволод Рождественский, искусствовед Николай Пунин и другие. В материалах музея гимназии говорится: «...лишь немногие окончили свои дни на родной земле в признании и почете. Большинство ушло из жизни в результате насильственной смерти на родине или умерли вдали от нее, в эмиграции, погибли на фронтах Первой мировой войны, погибли от пуль, голода и эпидемий во время Гражданской войны, десятки были репрессированы, расстреляны советской властью или погибли в сталинских лагерях, десятки выпускников эмигрировали, немногие из тех, кто дожил до 1941 года, погибли во время Великой Отечественной войны, в эвакуации, в блокадном Ленинграде» [3]. Вот этой гимназии немолодой эмигрант, крупный поэт русского зарубежья, посвятил несколько стихотворений.

Первое из них, «Царскосельская гимназия» [2], создано в 1957 году, когда Д. Кленовский, в то время проживавший в старческом доме немецкого городка Траунштейн, был уже автором нескольких поэтических книг. Стихотворение начинается нелестным портретом здания, которое кажется автору «неказистым», у него «тесный и неловкий вход», да и стоит оно «На перекрестке скудости и пыли». Не радуется глаз гимназия и внутри – «коридоров скучный разворот», и поэт выносит ей решительный приговор: «Казенщина без всякого уюта». Возможно, в этих отрицательных оценках сказались давние чувства ученика, не удовлетворенного атмосферой обучения. Однако критический тон лирического героя сменяется теплым, трепетным, когда от экспозиции он переходит к основной части рассказа, вспоминая двух дорогих людей, составивших славу гимназии. Он предлагает приоткрыть двери в класс – заглянуть в прошлое, и тогда случится чудо:

*Ты юношу увидишь на уроке,
Что на полях Краевича, таясь,
О конквистадорах рифмует строки.*

Как известно, сборник стихов Николая Гумилева «Путь конквистадора» вышел в 1905 г., когда его автор был еще гимназистом. Дмитрий Крачковский держал этот сборник в руках, был восхищен талантом юноши, и с тех пор Гумилев стал его кумиром.

Продолжая мысленную прогулку по своей гимназии, поэт предлагает заглянуть в кабинет директора и преподавателя греческой литературы, где «седеющий поэт с античным разговаривает хором».

Последняя часть стихотворения – размышление о сходстве судеб ученика и директора; пусть один из них похоронен с почетом, другой лежит «без гроба, в яме», но, считает поэт, судьба наследия общая:

*...вместе с ними, смятые, в грязи,
Страницы с их казненными стихами.*

Так казалось из далекой чужбины любящему, преданному ученику. Действительно, творчество Анненского в советские годы было обделено вниманием – его сочинения после 1924 г. были изданы только в 1939 г. (следующее издание состоится лишь в 1959), но «казненными» его стихи все же не были, судьба их была иной. Стихотворение о гимназии становится произведением прежде всего о людях, которые многое значили в жизни самого Кленовского, Царского Села и всей русской поэзии и несправедливо забыты в советской России.

С тем же недоверием к новым поколениям, не способным, кажется поэту, ценить, беречь родную культуру, в конце стихотворения вновь вспоминается здание, теперь уже заинтересованно, с обидой, болью:

*А здание? Стоит еще оно
Иль, может быть, уже с землей сровнялось?
Чтоб от всего, чем в юности, давно,
Так сердце было до краев полно,
И этой капли даже не осталось.*

Об Анненском и Гумилеве Кленовский говорит и в редком для него обвинительном стихотворении «Не забытое, не прощенное» [2]. Оно не посвящено гимназии, но в нем вновь возникают дорогие автору персонажи. Ярко нарисован там образ педагога – в описании облика участвуют подробности колорита, метафорическое описание обоняния. Неслучайно исследователи отмечают в творчестве Кленовского черты акмеизма [1, с.414].

*Он тронут ранней сединой,
Ему за пятьдесят,
Но молодой голубизной
Его глаза горят.*

*Он пахнет морем и руном
Гомеровской строки,
И гимназическим сукном,
И мелом у доски;
Филипповским (вкуснее нет!)
Горячим пирожком...*

Ожесточенность, резкость не характерны для напевной, светлой, далекой от политики поэзии Кленовского. Но вспоминая о гибели Гумилева, он не удерживается от гнева, ибо представления о добре и зле у него твердые:

*Когда я вспомню, что поэт,
Что всех дороже мне,
Убит, забыт – пропал и след! –
В своей родной стране;
Что тот, кто нам стихи сложил
О чувстве о шестом, –
И холмика не заслужил
С некрашеным крестом...*

Стихотворение завершается категорическим заявлением о невозможности примирения с теми, кто лишен памяти, кто не дорожит русской духовностью: «Я всем простил, я всё простил, Но это – не могу!»

К теме гимназии Кленовский вновь обращается через десять лет, в 1967 г. [2]; предмет размышлений будет уже иным, интонация в большей степени элегической. Гимназия названа здесь «славной», ее фасад – «сверкающим», и стоит она «на одной из самых тихих улиц дремлющего Царского Села». Главным персонажем становится лирический герой, размышляющий об участии гимназистов, которые «сидели рядом, и зубрили то же, что и я». Судьба вскоре заставила их взять в руки оружие: «И так скоро, скоро их не стало, Словно их и не было совсем». Ему, выжившему после десятилетий бед и невзгод, остается душевная смута, мучительное размышление о своей вине: «...всегда испытываю стыд, Что друзья убиты вражьей пулей, Я же почему-то не убит». (О таком же страдании годом раньше написано знаменитое стихотворение А. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»); неизвестно, знал ли его Кленовский). Герою, совестливому и верующему человеку, остается, как он считает, одно – молиться, чтобы замолить этот грех, и писать: быть может, ангел уберег его для честного поэтиче-

ского труда? Смятение, волнение героя подчеркнуты многими риторическими вопросами, повторами, анафорой. Интересно, что эмигрант, не признающий новой поэзии своей страны, в самом личном своем переживании перекликается с одним из крупных советских поэтов.

Такой осталась в памяти Д. Кленовского родная гимназия, такие чувства и размышления вызывала она через много лет.

Многие мотивы названных стихотворений заставляют вспомнить шедевр А.С. Пушкина – «19 октября» (1826). Это и счастье близости с прекрасными талантами, и верность поэзии, и ностальгия по дорожному месту и времени, и признание Царского Села своим отечеством. Стихи Кленовского, утратившего родину навсегда, более печальны, но их гуманность, тонкий психологизм, точность языка, лиричность говорят о глубокой связи с традициями русской классической поэзии.

Литература

1. Агеносов, В. В. Дмитрий Кленовский (Крачковский) // Литература русского зарубежья (1918–1996). – М.: Терра. Спорт, 1998. – 543 с.

2. Кленовский, Дмитрий. Стихотворения о Царском Селе и Николаевской гимназии. – URL: http://kfinkelshteyn.narod.ru/Tzarskoye_Selo/Uch_zav/Nik_Gimn/NGU_Klenovsky_proizv1.htm.

3. Музей Николаевской гимназии. – URL: <https://cttit.ru/muzej-nikolaevskoj-gimnazii/>.

УДК 811.161.1'243:07:378.147

Цинь Хэ

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ГАЗЕТА КАК АЛЬТЕРНАТИВА НОВЫМ МЕДИА-РЕСУРСАМ

В статье выделяются преимущества газеты: авторитетность, локальность, концептуальность, функциональность. Доказывается целесообразность использования газеты в качестве источника ценного учебного материала при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: газета, новые медиа-ресурсы, русский язык как иностранный.

Newspaper as an alternative to new media-resources

The article highlights the advantages of the newspaper: credibility, locality, conceptuality, functionality. The expediency of using the newspaper as a source of valuable educational material when teaching Russian as a foreign language is proved.

Keywords: newspaper, new media-resources, Russian as a foreign language.

В последние годы печатные средства массовой информации, в особенности газеты, переживают кризис не только в России, но и в мире. Л. Е. Кройчик отмечает основные факторы, влияющие на возникновение кризиса: дегуманизация контента; исчезновение авторитетного субъекта высказывания; публицистическое произведение теряет свою жанровую определенность; меняется характер взаимоотношений автора и аудитории [3, с. 131–136]. Несомненно, появление и широкое использование новых медиа сильно изменили повседневные привычки людей, в том числе связанные с чтением. Это имело беспрецедентные последствия для выживания и развития печатной газеты. Однако, несмотря на то что формат газеты немного изменился, она продолжает активно влиять на медиа-рынок России и мира. Соответственно, остается актуальным использование газетных материалов в практике обучения русскому языку как иностранному.

Понятие новых медиа до сих пор остается недостаточно четко определённым. По мнению О. С. Рогалевой и Т. В. Шкайдеровой, в конце XX в. термин «новые медиа» стал использоваться для обозначения альтернативных традиционным СМИ (пресса, радио и телевидение) интерактивных электронных изданий [3, с. 222]. Современные исследователи, такие как О. Стинс и Д. Ван Фухт утверждают, что значение термина «новые медиа» весьма изменчиво, в него включают Интернет, компьютерные игры, цифровые фильмы и фотографии, мобильную телефонию и виртуальный мир [5, с. 98]. Таким образом, новые медиа, представленные в Интернете в качестве новых средств массовой информации, – это различные формы коммуникации, которые в корне изменили способ распространения информации, а также каналы доступа к ней.

Преимущества новых медиа – это своевременность, интерактивность и богатство содержания. Многие основные новости пуб-

ликуются новыми медиа впервые, именно они предоставляют нам новейшие материалы для изучения иностранных языков. Кроме того, на интернет-портале или в мобильных новостях почти все разделы настроены таким образом, чтобы читатели могли не только читать, но и комментировать и копировать материалы. Люди уже не удовлетворены просто чтением новостей, а предпочитают обсуждать и оценивать новости. Включение в обучение чтения, анализа и комментирования способствует повышению интереса к изучению иностранных языков.

Повышение уровня владения иностранным языком требует большого количества чтения. Новые медиа проникают в каждый уголок нашей общественной жизни, отношения между Интернетом и преподаванием иностранных языков становятся все ближе. Новые медиа-ресурсы как новое средство обучения иностранному языку могут использоваться для внеаудиторного чтения. Интернет предоставляет множество ресурсов для изучения иностранных языков благодаря его своевременности и большому количеству информации. В то же время все виды информации наводняют Интернет – это информация смешанная, правдивая и ложная. Очевидно, что новые медиа-ресурсы сложно использовать как материалы на уроке обучения иностранному языку.

Многие учёные обращаются к вопросу использования газетных материалов на уроке РКИ. Газета – это важный ресурс для преподавания иностранных языков, так как газеты имеет важные преимущества по сравнению с новыми медиа:

1. Авторитетность.

В 1609 г. появилась первая в мире печатная газета, которой уже более 400 лет. Газета является значительным средством распространения информации, активно содействует обмену и распространению социально-культурных сведений, способствует прогрессу и развитию человеческой цивилизации. А. Н. Васильева считает, что газета обладает огромной силой общественного авторитета и убеждающей силой слова, благодаря чему оказывает большое влияние на развитие общества. В газетной речи есть свой особый тон модальности, авторитетности [1].

Газета собирает группу выдающихся профессионалов: журналисты не только обладают образованием в своей области, но и имеют знания, связанные с профессиональной этикой. Они тратят много времени и энергии на содержание, чтобы сделать материал

более всесторонним и глубоким. Авторитетность газеты признается аудиторией, в отличие от новых медиа, которые легко фотографировать, загружать и пересылать. В них любой может быть журналистом, они имеют нулевой порог доступа и незрелый механизм управления, значительно ослабляют степень доверия к материалу.

2. Локальность.

Объем информации в новых медиа не ограничен, что в определенной степени удовлетворяет информационные потребности многих людей. Однако им трудно удовлетворить спрос людей на «близость» и «локализацию» новостей. Как утверждает А. Г. Киселёв, регионализация российской прессы заключается в том, что сами местные газеты стали реальными конкурентами столичным изданиям, поскольку и их информация, и их реклама оказываются значительно ближе интересам и нуждам местной аудитории [2, с. 140]. Большинство газет имеют свои собственные регионы, живут на своей родине и имеют свои «позиции». Для местных жителей эти газеты, безусловно, имеют свою региональную ценность и привлекательность.

3. Концептуальность.

Скорость передачи и большой объем информации, несомненно, являются незаменимыми преимуществами новых медиа, но при этом мы также обнаруживаем недостатки новых средств массовой информации – «мелкое и поверхностное чтение» и «фрагментация».

По мнению Л. Е. Кройчика, газета представляет ценность для аудитории сегодняшнего и завтрашнего дня не только заключенными в ней фактами, но и мыслью автора публикации. С помощью прессы формируются идейно-политические и нравственно-этические представления об окружающем мире [3, с. 143]. События и факты должны иметь общественное значение, то есть быть интересными, полезными, актуальными для читателя.

4. Функциональность.

А. Н. Васильева отмечает, что основной функцией газеты является формирование общественного сознания. Он выделяет пять функций: информативную, аналитическую, пропагандистскую, организаторскую и развлекательную [1, с. 24]. Это то, что и по сей день остается в современной прессе.

Такие традиционные медиа, как печать, телевидение и радио, являются СМИ. Они позволяют доставлять существенные политические и социальные сообщения местной, национальной и глобаль-

ной публике. О Стинс и Д. Ван Фухт выделили три главных функции СМИ: функция ежедневного информирования; функция общественного контроля и надзора; функция социализации[5, с. 98].

По мнению А. Г. Киселёва, тенденция газеты – возвращение прессы к своей исторически первоначальной функции – информировать и анализировать для небольшого числа читателей, представляющих интеллектуальную элиту, высокопрофессиональных менеджеров и предпринимателей, политиков, принимающих решения [2, с. 141]. Этот факт указывает на то, что газетные материалы могут быть востребованы в обучении иностранному языку.

Кроме того, газета является выразителем общественного мнения и имеет особый статус и роль. Хотя некоторые газеты исчезнут с изменениями рынка, но основные, такие как газеты о политике, экономике, культуре, никогда не умрут, потому что они выполняют особые функции. Любые новые-медиа не могут изменить статус газеты.

Таким образом, преимущества газеты: авторитетность, локальность, концептуальность, функциональность – доказывают, что газеты остаются востребованной частью мира СМИ и могут быть источником ценного учебного материала при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

1. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль речи: курс лекций по стилистике русского языка для филологов. – М.: Рус. яз., 1982. – 198 с.
2. Киселёв А. Г. Теория и практика массовой информации: общество-СМИ-власть: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010.
3. Кройчик Л. Е. Принципы публицистического творчества // Вестник московского ун-та. Сер. 10. Журналистика. – № 5. – 2014. – С.130–144.
4. Рогалева О.С. Новые медиа: эволюция понятия (аналитический обзор) / О. С. Рогалева, Т. В. Шкайдерова // Вестник омского ун-та. – № 1. – 2015. – С. 222–225.
5. Стинс О., Ван Фухт Д. Новые медиа // Вестник ВолГУ. – Сер. 8. Литературоведение. Журналистика. – 2008. – Вып. 7. – С. 98–106.

УДК 821.161.1Jahina

Щукина Д. А.

Санкт-Петербургский горный университет

УЧИТЕЛЬ СЛОВЕСНОСТИ В ИЗОБРАЖЕНИИ Г. ЯХИНОЙ

В статье анализируется образ учителя словесности, созданный современным прозаиком Гузель Яхиной. Сопоставляются три текста, объединенные названием «Учитель словесности» и предоставленные автором в 2018 году для Тотального диктанта, и первая глава романа Г. Яхиной «Дети мои» (2018). Рассматривается соотношение фрагмента текста, главы романа и целого произведения, определяется роль контекста при создании образа главного героя.

Ключевые слова: Тотальный диктант; учитель словесности; образ героя; современная проза; роман Г. Яхиной «Дети мои».

D. A. Shchukina

Saint Petersburg mining university

Teacher of literature and language in the image of G. Yakhina

The article analyzes the image of the teacher of literature and language, created by the modern prose writer Guzel Yakhina. We compare three texts, united by the title "Teacher of Literature and Language" and provided by the author in 2018 for Total dictation, and the first chapter of G. Yakhina's novel "My Children" (2018). The correlation of a fragment of text, a chapter of the novel and a whole work is considered, the role of context in creating the image of the main character is determined.

Keywords: Total dictation; teacher of literature and language; hero's image; modern prose; G. Yakhina's novel "My Children"

В современной России Тотальный диктант как ежегодная образовательная акция, популяризирующая грамотность, как диктант для всех желающих существует с 2004 г. Авторами текстов, которые, начиная с 2010 г., стали оригинальными, не опубликованными до момента их написания во время диктанта, в разные годы становились известные российские писатели Б. Стругацкий, Д. Быков, З. Прилепин, Д. Рубина, А. Иванов, Е. Водолазкин и другие. Привлечение к созданию текстов для диктанта мастеров художественного слова определяет культурно-просветительскую роль акции,

дает возможность ее участникам познакомиться с известными представителями современной отечественной литературы.

В 2018 г. столицей Тотального диктанта стал Владивосток, а его автором – известная российская писательница Гузель Яхина. Автор представила три фрагмента текста «Утро», «День», «Вечер», которые были объединены названием «Учитель словесности» и рассказывали об одном дне жизни учителя немецкого языка и литературы [4]. В ряде интервью с Г. Яхиной были отмечены факты биографии писателя, связанные с выбором профессии учителя, в частности то, что по первому образованию Г. Яхина – учитель немецкого языка и училась в Германии [5]. 14 апреля 2018 г. эти тексты были прочитаны автором на Тотальном диктанте. Все три текста позже вошли в роман Г. Яхиной «Дети мои» (2018), описывающий жизнь поволжской немецкой автономии в 1916–1938 гг. Хотя роман увидел свет недавно, он уже стал предметом исследования современных ученых [2], [3].

Рассказывая о работе над текстами для Тотального диктанта, Г. Яхина поделилась своими впечатлениями: «Абсолютно новым опытом для меня стала работа над текстом диктанта. Ювелирная работа – это самое подходящее сравнение, когда каждая орфограмма, каждый знак препинания рассматривается под филологическим «микроскопом». Я поняла, что день диктанта – это лишь верхушка айсберга: огромная научная исследовательская работа происходит до и после» [1].

Три текста диктанта Г. Яхиной объединены темой (преподавание в сельской школе), главным героем (Яков Иванович Бах), хронотопом (небольшое немецкое село, первая треть XX в.). Названия трех текстов диктанта соответствуют трем частям дня как суточного цикла: утро, день и вечер. Цикличность, повторяемость событий подчеркнута на уровне грамматики (глаголы прошедшего времени несовершенного вида) и лексики: *каждое утро ... Яков Иванович Бах просыпался; иногда, заслушавшись; За многие годы* (текст № 1 «Утро»); *За годы учительства, каждый из которых напоминал предыдущий* (текст № 2 «День»); *Встречные ... иногда окликали его; Баху казалось, что с годами...; беседовал с людьми он все реже и реже* (текст № 3 «Вечер»).

Интересно отметить, что в первом тексте практически отсутствует указание на профессиональную принадлежность героя, лишь упоминается пришкольная колокольня, в бронзовый колокол кото-

рой Якоб Иванович Бах ударял каждое утро в шесть часов. Данный текст, в котором главный герой слушает мир, организован с опорой на слуховое восприятие: *тихие нестройные звуки; лаяли собаки; басовито ревел скот; Мир дышал, трещал, свистел, мычал, стучал копытами, звенел и пел на разные голоса* и т. д. На контрасте двух миров – внешнего (многоголосого, разнообразного, громкого) и внутреннего (скудного, незначительного) – строится образ главного героя. Во втором тексте дана информация о том, что Якоб Иванович преподает немецкий язык, а любовь к поэзии, которую он испытывает с юности, послужила мотивом к выбору профессии учителя: *До сих пор, декламируя на уроке любимые строфы, Бах все еще чувствовал прохладное трепетанье восторга в груди*. Обозначенный в первом тексте контраст с внешним миром в данном фрагменте конкретизируется в устойчивое непонимание между учителем и учениками, в первую очередь на уровне эмоций: любимые учителем немецкие романтики навевают на учеников скуку и сон. В третьем тексте, построенном на быстром передвижении Якоба Ивановича по селу и его окрестностям, противопоставленность главного героя окружающему миру людей развивается. Одной из причин, по которой главный герой сторонился односельчан, было заикание, проявлявшееся следующим образом: *Читать наизусть отрывки из «Фауста», к примеру, язык желал; сказать же соседке: «А балбесте выш нынче опять шалопайничал!» не желал никак*.

Итак, в трех текстах представлен образ главного героя, учителя немецкой словесности, для которого характерны следующие черты: одиночество, замкнутость, любовь к немецкой романтической литературе и литературному немецкому языку.

В первой главе романа «Дети мои» образ учителя словесности Якоба Ивановича Баха вписывается в общую картину изображаемого автором мира, который изолирован от России географически (с одной стороны – Волга, с другой – башкирские степи), исторически (переселение германских крестьян в Россию) и этнически (поволжские немцы сохраняют свою языковую и культурную самобытность: «Русскую речь колонисты понимали с трудом: на весь Гнаденталь набралось бы не более сотни известных им русских слов...» [6, с. 20]). Цитируем начало романа:

«Волга разделяла мир надвое. Левый берег был низкий и желтый, стелился плоско, переходил в степь, из-за которой каждое утро вставало солнце. Земля здесь горька на вкус и изрыта сусли-

ками, травы – густы и высоки, а деревья приземисты и редки. Убежали за горизонт поля и бахчи, пестрые, как башкирское одеяло. Вдоль кромки воды лепились деревни. Из степи веяло горячим и пряным – туркменской пустыней и соленым Каспием» [Там же, с. 13].

По сравнению с текстами диктанта действие романа развивается в определенном пространстве: на Волге, в немецкой колонии Гнаденталь. В самом начале в немецкой огласовке названы род деятельности главного героя (шкульмейстер) и его место работы (шкульгауз), дан краткий портрет героя (тихий голос, чахлое телосложение, непримечательная внешность, 32 года), развернуто представлены его литературные интересы (история покупки портрета Гете, любовь к стихам Новалиса, Шиллера, Гейне). Дополняет характеристику Якоба Ивановича Баха описание его странных привычек: ежевечерний обход «гнадентальского» мира (данный обширный фрагмент вошел в текст третьего диктанта в сокращенном виде), а также странная и непонятная для самого героя страсть к бурям. Особое место в понимании авторской концепции романа занимает эпизод чтения главным героем хроник переселения германских крестьян в Россию, так, обращение императрицы Екатерины к переселенцам «Дети мои» использовано в названии романа.

Можно сделать вывод о том, что в первой главе главный герой изображен в более конкретном хронотопе (место – поволжская колония немцев Гнаденталь, время – до революции 1917 г.). Выделенные ранее характеристики героя – замкнутость и одиночество – усиливаются за счет описания географически изолированного места действия романа и дополняются информацией об образе жизни героя, специфике его работы, о его увлечениях и привычках. В результате складывается портрет главного героя, человека одинокого и странного, принадлежащего к колонии поволжских немцев и во многом противопоставленного односельчанам, знатока литературного немецкого языка и учителя, который не может передать свои знания ученикам. С точки зрения способа изложения глава может быть квалифицирована в качестве своеобразного пролога к роману, в котором представлено положение вещей и описан герой до начала событий. Уместность такого композиционного выделения обусловлена также тем, что в самом романе автором обозначен эпилог.

Изображение учителя словесности Якоба Ивановича Баха в тексте романа «Дети мои» как целостного произведения во многом

определяется посвящением «Моему дедушке, деревенскому учителю немецкого». Собственно действие романа начинает развиваться во второй главе, когда главный герой приглашен образовывать единственную ученицу Клару, живущую с отцом на хуторе на противоположном берегу Волги. Пространство героя становится еще более замкнутым, изолированным от повседневной жизни колонии, а профессиональная деятельность Баха скрыта от односельчан. Отгороженность героя от внешнего мира, села, его жителей, а затем от страны с трагическими событиями революции и гражданской войны (их отголоски в наблюдениях героя за происходящим со стороны и составлении собственного страшного календаря: *год Безумия, год Голодных, год Мертвых Детей* и др.) становится в романе жизненным принципом Якоба Ивановича Баха. Его профессиональный интерес к языку проявляется в новом занятии, которое превращается в увлечение: он записывает немецкие пословицы, поговорки, приметы, традиции и обряды. От простых описаний и этнографических замечаний движется к обобщениям и размышлениям, затем начинает писать сказки. Из собирателя и интерпретатора немецкого фольклора главный герой превращается в его творца. Еще один поворот в развитии сюжета и образа учителя словесности связан с тем, что герой теряет возможность говорить. Г. Яхина объясняет, что ей был необходим молчащий герой: «Поговорить о молчащем поколении (недаром мой герой большую часть романа нем), и насколько старшее поколение имеет право молчать даже из самых лучших побуждений, стремясь ограбить своих детей от трагического опыта» [5].

Таким образом, создавая образ учителя словесности, Г. Яхина рассказывает читателю историю жизни обычного человека, включая ее в контекст размышлений об истории страны, истории народа, истории семьи, о вопросах, на которые ищут ответы читатели современной литературы.

Литература

1. Автором текста Тотального диктанта 2018 года стала Гузель Яхина. URL: <http://genling.ru/news/item/f00/s06/n0000694/index.shtml>.
2. Иванова Е. Р. Лексико-семантическое поле «немецкий» в романе Г. Яхиной «Дети мои» // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 64–66.
3. Павлова Н. И. Поэтика визуальности в романе Г. Яхиной «Дети мои»: к вопросу о феномене литературного успеха // Культура и текст. – 2018. – № 3 (34). – С. 52–66.

4. Тотальный диктант 2018. Текст. Автор: Гузель Яхина. URL: <https://rustutors.ru/novosti/623-totalnyu-diktant-2018-tekst-avtor-guzel-yahina.html>.

5. «Хотелось поговорить о молчащем поколении» Гузель Яхина о своем новом романе «Дети мои» URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3649858>.

6. Яхина Г. Ш. Дети мои / ред. Е. Шубиной предисл. Е. Костюкович. – М.: Изд-во АСТ, 2019. – 493 с.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:004.355

Авлова Т. Б., Марусенко Н. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются возможности использования дискурсивного подхода на различных этапах обучения РКИ, а также анализируется потенциал фреймового описания лексики.

Ключевые слова: русский как иностранный, дискурсивный подход, фреймовое описание, лексика.

T. B. Avlova, N. M. Marusenko

Staint Peterburg State University

Using a discursive approach in teaching Russian as a foreign language

The article deals the possibilities of using a discursive approach at different stages of training Russian as a foreign language, as well as the potential of frame description of lexicon.

Keywords: Russian as a foreign language, discursive approach, frame description, lexicon.

Восприятие и понимание речи на иностранном языке является сложным многогранным процессом. Процесс понимания требует активного участия адресата, от которого результат понимания зависит в той же степени, как и от адресанта. При этом на интерпретацию оказывают влияние не только внешний контекст, но также внутренний контекст адресата.

Для адекватного понимания при восприятии речи адресат должен понять и учесть не только фактическую информацию сообщаемого, но и множество обстоятельств, связанных с ситуацией общения и самим адресантом: прагматических, психологических, социокультурных и лингвокультурологических, которые оказали

влияние на создание такого иноязычного текста и на определённую форму его речевого представления. Реализовать такую возможность при восприятии и понимании речи возможно с позиций дискурсивного подхода. Тот факт, что контекст не статичен, а динамичен, позволяет объединить определенные тексты в дискурсивную формацию. Они позволяют выявить свою информативную проблемно-тематическую направленность, которая может быть достаточно специфицирована, например, биографические тексты. Указанные обстоятельства определяют отбор языковых средств выражения, оставляя возможности субъективного варьирования в употреблении. Как информационная структура, так и языковые средства выражения в методическом осмыслении рассматриваются как база учебных материалов для вузов по русскому языку как иностранному и культуре речи для носителей русского языка.

То есть речь идет об изучении грамматики, об обращении к типовым ситуациям повседневного общения с соответствующей лексикой, о чтении профессиональных текстов с вниманием к особенностям языка специальности.

Целью урока может быть наблюдение над информационно-смысловой организацией интервью, демонстрация существования набора стабильных коммуникативных интенций, которые определяют отбор языковых средств, что, в свою очередь, в целях обучения должно быть подвергнуто методической обработке.

Продвинутый этап обучения характеризуется расширением сфер общения и языковыми и речевыми средствами, обслуживающими эти сферы. На первый план выходит учебно-профессиональная сфера, значительно расширяется социально-бытовая сфера общения. На данном этапе активно проходит работа по всем видам речевой деятельности, который связывают со Вторым и Третьим уровнями владения русским языком как иностранным (ТРКИ-II/B2 и ТРКИ-III/C1). Достижение Второго уровня предполагает владение «высоким уровнем коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворить свои коммуникативные потребности в широком круге ситуаций культурной, учебной и профессиональной сфер общения» [1]. С появлением нового контингента обучающихся все большее количество магистрантов и студентов европейских вузов, приезжающих по программе дополнительного образования, стремятся к достижению Третьего уровня. Это «свидетельствует о высоком уровне комму-

никативной компетенции, который позволяет претенденту свободно общаться во всех сферах коммуникации, заниматься научно-исследовательской деятельностью на русском языке и преподавать на курсах русского языка начального этапа обучения» [1].

Формирование и совершенствование лексического знания включается в общий процесс обучения. Посредством познания новой для изучающих русский язык как иностранный действительности, другой картины мира, появляется новое знание, закреплённое, прежде всего в лексическом составе языка.

Особого внимания требует развитие умений применять полученные знания, сформированные навыки при постоянном «приращении» лексических и грамматических единиц и в их системных взаимоотношениях. Происходит активное обучение анализу и обучению сложным интенциям, декодированию/пониманию скрытых смыслов и авторской интенции, прецедентным феноменам и их трансформациям актуализируется прагматика речевого высказывания, метафорика. Предлагается использовать все накопленные у учащегося знания теоретического и практического характера, сформированные умения для дальнейшей осознанной работы над лексическими единицами в их парадигматической и синтагматической взаимосвязи в речевом общении. Предлагается активная работа со словарями различного типа, Национальным корпусом русского языка и др.

Интерпретационная карта

Фреймовое описание для активизации лексического запаса в речи корреспондирует с дискурсивной компетенцией иностранных учащихся, значительно расширяет предметную компетенцию, а также активизирует социо- и лингвокультурный компоненты коммуникативной компетенции.

Фрейм любого понятия обязательно ситуативно определён и выстроен в координатах: субъект (кто), время (когда), место (где), действие (что делают), интерпретация (почему).

Интерпретационная карта, построенная с использованием фреймовой структуры и используемая в ходе занятий, оказывает положительное влияние на формирование и совершенствование дискурсивной компетенции.

Литература

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru> (Дата обращения 15.11.2019).

Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОНСПЕКТ УРОКА И ЕГО УСПЕШНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ХОДЕ АКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена вопросу создания конспекта урока в рамках педагогической практики. В частности, рассмотрены структурная и содержательная составляющие конспекта с методической точки зрения.

Ключевые слова: конспект, этап урока, коммуникативность, объяснение, тренировка, закрепление, система упражнений.

O. V. Antsiferova

Saint Petersburg State University

Summary of the lesson and its successful implementation in the course of active pedagogical practice

The article is devoted to the issue of creating a lesson abstract in the framework of pedagogical practice. In particular, the structural and substantive components of the abstract are considered from the methodological point of view.

Keywords: abstract, lesson stage, communication, explanation, training, consolidation, exercise system.

«Урок – это не только хорошо написанный конспект, не просто отобранный материал, это педагогическое произведение» [1], т. е. нечто продуманное, логичное, цельное и законченное. Под произведением автором мыслится «хорошее знание правил организации урока» и творческая составляющая урока, процесс «оживления» конспекта, созданного по определённым, строго заданным методическим постулатам.

На самом деле творчество появляется раньше, а именно на этапе подготовки к уроку. Когда зарождается идея, определяются цели и задачи, связанные с темой занятия, но более всего – в процессе наполнения структурных компонентов урока конкретным содержанием, в ходе осмысления взаимосвязи всех частей и этапов урока, вплетения в его ткань дополнительного лингвострановедческого рисунка и т. д. Если процесс создания конспекта успешен, интересен практиканту, захватывает, увлекает его, то и реализация будет не менее креативной, живой.

Главным условием для появления творческой составляющей, безусловно, являются знания, навыки и умения, связанные с процессом создания конспекта урока. Ведь только будучи уверенными в правильности своих действий в ходе написания конспекта, мы можем верно реализовать всё задуманное, т.е. провести урок и достичь поставленных цели и задач.

И здесь речь идёт о таких важных видах методических умений преподавателя ИЯ, как «проектирование и конструирование образовательного процесса; использование педагогических технологий в обучении в соответствии с различными развивающимися моделями; наличие внутренней потребности и позитивного отношения к осуществлению педагогической деятельности» и т. д. [2].

Каковы же основные правила составления конспекта урока?

Начнём с того, что урок имеет определённую, строго заданную, чётко организованную структуру, позволяющую осмыслить последовательность содержательных компонентов и их временные рамки. На этом стандартном корсете урока появляются различного рода материи (учебные, аутентичные...), скроенные в соответствии с этой основой. И крой этот всегда определяется индивидуальным стилем автора, «создателя» конспекта, его творческим подходом к решению педагогических и методических задач.

Итак, стандартная структура урока выглядит следующим образом:

1. Начало урока.
 - 1.1. Приветствие и организационный момент.
 - 1.2. Разминка / вступительная беседа / речевая зарядка.
 - 1.3. Проверка домашнего задания.
2. Центральная часть урока.
 - 2.1. Объяснение / Презентация.
 - 2.2. Тренировка.
 - 2.3. Закрепление.
3. Завершающая часть урока.
 - 3.1. Контроль.
 - 3.2. Оценка работы.
 - 3.3. Подведение итогов урока.
 - 3.4. Домашнее задание.

Не умаляя значения начальной и завершающей части урока, мы должны признать главенствующую роль центральной, основ-

ной, и выделить в ней этап введения нового материала – неотъемлемый компонент урока на начальном этапе обучения. Так, «грамматикализованный курс» практического русского языка уровня А1, А2, В1 позволяет включать в каждое занятие новую грамматическую конструкцию и работать с ней.

Не менее важной чертой урока РКИ является его коммуникативная направленность, или активная коммуникативность: «функционально-коммуникативный подход к отбору материала; комплексная логико-смысловая (коммуникативная) организация языкового материала (на синтаксической основе); ситуативно-тематическое представление; преимущественно коммуникативная тренировка материала; коммуникативно обусловленная последовательность изучения материала» [3].

Новый материал (тема) предопределяет цель и задачи урока, помогает верно рассчитать временные рамки каждого этапа и не ошибиться с учебными материалами.

Посмотрим, как распределяется время в основной части урока: введение нового материала – 5–7 минут; тренировка – 30–40 минут; закрепление материала – 15–20 минут.

Если говорить о методических требованиях к введению нового учебного материала, то здесь следует выделить следующие правила подачи материала: индуктивный характер объяснения; доступность объяснения; правило одной трудности; контроль. Учитывая эти требования, мы можем представить следующий алгоритм объяснения нового материала, например, новой грамматической конструкции:

- введение нескольких речевых образцов (устно и на доске);
- создание обобщенной речевой модели;
- новое наполнение речевой модели;
- примеры преподавателя;
- примеры студентов.

Первый этап (демонстрация/показ способа его применения в речи для достижения целей общения) рассчитан на чувственное восприятие. Второй этап (демонстрация его формальных признаков, семантических особенностей и возможностей использования в речи на основе предложенной модели) предполагает совместное осмысление и обобщение сказанного. Третий и четвертый этапы предполагают первичное закрепление новой модели.

Предложенный алгоритм демонстрирует практический способ ознакомления с новым учебным материалом, при котором объяснение строится на основе применения. Работая по заданному алгоритму с новой грамматической конструкцией, мы реализуем принципы коммуникативности, функциональности, наглядности, активизируем мыслительную деятельность группы в процессе наблюдения над речевыми образцами, опираемся на знания студентов, совместно приходим к выводам. Два последующих этапа основной части урока составляет продуманная и стандартная система упражнений, виды которых могут варьироваться, как и формы работы с ними, но их последовательность остаётся неизменной: тренировочные, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения.

Главная задача этапа тренировки заключается в усвоении речевого образца и в умении понимать и порождать высказывания, построенные по аналогии на ограниченном материале. Это наиболее ответственный этап урока, так как в результате тренировки формируются речевые навыки, обеспечивающие безошибочное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения (коммуникативные упражнения). С помощью специальных тренировочных упражнений достигается уровень формирования грамматического навыка, который проходит такие стадии становления, как имитация – подстановка – трансформация – собственно репродукция. На стадии комбинирования грамматического навыка происходит переключение с одного речевого образца на другой с соблюдением грамматических норм. На этапе закрепления используются условно-речевые и речевые упражнения, позволяющие учащимся выйти в коммуникацию с использованием усвоенной схемы действий. В результате выполнения коммуникативных заданий на ситуативной основе учащиеся овладевают речевыми умениями, формирование которых является целью данного этапа и урока по практическому русскому языку в целом при коммуникативном обучении.

Начальная и заключительная части в структуре занятия являются своеобразным обрамлением части центральной. В начале урока следует настроить учащихся на новый учебный материал и подготовить к его успешному введению. Важно актуализировать лексико-грамматический материал, необходимый и достаточный для введения новой темы (этап разминки), а в конце урока – подвести итоги, провести контроль изученного, дать оценку работы учащихся.

ся, предложить задания для внеаудиторной работы, т. е. дать возможность учащимся осмыслить цель и задачи урока, успешность их реализации.

Таким образом, правильно структурированный конспект с продуманной центральной частью урока (объяснение – тренировка – закрепление), включающей алгоритм введения нового учебного материала, с последующей системой упражнений, направленной на формирование навыков и умений, позволит сделать урок не только содержательно насыщенным, но и эффективным с точки зрения понимания и усвоения нового учебного материала. Процесс работы над конспектом потребует от практиканта творческого подхода, т.к. ни одно пособие не предлагает полностью готовый вариант урока, и практиканту придётся перерабатывать предложенный в учебном комплексе материал, расширяя систему заданий за счёт дополнительных учебных материалов и информации страноведческого характера.

Не менее креативным будет и реальный ход урока, когда практиканту потребуется реализовать задуманное в конкретной группе, одновременно мотивируя и активизируя учащихся, учитывая и раскрывая их индивидуальные особенности, другими словами, демонстрируя своё педагогическое мастерство.

Литература

1. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О.Е. Каган. – М., 2005.
2. Богатырёва М. А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ. – М., 2015.
3. Шатилов С. В. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – СПб., 2004.

УДК 811.161.1'243:808.5:378.147

Ардатова Е. В., Финагина Ю. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РИТОРИКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ-НЕФИЛОЛОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Изучение дисциплины «Риторика» в аудитории иностранных студентов-нефилологов имеет ряд особенностей, обусловленных комплексом факто-

ров, наиважнейшими из которых являются недостаточный уровень владения русским языком и небольшое количество часов, предполагаемое программой. В статье предлагается практикоориентированный подход к изучению данной дисциплины, позволяющий не только совершенствовать технику речи, но и преодолеть психологические коммуникативные барьеры.

Ключевые слова: риторика, русский язык как иностранный, иностранные студенты-нефилологи, практикоориентированный подход, обучение говорению.

E. V. Ardatova, Y. V. Finagina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Rhetoric for non-philological foreigners: problems and prospects

Studying the discipline “Rhetoric” in the audience of foreign non-philological students has a number of features, due to a complex of factors, the most important of which are the insufficient level of knowledge of the Russian language and a small number of lessons (according to the program). The article proposes a practice-oriented approach to the study of this discipline, which allows not only to improve the technique of speech, but also to overcome psychological communicative barriers.

Keywords: rhetoric, Russian as a foreign language, foreign non-philological students, practice-oriented approach, teaching to communicate.

Заявленная тема будет рассмотрена нами на примере преподавания дисциплины «Риторика» китайским студентам творческих специальностей (музыка и изобразительное искусство) РГПУ им. А. И. Герцена. Введение в программу гуманитарных дисциплин, таких как «Культура русской речи», «Риторика», могло бы частично восполнить ту лагуну, которая возникает у обучающихся в результате тотального сокращения количества часов на изучение русского языка, являющегося инструментом получения знаний. К примеру, программа на изучение русского языка иностранцами-нефилологами отводит 2 часа в неделю на 1 и 2 курсе, что, безусловно, очень мало для достижения того уровня владения языком, который необходим для получения полноценного образования по своей специальности на русском языке.

Первоначально изучение «Культуры русской речи» и «Риторики» иностранными обучающимися предполагалось наравне со

студентами-носителями языка. Однако совместное прохождение данных курсов иностранцами и русскоязычными студентами показало свою неэффективность, в результате чего аудитория была разделена в соответствии с уровнем владения русским языком (иностранцы и носители языка). Такой подход позволяет скорректировать содержание дисциплины «Риторика» в соответствии с уровнем и задачами обучающихся – китайских студентов-нефилологов 2 курса.

Следует сказать несколько слов об особенностях китайской аудитории в аспекте изучения иностранных языков. Большинство исследователей [2], [5]–[6] сходятся во мнении, что главные трудности в процессе изучения иностранного языка возникают у китайцев при обучении говорению. Так, китайский исследователь Чжу Тинтин [6] выделяет внутренние и внешние причины возникновения проблем, связанных с говорением, у китайских студентов. Внутренние причины обусловлены отсутствием эмоционального комфорта, повышенной тревожностью данного контингента обучаемых, страхом совершить ошибку, достаточно слабой мотивацией к изучению русского языка, минимизированным общением с носителями русского языка (особенно в неофициальной сфере общения). К внешним причинам автор относит неприоритетность обучения разговорной речи, недостаточное внимание к формированию продуктивных умений в спонтанной устной речи, использование малоэффективных приемов и способов обучения.

Существует множество определений риторики: «теория и искусство речи, фундаментальная наука, изучающая объективные законы и правила речи», «учение о красноречии», «учение о совершенной речи», классическая риторика – это наука об убедительной, украшенной, целесообразной, эффективной, действенной, гармонирующей речи. [1, с. 19–20].

Исходя из приведенных определений риторики и наличия объективной необходимости совершенствования навыков говорения у иностранных студентов-нефилологов начальных курсов, представляется возможной интерпретация содержания данной дисциплины как некоего практикума по развитию речи. Что входит в задачи такой упрощенной (адаптированной к потребностям целевой аудитории) «Риторики»? Совершенствование техники речи, лексико-грамматических навыков и умений учащихся; а также их навыков выразительного чтения; обучение составлению монологических

высказываний различных типов (повествование, описание, рассуждение) в соответствии с моделью; публичная презентация речи; преодоление психологических коммуникативных барьеров и др.

На лекциях, составляющих третью часть аудиторной нагрузки, необходимо дать обучающимся самые общие сведения о риторике как науке и практической дисциплине (без экскурсов в ее историю), представить обучающимся теоретические сведения о типах речи, обобщить и углубить знание трудных аспектов грамматики русского языка. В иностранной аудитории, слабо владеющей русским языком, лекция должна быть практикоориентированной, т.е. содержать, помимо теоретических сведений, большое количество конкретных примеров, заданий, обращенных к слушателям и вовлекающих их в процесс освоения учебного материала.

На практических занятиях учащимся следует, во-первых, совершенствовать технику речи и лексико-грамматические навыки, во-вторых, учиться составлять и затем представлять публично небольшие тексты различных типов (повествование, описание, рассуждение, самопрезентация). Содержание текстов целесообразно связать со специальностью обучающихся (описание интерьера или костюма для будущих дизайнеров, описание картины или рассказ о посещении выставки для изучающих живопись, повествование о посещении музыкального спектакля или пересказ либретто оперы для будущих музыкантов и под.) В рамках изучения такого типа текста, как рассуждение, возможно знакомство с хрией и принципами ее написания. В наиболее продвинутых в языковом плане группах, при наличии аудиторного времени, весьма эффективно проведение дискуссии.

Особенностью организации учебного материала (с учетом этнопсихологических особенностей аудитории и небольшим количеством часов, предполагаемым на данную дисциплину) является наличие готовых моделей текстов, разрабатываемых преподавателем и предлагаемых студентам в качестве основы для составления собственного речевого произведения. В качестве иллюстрации всего вышесказанного приведем фрагмент практического занятия, посвященного работе над текстом «Музыка, которую я люблю».

Задание 1. Прочитайте вслух слова, в случае необходимости уточните их значение.

Специальность, специалист, фортепианный, классический, современный, композитор, биография, трагичный, помимо, инстру-

мент, виолончель, флейта, гитара, струнный, духовой, ударный, щипковый, струнно-щипковый, джаз, рэп, голос, романс, звук, звучать, звучание, способности, предпочитать/предпочесть, развивать/развить, увлекаться/увлечься, любить, нравиться.

Задание 2. Обратите внимание на конструкции с глаголами «нравиться» и «любить». Объясните особенности употребления падежей в этих конструкциях.

Я люблю музыкУ, скрипкУ, мелодиЮ, гитарУ, композиторА, концерт, звучание.

Мне нравится музыкА, скрипкА, мелодиЯ, гитарА, композитор, концерт, звучание.

Задание 3. Выразительно прочитайте текст. Обращайте внимание на интонацию.

Меня зовут Сяо Янь. Я музыкант и учусь в Институте музыки, театра и хореографии в университете имени А. И. Герцена. Моя специальность – фортепиано. Сейчас я учусь на втором курсе.

Конечно, мне очень нравится фортепианная музыка. Я люблю слушать произведения Бетховена, Рахманинова, Листа, Шопена. Я очень люблю классическую музыку. Мой любимый композитор – Фредерик Шопен. Думаю, что у него очень красивая и мелодичная музыка. Я хорошо знаю биографию этого композитора. Его короткая жизнь была яркой, хотя и немного трагичной.

Мне нравится слушать классические оперы, особенно итальянские. Верди, Пуччини, Россини, Доницетти, Беллини... Кто не слышал имён этих великих итальянских композиторов? Моя любимая опера – «Богема».

Если вы спросите меня, какой музыкальный инструмент, помимо фортепиано, мне нравится, я отвечу: виолончель. Мне очень нравится звучание виолончели, и я часто слушаю концерты для виолончели.

Из духовых инструментов мне нравится, как звучит флейта. Из щипковых (вернее, струнно-щипковых) инструментов я предпочитаю гитару.

Как я отношусь к современной музыке? Конечно, хорошо! Я же молодая! Только я люблю мелодичную и приятную музыку. Честно говоря, я не очень люблю и не понимаю джаз. А вот рэп я просто ненавижу!

Мои друзья и преподаватели считают, что я хорошо пою, что у меня сильный и красивый голос. Я очень люблю петь и с удо-

вольствием хожу на занятия по хоровому пению и по вокалу. В последнее время я увлеклась русскими романсами. Я часто слушаю романсы и пытаюсь их петь. Мой любимый русский романс – «Очи чёрные». Конечно, я также люблю слушать и петь современные русские и китайские песни.

Я надеюсь, что я получу хорошее музыкальное образование, сумею развить свои способности и стану хорошим специалистом. Вообще, я мечтаю победить на каком-нибудь музыкальном конкурсе.

Задание 4. Расскажите, что вы узнали о Сяо Янь.

Задание 5. Задайте друг другу вопросы и ответьте на них (работа в парах).

Кто ты по специальности? Где ты учишься? На каком музыкальном инструменте ты играешь? Тебе нравится классическая музыка? Произведения каких композиторов ты любишь слушать? Кто твой любимый композитор? Ты любишь слушать оперы? У тебя есть любимая опера? Как она называется? Звучание каких музыкальных инструментов тебе нравится? Тебе нравится, как звучит скрипка? Гитара? Виолончель? Барабан?... Какую музыку ты предпочитаешь слушать в свободное время? Какую музыку ты не любишь или не понимаешь? Есть музыка, которую ты ненавидишь? Как ты относишься к современной поп-музыке? Ты любишь петь? Ты хорошо поёшь? О чём ты мечтаешь в профессиональном плане?

Задание 6. Расскажите о музыке, которую вы любите. Вы можете использовать в качестве основы вопросы из задания 5, а также следующую модель текста.

Меня зовут ..., я музыкант и учусь в Моя специальность – Сейчас я учусь на ... курсе. Конечно, мне очень нравится ... музыка. Я люблю слушать произведения Мой любимый композитор – Думаю, что у него очень ... музыка. Мне нравится слушать ... оперы, особенно Моя любимая опера – Если вы спросите меня, какой музыкальный инструмент мне больше всего нравится, я отвечу:

Ещё я люблю звучание Как я отношусь к популярной музыке? Честно скажу, я не очень люблю и не понимаю Мои друзья и преподаватели говорят, что я хорошо Я люблю слушать и петь Я мечтаю

Обучение иностранцев-нефилологов творческих специальностей классической риторике не представляется возможным в силу

объективной причины, а именно недостаточного владения русским языком данным контингентом обучающихся. Более целесообразен, на наш взгляд, практикоориентированный упрощенный подход, направленный на развитие речи и включающий лишь отдельные элементы классической риторики, частично реализованный отдельными авторами [3]–[4].

Литература

1. Аннушкин В. И. Филология – словесность – риторика – культура речи: к уточнению терминов и содержания данных наук // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: Сборник материалов XXI Международной научной конференции по риторике, 1–3 февраля 2017 г. / Отв. ред.: В.И. Аннушкин. – М., 2017. – С. 15–22.

2. Балыхина Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Ю. Чжао // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.

3. Искусство грамотной и убедительной речи: практическая риторика для иностранцев: учеб. пособие / М. Б. Будильцева, И. Ю. Варламова, И. А. Пугачев, Н. С. Новикова. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2018.

4. Лютова С. Н. Преподавание практической русской риторики иностранным студентам гуманитарного вуза / С. Н. Лютова // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика, цели и результаты: материалы II Международной научно-практической конференции 17–18 сент. 2014 г.

5. Цзин Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 464 с.

6. Чжу Тинтин. Методика обучения китайских студентов-филологов восприятию и употреблению русских разговорных конструкций в диалогической речи: дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / – URL <https://disser.spbu.ru/files/disser2/disser/FQdxzMX8yw.pdf>.

УДК 811.161.1'243:372.881.161.1:378.146

**Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С.,
Федотова Н. С., Шарри Т. Г.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ (ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ В РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ)

В статье представлено содержание подготовки иностранных студентов к государственной итоговой аттестации в рамках учебной дисциплины

«Подготовка к государственной итоговой аттестации». Обоснована необходимость введения на занятиях с иностранными студентами вопросно-ответной формы работы, которая позволит обучающимся преодолеть когнитивный дискомфорт, трудности языкового и коммуникативного характера, повысить мотивацию к восприятию и продуцированию высказываний на русском языке.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, иностранные студенты, русский язык как иностранный, выпускная квалификационная работа, государственный экзамен.

**T. G. Arkadyeva, M. I. Vasilieva, S. S. Vladimirova,
N. S. Fedotova, T. G. Sharri**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Preparation of training students for state executive certification (features and difficulties in work with foreign students)

In the article, the authors write the content to prepare foreign students for the state final certification. The discipline is called "Preparation for the state final certification". The authors explain why questions and answers as a form of training help foreign students overcome cognitive discomfort, communication and language difficulties, and increase their motivation to speak and write in Russian.

Keywords: state final certification, foreign students, Russian as a foreign language, final qualification work, state exam

Государственная итоговая аттестация (ГИА) – необходимый завершающий этап обучения иностранного студента в российском вузе, «проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта». [1] Однако из практики работы с иностранными студентами становится ясно то, что даже самые успешные из них на итоговом этапе обучения испытывают трудности когнитивного, психологического, коммуникативного, языкового, технологического характера, не могут продемонстрировать государственной экзаменационной комиссии все свои учебные достижения на высоком уровне. В образовательной практике уделяется внимание содержанию ГИА [2], [3] и др., авторы данной статьи полагают, что этого

недостаточно для повышения качества подготовки иностранных выпускников – необходимо говорить об особенностях и трудностях в работе с иностранными студентами именно в части подготовки к ГИА.

С целью улучшения совместной работы преподавателя и студента в процессе подготовке к ГИА на факультете РКИ РГПУ им. А. И. Герцена в 6 семестре в учебный план вводится учебная дисциплина «Подготовка к государственной итоговой аттестации». Всего часов на теоретическое обучение – 72, контактная работа обучающихся с преподавателем – 18, самостоятельная работа – 54, лекционные занятия – 10, практические занятия – 8. Учебная дисциплина включает в себя 5 тем («Государственная итоговая аттестация» (№ 1), «Язык как система» (№ 2), «Научный текст в системе языковой подготовки иностранных студентов» (№ 3), «Устное публичное выступление» (№ 4), «Информационный поиск материала» (№ 5)), отбор которых обусловлен необходимостью решения задач, выявленных по итогам проведенных аттестационных испытаний среди иностранных студентов факультета РКИ (2017–2019). Содержание темы № 1 ориентировано на организацию и самоорганизацию целенаправленной и планомерной работы иностранного студента по подготовке к ГИА, развитие и совершенствование профессиональных компетенций обучающегося. Уже на 3 курсе в период интенсивной работы над своей выпускной квалификационной работой студенты получают представления о том, каковы общие положения о ГИА, цели и задачи ГИА, требования ФГОС ВО к уровню профессиональной подготовки выпускника. На занятиях рассматриваются виды итоговых аттестационных испытаний, разъясняется методика проведения государственного экзамена (ГЭ), методика подготовки и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР), требования к содержанию и оформлению ВКР. Студенты узнают, что необходимо сделать, чтобы получить допуск к прохождению ГИА. Тема № 2 предполагает повторение основного содержания разделов современного русского языка – фонетики, лексикологии, грамматики, стилистики, материалы из которых включены в государственный экзамен, которые являются предметом для исследования в выпускных квалификационных работах. Особое внимание уделяется научным текстам – тема № 3, работа с ними должна помочь обучающимся совершенствовать навыки составления связного письменного или устного высказывания в научном стиле в

рамках заданной темы; формулирования предположений в области лингвистики и методики обучения РКИ, выводов о результатах исследования. Как показала практика проведения ГИА, значительные трудности обучающиеся испытывают в части ведения научной дискуссии. Студенты не отвечают на вопросы в ходе беседы / отвечают на вопросы, но их ответы являются неполными. Не всегда могут прокомментировать представленные материалы в своей презентации, не могут сделать предположение, испытывают затруднения в последовательном развитии своей мысли и приведении доказательств в защиту своей научной позиции. В рамках темы № 4 студентам предлагается вспомнить виды публичного выступления, особенностей публичного выступления, технологии публичного выступления. Содержание темы № 5 и технологии проведения практических занятий по теме активизируют знания студентов о каталогах (алфавитный, систематический, предметный), библиографических изданиях, справочной литературе, информационных возможностях сети Интернет.

Чтобы будущие выпускники успешно подготовились к итоговому аттестационным испытаниям (ГЭ и ВКР), аудиторной работы – лекций и практических занятий – недостаточно. Значительная часть времени в учебной дисциплине отведена для самостоятельной работы, в рамках которой студентам предлагается составить и оформить список литературы в соответствии с правилами библиографии по теме исследования, составить обобщающие таблицы, провести подбор примеров текстов, демонстрирующих различные функции языка, составить устный и письменный научный текст в соответствии со своей темой научного исследования, выполнить задания на активизацию в устной и письменной речи синтаксических конструкций научного стиля речи, на отработку технологии выступления на защите выпускной квалификационной работы, на использование различных видов информационного поиска. Учитывая особенности иностранных студентов, для которых русский язык как язык для прохождения ГИА – иностранный, предлагаем особую форму аудиторных занятий – вопросно-ответную. Разные виды вопросов, которые могут быть сформулированы преподавателем как открытые, закрытые, альтернативные, ориентирующие, уточняющие, помогут не только заинтересовать студента, но и активизировать его участие в высказывании своих мыслей, в участии в диалоге. Вопросно-ответная формы работы с иностранными студентами в

рамках данной дисциплин является преобладающей формой, так как в вопросно-ответном поиске происходит открытие новых знаний, активизируется творческое мышление, продуктивное воображение, проводится рефлексия; формируется целостный взгляд на предмет обучения, осуществляется познание русского языка, развиваются коммуникативные умения и навыки, готовность вести диалог; участвовать в обсуждении вопросов; налаживается продуктивное сотрудничество в ходе дискуссии, научный материал понятен для восприятия и усвоения, сравнения, примеры доступны для понимания; регулируются темп, интонация, жесты, мимика, громкость, четкость произношения в ориентации на студентов. Приведем примеры открытых вопросов: Что...? Кто...? Когда...? Зачем...? Где...? В чем состоит...? В чем заключается ...? «Какие разделы выделяют в грамматике русского языка?». Вопрос предполагает развернутый ответ. Положительный эффект вопроса: ответ на открытый вопрос позволяет студенту построить развернутое высказывание, что стимулирует его к продуцированию новых мыслей, ориентирует на анализ своих знаний по предмету, дает возможность высказать свое мнение, усиливает осознание студентом содержания темы, развивает логическое мышление и самостоятельность личности. Недостатки вопроса: при низком уровне владения языком студент будет испытывать затруднения в продуцировании высказывания / в условиях ограниченности времени не всегда есть возможность выслушать развернутый ответ студента / ответ может не соответствовать заданному вопросу ввиду отсутствия знаний у студента и т. п. Такая организация занятий не только спрогнозирует показатели качественного обучения студентов и их учебно-познавательной деятельности, но и сосредоточит усилия студентов на иноязычной коммуникативной компетенции, на формировании положительного отношения к предмету через удовлетворение образовательных запросов на иностранном для них языке.

Литература

1. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 09.02.2016 N 86, от 28.04.2016 N 502).

2. Науменко О. В. Формирование программы и фонда оценочных средств для проведения итоговой аттестации выпускников вуза / О. В. Науменко, М. Ю. Чандра // Дискуссия – № 1 (64). – 2016. – С. 127–133.

3. Тягунова Ю. В. Технология проектирования оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускника вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Т. 5 – № 1. – 2013. – С. 100–104.

УДК 811.161.1'243:378.147:378.16

Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК БЕЗ ПРОБЛЕМ!»)

Эффективность формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, может быть повышена за счёт взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и грамматике. Вариант реализации принципов взаимосвязанного обучения представлен в учебном пособии по речевой практике «Русский язык без проблем!»

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, виды речевой деятельности, взаимосвязанное обучение, эффективность обучения.

L. G. Belikova, I. N. Erofeeva

Saint Petersburg State University

Implementation of the principle of the integrated learning of different speech activities (by example of textbook "Russian without problems!")

The effectiveness of the formation of communicative competence in Russian as a foreign language can be enhanced by integrated learning of all kinds of speech activities and grammar. The version of implementation of the principles of integrated learning is presented in the textbook for speech practice "Russian language without problems!"

Keywords: Russian as a foreign language, methodology of teaching RFL, Speech activities, integrated learning training efficiency.

Одним из общедидактических принципов обучения РКИ в рамках коммуникативно ориентированной методики является

принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (РД). В этом случае виды речевой деятельности становятся не только целью, но и средством обучения. Лишь при взаимосвязанном обучении возможна оптимизация процесса освоения иностранного языка за счёт сочетания сразу нескольких факторов: активизации всех механизмов речи, использования основных каналов поступления информации (и зрительного, и слухового), направления на один объект восприятия различных типов памяти (образной, вербально-логической, эмоциональной, двигательной) и т. п. Всё это позволяет добиться наилучших результатов в формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Условием реализации принципа взаимосвязанного обучения видам РД является наличие единого комплекса характеристик коммуникативной компетенции, присущих тому уровню владения русским языком, к достижению которого стремятся обучаемые. В этот комплекс входят: грамматический и лексический минимумы; интенционал; перечень ситуаций, тем, тактик общения; типы диалогических и монологических текстов и т. п.

Попытка реализовать принцип взаимосвязанного обучения всем видам РД предпринята в пособии «Русский язык без проблем!» (авторы Беликова Л. Г. и Ерофеева И. Н.), вышедшем в этом году в издательстве ФЛИНТА. Пособие предназначено для иностранных студентов, чья траектория овладения РКИ пролегает от базового уровня (А-2) к первому (В-1) при некотором расширении параметров уровня достижения. По замыслу авторов, в пособии должна быть представлена 21 тема. Темы объединены в 7 блоков, по 3 темы в каждом блоке. На данном этапе в книжных магазинах представлен блок «Я и мы» (включены темы: «*О себе*», «*Моя семья*», «*Мои друзья*»). В издательстве находятся блок «День за днём» (темы: «*Мой день*», «*Один день моей жизни*», «*Моё свободное время, мои увлечения*»), блок «Я учусь!» (темы: «*Моя учёба*», «*Изучение иностранного языка*», «*Выбор профессии*») и блок «Там, где я живу» (темы: «*Мой дом*», «*Мой город*», «*Моя страна*»). Над остальными блоками («*То, что я люблю*», «*Мои впечатления*», «*Ещё немного о себе*») ведётся работа.

Как видно из названий, темы характерны для бытовой, социально-бытовой, учебной сфер общения и соответствуют требованиям 1 сертификационного уровня (В1). Они описывают «близкий мир» современного молодого человека и содержат в названии ме-

стоимения первого лица. Сквозной «сюжетной» линией, задающей речевую тему (представленную в четырёх видах РД), является общение русского студента Антона с немецким другом Питером, изучающим русский язык у себя на родине. Назовём некоторые отличительные особенности данного пособия.

1). Единая структура представления темы во всех блоках. Каждая тема разделена на 6 частей: четыре вида РД, грамматика, раздел «Проверь себя». В разделе «Проверь себя» студент найдёт ключи ко всем грамматическим и к большинству творческих заданий, а также переводы текстов (монологических и диалогических) на английский язык. Задания во всех блоках и темах однотипны, имеют единую нумерацию, что позволяет студентам легко ориентироваться в материалах пособия.

2). Основная часть (первая) посвящена формированию устных продуктивных умений. Образцы высказываний представлены в темообразующей таблице, которая содержит вопросно-ответные комплексы, напоминающие организацию популярных двуязычных разговорников. Вопросно-ответные комплексы, с одной стороны, задают рамки темы, а с другой – демонстрируют образцы диалогического общения. Познакомившись с возможными вариантами вопросов и ответов на них, ответив по образцам на вопросы «о себе», студенты готовят базу для создания самостоятельных монологических сообщений на данную тему. Пример монологического высказывания содержится в учебном связном тексте.

Коммуникативно направленные задания позволяют освоить тактики диалогического общения, речевые действия в рамках предложенных ситуаций, познакомиться с речевым этикетом, сформировать первичные умения реализации речевых интенций.

3). Второй раздел посвящён грамматике. Доминантные грамматические конструкции, обслуживающие разговорную тему, представлены в виде таблиц. Выполнение упражнений на отработку выделенных моделей позволяет снять языковые трудности и подготавливает студентов к выходу в речь.

4). Задания 3 (чтение), 4 (аудирование), 5 (письмо) поддерживают и расширяют заявленную тему.

5). Тексты, предлагаемые для чтения и аудирования, имеют страноведческую ориентацию. Благодаря им учащиеся знакомятся с именами известных людей, наших современников, их мнением, образом жизни... Большое количество текстов, в том числе художе-

ственных и публицистических, повышает обучающий потенциал пособия, способствует устранению дефицита текстов, пригодных для чтения на данном уровне.

6). Пособие содержит задания на активизацию творческих и технических возможностей современных молодых людей, стимулируя их к созданию разнообразных презентаций, других креативных продуктов с привлечением материалов интернета.

7). Начиная со второго блока, в темы включены образцы разговорной молодёжной речи (частично слэнга) как дополнение к основным речевым образцам. Они не предназначены для использования в речи, но могут быть предложены заинтересованным учащимся для ознакомления.

8). Материалы пособия могут быть использованы а) на занятиях по обучению говорению; б) при аспектном обучении (разным видам РД и грамматике), что требует лишь минимального согласования действий преподавателей; в) как дополнительные для расширения обучающей базы; г) для самостоятельной работы учащихся, что отражает тенденцию современной методики к увеличению доли самостоятельной работы учащихся в практике освоения РКИ.

9). Возможность использования пособия для организации самостоятельной работы учащихся обусловлена единой, прозрачной структурной организацией всех тем; наличием в пособии а) речевых образцов, грамматических таблиц, б) переводов текстов и сводного словаря на английский язык, в) ключей ко всем грамматическим и ко многим речевым заданиям, г) аудиоприложения, содержащего образцы звучащей речи со всеми вариантами интонационных контуров.

10). Задания могут быть выполнены учащимися все или выборочно – в зависимости от уровня подготовки группы; преподаватель имеет возможность выстраивать порядок следования блоков, их частей и заданий внутри них по своему усмотрению.

Пособие нашло своё место в курсовом обучении, получило признание студентов, которые до приезда в Россию обучались вне языковой среды, где центр внимания смещён с речевой практики на системное усвоение грамматики. Положительные отзывы получены от преподавателей, работающих со студентами, для которых актуально направление обучающего вектора от речи к языку, от темы к её языковой реализации.

Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с акцентом на активное владение речевыми умениями позволяет всем студентам преодолеть страх перед речепроизводством, научиться решать соответствующие уровню коммуникативные задачи, активировать и развить имеющиеся навыки и умения, наиболее полно и эффективно усвоить предложенные темы, сдать тест на получение сертификата первого сертификационного уровня (B1).

УДК 811.161.1'243:378.147:81'367.625

Бузальская Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОРРЕКТИРОВКА УМЕНИЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ СОВЕРШЕННОГО И НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА НА УРОВНЕ В 2+

Автор статьи предлагает использование категории аспектуальности как инструмента корректирования умений выбора правильного вида глагола. До настоящего момента программы, направленные на повторение данной темы, опирались на принцип многократности или использования расширенного контекста со словами-индикаторами временной протяжённости. Категория аспектуальности позволит иначе взглянуть на проблему выбора вида, поскольку основана на учёте таких категорий, как цельность и предельность, а также дополнительных – ситуативности и цели действия.

Ключевые слова: аспектуальность, разряд, вид глагола, РКИ.

E. V. Buzalskaia

Saint Petersburg State University

The skills correction course on the aspect of Russian verbs at the level B 2+

The author of the article suggests to study the category of semantic types of verbs within the theory of aspects in the course of Russian grammar at the level B2 Based on such categories as the aspect, limit and integrity, that approach simplifies the procedure of the usage of the Russian verb in speech and therefore can be used in the correction course for those who have the knowledge of Russian prefixes. It also propose some prompts – explanations of complex cases with the help of such categories as aim and frame.

Keywords: Russian as a foreign language, aspect, verb.

Современные пособия, посвящённые обучению иностранных учащихся использованию категории вида, опираются как правило в синтагматическом плане на синтаксический аспект, а в парадигматическом – на морфологию (семантику приставок) [1]–[2], [8], [14]. В то же время в курсе практической грамматики для иностранцев редко встречаются объяснения взаимозависимости основного лексического значения глагола и его возможности образовывать видовую пару. Применение этого принципа помогает увидеть теоретическую базу использования глаголов в ином ракурсе, что способствует упорядочиванию представлений о категории вида. Помимо этого, понимание взаимосвязи семантики и морфологии в ряде случаев делает выбор автоматическим, что экономит время и силы. Так, предельные глаголы результативно-непроцессного разряда, глаголы отменяющего значения, кумулятивные, одноактные, терминативно-временных разрядов (финитивные, ограничительные, протяжённо-одноактные, начинательные), сативные, чрезмернократные, финально-отрицательные, чрезмерно-интенсивные – всегда совершенного вида. Непредельные глаголы стального разряда, эволютивного, постоянно-наличного, многоактного, постоянно-узуального, описывающего поведение и ежедневную социальную активность, итеративные – глаголы несовершенного вида.

Теоретический материал, накопленный в рамках изучения аспектуальных разрядов [3]–[7], [9]–[10] необходимо использовать в практике преподавания. Сложность введения системы в иностранной аудитории оказывается связана с неизбежной необходимостью использования терминологии, а также с наличием сложных вариантов и исключений. Так, например, глагол *укачивает* может быть как предельным, так и непредельным в зависимости от контекста: *Меня в автобусе укачивает* (непредельный) и *Перед сном ребёнка укачивают* (предельный глагол, предполагающий, что у этого действия есть конец, когда ребёнок засыпает).

В связи с этим, безусловно, подача материала для наблюдения и выбора должна проводиться контекстно, так как категория предельности связана с ситуацией: важно определить, заканчивается ли действие в пределах одного фрейма или выходит за его рамки.

Третьим принципом подачи материала является организация изучения темы с наиболее простых разрядов, имеющих минимальное количество исключений, семантика которых является интуитивно понятной вследствие универсальности. Таковы, например,

итеративные глаголы. При этом при коротком курсе изучение может ограничиться только такими разрядами глаголов, у которых отсутствует видовая пара.

Другой последовательностью может стать изучение предельных, а затем неопредельных глаголов, сгруппированных по принципу семантической близости (таблица 1).

Таблица 1. Последовательность изучения правил использования глаголов разных разрядов

Тип	Разряд
Предельные глаголы	Результативно-процессный, результативно-тотивный, процессуальный, пантивный, отменяющий, достигающий, кумулятивный разряды
	Дистрибутивно-суммарный, партитивный, аттенуативный, интенсивный, чрезмерный, повторительный разряды
	Статальный, эволютивный, постоянно-наличный, одноактный разряды
Неопредельные глаголы	Постоянно-узусальный, сативный, чрезмерно-кратный, финально-отрицательный, чрезмерно-длительный, чрезмерно-интенсивный, сверхнормативный разряды
	Финитивный, ограничительный, протяженно-одноактный, начинательный разряды
	Прерывисто-смягчительный, процессно-смягчительный, процессно-длительный, длительно-взаимный разряды

Все семантические ограничения дополнительно могут быть указаны в виде правил для более полного представления.

Пример последовательности работы с категорией аспектуального разряда в аудитории.

До работы с глаголами конкретного разряда необходимо объяснить значение характеристик: предельность и цельность максимально доступным способом. Так, например, можно объяснить предельность границами ситуации, а цельность – отсутствием «выделения срединной фазы действия; когда отсутствует выражение динамики протекания действия в направлении от прошлого к будущему» [2]. Эти две категории связаны с уже известными учащимся совершенным и несовершенным видами. Различная сочетаемость этих четырех характеристик и создаёт разнообразие вариан-

тов. Так, в предложении *Менеджер добивался повышения* глагол предельный (есть границы фрейма), несовершенного вида. В предложении *Снег идёт* – глагол неопредельный (в этой ситуации может быть реализовано несколько фреймов), несовершенного вида. При традиционном объяснении преподаватель сказал бы только, что оба глагола несовершенного вида, так как результата нет, и не упомянул бы о том, что в первом случае – его пока нет, а во втором – результат принципиально невозможен.

Второй термин – цельность действия – можно объяснить только тогда, когда студент понимает значение префиксов (а на уровне В2 он уже должен знать основные приставки). Так, глагол *прочитать* и *дочитать* – оба совершенного вида, однако в первом случае действие представлено как цельное (не важно, как проходил процесс в реальности, важно, как он преподнесён), а во втором случае подчёркивается окончание действия, которое не было закончено ранее. При этом неопредельные глаголы начинательного разряда традиционно относятся к цельным, так как в них реализовано целое действие: задумался, заговорил, запел (акцент делается на семантике внезапности/трудности именно начать действие).

Когда эти понятия будут приняты и поняты аудиторией, можно переходить к изучению разрядов. При этом в процессе изучения можно предлагать сопутствующие подсказки-обобщения, например, знание того, что большинство глаголов с повышенной интенсивностью признака почти всегда предельные глаголы (см. [4]), несмотря на то, что само действие по сути представляет собой совокупность одинаковых ситуаций (*наделал, купил, наготовил*). Можно также при объяснении в качестве вспомогательных приёмов опираться на понятия активности и цели. Например, в предложении *Они ходили на рыбалку* глагол неопредельный, так как результат выходит за пределы ситуации хождения, цель не в самой ходьбе, а в ловле рыбы.

В случае если объяснение через эти категории все ещё не привело к пониманию отличий, можно обратиться к объяснению предельности через понятия внешнего предела (использование подсказок контекста), и внутреннего (самой семантики глагола) согласно теории Ю. С. Маслова, А. В. Бондарко, М. А. Шелякина. Здесь также есть два варианта: упрощённый и более сложный, включающий в себя изучение реального и потенциального внутренних пределов [12]–[13], например: *Менеджер заполнял бланк* (потенциальный предел) – vs – *Менеджер заполнил бланк* (реальный предел).

Начинать изучение разрядов целесообразно с предельных глаголов, так как у них видовые пары образуются на регулярной основе. При этом необходимо обратить внимание учащихся на то, что внутри разряда видовая пара СВ-НСВ – это пара глаголов, отличающихся только аспектом, так, не являются видовыми парами глаголы *спать* и *поспать*, так как добавляется семантика префикса. По мнению В. В. Виноградова, есть глагольные приставки, которые служат простым грамматическим средством образования форм совершенного вида, однако таких случаев крайне мало, большинство префиксов «дополняет» семантику глагола. Так, указанные выше глаголы относятся к разным разрядам и не формируют пару. У глагола *спать* нет СВ, тогда как у глагола *поспать* – нет НСВ. Парой же являются, например, *просмотреть* – *просматривать*. Таким образом, префиксальная перфективация, как правило, в большинстве случаев, не формирует видовую пару в отличие от суффиксальной перфективации.

Завершить изучение разрядов представляется логичным, обратившись к

1) двувидовым глаголам иноязычного происхождения с суффиксами *-ирова*, *-цирова*, *-изирова* (например, систематизировать), которые можно воспринимать как СВ и НСВ одновременно без потери смысла контекста. Как правило, в таких примерах всегда присутствует индикатор внешнего предела (прямое указание на время, конструкции с глаголами *устал*, *привык*, *не надо*, *сумел* и под.);

2) к увлекательной, почти математической задаче определения значения глагола с двумя или тремя приставками (*предвосхищать*, *распространять*, *расположить*, *понаехать*, *порастерять* и др.).

В силу своей сложности предлагаемая программа предназначена прежде всего для студентов-филологов старше 20 лет, заинтересованных в логическом объяснении причин использования конкретной формы в речи носителей языка. В противовес автоматическому запоминанию, работа в рамках такого курса способствует формированию более прочных умений использования глаголов совершенного и несовершенного вида.

Литература

1. Акимова И. И. Выражение таксисных отношений на уровне полипредикативного и полипропозитивного предложения // Вестник Оренбургского государ-

ственного университета. Сер. Филологические науки. – 2017. – № 7 (207). – С. 38–43.

2. Акимова И. И. Представление морфемного состава глагольного слова в целях лингводидактики // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 168–177.

3. Бондарко А. В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики. – М.: Издательский дом «ЯСК», 2017. – С. 83.

4. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Изд. 5-е. – М. Книжный дом «Либроком», 2013. – С. 80.

5. Горбова Е. В. Непредельные глаголы в русском языке: единство, дихотомия или градуальность? // Известия РАН. Сер. Литературы и языка. – 2009. – Т. 68. – № 5. – С. 3–12.

6. Горбова Е. В. Видообразование русского глагола: префиксация и/или суффиксация? // Вопросы языкознания. – 2015. – № 1. – С. 7–37.

7. Горбова Е. В. Аспектуальные грамеммы и адвербиальный контекст (на материале испанского языка) // Вопросы языкознания. – 2007. – № 4. – С. 63–88.

8. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. – СПб.: Златоуст, 2012. – 336 с.

9. Маслов Ю. С. Система частных видовых значений и типы противопоставлений совершенного и несовершенного вида // Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 70–84.

10. Поливанова А. К. Выбор видовых форм глагола в русском языке // Russian Linguistics. – 1985. – Vol. 9. – № 2/3.

11. Шелякин М. А. Основные проблемы современной русской аспектологии // Учёные записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 434. Вопросы русской аспектологии. II. – Тарту, 1977. – С. 3–13.

12. Шелякин М. А. Категория аспектуальности русского глагола. – М., 2008.

13. Широкова Е. Н. Видо-временные значения английского и русского глагола через призму лингводидактики и лингвокультурологии / Е. Н. Широкова, И. Н. Кошкарлова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2017. – №5. – С. 260–264.

14. Эндриус Э. Н. Русские глагольные приставки. Практикум. Продвинутый уровень. – М. «Русский язык. Курсы», 2009. – 128 с.

УДК 811.161.1'243:[06.053.56:004.9]

Гирфанова Э. М.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются некоторые проблемы, связанные с использованием студентами, изучающими русский язык как иностранный, электронных словарей и компьютерных программ-переводчиков, анализируются

возможные пути их эффективного применения и делается вывод о необходимости ознакомления обучающихся-нефилологов с основными проблемами машинного перевода текстов и отдельно взятых слов.

Ключевые слова: электронные словари, компьютерный перевод, русский язык как иностранный, обучение иностранному языку.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

The problems of the use of translation software in teaching Russian as a foreign language

The article considers some problems associated with the use of electronic dictionaries and computer programs-translators by students studying Russian as a foreign language, analyzes possible ways of their effective application and concludes that it is necessary to familiarize students-non-philologists with the main problems of machine translation of texts and individual words.

Keywords: electronic dictionaries, computer translation, Russian as a foreign language, foreign language training.

Стремительное развитие современных компьютерных технологий дало изучающим иностранные языки (в том числе и русский как иностранный) возможность использовать различные электронные словари и программы-переводчики и получать чуть ли не мгновенный перевод с одного языка на другой как отдельных слов, так и предложений и текстов. Однако, кроме положительного эффекта, выражающегося, главным образом, в экономии времени обучающихся и в возможности для них услышать звучание нового иностранного слова, это привнесло в процесс обучения и определенные проблемы, некоторые из которых мы попытаемся здесь рассмотреть.

Основной проблемой при использовании электронных словарей и программ-переводчиков, как нам представляется, является точность перевода, причем это относится как к переводу отдельных слов, так и текстов, что особенно ярко проявляется на начальных этапах обучения иностранным языкам. Т. Б. Рапакова справедливо отмечает, что электронные словари дают возможные варианты перевода в зависимости от контекста, дают синонимичные ряды, и, соответственно, возможность для анализа смысловых различий и выбора наиболее подходящего варианта [1]. Н. А. Панасенков говорит о том, что результаты машинного перевода почти всегда тре-

буют постредктирования человеком [2]. Но изучающие иностранный язык в силу недостаточности их уровня владения этим языком, как правило, не готовы ни к анализу предлагаемых вариантов, ни к постредктированию, а будучи студентами-нефилологами, они даже не осознают необходимость какого-либо анализа полученного ими компьютерного перевода.

Но непонимание и нарушение коммуникации как следствие неточного перевода – это еще не самый печальный результат регулярного использования программ-переводчиков. А. М. Сабельникова и Н. В. Зимовец пишут о том, что электронные словари могут помешать развитию у студентов контекстного (смыслового) мышления, так как обучающиеся, не понимая роли контекста для правильного понимания значения слова, склонны отделять слова от контекста и переводить с помощью электронных средств только отдельные неизвестные им слова [3].

Вышеуказанные проблемы усугубляются в ситуации, когда учащиеся при создании собственных высказываний на изучаемом иностранном языке пытаются использовать электронные ресурсы для перевода отдельных слов с родного языка на изучаемый (в нашем случае русский). Приведем только один пример. Испаноговорящая студентка подготовительного курса, рассказывая о прогулке в парке со своей собакой, сконструировала фразу: *Я подошла к дереву и пришвартовала собаку*. Затем, увидев выражение лица преподавателя, все так же глядя в свой смартфон, изменила версию фразы на следующую: *Я подошла к дереву и причалила собаку*. Понятно, что для высказывания ей не хватало знания одного русского глагола *привязать*, и она с помощью электронного ресурса пыталась перевести на русский язык испанский глагол *amarrar* [ama'raɾ]. Вот что показал анализ ситуации с помощью преподавателя: Яндекс-переводчик дает для этого глагола следующие варианты перевода: *пришвартовать, швартовать, пришвартовывать, причаливать, привязать, привязывать, крепить, схватить, соединять*. То есть искомое значение оказывается в списке пятым. Google-переводчик предлагает следующее: *amarrar – связать (синонимы даются только испанские, их перевод: причалить, поставить на якорь, зацепить)*, то есть нужный вариант вообще отсутствует.

Попробовали поставить глагол в контекст и перевести целое предложение *Me acerqué al árbol y amarré al perro*. Вариант Яндекс-переводчика: *Я подошел к дереву и привязал собаку* – студентке

осталось заменить мужской род глагола на женский. Вариант Google-переводчика: *Я подошел к дереву и связал собаку* – перевод искажает смысл фразы, то есть постановка глагола в контекст не помогла. Далее уже в порядке эксперимента перевели с русского языка на испанский правильную фразу *Я подошла к дереву и привязала собаку*. Вариант Яндекс-переводчика: *Me acerqué al árbol y até al perro*, обратный перевод в Яндекс-переводчике: *Я подошел к дереву и привязал собаку*, в Google-переводчике: *Я подошел к дереву и связал собаку*. Вариант Google-переводчика: *Fui a un árbol y até un perro*, обратный перевод в Google-переводчике: *Я пошел к дереву и связал собаку*, в Яндекс-переводчике: *Я пошел к дереву и привязал собаку*. Отметим, что обе программы при переводе предложения с русского языка на испанский выбрали не тот испанский глагол, который изначально пыталась перевести на русский язык студентка – носительница испанского языка – и что в целом варианты перевода, предлагаемые Яндекс-переводчиком, оказались более адекватными.

Интересно также, что популярный электронный словарь multitrans.com дает для выбранного студенткой испанского глагола *atastrar* следующие значения (с пометами, указывающими на область употребления!): 1) общ.: *привязывать; прикреплять; плутовать (при тасовке карт); зачаливать; зачалить; чалить; укреплять*; 2) ав.: *пришвартовать*; 3) геол.: *увязывать*; 4) мор.: *швартовать; пришвартовывать; причаливать; зашвартовать; зашвартовывать; найтовить; крепить; ошвартовать*; 5) разг. (в картах): *передёрнуть*; 6) юр, карт.: *мошенничать при тасовке карт*. Обратим внимание, что искомое значение оказывается первым в ряду общепотребительных.

Приведенный пример еще раз подтверждает актуальность, важность и необходимость специального исследования проблемы выбора электронного словаря или программы-переводчика для использования в процессе обучения иностранному языку. Вероятно, можно предположить, что при переводе текста на русский язык и с русского языка предпочтительным выбором окажется Яндекс-переводчик, а на английский язык и с английского на другие языки лучше будет Google-переводчик, что обусловлено просто страной их происхождения. Может быть, для перевода отдельных слов предпочтительнее окажется именно электронный словарь, а не программа-переводчик, причем выбор словаря также является отдельной проблемой, требующей исследования.

Мы полагаем, что практическими задачами преподавателя уже на начальном этапе обучения можно считать как минимум необходимость объяснения учащимся-нефилологам зависимости значения слова или выбора синонима из ряда от контекста (даже такого небольшого, как предложение), объяснения важности использования для получения адекватного перевода различных электронных ресурсов, желательности проверки полученного результата хотя бы с помощью обратного перевода, анализ полученных студентами компьютерных переводов, демонстрация и разъяснение ошибок и ограничений машинного перевода, обучение студентов работе с электронными ресурсами, пониманию словарных помет и сокращенных обозначений. Выполнение этих задач представляется неременным условием эффективного использования электронных словарей и программ-переводчиков в обучении иностранным языкам.

Литература

1. Рапакова Т. Б. Возможности использования электронного словаря при обучении иностранному языку // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 5-1 (81). – С. 64–65.
2. Панасенков Н. А. Опыт обучения студентов-лингвистов постредактированию машинного перевода (на материале англо-русского перевода с помощью систем "Google translate", "Яндекс переводчик" и "Promt") // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1 – С. 55–60.
3. Сабельникова А. М. Использование электронных словарей в обучении английскому языку / А. М. Сабельникова, Н. В. Зимовец // Лексикография и коммуникация – 2018: сб. материалов IV междунар. науч. конф. – Белгород: Изд-во НИУ «БелГУ», 2018. – С. 233–236.

УДК 811.161.1'243:378.147

Егоренкова Н. А.

Санкт-Петербургский горный университет

КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ

Статья посвящена описанию методики организации квест-экскурсии. Рассмотрены этапы проведения квест-экскурсии, дана характеристика каждо-

го из этапов, предложены рекомендации для оптимизации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: квест, квест-экскурсия, презентация, русская речевая культура, самостоятельная работа студента.

N. A. Egorenkova

Saint Petersburg Mining University

Quest-excursion as a form of independent work of foreign students

The article is devoted to the description of the method of organizing a quest-excursion. The stages of the quest-excursion are considered, the characteristics of each of the stages are given, and recommendations for optimizing the self-standing work of students are offered.

Keywords: quest, quest-excursion, presentation, Russian speech culture, independent work of the student.

В современном образовательном процессе преподаватели иностранных языков высшей школы активно практикуют такие интерактивные формы обучения, как метод «кейс-стади», проектную деятельность, а также квесты. Тенденция к применению квеста в обучении гуманитарным дисциплинам, в частности, в преподавании иностранных языков, обусловлена тем, что он развивает критическое мышление, умение сравнивать, анализировать, классифицировать информацию. У студентов повышается мотивация, поскольку они воспринимают задание как нечто реальное и полезное, что ведет к повышению эффективности познавательного процесса [1].

Базовым учебником по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении Санкт-Петербургского горного университета является учебник Московкина Л. В. и Сильвиной Л. В. «Русский язык» [2]. В этом учебнике среди многочисленных текстов страноведческой тематики два текста представляют собой описание экскурсий по Петербургу. Один текст – это обзорный стандартный экскурсионный маршрут студентов-иностранцев, второй – индивидуальный оригинальный маршрут, составленный главным персонажем текста – молодым учёным-медиком для второго персонажа – гостя из Германии, участницы научной конференции. Тексты обладают достаточным для продолжения работы лексико-грамматическим материалом и учебно-методическим потенциалом.

Для продолжения этой работы студентам предлагается текст объёмом около 5 тысяч знаков, представляющий собой по стилю изложения сочинение студента-иностранца, в котором описывается маршрут экскурсии по Васильевскому острову. В этом тексте в учебных целях последовательно (с нумерацией экскурсионных объектов) прописан маршрут и названы все достопримечательности, на которые обратил внимание студентов экскурсовод. Так как достопримечательности пронумерованы, читателю понятно, что их 35. Так, например, выглядит нумерация одного из абзацев:

Потом мы вернулись на Университетскую набережную и пошли вдоль Невы. На этой набережной находятся (6) Кунсткамера, (7) Академия наук, (8) памятник М. В. Ломоносову, (9) здание Двенадцати коллегий, (10) Меншиковский дворец, (11) Академия художеств. Кунсткамера – это первый российский музей. Его основал ещё Пётр Первый. Сегодня здесь находится музей этнографии народов мира. Здание Двенадцати коллегий – это Главный корпус Санкт-Петербургского государственного университета. В Академии художеств учатся будущие архитекторы, художники, скульпторы. В 2014 году рядом с Академией художеств был торжественно открыт (12) памятник архитектору Доменико Трезини – первому архитектору Санкт-Петербурга. По его проекту строили Петропавловскую крепость, здание Двенадцати коллегий, Летний дворец Петра Первого. Напротив Академии художеств расположена (13) пристань с двумя сфинксами. Отсюда открывается красивый вид на Неву и (14) Исаакиевский собор.

Целесообразно выделить четыре этапа работы: (1) подготовительный (проводит преподаватель); (2) квест-экскурсия (студенты самостоятельно проходят маршрут и делают необходимые снимки); (3) творческий (студенты готовят презентации); (4) отчётный (студенты демонстрируют свои медиа-презентации и комментируют слайды).

(1) Подготовительный этап. Преподаватель проводит необходимую работу с текстом и формулирует задания. Для выполнения заданий студенты формируют несколько групп для прохождения маршрута и подготовки презентаций по материалам экскурсии. В Горном университете на подготовительном отделении группы состоят из 12–14 человек, поэтому для работы можно сформировать шесть групп по 2–3 человека. Каждая группа выбирает тему для сбора материала: (1) Учебные заведения Васильевского острова. (2)

Памятники известным людям и мемориальные доски. (3) Музеи Васильевского острова. (4) Оригинальные архитектурные сооружения и памятники. (5) Улицы, проспекты, набережные и мосты Васильевского острова. (6) Соборы и часовни Петербурга. Например, по первой теме предложенный для квеста маршрут позволит студентам познакомиться с такими объектами, как Главный корпус Санкт-Петербургского университета, здание Академии Наук, здание Академии Художеств, Главный корпус Санкт-Петербургского горного университета. Третья тема будет представлена следующими объектами: Петропавловская крепость, Эрмитаж, Меншиковский дворец, Кунсткамера, Музей городского наземного транспорта.

Каждый следующий этап также потребует дополнительных комментариев и рекомендаций преподавателя.

(2) Квест-экскурсия. В выходной день студенты самостоятельно проходят маршрут, однако преподаватель обязан предварительно проинформировать студентов о том, какими видами транспорта они могут воспользоваться, сколько стоит билет, ещё раз уточнить названия остановок. Следует также помочь студентам спланировать время, то есть предупредить их, что экскурсия займёт три-четыре часа, поэтому её следует начинать часов в 12.00–13.00.

(3) Творческий этап. Для подготовки презентаций студенты используют учебный текст, подготовленный преподавателем и проработанный на занятии; фотоматериалы, собранные во время квест-экскурсии, а также полученные из интернета. Рекомендуемое время презентации – 7–10 минут для каждой группы. Объём презентации – пять-семь слайдов. Поскольку в группе будут работать учащиеся разных образовательных культур, важно познакомить их с образом медиа-презентации, выполненной в соответствии с требованиями, которые выработаны в данном учебном заведении. Презентации будут сопровождаться текстовыми комментариями. Преподавателю желательно до заключительного этапа познакомиться с этими текстами. Важно обратить внимание студентов на этикетные формулы, которые традиционно используются в русской речевой культуре во время публичных выступлений (*Уважаемые слушатели! Дорогие друзья! Спасибо за внимание!*).

(4) Отчётный этап. Студенты демонстрируют свои медиа-презентации на одном или двух занятиях (в зависимости от количества групп и участников работы в целом). Слушателям предлагается задавать вопросы. Варианты возможных вопросов, конечно,

нужно предложить студентам заранее, возможно, заранее отработать эти формулировки и рассмотреть уместные ситуации их употребления. Например, можно предложить использовать следующие вопросы: *Какой памятник / музей вам понравился больше всего? Что было самое интересное / трудное в вашей работе? Почему вы выбрали эту тему? Какая улица / какой проспект / какая линия Васильевского острова самая красивая, на ваш взгляд? Могли бы вы провести экскурсию по Васильевскому острову для ваших друзей?* и т. п. Подобные вопросы задают студенты первого курса Горного университета на учебных конференциях, которые проводятся на практических занятиях по русскому языку и культуре речи.

Таким образом, квест-экскурсия как форма самостоятельной работы студентов подготовительного отделения позволяет формировать различные навыки, которые будут чрезвычайно полезны иностранным учащимся в последующей работе, когда они станут студентами различных вузов нашего города.

Литература

1. Калугина Ю. В. Образовательный квест как интерактивная форма обучения иностранному языку / Ю. В. Калугина, А. Р. Мустафина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3496–3500. – URL: <http://e-concept.ru/2015/85700.htm>.

2. Московкин Л. В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. Изд. 11, исправленное и дополненное / Л. В. Московкин, Л. В. Сильвина. – СПб: СМИО Пресс, 2019. – 528 с.

УДК 811.161.1'243:[378.147:008]

Калле М. И.

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЕДИНИЦ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье представляется комплексный подход к отбору и презентации нескольких социокультурных единиц, объединенных одной темой – творчество И. И. Шишкина. В рамках комплексного подхода описаны приемы вербальной презентации, использование зрительной наглядности,

а также прием положительного эмоционального воздействия при помощи вкусовых ощущений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап, комплексный подход к отбору и презентации, социокультурные единицы, персоналии, Шишкин.

M. I. Kalle

Academician I. P. Pavlov First Saint Petersburg State Medical University

A comprehensive approach to selection and presentation of socio-cultural units at the lesson of Russian as a foreign language

This paper presents a comprehensive methodological approach to the selection and presentation of several socio-cultural units united by one topic – personality of the famous Russian painter Shishkin. The comprehensive approach describes the methods of verbal presentation, visual presentation, as well as positive emotional impact with the help of taste sensations.

Keywords: Russian as a foreign language, basic level, socio-cultural units, approach to selection and presentation, personalities, Shishkin.

Отбор и презентация социокультурных единиц в иностранной аудитории является важной методической проблемой на начальном этапе преподавания русского языка – одним из самых трудоемких этапов обучения.

Учёные не раз обращались к вопросам работы с социокультурными единицами на начальном этапе. Так, Е. И. Пассов выделяет принцип новизны факта культуры и обосновывает способ его подачи как один из важнейших мотивогенных принципов в процессе изучения иностранного языка [1]. Н. В. Мощинская рекомендует включать в работу персоналии, вызывающие интерес у иностранцев и относящиеся, например, к сфере искусства [2]. М. Н. Татарина считает, что материалы должны быть увлекательными, соответствовать реальным учебным возможностям учащихся, не быть чрезмерно трудозатратными для преподавателя [3].

С точки зрения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, к принципам отбора произведений искусства относится облигаторность, хрестоматийность, а также авторство и тема – это должно быть произведение российского автора, в котором отражена природа, история, культура нашей страны. В качестве одного из приемов

работы авторы называют комплексный показ факта культуры, где зрительный и вербальный ряды согласованы между собой. При этом особое значение в презентации социокультурных единиц придается принципу зрительной наглядности [4]. Принимая их точку зрения, мы также считаем, что особую важность в работе на начальном этапе приобретает комплексный подход к презентации учебных материалов.

Цель данной работы – описать практический опыт применения комплексного подхода к отбору и презентации социокультурного материала в иностранной аудитории.

В качестве материала исследования были отобраны объединенные одной темой социокультурные единицы: персоналия *И. И. Шишкин*, его известное произведение «*Утро в сосновом лесу*» и конфеты «*Мишка косолапый*», на обертке которых размещена репродукция этой картины. Прием комплексной презентации данных единиц был нами успешно апробирован в нескольких группах студентов подготовительного отделения на начальном этапе.

Данный учебный материал рассчитан на аудиторную работу с учащимися (уровень А1), знакомыми с предложным и винительным падежами существительных. Он включает в себя микротексты «Художник Шишкин» (40 слов) и «Утро в сосновом лесу» (72 слова). Второй микротекст содержит интересный факт о создании картины и краткую информацию о шоколадных конфетах «Мишка косолапый». Микротексты сопровождаются списком новых слов, списком послетекстовых вопросов и иллюстрациями: портретом художника Шишкина, репродукцией картины «Утро в сосновом лесу», изображением конфет «Мишка косолапый». После разбора новой лексики студенты читают тексты, рассматривают иллюстрации, соотносят их с содержанием текстов, отвечают на вопросы, пересказывают.

В качестве раздаточного материала выступают конфеты «Мишка косолапый», что неизменно сопровождается всеобщим восторгом. После чтения текста преподаватель задает вопросы на понимание содержания, вопросы о конфетах должны быть последними (например, *Как называются конфеты?*), затем следует вопрос *Вы хотите конфету?*, и когда в ответ звучит *Да, я хочу конфету* (грамматическая структура с В.п. в значении объекта), преподаватель неожиданно достает конфеты и раздает их студентам.

Однако дегустация конфет в аудитории не является ни самоцелью, ни мерой поощрения. Это действие, иллюстрирующее учебный материал, основная цель работы с которым – обучение чтению, пересказу, закрепление грамматических навыков, расширение словарного запаса, а также ознакомление с творчеством известного русского художника.

Таким образом, при работе с данным материалом к зрительному восприятию (читаем текст, видим портрет, картину, изображение конфет) добавляются вкусовые ощущения, ассоциирующиеся с чем-то приятным, так как сладкий вкус обычно воспринимается как источник удовольствия [5].

Рекомендуется сообщить иностранным студентам, что картина Шишкина «Утро в сосновом лесу» находится в Третьяковской галерее в Москве, и обратить их внимание на значение слова *галерея* как места для выставки картин. Это актуально для студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге, у которых слово *галерея* ассоциируется с торгово-развлекательным комплексом.

Итак, в ходе занятия мы проводим обычную работу с текстом, организуем изучение новой лексики и в то же время представляем сразу несколько социокультурных элементов, объединенных по тематическому принципу: приобщаем студентов к русскому художественному искусству, знакомим их с персоналией *Шишкин* и репродукцией его известной картины, а также с реалией российской жизни – конфетами «Мишка косолапый». Кроме того, такой комплексный подход к презентации социокультурных единиц в пределах одного урока создает необычный для аудиторной работы опыт ярких переживаний, вызывает положительные эмоции и таким образом стимулирует процесс формирования социокультурной компетенции иностранных обучающихся.

Особую актуальность данная работа приобретает в свете различных современных культуросообразных подходов к процессу обучения иностранному языку [4], [6]–[8]. Результаты могут быть полезны методистам в области преподавания русского языка как иностранного, преподавателям-практикам, специалистам в области лингвострановедения.

Литература

1. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000.
2. Мощинская Н. В. Принципы отбора и презентации персоналий в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) [Электронное издание] // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков.. Вып. 3. – М.: ИЯ РАН, 2011. 15 с. – http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/17.pdf (дата обращения: 09.12.2019).
3. Татарина М. Н. Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. – Киров: Вятский государственный университет, 2018. – 164 с.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Яровая Е. Ю. Лингвокультурологические особенности концепта «Вкус» в русской, французской и английской концептосферах // Вестник ИГЛУ. – 2013. – № 3 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskie-osobennosti-kontseptov-vkus-v-russkoy-frantsuzskoy-i-angliyskoy-kontseptosferah> (дата обращения: 08.12.2019)
6. Kramsch C. Language and Culture // Research methods and approaches in Applied Linguistics: Looking back and moving forward. Ed. by R.M. Manchon [AILA Review. Vol. 27], 2014. – Pp. 30–55.
7. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.
8. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

УДК 811.161.1'243:81'276.6:378.147

Коваленко Б. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

АКАДЕМИЧЕСКОЕ РУССКОЕ ПИСЬМО ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ

Статья посвящена новой учебной дисциплине для иностранных аспирантов Санкт-Петербургского государственного университета: «Академическое русское письмо».

Ключевые слова: академическое русское письмо, русский язык как иностранный, иностранные аспиранты

B. N. Kovalenko

Saint Petersburg State University

Academic Russian letter for foreign graduate students

The article is devoted to a new academic discipline for foreign graduate students of St. Petersburg State University: “Academic Russian Letter”

Keywords: academic Russian letter, Russian for foreigners, foreign graduate students

Академическое письмо является важной составной частью профессиональной и исследовательской компетенции аспиранта, неотъемлемой чертой профессионального образования. Оно рассматривается как элемент дискурса, который ориентируется на «организацию, оформление и вербализацию знаний академического характера с учетом особенностей научной деятельности (аспиранта – Б. К.) и специфики языка [1, с.182].

Учебная дисциплина «Русский язык как иностранный: Академическое письмо» введена в Санкт-Петербургском университете для аспирантов второго курса, изучающих русский язык как иностранный и планирующих использовать его для описания результатов своей научной работы. Основной целью курса является развитие компетенций, которые позволят обучающимся профессионально представлять результаты собственной научной деятельности в письменной форме на иностранном языке. Основными формами работы в рамках курса являются интерактивные лекции и семинары, консультации преподавателя и самостоятельная работа обучающихся с использованием дистанционных технологий.

Здесь важно отметить, что введение в СПбГУ в 2019 году дисциплины «Русский язык как иностранный: Академическое письмо» стало возможным после выхода приказа Минобрнауки РФ от 05.04.2016 г. «О внесении изменений в приказ Министерства от 19.11.2013 г.» [2]. Этим приказом иностранным аспирантам на первом курсе было разрешено выбирать в качестве иностранного языка и русский язык с итоговой аттестацией в конце годового обучения (100 часов) – кандидатского экзамена [3].

Данная рабочая программа учебной дисциплины ориентирована на приобретение иностранными аспирантами ряда профессиональных компетенций, определяемых характером научных задач, которые им предстоит решать при анализе результатов научного

исследования и подготовке текстов, описывающих их исследовательский проект на русском языке, являющимся для обучающихся иностранным.

Какие же требования предъявляются к обучающемуся при освоении учебных занятий?

Данная учебная дисциплина предназначена для тех, кто уже прошел обучение по дисциплине «Русский как иностранный язык» и сдал промежуточный экзамен в форме кандидатского по этому языку. Предполагается, что обучающиеся владеют русским языком – рецептивными и продуктивными умениями и навыками – на уровне, достаточном для успешного освоения самого сложного из видов деятельности на иностранном языке – *письма*. Также для успешного освоения программы дисциплины «Русский язык как иностранный: Академическое письмо» аспиранту необходимо обладать достаточным объемом знаний в области своего научного исследования, быть знакомым с научными публикациями по теме исследования и получить достаточное количество экспериментального материала для описания результатов своего исследования на иностранном языке.

В результате освоения дисциплины иностранные аспиранты должны:

- знать особенности иноязычного дискурса научного описания, требования к структуре, стилю, выбору грамматических и лексических средств изложения научного текста;

- знать требования к соблюдению морально-этических принципов и норм в исследовательской работе и ее описании, правила и приемы избегания плагиата;

- знать правила построения композиционной и логической структуры научного текста на русском языке и оформления различных частей описания научно-исследовательской работы;

- уметь работать с академической литературой профессиональной направленности на русском языке, интерпретировать идеи авторов и давать им критическую оценку;

- уметь формулировать письменно свою точку зрения, владеть навыками ведения научной дискуссии;

- уметь профессионально представлять результаты собственной научной деятельности в письменной форме на русском языке с соблюдением норм академического русского письма;

– уметь использовать в процессе описания своей научной работы существующие вспомогательные средства – информационно-телекоммуникационные ресурсы в сети Интернет (электронные словари, базы данных, компьютерные программы).

Контактная работа преподавателя с обучающимися осуществляется посредством интерактивных лекционных и семинарских занятий, основанных, как правило, на анализе конкретных научных публикаций и работ студентов; проводится обсуждение образцов и моделей; поощряется работа в парах и малых группах, индивидуальные выступления.

Для активизации самостоятельной работы участникам курса предлагается ряд индивидуальных заданий, предполагающих как критический анализ учебного материала, так и написание собственных текстов. Важным элементом обучения является самостоятельная работа аспирантов в Интернете с использованием имеющихся в нем ресурсов, а также поиск, анализ и последующее обсуждение в классе образцов работ на иностранном языке и правил их написания. Предусмотрены консультации преподавателя по вопросам, представляющим сложность для обучающихся.

В процессе освоения учебного материала курса аспиранты участвуют в:

- анализе и обсуждении конкретных научных работ и академических текстов на русском языке;
- групповых дискуссиях;
- анализе и обсуждении результатов работы членов группы;
- презентациях результатов своей самостоятельной работы.

Данный элективный курс рассчитан на 40 часов работы группы с преподавателем в аудитории, 18 часов консультаций, 48 часов самостоятельной работы обучающихся, зачет – 2 часа. В конце курса проводится промежуточная аттестация – зачет.

Текущий контроль успеваемости проводится в середине курса и осуществляется по результатам:

- работы обучающегося на семинарских занятиях;
- тренировочных письменных заданий, выполненных обучающимся.

Промежуточная аттестация проводится в форме оценки итогового *портфолио*, состоящего из письменных работ по теме научного исследования.

Элементы портфолио:

- аннотация, объем 100–180 слов;
 - вводная часть описания научного исследования, объем 220–250 слов;
 - описание методов и инструментов исследования, объем 200–250 слов;
 - обзор литературы по теме исследования, объем от 500 слов;
 - описание результатов исследования, объем от 1000 слов.
 - описание предварительных выводов, объем от 800 слов.
- Зачет выставляется за портфолио, содержащее не менее трех работ, выполненных согласно требованиям преподавателя.

Литература

1. Колябина Н. С. Роль академического письма в формировании общепрофессиональных компетенций магистра // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 21 (242). – С. 180–184.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 05.04.2016. № 373. «О внесении изменений в пункт 10 порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (в адъюнктуре), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1259».
3. Приказ СПбГУ от 31.08.2017 г. № 8577/1 «Об актуализации рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный»; Приказ СПбГУ от 18.04.2019 г. № 4055/1 «Об утверждении рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный» (Пер. № 055472).

УДК 811.161.1'243:378.147

Коннова А. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭПИТЕТОВ)

В статье рассматривается лингвометодический потенциал эпитетов, актуальный для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. По материалам словарей эпитетов и с учетом критериев отбора лексики в учебных целях формируется объем образных средств, характеризующий базовые лексемы лексико-семантического поля «музыка». Приводится тематическая дифференциация эпитетов, способствующая оптимизации их усвоения в иностранной аудитории.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, обучение лексике, содержание обучения, образные средства языка, эпитеты.

A. L. Konnova

Herzen State Pedagogical University of Russia

The expressive means of language in the content of teaching Russian to foreign students (on the example of epithets)

The article considers the linguistic and methodical potential of epithets, which is relevant for foreign students of advanced level of learning. Based on the materials from the dictionaries of epithets and taking into account the criteria for selecting vocabulary for educational purposes the volume of expressive means is formed and it characterizes the basic lexemes of lexical-semantic field “*music*”. The thematic differentiation is given which contributes to the optimization of assimilation them in foreign audience.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, vocabulary teaching, contents of teaching, expressive means of language, epithets.

При формировании содержания обучения лексике иностранных студентов продвинутого этапа, по мнению лингвистов и методистов, необходимо учитывать различные культурно информативные разряды и группировки лексики (коннотативно маркированную лексику, прецедентные явления и др.), к которым в том числе относятся образные средства языка [1], которые выполняют важную стилистическую и изобразительно-выразительную функцию в речи. Образные средства языка предполагают употребление слова в переносном значении. Передавая образное представление, слова утрачивают свою обычную предметную отнесенность и приобретают иные лексические связи с другими словами [5]. Традиционно выделяются фонетические, лексические, словообразовательные и грамматические выразительные средства языка. Все перечисленные средства могут выступать в виде стилистических приёмов (тропов и стилистических фигур) [7].

К лексическим образным средствам языка (наряду с метафорами, сравнениями и др. группами лексических средств) относятся эпитеты – художественные определения, поясняющие, характеризующие какое-либо понятие [5]. Эпитеты используются для того, чтобы индивидуализировать явление, выделив в нём важные для автора признаки и свойства. Ввиду этого эпитеты имеют значи-

тельный лингвометодический потенциал для обучения иностранных студентов продвинутого этапа [3]. Рассмотрим его на примере многочисленного, культурно информативного лексико-семантического поля «музыка», которое, по данным идеографических словарей, насчитывает около 500 лексем. Основными репрезентантами базовой семантики лексико-семантического поля «музыка» в русском языке являются его ядерные лексемы «музыка» и «музыкант». Данные различных словарей подтверждают высокую степень употребительности данных лексем в современном русском языке. Лексема «музыка» является многозначной: 1. Искусство, отражающее действительность в звуковых художественных образах; 2. Инструментальная разновидность музыкального искусства в отличие от вокальной; 3. Искусство стройного и согласованного сочетания звуков; 4. Прост/разг. О каком-либо налаженном процессе, деле и т. п.; 5. разг. О деле, процессе, вызывающем у кого-либо чувство удовлетворения; 6. Прост. Оркестр. [7].

По данным словарей эпитетов, лексема «музыка» употребляется со значительным числом различных эпитетов. Так, в «Словаре эпитетов русского литературного языка» К. С. Горбачевича приведено 285 эпитетов к данному слову, при этом 53 из них являются «логическими определениями»: русская, военная, лютневая, церковная, немецкая, оперная и др., 13 определений авторы словаря называют «индивидуально-авторскими»: галантная, эфирно-прозрачная, доморощенная, угловатая, чарующе-гнусавая и др.; остальные эпитеты не выделены в отдельные тематические группы: банальная, душераздирающая, зовущая, идейная, легкая, меланхолическая, напевная, сердечная, энергичная, эффектная, яркая и др.

В «Кратком словаре эпитетов русского языка» Н. В. Ведерникова помещено 22 определения к лексеме «музыка» без разделения их на различные типы эпитетов, например: бодрая, волшебная, гибкая, грустная, капризная, печальная, радостная, тонкая, чудная и др.

В учебных целях содержащиеся в словарях эпитеты целесообразно дифференцировать тематически, выделив следующие группы:

- характеризующие настроение и внутреннее состояние человека: *бодрящая, грустная, волнующая, радостная, спокойная* и др.;
- указывающие на характер звучания: *быстрая, медленная, тихая, громкая* и др.;

– передающие оценочное отношение: бездарная, гениальная, неповторимая, прекрасная, пустая, удивительная и др.

– указывающие на стиль или назначение музыки: панихидная, кабацкая, трактирная, хвалебная, религиозная и др.

Однако при включении эпитетов в содержание обучения иностранных студентов необходимо учитывать не только тематический принцип, но и критерии отбора актуальной лексики.

При отборе материала необходимо учитывать наличие ограничительных помет в словарях. Так, например, в словаре К. С. Горбачевича многие эпитеты сопровождаются ограничительными пометами: разговорное (разг.), просторечное (прост.) и др. Следует особое внимание обратить на помету переносное (перен.), маркирующую значения, которые могут вызвать затруднения у иностранных учащихся. Такие значения целесообразно вводить через конкретные примеры употребления, так как уточняющий контекст может облегчить их понимание. На наш взгляд, в содержание обучения, согласно критериям актуальности, стилистической неограниченности, частотности, семантической ценности, не должны быть включены следующие неактуальные для иностранных студентов группы эпитетов:

– стилистически ограниченные эпитеты: *гнусовая* (разг.), *дикая* (разг.), *кручинная* (прост.), *жалостная* (прост.) и др.;

– устаревшие слова: *унывная*, *сладконапевная*, *кручинная* и др.;

– индивидуально-авторские (редкие) эпитеты: *доморощенная*, *вихлястая*, *галантная* и др.

Согласно названным критериям отбора в содержание обучения лексике студентов продвинутого этапа целесообразно включить примерно 20 эпитетов, характеризующих настроение и внутреннее состояние человека: *бодрящая*, *весёлая*, *грустная*, *радостная*, *серьёзная*, *усыпляющая*, *эмоциональная*; указывающих на характер звучания: *громкая*, *мелодичная*, *монотонная*, *спокойная*, *шумная*, *ритмичная*; передающих оценочное отношение: *великолепная*, *гениальная*, *красивая*, *талантливая*, *чудесная*; указывающих на стиль или назначение музыки: *праздничная*, *военная*, *классическая*.

Таким образом, при введении в содержание обучения иностранных студентов образных средств языка необходимо опираться на критерии отбора лексики и тематический принцип дифференци-

ации материала, что поможет иностранным студентам легче усвоить образный потенциал русской лексики.

Литература

1. Васильева Г. М. Учебное сегментирование лексико-семантического поля «Географическое пространство страны» как основа формирования лингвокультурологической компетенции польских студентов, изучающих русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9, 1(27). – С. 41–44.
2. Ведерников Н. В. Краткий словарь эпитетов русского языка (учебное пособие). – Л.: Ленинградский гос. педагог. ин-т им. А. И. Герцена, 1975. – 190 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич, Е. П. Хабло. – Л.: Наука, 1979. – 568 с.
5. Коляденко Г. С. Развитие речи с элементами стилистики: учеб. пособие для учащихся национальных педагогических училищ РСФСР / Г. С. Коляденко, М. П. Сенкевич. – Л.: Просвещение, 1981. – 264 с.
6. Москвин В. П. Язык поэзии. Приёмы и стили: терминологический словарь. – М.: Флинта, 2017. – 460 с.
7. Словарь русского языка: в 4-х т./ Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус.яз., 1999. – 702 с.
8. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и дополн. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – 852 с.

УДК 811.161.1'243:82-3:81'367:378.147

Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ГРАММАТИКЕ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

В статье рассматривается вопрос об использовании художественного текста в качестве источника грамматических знаний на занятиях РКИ в группах студентов-нефилологов (уровень А2-В1). Автор предлагает изучать синтаксис в процессе чтения, обсуждения и анализа специально подобранных аутентичных текстов, а также представляет систему заданий, направленных одновременно на формирование языковой и речевой компетентности учащихся.

Ключевые слова: художественный текст, РКИ, синтаксис, языковая компетенция, система заданий.

N. A. Kostiuk

Saint Petersburg State University

Teaching foreign technical profile students grammar through literary texts

The article discusses the use of literary text as a source of grammatical knowledge in RCT classes in groups of non-philological students (level A2-B1). The author proposes to study the syntax in the process of reading, discussing and analyzing specially selected authentic texts, and also presents a system of tasks aimed at simultaneously developing the language and speech competence of students.

Keywords: literary text, Russian as a foreign language, syntax, language competence, system of tasks.

Степень воздействия художественного текста на обучаемых студентов-иностранцев, несомненно, намного выше по сравнению с текстами учебными [3, с. 359], что является базой для более эффективного усвоения лексики и грамматики, представленной в данном тексте. Об обучающем потенциале художественного текста пишут многие исследователи: «Художественный текст может служить образцом для восприятия и порождения нехудожественных текстов», поскольку «... освоенные в рецептивном режиме тексты выступают в качестве речевых образцов для продуктивных видов речевой деятельности» [7, с. 489]. При адаптации текстового материала художественный текст переходит в разряд учебно-аутентичных, оставаясь при этом художественным текстом со своей системой образов и индивидуально-авторской стилистикой [1]. Использование учебно-аутентичных текстов активно развивает творческие способности, а также значительно усиливает когнитивные установки, которые направлены на общее культурное развитие и на развитие мыслительных способностей обучаемых. В практике преподавания РКИ в последнее время все больше и больше используются именно художественные (аутентичные) тексты в качестве единицы обучения языку [2], [4]–[5].

Обращение к определенным художественным произведениям как к материалу для преподавания РКИ с методической точки зрения обусловлено целым рядом факторов: социальных, культурологических, психологических и лингвистических. На этапе обучения иностранных студентов общению на русском языке на уровнях А1–

A2 последний фактор будет являться решающим, в то время как для уровня В1 лингвистический фактор может являться определяющим, но не всегда, поскольку это зависит от целей и задач определенного курса.

Опыт работы со студентами-нефилологами убеждает, что студенты не очень охотно занимаются грамматикой, в том числе синтаксисом, в отрыве от текста, поскольку приоритетными для них являются два речевых аспекта: чтение и говорение. При трудностях в понимании синтаксических конструкций студенты предпочитают краткие объяснения преподавателя занятию, посвященному исключительно изучению синтаксических конструкций. В связи с этим появилась идея найти аутентичные (художественные) тексты, представляющие грамматический материал, соответствующий программе определенного уровня. Так, в Государственном Стандарте обучения выделены все модели простого и сложного предложения для уровня В1 владения русским языком, так как именно на этом уровне происходит детальное знакомство обучаемых с русским синтаксисом.

Произведения детской литературы в наибольшей степени отвечают поставленным задачам с разных точек зрения. В них содержится активный словарь современного ребенка, который во многом совпадает с лексическим минимумом уровня В1, поэтому такие произведения легко прочитываются студентами-иностранцами. Отбираются те произведения, в которых отсутствует привязка текста к определенному историческому периоду, а само содержание произведения, раскрывая общечеловеческие проблемы, универсально и космополитично. Ограничимся только двумя примерами: повесть Саши Черного «Дневник фокса Микки» [8] и «Волки на парашютах» Аси Петровой [6].

Так, в тексте повести «Дневник фокса Микки» представлена почти половина изучаемых по программе конструкций сложного предложения. В их число входят повествовательные сложные предложения с придаточными изъяснительными, в том числе придаточные со значением побуждения, сложноподчиненные предложения со значением реально и нереально возможного условия, с придаточными времени, в том числе со значением ограничительного предшествования, сложноподчиненные предложения с придаточными цели и т. д. Приведем некоторые примеры. Фокс рассказывает: «Увидел, что мыши съели страницу моего дневника», «Зина

просила, чтобы я не плакал» [8, с. 18], «Когда показалась земля, ... я дал себе честное собачье слово, что никогда моей лапы на пароходе больше не будет!» [8, с. 78]; рассуждает о тяжелой жизни коровы: «Чтобы давать столько молока, она весь день ест, ест свою траву» [8, с. 6]; обещает сам себе: «Если она [Лили – Н. К.] когда-нибудь заблудится, я ее тоже обязательно приведу домой» [8, с. 58]; мечтает: "И как было бы хорошо, если бы не варили и не жарили!" [8, с. 5]; обращается сам к себе, беспокоится: «Пока не забыл, надо записать вчерашний сон» [8, с. 79]. Среди базовых структурных моделей простого предложения в тексте используются побудительные предложения со значением желательности («Ели бы все на полу...»), инфинитивно-оценочные предложения («Я умею думать – это самое главное») и т. д.

Таким образом, текст повести С. Черного приближается к оптимальному варианту с точки зрения презентации синтаксиса простого и сложного предложения. Чтение и обсуждение этой повести в иностранной аудитории, а также выполнение определенных грамматических заданий, тематически, лексически и грамматически связанных с текстом, способствует формированию языковой компетенции обучаемых. Затренировывание синтаксических конструкций происходит в первую очередь в лексико-грамматических упражнениях, в речевых упражнениях вопросно-ответного типа, в упражнениях на установление логических связей, а также в письменной речи при выполнении заданий творческого характера.

Задача преподавателя – научить студентов правильно выбирать грамматические конструкции, чтобы правильно строить иноязычную речь. Для выработки навыка автоматического использования синтаксических конструкций используются условно-коммуникативные речевые упражнения, задания к которым должны быть сформулированы в коммуникативном ключе в соответствии с базовым принципом организации всего языкового и речевого материала на уроках РКИ. Например:

Задание 1. С помощью данной конструкции выразите свое отношение к ситуации или чьему-либо мнению.

Модель: Не все мои друзья приехали ко мне на день рождения. (Хорошо).

Было бы хорошо, если бы все мои друзья приехали на день рождения.

Задание 2. Прочитайте следующие фразы. Напишите, что вы узнали о желаниях этих людей.

Модель: *Мальчик Миша: Пусть мама купит мне фокса!*

Мальчик Миша хочет, чтобы мама купила ему фокса.

При выполнении всех заданий, направленных на проверку понимания содержания текста, при обсуждении смысла прочитанного, а также при пересказе текста студент многократно использует одни и те же синтаксические конструкции, поскольку это диктуется природой данного текста. Например, при выполнении упражнения на развитие навыков установления логических связей задание формулируется следующим образом: «Отметьте, какие из следующих высказываний правильные», – при этом в двух возможных ответах (правильном и неправильном) содержится изучаемая синтаксическая конструкция (1. *Микки считает, что он очень похож на свою хозяйку Зину.* 2. *Микки считает, что его хозяйка Зина и он очень похожи.*)

Как видим, студенты специально не изучают те или иные конструкции на отвлеченном лексическом и тематическом материале, а знакомятся, распознают в тексте и развивают навык их употребления в устной и письменной речи исключительно при работе с художественным текстом.

Возможности использования художественного текста на уроках РКИ огромны. В зависимости от целей и задач обучения один и тот же текст можно предъявлять студентам, например, на уровне А2 и на уровне В1 владения русским языком. Так, текст повести Аси Петровой «Волки на парашютах» может служить материалом как для «синтаксических» уроков (А2+), так и для обучения иностранных студентов умению строить рассуждение, описание и повествование (В1), т. е. умению порождать функционально-смысловые типы речи. Приведем два отрывка из повести и задания к ним в качестве примеров.

«Как только я попадаю в счастливую ситуацию, компанию, место или время, обязательно появляется что-то, что мешает.<...> В общем, каждый раз что-то случается. Если я сажусь есть мой любимый шоколадный торт, кусок оказывается у меня на штанах. Если я с радостью иду в школу первого сентября, то по пути меня из лужи обливает грузовик. Если я лечу на самолете, то кресло, в котором я сижу, оказывается не у окна. С течением времени я заметил, что абсолютно все хорошие моменты сопровождаются неудобствами, а все счастливые – страданиями» [6, с. 59–61].

«В жизни чаще всего ничего не происходит, чем что-то случается. Мама говорит: «Оденься тепло, а то превратишься в ледышку»! Папа говорит: «Тренируйся на физкультуре хорошенько, а то парни когда-нибудь расшибут тебя в лепешку»! Дедушка говорит: «Не сиди до ночи за компьютером, а то сташешь горбатым, как мышка»! Но ничего подобного не происходит. <...> Я каждое утро нахожу мир в точно таком же порядке, в каком его оставлял перед сном» [6, с. 105].

Работа с каждым из отрывков может быть построена по одному и тому же плану, а задания к ним могут быть следующими для уровней В1 и А2+ соответственно (отрывок 1):

Задание 1. Прочитайте текст. Разделите текст на три части: *тезис – обоснование – вывод*. Сколько аргументов привел мальчик? и т. д.

Задание 2. Скажите, какие слова (какая синтаксическая конструкция, сложное предложение) повторяется в рассуждении мальчика? Какое время и какой вид глаголов используется в этих конструкциях? Почему? Какой другой союз (слово) можно использовать вместо союза «если»? Заполните таблицу: разделите аргументы мальчика на две колонки. И т. д.

Позитив (приятная ситуация)	Негатив (неприятное происшествие)
1. Если я сажусь есть свой любимый торт, кусок оказывается у меня на штанах.

Рассмотренные в статье примеры использования художественной литературы в качестве материала обучения на уроках РКИ (уровни В1 и А2) позволяют сделать выводы об огромном потенциале художественного текста для комплексного обучения грамматике (синтаксису), чтению и разговору, не акцентируя внимание на формировании только языковой компетенции, как это происходит при аспектном обучении. Кроме того, художественные тексты приобщают студента к гуманитарным знаниям, воспитывают личностные качества и расширяют его кругозор.

Литература

1. Авдеева И. Б. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, Г. М. Левина // Мир русского слова: научно-методический журнал. – М.: РОПРЯЛ, 2001. – № 4. – С. 55–62.

2. Гончарук Е. Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – ДФУ, 2010. – С. 57–59.

3. Костюк Н. А. Работа с аутентичными текстами в процессе преподавания РКИ на уровне А1 // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве. Материалы XXI междунар. научно-практической конф. СПбГУПТД. – СПб, 2016. – С. 353–360.

4. Кулибина Н. В. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Н. В. Кулибина, Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М., 1984. – 96 с.

5. Кулибина Н. В. Написано женщинами. Пособие по чтению для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2004. – 272 с.

6. Петрова А. Волки на парашютах. – СПб, 2012. – 110 с.

7. Рогова К. А. Обучающий потенциал художественного текста / К. А. Рогова, И. В. Реброва, О. В. Хорохордина // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Т. 3. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов. – София, 2007. – С. 448–495.

8. Черный С. Дневник фокса Микки. – СПб., 2011. – 112 с.

УДК 811.161.1'243:371.333:37.015.3

Красюкова Ю. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье представлен один из способов улучшения психологического климата в средней школе посредством использования на уроках РКИ аудиотекстов, героями которых выступают учителя данной школы.

Ключевые слова: РКИ, средняя школа, аудирование, предотвращение конфликтов, психологический климат в школе, взаимоотношения учителей и учеников.

Y. A. Krasjukova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Use of audiotext on the lessons of Russian as a foreign language in middle school as a means of improvement of well-being in the school

The article presents one the ways of the improvement of the well-being in middle school though the use of audiotexts, in which teachers of the school participate.

Keywords: Russian as a foreign language, Middle school, listening, prevention of conflicts, well-being in school, teachers-students relationships.

Взаимоотношения преподавателей и учащихся средней школы зачастуюотягощены недопониманиями, конфликтами и противоречиями, в то время как взаимодействие и сотрудничество является ключевым фактором успешности учебного процесса.

В данной статье мы попытаемся продемонстрировать, как посредством работы с текстами на второй фазе обучения русскому языку как иностранному можно добиться улучшения психологического климата в средней школе.

О. В. Каштанова, Д. А. Венедиктова в статье «Социальные конфликты между субъектами педагогического процесса» приводят следующие возможные причины возникновения конфликтов в процессе обучения:

1. Неравное распределение полномочий между участниками учебного процесса.

2. Различия в возрастных, интеллектуальных, ценностных, психофизиологических характеристиках участников учебного процесса.

3. Психологическое напряжение, в котором оказывается учитель, находящийся один на один с классом [2, с. 78].

В свою очередь, А. А. Фёдоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова в статье «“Конвенция поколений” в новом мире образования» обращают внимание на то, что «взаимодействие субъектов образовательного пространства происходит в условиях значительного мировоззренческого разрыва» в связи со значительной разницей в возрасте между педагогами и учащимися [5, с. 30].

В следующих работах предложены способы организации учебного процесса, помогающие предотвратить появление проблемных ситуаций и сделать обучение максимально эффективным.

Н. Т. Осинская, А. С. Менжулина в статье «Teaching – a way of relating» описывают метод молчания («Silent way»), предложенный Калемом Гаттегно, утверждающим, что «правильные» отношения учителя и ученика должны быть направляемы учениками и их учебным потенциалом. Метод молчания подразумевает минимизацию роли учителя в учебном процессе, предоставление учащимся возможности самостоятельно справляться с учебными задачами и, используя существующие ресурсы, находить ответы на вопросы [3].

Г. П. Турбина, А. Ф. Чудинов в статье «Игровые технологии обучения иностранному языку как средство социализации учеников младших классов» признают мотивацию обучающихся ключевым фактором процесса обучения иностранному языку. В качестве мотивирующего элемента авторы рекомендуют ролевые игры, компонентами которых являются роль, ситуация и соответствующее этой ситуации поведение [4, с. 14–16].

Д. Р. Дроздова в работе «Основные манипулятивные тактики в академическом дискурсе» предлагает использовать манипулятивные тактики с целью привлечения внимания учащихся, увеличения темпа их работы и повышения их интереса к процессу обучения. В статье описаны следующие тактики:

1. Переакцентуализация (выдвижение на первый план акцентов, которые так или иначе связаны с учебным материалом)

2. Тактики умолчания и искажения (связаны с организацией работы на уроке)

3. Использование современных технологий (пробуждение интереса учащихся)

4. Тактика поощрения [1, с. 29].

Таким образом, существует ряд методов организации учебного процесса, помогающих предотвратить появление проблемных ситуаций в процессе обучения.

Теперь обратимся к урокам русского языка как иностранного в средней школе. Нами был подготовлен курс уроков, нацеленных на обучение аспекту «аудирование» на тему «Здоровый образ жизни» на второй фазе обучения РКИ. Уроки были спланированы следующим образом: учащийся получает лист вопросов, знакомится с ними, а затем просматривает небольшое видео, на котором один из учителей школы рассказывал о своём обычном дне: описывал свой режим дня, что он ел на завтрак, обед, ужин, упоминал свои полезные и вредные привычки и т. д. В процессе просмотра учащийся должен ответить на максимальное количество вопросов, а затем сделать вывод: можно ли назвать образ жизни этого человека «здоровым». В завершении учащийся сравнивает свой распорядок дня с распорядком дня учителя и дает советы учителю: как тот должен изменить свои привычки на пути к здоровому образу жизни.

Знакомясь с подробностями жизни учителей вне школы, учащийся понимает, что учитель является таким же человеком, как и он сам: тоже вынужден рано вставать, готовиться к урокам, в чём-

то себе отказывать из-за недостатка времени, уставать. Дистанция, сформировавшаяся между учителем и учениками в связи с доминирующей позицией учителя по отношению к учащемуся, а также значительной разницей в возрасте, значительно сокращается. Возможность увидеть своего учителя «по-новому» помогает школьнику многое понять и предотвратить возможные конфликты и недопонимания.

Кроме того, нами было замечено, что слушать неподготовленный рассказ знакомого лица о себе учащимся интересно. Данное занятие активизирует уже имеющиеся навыки аудирования, побуждая ребёнка работать старательно, что, безусловно, положительно отражается на результатах учебного процесса.

Литература

1. Дроздова Д. Р. Основные манипулятивные тактики в академическом дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. – Тольятти, 2015. – С. 28–30.
2. Каштанова О. В. Социальные конфликты между субъектами педагогического процесса / О. В. Каштанова, Д. А. Венедиктова // Управление устойчивым развитием. – Казань, 2017. – С. 76–81.
3. Осинская Н. Т. Обучение – стратегия взаимоотношения / Н. Т. Осинская, А. С. Менжулина // Материалы I междунар. науч.-метод. конф. «Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания дисциплины “Русский язык и культура речи”». – Донецк, 2018. – С. 134–139.
4. Турбина Г. П. Игровые технологии обучения иностранному языку как средство социализации учеников младших классов / Г. П. Турбина, А. Ф. Чудинов // Педагогический журнал. – М., 2016. – С. 16–22.
5. Фёдоров А. А. «Конвенция поколений» в новом мире образования / А. А. Фёдоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Высшее образование в России. – М., 2018. – С. 28–38.

УДК 811.161.1'243:316.772.2:378.147-057.87(=581)

Ли Пу

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАТОРОВ СОМАТИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена семантическим особенностям вербализаторов соматизмов на занятиях по русскому языку в китайской аудитории. Перечисленные семантические характеристики вербализаторов соматизмов опреде-

ляют особый подход к их изучению: учащиеся должны освоить как лексическое значение вербализатора соматизма, так и значение стоящей за ним невербальной единицы, а также научиться выявлять его контекстную семантику.

Ключевые слова: вербализатор соматизмов, семантические особенности, лексическое значение, прагматическое значение, контекст.

Li Pu

Herzen State Pedagogical University of Russia

Semantic features of somatism verbalizers in the lessons in Russian in the Chinese audience

The article is devoted to the semantic features of verbalizers of somatisms in classes in the Russian language in Chinese classrooms. The listed semantic characteristics of verbalizers of somatisms determine a special approach to their study: students should learn both the lexical meaning of the verbalizer of somatism and the meaning of the non-verbal unit behind it, and also learn to identify its contextual semantics.

Keywords: verbalizer of somatisms, semantic features, lexical meaning, pragmatic meaning, context

Тело в определенном смысле является проводником эмоциональных состояний человека и, таким образом, может рассматриваться как проекция внутреннего мира человека. Средства обозначения явлений, относящиеся к сфере телесности, принято называть соматизмами [1, с. 9]. Данный термин охватывает все формы одного из невербальных языков – соматического языка, включающего жесты, мимику, позы, выражения лица и разнообразные симптомы душевных движений и состояний. Жесты в их реальном проявлении относятся к невербальным знакам. Их вербальную номинацию ученые называют соматическими речениями [2, с. 203], а под термином «вербализатор» понимается словесное выражение жестов и мимики.

Вербализаторы соматизмов относятся к особому типу языковых знаков, поскольку объекты, которые они называют (соматизмы), также являются знаками – обладают планом выражения (способ физического исполнения жеста) и планом содержания (прагматическое значение жеста – то значение, которое он получает в процессе коммуникации). Знаковая природа соматизмов определяет двойную семантическую соотнесенность вербализаторов соматиз-

мов. Во-первых, через связь имени (вербализатора) с определенным в физическом смысле движением реализуется предметная соотнесенность вербализаторов соматизмов («хмурить/нахмурить брови» – «Брови сдвинуты к переносице так, что образуют вертикальную складку на лбу» [3, с. 9]), ср. значение незнакового движения «Толкать» – 1. Коротким резким толчком двигать или заставлять двигаться в направлении от себя». Во-вторых, при употреблении вербализатора соматизма актуализируется *прагматическое* (символическое – Верещагин, Костомаров 1981) значение соматизма («хмурить брови» – «Выражение недовольства, неодобрительного к чему-л. отношения» [3, с. 9]).

Итак, семантика вербализатора соматизма неотделима от прагматического значения стоящей за ним невербальной единицы. Данное свойство вербализаторов соматизмов определяет особый подход к их изучению: так, помимо знакомства со значением вербализатора как лексической единицы, учащиеся должны освоить и значение соответствующего соматизма.

Связь с прагматическим значением жеста порождает определенные трудности при выявлении и описании семантики вербализаторов соматизмов, поскольку значения кинетических единиц «гораздо более подвижны, чем значения единиц языкового уровня», в контексте они «легко обрастают различными прагматическими добавками, смысловыми наращениями» [4, с. 26]. Соответственно, с помощью одного и того же вербализатора соматизма в разных контекстах могут актуализироваться разные семантические варианты значения соматизма. Не случайно исследователи Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров подчеркивают семантическую недостаточность соматического речения вне контекста. Ощущая размытость семантики описываемого жеста, адресант сообщения нередко вводит дополнительные указания относительно смысла жеста [5, с. 405]. Так, типичными оказываются контексты, где поясняется стоящая за соматизмом эмоция или коммуникативная цель: например, «*сердито* морща нос», «*брезгливо* морщат носы», «*растерянно* мигал глазами», «*испуганно* моргая глазами», «*растерянно* хлопал глазами», «*смущенно* опускает глаза», «*виновато* отвел глаза», «*страдальчески* закатил глаза», «открыл рот *от неожиданности*», «открыв рот *от восторга*», «щёлкал пальцами, *пытаясь вспомнить*», «щёлкает пальцами, *привлекая внимание*» и пр. С учетом сказанного при обучении вербализаторам соматизмов первостепенное значение приоб-

ретаает освоение учащимися приемов контекстного анализа: помимо собственно вербализатора соматизма должна рассматриваться речевая ситуация, в которой он употреблен.

Важно отметить, что связь с прагматическим значением жеста тем не менее не делает вербализатор соматизма его полным вербальным аналогом. Как указывают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, «вербальный язык не просто "зеркально" отражает соматизмы, но и способен активно привнести дополнительную и важную внешнюю информацию», в частности, отображать интенсивность исполнения того или иного движения, степень или глубину состояния (ср.: *отвесить земной поклон, поклониться в ноги, упасть в ноги и бухнуть(ся) в ноги*) [5, с. 412]. С помощью различной стилистической окраски вербализатора соматизма адресант речевого сообщения может выражать субъективную оценку называемому жесту, всей ситуации в целом, а также свое отношение к тому, кто этот жест выполняет. По замечанию Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, «именно адресант устанавливает стилистическую принадлежность вербализующих речений и в итоге задает восприятие второго участника коммуникативного акта». Исследователи, в частности, приводят следующие примеры выражения позиции адресанта речевого сообщения посредством выбора стилистически окрашенных вербализаторов соматизмов: «– Что вылупили шары-то на меня?» (Горький. «В людях»); «Дважды воздымал руки, как распятый» (Булгаков. «Мастер и Маргарита»); «Лазурны очи опустя / В объятиях Вадима, / Она, как тихое дитя, / Лежала недвижима» (В. Жуковский. «Вадим») [5, с. 412].

Таким образом, при обучении вербализаторам соматизмов следует учитывать, что выбор наименования соматизма может решать различные коммуникативные задачи, включая выражение субъективной оценки адресантом речевого сообщения.

Литература

1. Сайфи Л. А. Концептуализация соматического образа человека в языке и дискурсивных практиках (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. наук. – Уфа, 2008.
2. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. – М., 2002.
3. Акишина А. А. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь / А. А. Акишина, Х. Кано, Т. Е. Акишина. – М., 1991.

4. Григорьева С. А. Словарь языка русских жестов / С. А. Григорьева, В. Н. Григорьев, Г. Е. Крейдлин. – Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.

5. Верещагин Е. М. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 2005.

УДК 811.161.1'243:811.111:378.147

Лыпкань Т. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ СОЗДАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье речь идет о целесообразности создания дополнительных образовательных программ по РКИ на английском языке для англоговорящих учащихся на краткосрочных формах обучения, на начальном этапе обучения-уровень владения русским языком А1–А2.

Ключевые слова: дополнительные образовательные программы, язык-посредник, краткосрочные формы обучения, уровень владения языком, начальный этап обучения.

T. V. Lypkan

Saint Petersburg State University

Feasibility of creating additional educational programs on Russian as a foreign language in the English language

The article deals with the advisability of creating additional educational programs in Russian as a foreign language in English for English-speaking students in short-term forms of education, at the initial stage of training, the level of knowledge of the Russian language is A1–A2.

Keywords: additional educational programs, Intermediary language, short-term forms of training, level of language proficiency, the initial stage of training.

По итогам ректорского совещания от 29.07.2019 г. ректором СПбГУ Н. М. Кропачевым было дано поручение директорам и деканам представить предложения по перечню дополнительных образовательных программ (ДОП), которые могут быть реализованы на английском языке, – с обоснованием / оценкой перспективы вос-

требованности таких программ на международном рынке дополнительного образования. Задача по подготовке предложений должна решаться комплексно с учетом мнения профессиональных сообществ, выпускников и научно-педагогических работников Университета. Например, советы образовательных программ, членами которых являются представители работодателей, уже доказали свою эффективность в модернизации основных образовательных программ. В этой связи при подготовке новых англоязычных ДОП мнение экспертов, работающих в советах различных образовательных программ, будет иметь большое значение при принятии решения о создании новых программ [1].

Основным требованием современной методики РКИ остаётся коммуникативный характер обучения, который предполагает использование родного языка учащихся или же языка-посредника. В подготовке современных преподавателей РКИ всё большее значение отводят изучению одного или нескольких иностранных языков. Современный специалист в сфере образования и межкультурной коммуникации должен владеть каким-либо иностранным языком, чтобы соответствовать требованиям времени. Это в большей степени обусловлено социальным заказом (интернационализация образования, маркетинговая деятельность вузов, возникновение программ обучения на английском или французском языках). Следование этому требованию является также частью общей и профессиональной культуры преподавателя, оказывающей влияние на развитие личности учащегося, способствует успешному межкультурному общению [2].

Необходимо отметить, что рациональное применение языка-посредника в процессе обучения РКИ помогает получению знаний, умений и навыков, более продуктивному усвоению предлагаемого учебного материала, преодолению специфических трудностей, а также облегчает процесс освоения русского языка [3].

Многими методистами признаётся, что введение грамматического материала на языке-посреднике значительно облегчает усвоение грамматики, помогает экономить учебное время, тем самым обеспечить максимальный эффект. Отсутствие объяснений на языке-посреднике, особенно во взрослой аудитории, может тормозить и затруднять процесс обучения.

Согласно А. И. Сурыгину, автору монографии «Основы теории обучения на неродном для учащихся языке», языком-посредником принято считать «язык, используемый в процессе обучения как

вспомогательное средство коммуникации, которым владеют и обучающийся на неродном языке, и преподаватель» [4].

Использование языка – посредника зависит от:

- этапа обучения;
- формы обучения;
- контингента учащихся;
- содержания обучения;
- целей обучения [5].

Так, названия русских падежей и правила их употребления воспринимаются англоязычной аудиторией значительно эффективней при предъявлении их названий на английском языке с дальнейшим введением их русских эквивалентов. Полезным также будет рассказ преподавателя о русском алфавите, введение некоторых терминов (буквы, звуки, гласные, согласные, глухие, звонкие, слог, ударение, интонационные конструкции) на языке-посреднике с последующим переводом и освоением их на русском языке. Наконец, перевод как способ семантизации наиболее эффективен при изучении специальной терминологической лексики и лексикограмматических конструкций научного стиля речи, например, по филологии (при обучении языку специальности).

Практика преподавания показывает, что проведение занятий на начальном и среднем этапе с англоговорящими студентами на языке-посреднике полностью оправданно. Естественно, чем выше уровень подготовки учащегося, более развиты его лингвистические способности и мотивация к изучению языка, тем меньше потребности возникает в использовании языка-посредника. В таких случаях максимальное применение языка-посредника ограничивается пятью-шестью уроками, затем интенсивность его использования постепенно уменьшается. Преподаватель старается использовать только средства русского языка, привлекая наглядные средства семантизации (иллюстрации учебника, фотографии, предметы, движения). На помощь преподавателю также приходят его артистизм, опыт и творческий подход.

Методика обучения русскому языку как иностранному при помощи языка-посредника разрабатывается для начального этапа обучения, хотя успешно применяется и на среднем и продвинутом этапах. Её использование эффективно при обучении в группах однородного языкового состава. В этих условиях подобная методика обеспечивает значительное повышение интенсивности и эффектив-

ности обучения, так как даёт возможность охватить больший объём учебного материала, сократить сроки его изучения, добиться его более точного и быстрого восприятия, осознания и более глубокого усвоения, обеспечить положительный перенос и преодолеть отрицательное влияние родного языка.

В нашей практике методика преподавания РКИ на языке-посреднике будет широко применяться при обучении иностранных англоговорящих стажеров на краткосрочных формах (1, 2, 3 недели) обучения на начальном этапе обучения на уровне А1 и А2, что позволит более эффективно и продуктивно использовать время на коротком сроке обучения и соответствует современным требованиям к интернационализации учебных программ (обучение на иностранном языке).

Литература

1. <https://spbu.ru/openuniversity/documents/materialy-rektorskogo-soveshchaniya-393#р6>
2. Чеснокова Н. Е. Проблемы обучения языку специальности студентов неязыковых вузов // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 77–81.
3. Колосова Т. Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Теория и методика профессионального образования. Вестник ФГОУ ВО МГАУ. – № 1, 2014. – С. 138–141.
4. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 233 с.
5. Корженевич Ю. В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2019. – № 1. – С. 40–47).

УДК 811.161.1'243:81'42:82-94

Ма Жуе

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИСКУРСИВНАЯ ФОРМАЦИЯ КАК БАЗА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ МЕМУАРНОГО ДИСКУРСА)

Данная статья посвящена рассмотрению подходов к обучению письменной речи на дискурсивной основе, что находит всё большее применение в обучении как иностранцев, изучающих русский язык, так и носителей

языка. Обращение к интерпретации текста как элементу дискурсивной формации (виду текста/дискурса) позволяет вести наблюдение над типовой структурой текста как основанием для отбора языковых средств и способов их организации. Разнообразие применяемых здесь приёмов способствует при выборе структурных моделей и языковых средств проявлению индивидуализации повествования. В качестве материала наблюдения в статье используются тексты, входящие в мемуарный дискурс.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная формация, структура текста, языковые средства, типологическое и индивидуальное в речевых построениях.

Ma Ruye

Saint Petersburg State University

Discursive formation as a learning base written speech (on the example of memoir discourse)

This article is devoted to the consideration of approaches to teaching writing on a discursive basis, which is increasingly used in teaching both foreigners learning the Russian language and native speakers. Reference to the interpretation of the text as an element of the discursive formation (type of text/discourse) allows us to observe the typical structure of the text as a basis for the selection of language means and ways of their organization. The variety of techniques used here contributes to the choice of structural models and language tools manifestation of individualization of the narrative. The article uses the texts included in the memoir discourse as the observation material.

Keywords: discourse, discursive formation, text structure, language means, typological and individual in speech construction.

Современные исследования связной речи ввели в практику, в том числе в практику обучения, понятие дискурса. Дискурс, реализуясь в текстах, делает возможными процессы приобретения и применения человеком знаний, и дискурсивные формации – разновидности дискурса – представляют разные виды знаний через вербальное воплощение. Прежде всего это знания о значимых для социума коммуникативных ситуациях, которые позволяют выделять темы сообщений как исходный пункт классификации дискурсивных формаций. Но значимыми оказываются и жанры речевых построений, включённых в формацию, и соответствующие жанрам речевые тактики и речевые стратегии. Дискурсивные формации создаются социумом и контролируются им. Как писал А. А. Зализняк,

«Текст возникает как своего рода натуральный продукт, все языковые характеристики которого определены привычной практикой, существовавшей до создания этого текста» [3, с. 436–437]. Но в дискурсе человек участвует как языковая личность со своими знаниями, со своим словарным запасом и грамматическими умениями, что открывает возможности проявления индивидуальности говорящего.

Понятие «дискурсивной формации» было выдвинуто французским ученым М. Фуко [6] и рассматривается как структурированный набор текстов, некая структурная однотипность, допускающая большую вариативность индивидуального выражения: дискурсивные формации бесконечны и различны по областям знания и деятельности. Анализ М. Фуко ориентирован не на субъекта, а на раскрытие механизма формирования дискурсов, по его словам, «правила формации имеют место не в «ментальности» или сознании индивида, а в самом дискурсе; следовательно, они навязываются в соответствии с неким видом анонимной единообразности всем индивидуумам, которые пытаются говорить в этом дискурсивном поле» [6, с. 63]. Так что дискурсивная формация определяется присутствием дискурсу закономерностями, в конкретном дискурсивном поле существуют определенные правила и закономерности, которые неприменимы в других областях.

Особенности текстов, относящихся к той или иной дискурсивной формации, делятся на два аспекта: структурные особенности и особенности, связанные с использованием языковых средств. Другими словами, то, в какую группу входит рассматриваемый текст, определяется его структурой и языковым воплощением, а с другой стороны, при создании текста определенной формации пишущий излагает свою мысль в некой устойчивой структуре, употребляя характерные, повторяющиеся в текстах данной формации языковые средства.

Преподавание языка как иностранного, так и родного, ставит своей целью овладение учащимися, что определяет задачу выбора учебных текстов, принадлежащих определенной дискурсивной формации на актуальную для процесса обучения тему и соответствующую уровню знаний языка жанров. Эти исходные положения оказываются непосредственно связанными с языковыми средствами: тематически определяемой лексикой и соответствующими синтаксическими конструкциями, позволяющими передать информа-

цию о действительности и выразить отношение к ней. Но речь идёт не только об отборе языковых средств, но и об их организации в тексте, не случайно дискурс определяется как текст определенной структуры.

Языковые средства и стратегии и тактики их распределения по компонентам текста многообразны, они всегда предоставляют большие возможности для выбора, что и делает дискурс одновременно явлением общения и представления возможности проявления индивидуальности говорящего/слушающего (в интерпретации).

Обращение к тексту с позиций дискурсивного анализа требует интерпретационной подготовки со стороны преподавателя и серьёзной работы с текстом и усвоения правил его построения наряду с языковыми средствами со стороны учащихся.

Итак, «дискурсивная формация» понимается как разновидность дискурса, который существует в виде элементов и «может быть рассмотрен как 1) информационная структура, регистрирующая специфическое знание, 2) как материальная структура, образуемая совокупностью высказываний, ограниченных пределами того, что может и должно быть сказано, и того, что сказано быть не может в том или ином пространстве знания» [2, с. 14].

В данной статье мы будем рассматривать обучение мемуарному тексту. Следуя сказанному выше, можно ожидать, что «индивид не предшествует автобиографическому высказыванию, сообщая говоримому уникальность и исповедальность, – напротив, он сам является конструктором, производным от дискурсов и порождаемых ими топосов <...>. Создание автобиографических свидетельств, таким образом, должно рассматриваться как специфическая социально-антропологическая практика, которая предоставляет готовые модели для личного повествования и в ходе которой возникает как свидетельствующее «я», так и сам акт свидетельствования» [1]. Так что в автобиографических текстах, в том числе мемуарах, содержатся два компонента, которые находятся в двух временных пространствах и ведутся соответственно говорящим Я и персонажем нарратива.

Структурные особенности мемуарного текста состоят в нарративной цепочке событий прошлой действительности, т. е. повествование событий в хронологическом порядке. Нами рассмотрены мемуары военачальника, маршала К. К. Рокоссовского, и военного конструктора, изобретателя всемирно известного автомата М. Т.

Калашникова. Оба автора – участники Отечественной войны, в обоих текстах присутствуют описание её особо значимых эпизодов.

В книге К. К. Рокоссовского «Солдатский долг» основная повествовательная линия состоит в последовательных рассказах о исторически значимых военных событиях во время Великой Отечественной войны: начало войны, бои под Москвой, Сталинград, Курск, Украина, Белоруссия, Польша и, наконец, Германия. Соблюдение хронологического принципа повествования составляет его основную линию, что при привлечении в качестве учебного текста (возможного в его эпизодах, построенных по тому же принципу) должно быть отмечено с указанием на такую языковую особенность, как использование видовременных форм глагола. Следуя этому принципу, учащиеся, создавая свой рассказ об истории, должны соблюдать его структурные и языковые особенности.

Индивидуальность выражения состоит в отклонении от строгого порядка хронотопа, от чистого нарратива. В «Записках конструктора-оружейника» М. Т. Калашникова таких «отклонений» достаточно много. Основное повествование состоит из событий, составляющих творческую деятельность автора, которая оказывается связанной со множеством «отступлений» от нарратива, включением «случайных» событий, сопровождающих творческий поиск персонажа-рассказчика. Так, в сообщении об отпуске после ранения вписывается его рассказ о детстве (получив отпускной билет после ранения, по дороге домой *«под стук колес я вспоминал свое детство, отрочество, юность, ласковую, добрую маму, отца в вечных заботах о хлебе насущном»* [4, с. 28]), который многое объясняет в характере персонажа.

Возвращаясь к теме наблюдения в учебном процессе за развитием повествования в тексте, отметим необходимое внимание к возможным чередованиям повествовательных и описательных компонентов текста/дискурса, что может сделать и учащийся в своём рассказе при соблюдении его главной линии.

Другой аспект особенностей определенной дискурсивной формации связан с типологическими средствами языкового выражения. В мемуарных текстах первое место занимают видовременные формы глаголов как средство разделения двух временных пространств текста – настоящее (время рассказывания) и прошлое (предмет рассказа), что является универсальной характеристикой текстов воспоминаний. Автор отталкивается от настоящего и

углубляется в прошлое, повествование о прошлых событиях осуществляется, как правило, глаголами совершенного вида прошедшего времени, а подробное воспроизведение прошлой картины – глаголами несовершенного вида прошедшего времени. Такое упражнение часто бывает и на занятиях по грамматике, – учащийся овладеет навыками изложения мысли на небольшом фрагменте текста, употребляя нужные видовременные формы глаголов. В использовании языковых средств допускается проявление индивидуальности автора. Например, Калашников в своих мемуарах постоянно обращается к средствам образного выражения, что не характерно для мемуаров Рокоссовского: «*Все цветы должны цвести*», – *гласит восточная мудрость <...> **Полигон помогал конструкторам цвести***» [4, с. 91]. «*Немногим более двух лет потребовалось для создания нового вида автоматического стрелкового оружия, которое завоевало себе место под солнцем на десятилетия вперед*» [4, с. 121]. Работая с такими текстами, преподаватель получает возможность побуждать учащихся к творчеству.

Таким образом, обучение письменной речи в соответствии с правилами и закономерностями определенной дискурсивной формации не только сообщает учащимся о существовании неких моделей или образцов для создания текста, но и ориентирует их на использование выявленных закономерностей, не ограничивая свободу самостоятельного выражения и творчества. Мировая практика преподавания показывает, что креативное (create, создающее, порождающее) письмо, целью которого является обучение изложению своей мысли в определенной дискурсивной форме, достаточно эффективно.

Литература

1. Аникудимова Е. Личное повествование как проблема / Е. Аникудимова, А. Швец // Новое литературное обозрение. – № 3, – СПб., 2018. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2018/3/lichnoe-povestvovanie-kak-problema.html>. (Дата обращения: 29.12.2019).
2. Бурцев В. А. Дискурсивная формация как единица анализа дискурса // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – №. 10. – С. 9–16.
3. Зализняк А. А. «Слово о полку Игореве»: взгляд лингвиста». Русские памятники Древней Руси. – М., 2008. – 480 с.
4. Калашников М. Т. Записки конструктора-оружейника. – М.: Военное издательство, 1992. – 300 с.
5. Рокоссовский К. К. Солдатский долг. – М.: Вече, 2015. – 400 с.
6. Фуко М. Археология знания. – Киев: Ника-Центр, 1996. – 208 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'367.625.43

Мальцев И. В.

Санкт-Петербургский горный университет

ЭКВИВАЛЕНТЫ ПРИЧАСТНЫХ И ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ)

В статье содержатся некоторые наблюдения над восприятием иностранными учащимися грамматического материала по изучению причастных и деепричастных оборотов и практическому использованию их в устной и письменной речи. Обращается внимание на некоторые психологические трудности при овладении данным материалом.

Ключевые слова: причастие; деепричастие; причастный и деепричастный обороты; психологические трудности; логическое несоответствие.

I. V. Maltsev

Saint Petersburg State University

Equivalents of participial and adverbial turns in the classroom of Russian as foreign language (in comparison with English language)

Some observations over grammar material connected with participle and verbal adverb constructions comprehension and their practical usage in oral and written speech by foreign students are being contented in this paper. Some psychological difficulties arising during mastering this material are being considered.

Key words: participle; verbal adverb; participle and verbal adverb constructions; psychological difficulties; logical consistency.

Основная цель занятий по РКИ – подготовить иностранных обучающихся к адекватному пониманию текстов повышенной трудности – текстов, напрямую связанных с научным стилем речи. Подобные тексты всегда осложнены такими формами глагола, как причастие и деепричастие. Знакомство с этими формами, как правило, начинается с изучения функционирования конструкций с краткими причастиями прошедшего времени страдательного залога. Учащиеся встречаются их в текстах, содержащих предложения типа: *дворец был построен, магазин был закрыт, аудитория была закрыта* и т. п. Первые трудности начинаются сразу же. Ко времени знакомства с причастиями учащиеся, начавшие изучение русского языка в России с алфавита, или приехавшие со знаниями, по-

лученными, как правило, на трёхмесячных курсах русского языка на родине (например, КНР), более или менее неплохо усваивают систему личных форм русского глагола, отличают в большинстве случаев друг от друга глаголы совершенного и несовершенного вида, помня о том, что первые употребляются в прошедшем и будущем грамматическом времени, а вторые – несовершенного вида – могут употребляться во всех трёх временах, включая настоящее. При знакомстве с указанными краткими формами, естественно, обращается внимание на то, что это форма причастия прошедшего времени. При чтении текста с предложениями типа *Петербург был основан...*, *Дворец был построен...*, *Кунсткамера была открыта...* всё идёт нормально и трудностей с пониманием и переводом не возникает. Возникают они тогда, когда учащимся предлагается познакомиться с предложениями, содержащими конструкции типа *будет открыт*. Некоторые учащиеся «зацикливаются» на определении причастий – причастия *прошедшего времени*. Возникает вопрос, который содержит недоумение по поводу будущего времени. Для некоторых учащихся налицо логическое несоответствие между заявленным прошедшим временем и употреблением конструкции в будущем.

Не менее трудным для полного понимания являются предложения типа: *Этот дворец построен в XVIII веке*. Отсутствие глагольной связки не даёт возможности адекватно уяснить временную соотнесённость такого типа предложения. Натурная демонстрация двери в аудиторию с использованием соответствующих причастий *открыта* и *закрыта* немного добавляет для понимания, что и понятно: в современной русской грамматике некоторые исследователи вводят понятие «статальный пассив» [1, с. 34], [2, с. 248], так как, действительно, говорить о какой-либо временной соотнесённости трудно: дверь постоянно находится в состоянии открытом или закрытом, а индикатором этого выступает пассивная форма.

Не меньше вопросов возникает при изучении полных причастий и причастных оборотов, их включающих. Здесь представляется возможным провести параллель с функционированием причастных конструкций в английском языке. Выбор английского языка представляется вполне очевидным: это первый или второй государственный язык многих африканских и азиатских стран, к тому же подавляющее большинство иностранных учащихся в большей или меньшей степени им владеют.

Так, рассматривая приведённые примеры, необходимо отметить, что ситуация осложняется ещё и тем, что в английском языке отсутствие связки принципиально невозможно, поэтому учащиеся и требуют конкретного ответа на вопрос: *Дворец просто был построен (The palace was built)* или *он был построен давно (it had been built many years ago)*. *It is built* – как-то совсем не укладывается в сознании. С дверью легче: *It is open(ed)*. Здесь возможно говорить о методах модуляции, нейтрализации и эмфатизации при возможном переводе [3, с. 59].

Как известно, английские причастия соответствуют как русским причастиям, так и деепричастиям. Отдельных форм, соответствующих русским деепричастиям, в английском языке нет. Причастия в английском языке употребляются в основном в тех же случаях, в каких причастия и деепричастия употребляются в русском языке. Поэтому важно хорошо усвоить, с одной стороны, какие соответствия существуют в английском языке для перевода русских причастий и деепричастий и, с другой стороны, какие соответствия существуют в русском языке для перевода английских причастий.

Ограничимся употреблением русских причастий действительного залога и рассмотрим достаточно понятный пример - перевод на английский язык причастий от глаголов *читать* (несовершенный вид) и *прочитать* (совершенный вид), соответствующих глаголу *to read*:

Причастие **настоящего** времени:

читающий – **reading** (Present Participle Active)

Мальчик, **читающий** книгу, мой брат – The boy **reading** a book is my brother.

Причастие прошедшего времени:

читавший (несовершенный вид) – **reading** (Present Participle Active)

Казалось бы, перед нами ещё большее логическое несоответствие: в русском языке наблюдаем причастие прошедшего времени, а соответствующая ему форма в английском – настоящего времени.

До знакомства с причастиями учащиеся проходят грамматический материал, включающий придаточные предложения со словом *который*, поэтому как возможный вариант перевода предлагаются: **who read (has read, had read)** (придаточное предложение).

прочитавший (совершенный вид) – **who read (has read, had read)**. В данном случае параллельной конструкцией в английском языке будет **только** придаточное предложение.

Если русское причастие прошедшего времени от глагола **несовершенного** вида выражает действие, одновременное с действием, выраженным сказуемым, то оно переводится на английский язык посредством Present Participle:

Мальчики, **читавшие** книги, громко смеялись. – The boys **reading books** laughed loudly.

Здесь *читавшие* выражает действие, одновременное с действием, выраженным сказуемым *смеялись*, т. е. мальчики смеялись в то время, когда они читали книги. Вероятно, здесь следует подчеркнуть, что английский язык обладает большей степенью абстрактности и «нелогичности» с точки зрения соотносённости заявленного грамматического времени формы и актуального времени речевой ситуации.

Если же причастие прошедшего времени от глагола **несовершенного** вида выражает действие, предшествующее действию, выраженному сказуемым, то в соответствующем английском предложении употребляется определительное придаточное предложение со сказуемым в требуемом времени:

Мальчики, **читавшие** книги ушли домой. – The boys **who had been reading books** went home.

Здесь *читавшие* выражает действие, предшествующее действию, выраженному сказуемым *ушли*, т. е. после того как мальчики читали книги, они ушли домой.

Русское причастие прошедшего времени **совершенного** вида переводится на английский язык только определительным придаточным предложением, так как оно всегда выражает действие, предшествующее действию выраженному сказуемым:

Мальчик, **прочитавший** книгу, пошёл домой. – The boy **who had read** a book went home.

Подача деепричастий при желании найти параллель в английском языке наталкивается на ещё большее сопротивление материала по той простой причине, что, насколько это известно, в английском языке нет деепричастий как самостоятельно выраженной глагольной формы. Тем не менее русские деепричастные конструкции легко переводятся на английский язык, правда, с помощью всё тех же причастий.

Читая книгу, мальчик ел яблоко. – **Reading** a book a boy was eating an apple.

Прочитав книгу, мальчик пошёл домой. – **Having read** a book a boy went home.

Объём данной работы не позволяет остановиться на многих очень интересных аспектах данного вопроса, эти аспекты требуют дальнейшей разработки именно с точки зрения преподавания РКИ.

Литература

1. Каксин А. Д. Категория эвиденциальности и средства её выражения (на примере русского и обско-угорских языков). – Вестник ЛГУ им.А.С. Пушкина, 2008.

2. Падучева Е. В. Событийное и статальное значение глаголов совершенного вида в русском языке. Проблемы грамматики и типологии. – М. – 2010.

3. Черепок К. В. Перевод причастий и причастных оборотов с английского языка на русский. – Интернет-адрес: <http://elib.bsu.by>.

УДК 811.161.1'243:81'36:378.147

Мальшев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова

МЕСТО ГРАММАТИКИ И ХАРАКТЕР ЕЁ НАГЛЯДНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена вопросам актуальности обучения грамматике на начальном этапе. Авторы выдвигают идею создания в сознании обучаемого некой грамматической «матрицы», способной обеспечить формирование способности к продуцированию и восприятию речевых высказываний, важным свойством которых выступает ситуативность, т. е. соотнесённость с конкретными ситуациями общения. Такую задачу, по мнению авторов, способно выполнить комплексно-комбинаторное применение средств как абстрактно-графической, так и художественно-изобразительной видов наглядности.

Ключевые слова: начальный этап, грамматика, смысловое содержание языковых и речевых фактов, формы вербальной интерпретации смыслового содержания

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

St. Petersburg State Conservatory name N. Rimsky-Korsakov

Place of grammar and the nature of its visual presentation at the initial stage of teaching Russian as a non-native language

The article is devoted to the relevance of teaching grammar at the initial stage. The authors put forward the idea of creating in the mind of the student a grammatical "matrix" that can provide the formation of the ability to produce and perceive speech utterances, an important property of which is situativeness, that is, correlation with specific situations of communication. Such a task, according to the authors, is able to perform a complex combinatorial application of means of both abstract-graphic and artistic-visual forms of visibility.

Keywords: initial stage, grammar, semantic content of language and speech facts, forms of verbal interpretation of semantic content

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному, а также технологические возможности современных средств дидактики определяют необходимость изысканий и всё более новых методических приёмов, направленных на практическое овладение иностранным языком как средством общения. Однако при этом не может утратить своё значение и само овладение грамматикой изучаемого языка как принципиального условия использования этого языка в практических целях. Иными словами, никто не отменял потребности коммуникативно ориентированного усвоения грамматики как внутренней системы, присущей данному языку как средству общения.

Поэтому продолжает оставаться актуальным выбор методических приёмов, позволяющих обеспечить процесс усвоения грамматики наиболее оптимальным и эффективным способом. Выбор таких приёмов определяется основными принципами методики, среди которых следует выделить следующие: системность в подаче грамматического материала, коммуникативная значимость грамматических компонентов как элементов усваиваемой системы, отражение смыслового содержания и специфики их языкового оформления при условии их восприятия и усвоения от смысла к форме.

В задачу и цель реализации обозначенных приёмов входит создание в сознании обучаемых некоторой грамматической матрицы, которая позволила бы в дальнейшем использовать её в качестве основы при осуществлении актов коммуникации – в зависимости от

конкретных речевых ситуаций реальной действительности и возникновения в контексте таких ситуаций вполне определённых речевых намерений, которые и возможно было бы реализовать в соответствии с определёнными компонентами грамматической матрицы. Осуществление названных выше методических принципов возможно при целенаправленном и последовательном воплощении одного из наиболее существенных методических принципов – принципа наглядности в обучении.

Содержание принципа системности в подаче грамматического материала не нуждается в дополнительном толковании, так как определяется объективным содержанием самой грамматической системы. Что касается коммуникативно значимой стороны грамматических явлений, объединения значимого содержания с формой его вербальной интерпретации и обеспечения методического развития учебного материала от смысла к форме, подобная задача может быть решена исключительно с опорой на различные виды зрительной наглядности. Это в первую очередь справедливо и объективно именно для начального этапа обучения, когда зрительная наглядность призвана выступать едва ли не единственным надёжным проводником при восприятии и усвоении грамматического материала.

К основным видам зрительной наглядности относятся художественно-изобразительная и абстрактно-графическая наглядность. В свою очередь, к художественно-изобразительной наглядности можно отнести иллюстративную наглядность, способную объективно передавать факты культурологического характера, и так называемые ситуативные картинки, предназначенные для создания наглядных образов наиболее типичных ситуаций общения. К абстрактно-графической наглядности относятся графические таблицы, как правило, отражающие некие системные закономерности, присущие тем или иным грамматическим парадигмам, а также схемы, с помощью которых возможна передача строевых закономерностей компонентов, участвующих в конструировании синтаксических построений, и в первую очередь – речевых образцов, выступающих в качестве основных речевых единиц при организации языкового обучения в практических целях.

Итак, в основе организации процесса обучения иноязычной грамматике лежит сама грамматическая система изучаемого языка. Однако характер представления данной системы и отдельных составляющих её компонентов может быть интерпретирован разными

методическими приёмами с использованием различных дидактических средств наглядности.

Предлагаемая нами общая структура подачи грамматического материала может быть представлена следующим образом: 1) выделение речевого намерения, соответствующего предназначенному для усвоения грамматическому факту как компоненту общей грамматической системы; 2) представление речевого образца, соответствующего выделенному речевому намерению; 3) графическая схема, отражающая основные компоненты речевого образца как элементы общей грамматической системы; 4) грамматическая таблица, в которой представлены структурные закономерности компонентов, участвующих в построении синтаксической схемы речевого образца, как элементов общей грамматической системы.

Мы перечислили содержательные компоненты и дидактические средства их интерпретации на вербально-формальном уровне. Теперь необходимо сказать о смысло-содержательной стороне предназначенных для усвоения грамматических фактов и дидактических средствах наглядной интерпретации их смыслового содержания. Это может и должно быть достигнуто путём целенаправленного и систематического использования средств художественно-изобразительной наглядности, и в частности – ситуативных картинок, призванных отражать всегда ситуативно маркированное содержание языковых и речевых фактов.

Ситуативность как неотъемлемое свойство речевых, а также включённых в синтаксические построения языковых фактов и составляет содержание грамматических явлений как компонентов продуцируемых и воспринимаемых речевых высказываний. Методически корректно составленная ситуативная картинка способна отразить релевантные черты реальной речевой ситуации и благодаря сочетанию с соответствующими средствами абстрактно-графической наглядности, отражающей существенные языковые закономерности, объединить их смысловое содержание с особенностями его вербальной интерпретации грамматическими средствами. Помимо абстрактно-графических наглядных элементов, в структуру представления учебного материала должны входить ситуативные картинки, отражающие содержательную сторону усваиваемых языковых и речевых явлений. Авторами выдвигается идея о необходимости комплексно-комбинаторного подхода к использованию различных видов наглядности при обучении грамматике на начальном этапе.

Так может выглядеть схема представления подлежащего усвоению нового грамматического материала. Описанный методический подход был использован в учебнике по русскому языку под названием «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» (Мальшев Г. Г. – М.: «Русский язык. Курсы», 2017, 2018. – 292 с.), а также в учебном пособии под рабочим названием «Актуальная грамматика русского языка для иностранцев – начальный этап», которое в настоящее время готовится к публикации в издательстве «Русский язык. Курсы».

УДК 808.5:811.161.1'243:378.147:81'276.6:355

Миронова О. А., Панкова И. М.

Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулева, Санкт-Петербург

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ
МОДЕЛИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ
«ВОЕННОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РФ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕСС-РЕЛИЗОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ
ПО ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ)**

В центре внимания статьи находится дискурсивная компетенция, которая формируется у иностранных военнослужащих при изучении лексических единиц (лексико-семантических полей), позволяющих представить взаимосвязь элементов языка и их функционирование в различных видах речевой деятельности.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, лексико-семантическое поле, лексическая единица, прагматика, речевая деятельность.

O. A. Mironova, I. M. Pankova

Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev

**The formation of discourse competence in the process of training
RCT using the model of lexico-semantic fields “military cooperation
of the Russian Federation” (based on press releases from
the Federal service for military-technical cooperation)**

The focus of the article is on discursive competence in the study of the semantic and pragmatic aspects of the study of lexical units, allowing us to imagine the

interconnection of the elements of the language and their functioning in various types of speech activity during the training of foreign military personnel.

Keywords: discursive competence, lexical-semantic field, lexical unit, pragmatics, speech activity.

Серьёзные преобразования в сфере военного сотрудничества, происходящие в современном мире, международная интеграция приводят к повышению требований, предъявляемым к обучению иностранных военнослужащих. Наибольшую актуальность приобретает необходимость выработки новых подходов к обучению русскому языку как иностранному, отвечающих потребностям и реалиям современного этапа развития международных отношений в сфере военного сотрудничества. Основной акцент делается на развитии коммуникаций, дискурсивной компетенции и на умении иностранных слушателей общаться не только на общие, но и на узко-профессиональные, общественно-политические темы, на овладение языком в процессе общения.

О. Ю. Проничева отмечает, что «обсуждение общественно-политической обстановки в мире, в своей стране для иностранных офицеров-слушателей, безусловно, является коммуникативной потребностью, значительно повышающей мотивацию к обучению. У них велик интерес к текущим новостям, к проблемам мирового порядка, к информации СМИ. Они стремятся к общению, отражающему их знания, опыт, реакцию на события, отчасти обусловленную национальной спецификой. Они хотят иметь возможность общаться на общественно-политические темы на русском языке в рамках изученного языкового материала. Нельзя недооценивать важность обучения ИВС грамотной коммуникации в общественно-политической сфере на современном этапе с учётом сложившейся международной обстановки» [5].

В центре внимания лингвистов на современном этапе находятся семантико-прагматические аспекты изучения лексических единиц, позволяющие представить взаимосвязь элементов языка и их функционирование в различных видах речевой деятельности. Выделение и анализ лексических единиц с определённым семантическим ядром позволяет выделить дискурсивные черты определённых типов текста. По мнению многих ученых, включая И. А. Стернина, З. Д. Попову, Г. Г. Слышкина и других, изучение лексико-семантического поля (ЛСП) может стать ключом к исследованию

механизмов познания, поскольку создает отражение реального восприятия человеком многомерности окружающего мира. ЛСП – «это совокупность языковых (главным образом, лексических) единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [2]. ЛСП характеризуется связью слов или их отдельных значений, системным характером этих связей, взаимозависимостью и взаимопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью поля, непрерывностью смыслового пространства, обозримостью и психологической реальностью для носителя языка [11].

Следует отметить, что ЛСП – это наиболее эффективный способ исследования языковой картины мира (ЯКМ) [11]. При этом дискурсивная компетенция становится инструментом более полноценной реализации семантического потенциала текстов при обучении иностранных военнослужащих говорению на общественно-политические темы, вопросам международного военного сотрудничества, поскольку она формирует способность построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) формального и неформального плана как в устной, так и в письменной речи, основываясь на методике расширения семантических полей. ЯКМ позволяет увидеть общечеловеческие универсалии в отражении окружающего людей мира и в то же время дает возможность увидеть специфическое, национальное. ЯКМ не выступает в качестве зеркального отражения мира, она представляют собой некую интерпретацию, «это не набор, не инвентарь семем, а сложная их система, образованная переплетениями разнообразных структурных объединений и групп, которые ветвятся как деревья, образуют поля с центром и периферией» [4].

Несмотря на то, что какого-либо общепринятого определения ЛСП нет, можно назвать ряд базовых признаков ЛСП, которые выделяются большинством исследователей:

- 1) ЛСП представляет собою набор единиц, объединенных семантическими связями;
- 2) в основе ЛСП лежит ядерный компонент, с которым так или иначе соотносятся значения всех членов ЛСП;
- 3) ЛСП – это полевая структура, обладающая ядром и периферией: по мере удаления от ядра связь между ядерным компонентом и семантикой единиц поля ослабевает.

Для нашего исследования была выбрана тема военного сотрудничества РФ с другими странами. Учитывая большую важность данного понятия в современном мире, представляется целесообразным проанализировать ЛСП *«военное сотрудничество РФ»* в русскоязычной языковой картине мира на материале пресс-релизов Федеральной службы по военно-техническому сотрудничеству.

Для построения ЛСП *«военное сотрудничество РФ»* было предпринято следующее: исследованы 30 пресс-релизов Федеральной службы по военно-техническому сотрудничеству (например, «О Международной авиационно-космической выставке «ДУБАЙ АЭРОШОУ – 2019»», «О Международной оборонной выставке «ДСЕ – 2019»», «О Международном авиационно-космическом салоне «МАКС – 2019»», «О заседании Российско-Белорусской межправительственной комиссии по военно-техническому сотрудничеству»), из них программой-анализатором (www.advego.com) выделены 130 лексических единиц (ЛЕ), которые затем были проанализированы, на основании чего определено имя поля (*«военное сотрудничество РФ»*) и выделены 4 микрополя (*военная техника, выставка, государства для сотрудничества, реклама*).

Имя поля, по мнению В. А. Масловой, является словом-идентификатором, которое обладает наиболее емким значением и отражает по возможности в общем виде содержание всего предполагаемого поля [3]. На основании вышесказанного для ЛСП было выбрано имя *«военное сотрудничество РФ»*.

Исследуемое ЛСП было разделено на три микрополя на основании того, что в пресс-релизах, на материале которых производится анализ ЛСП *«военное сотрудничество РФ»*, чаще всего встречаются ЛЕ, описывающие именно эти категории (*военная техника, сотрудничество, реклама*).

Кроме того, в ЛСП *«военное сотрудничество РФ»* были выделены ядро и две зоны периферии.

Распределение ЛЕ, входящих в ЛСП, по зонам периферии производилось на основании следующих критериев: 1) частотность употребления ЛЕ в рассмотренных пресс-релизах в целом; 2) количество производных, образованных от определенной ЛЕ и присутствующих в исследуемых текстах.

В *ядро* вошли ЛЕ, имеющие наибольшую частотность употребления – от 64 до 30 раз в целом в анализируемых текстах пресс-

релизов, и наиболее продуктивные. Во вторую зону (ближнюю периферию) вошли ЛЕ, обладающие меньшей частотностью употребления – 29–10 раз и менее продуктивные. В третью зону (дальнюю периферию) включены ЛЕ, обладающие наименьшей частотностью употребления (9–1) и наименее продуктивные.

I. В ядро ЛСП «военное сотрудничество РФ» вошли следующие конститuentы по микрополям:

1) *военная техника*: комплекс, вертолет, военно-технический, система, военный, ракетный, техника (7);

2) *реклама*: выставка, представить, участие (3);

3) *сотрудничество*: сотрудничество, военно-техническое сотрудничество, Россия, российский (4).

II. Во вторую зону (ближнюю периферию) вошли такие ЛЕ:

1) *военная техника*: элитный, продукция, назначение, ракетные комплексы, продукция военного назначения, вооружение, оборона, сила, самолет, истребитель, ПВН, служба, оборонный, противотанковый, военно-морской, машины, авиационный, безопасность, боевой, войско, технология, военно-транспортный, материал, вооруженная военная техника (24);

2) *реклама*: экспозиция, организатор, организация, салон, российская экспозиция, принять участие, национальный, представитель, мероприятие, проведение, реклама (11);

3) *сотрудничество*: средство, международный, республика, государство, заседание, Российская Федерация, иностранный, программа, проект, форум, государственный, делегация, иностранные государства. поддержка, служба военно-технического сотрудничества (15).

II. В третью зону (дальнюю периферию) включены ЛЕ:

1) *военная техника*: армия, боевая машина, вид моделей, военно-транспортный вертолет, ракетно-пушечный, калашников, многофункциональный, модель, оружие, производство, реактивный, самоходный, стрелковый, сухопутный, танк, учебно-тренировочный, авиация, учебно-боевой, бронетранспортер, военно-воздушный, огонь, ракетно-пушечный комплекс, боеприпас, высокоточный, подводный, разведывательный (26–57);

2) *реклама*: тематика, экспонат, конкурс, выставочный, объединенная российская экспозиция, дипломы, призы, международная выставка, армейский форум, военно-технический форум, организатор экспозиции, продемонстрировать, демонстрировать, экспо-

нат военной продукции, рекламные материалы, рекламные макеты, рекламная система, продвижение, рекламировать, идеи, рекламная компания (15–28);

3) *сотрудничество*: объединить, планировать, развитие, деловой, деловая программа, межправительственный, сотрудничество РФ, Индия, Дубай, Вьетнам, Перу, Бразилия, Малайзия, Филиппины, ОАЭ (15–34).

Микрополя неравнозначны по количеству входящих в них ЛЕ. Было выявлено, что по количеству конститuentов самым большим является микрополе ВОЕННАЯ ТЕХНИКА – оно содержит 57 ЛЕ. Вторым по количеству конститuentов является микрополе *реклама* из 39 ЛЕ. Далее – микрополе *сотрудничество*, которое содержит 34 ЛЕ. В связи с этим представляется целесообразным сказать о том, что для военного сотрудничества РФ, наравне с производством военной техники, наибольшее значение имеет реклама российской ПВН на различных выставках, форумах и сотрудничество с другими странами.

В современном образовательном пространстве разнообразие медийных ресурсов, включающих лексику с расширенными семантическими полями, позволяет усовершенствовать содержание профессионального обучения за счет включения медиатекстов военного плана.

Литература

1. Адонина Л. В. Концепт ЖЕНЩИНА в русском языковом и когнитивном сознании. – Севастополь: «Рибэст», 2007. – 168 с.
2. Кузнецов А. М. Лингвистический энциклопедический словарь / А. М. Кузнецов; под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 906 с.
3. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта-Наука, 2007. – 294 с.
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
5. Проничева О. Ю. Коммуникативные потребности иностранных военнослужащих-офицеров при обучении РКИ // Сб. материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур». – М.: Изд-во «ОнтоПринт», 2019. – С. 191–196.
6. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. – 2-е изд. – М.: «Флинта: Наука», 2009. – 176 с.

7. Разлогова Е. Э. Семантические инварианты. Логико-когнитивный анализ лексики естественного языка. – М., МГУ, 1998. – 84 с.

8. Сафонова Н. В. Концепты *благо/добро* как сегмент ментального поля нации. – Тамбов, 2003. – 353 с.

9. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000. – 139 с.

10. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. – 824 с.

11. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. / . – Воронеж: Воронеж. ун-т, 2001. – С. 58–65.

УДК 37.013.76:811.161.1'243:378.147

Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИФЫ: ВЛИЯЮТ ЛИ ОНИ НА НАШУ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Автор статьи рассматривает ряд педагогических мифов и делает вывод о том, что они влияют на профессиональную деятельность преподавателей русского языка как иностранного. Педагогическая мифология, являющаяся одним из новых направлений педагогики, может учитываться при разработке педагогических основ методики обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: педагогика, педагогическая мифология, педагогический миф, педагогическая мифологема.

L. V. Moskovkin

Saint Petersburg State University

Pedagogical myths: do they influence our professional activity

The author of the article considers a number of pedagogical myths and concludes that they affect the professional activities of the Russian as a foreign language teachers. Pedagogical mythology, which is one of the new areas of pedagogy, can be taken into account developing pedagogical foundations of teaching Russian as a foreign language theory.

Keywords: pedagogy, pedagogical mythology, pedagogical myth, pedagogical mythologeme.

Разработка педагогических основ методики обучения русскому языку как иностранному требует анализа различных направлений педагогической науки с точки зрения того, влияют ли эти направления на методику. В этом смысле анализу должны подвергаться не только центральные, но и периферийные направления педагогики.

В современной педагогике в последние 20 лет сложилось отдельное направление исследований – педагогическая мифология, изучающая педагогические мифы и педагогическую действительность, основанную на них [1]–[3]. При этом различаются мифы, которые описывают несуществующую педагогическую действительность, и заблуждения, которые искажают действительность существующую [3, с. 13–14]. Соответственно, возникают вопросы: влияют ли эти мифы и заблуждения на нашу педагогическую деятельность, нужно ли их учитывать при разработке педагогических основ методики обучения русскому языку как иностранному.

М. А. Мазниченко пишет, что педагогический миф – это чаще всего неосознаваемый, основанный на определенной системе ценностей образ педагогического процесса или его отдельного компонента, который не соответствует (или не в полной мере соответствует) объективной реальности, однако направляет действия педагога, служит ориентиром его профессиональной деятельности [4, с. 37]. По ее мнению, мифы влияют на педагогическую деятельность, причем это влияние может быть как позитивным, так и негативным. Выразителем мифов выступают мифологемы в форме отдельных предложений и словосочетаний.

В профессиональном сознании любого преподавателя и любого исследователя в области педагогики и методики обучения существуют научные и мифологические компоненты. При этом одни ученые считают, что развитие науки – это всегда борьба с мифами. Другие ученые полагают, что и любая наука представляет собой своеобразный набор мифов, что оказывается очевидным при смене научных парадигм. По их мнению, борьба науки с мифологией – это всегда борьба одной мифологии с другой [1], [5].

Педагогические мифы в значительной степени обусловлены историко-культурным контекстом. То, что считается истиной в одно время, может оказаться мифом с позиций другого времени. Например, в педагогике долгое время был распространен миф “*Tabula rasa*” (чистая доска). Имелось в виду, что сознание ученика

– это чистая доска, на которой учитель может писать все, что ему нужно. Если ученика удалось чему-то научить, то считалось, что это заслуга педагога. Результаты усвоения учебного материала учащимися рассматривались как важнейший показатель квалификации преподавателя, что порождало новый миф: нет плохих учеников, есть плохие преподаватели.

В середине XX в. эта точка зрения изменилась: выяснилось, что учащиеся – это активные познающие субъекты, причем каждый из них обладает собственным жизненным опытом и познает мир по-своему. Появилась новая образовательная парадигма, основанная на утверждении о том, что учащийся – главный субъект педагогического процесса, а учитель – его помощник, консультант, фасилитатор. Перестройка педагогического процесса на основе этой идеи считалась важной причиной повышения эффективности обучения и залогом развития личности учащегося [6]–[7]. И это тоже миф, на котором строится система образования с 1970-х гг. в США, с 1980-х гг. в Европе, с 2000-х гг. в России. Старая педагогика с новых методологических позиций стала называться «бездетной педагогией» [8]. Имелось в виду, что в традиционной педагогической системе отсутствует личность учащегося – она имеет место только в системах лично ориентированного обучения. Однако в последние годы и эта точка зрения пересматривается [9], так как стало очевидным, что лично ориентированная парадигма обладает своими недостатками. Прежде всего снижается ответственность преподавателя за результаты обучения. Кроме того, новая образовательная парадигма порождает новые мифологемы: учитель не должен учить учеников, он должен помогать им учиться; учитель не должен воспитывать учеников, он должен их только обучать; обучать надо только тех, кто хочет учиться, и пр.

Это, несомненно, влияет и на обучение русскому языку как иностранному: оказывается, и для нас значимы вопросы: кто главный в процессе обучения, каким должен быть преподаватель – активным или пассивным участником этого процесса и т. д.

Один из важнейших педагогических мифов связан с проблемой знаний и творческих способностей. Плутарху приписывают фразу о том, что ученик – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь. А. Дистервег утверждал, что плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить [10]. Эта идея получила отражение в учебниках педагогики: и досоветских, и

советских, и постсоветских. В последние 30 лет она существует в довольно радикальной форме – учитель не должен формировать у учащихся знания, умения и навыки (в некоторых работах они называются «пресловутыми ЗУНами»), он должен развивать их творческие способности. Эта идея получает отражение в современных ФГОСах и во многих педагогических трудах.

Все это тоже не более, чем миф. Известно, что развитие творческих способностей всегда базируется на огромном объеме накопленных человеком взаимосвязанных и сложных знаний и разнообразных репродуктивных умений. Обсуждая особенности творчества ученого, в 1965 г. М. С. Бернштейн отмечал: «Даже самый одаренный от природы человек без этого накопления не может сделать ничего существенно нового в науке. Наоборот, люди даже со скромными способностями, но настойчиво овладевающие современными научными знаниями, могут внести заметный вклад в свою область» [11, с. 159]. За 30 лет до этого П. П. Блонский утверждал: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать» [12, с. 57].

Этот миф тоже связан с деятельностью преподавателя русского языка как иностранного, для которого приоритетом должно быть формирование языковых знаний и речевых умений. Развитие творческих способностей учащихся необходимо, но оно не может быть главной целью при обучении языку.

Из мифов последнего времени можно выделить следующие: инновации всегда прогрессивны; образование – это сфера услуг; хорошо написанная учебная программа, тщательно составленная технологическая карта обеспечивают эффективность обучения и т. д. Ряд мифов связан с обучением русскому языку как иностранному: ученики сначала должны выучить учебный материал, потом его употреблять, сначала они должны научиться строить предложения без ошибок, потом у них появляется свободная, правильная речь; сначала надо сформировать речевые навыки, потом на их основе – речевые умения. Все эти утверждения опровергаются научными исследованиями.

Таким образом, педагогическая мифология – это не только интересная, но и полезная для методистов и преподавателей русского языка как иностранного сфера научного знания. Ее важнейшая функция – рефлексивная: она учит критически осмысливать педагогическую действительность в целом и ее составляющие. По-

сколькx педагогические мифы влияют на педагогическую деятельность и на профессиональное сознание преподавателей, они должны подвергаться тщательному анализу.

Литература

1. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
2. Белухин Д. А. Мифы и легенды педагогики. Рефлексия основ педагогической деятельности. – М.: Изд-во МПСУ, 2008. – 236 с.
3. Садовская И. Л. Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2008. – 227 с.
4. Мазниченко М. А. Педагогические мифы: что с ними делать школьному педагогу-психологу? // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 1. – С. 36–43.
5. Ионин Л. Г. Социология культуры. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 426 с.
6. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
7. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. – 256 с.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
9. Мешков Н. И. Педагогика как наука / Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков // Вестник Мордовского университета. – 2015. – № 3. – С. 10–18.
10. Дистерверг А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
11. Бернштейн М. С. Психология научного творчества // Вопросы психологии. – 1965. – № 3. – С. 156–164.
12. Блонский П. П. Память и мышление. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1935. – 214 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

РАБОЧИЕ ЛИСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Важным направлением современной методики РКИ является внедрение в учебный процесс новых дидактических средств. Представление учебного материала в виде рабочих листов и интерактивных рабочих листов является, на наш взгляд, одной из наиболее эффективных и доступных форм решения целого ряда методических задач. Создание качественных рабочих листов требует учета ряда особенностей, рассмотренных в статье.

Ключевые слова: РКИ, обучение лексике и грамматике, рабочие листы, интерактивные рабочие листы.

N. E. Nekora

Saint Petersburg State University

Worksheets in teaching Russian as a foreign language (lexical and grammar aspects)

One of the most important ways of the development of (Russian) language teaching materials is the introduction of modern didactic tools in the educational process. The presentation of educational material in the form of worksheets and interactive worksheets is, in our opinion, among most effective and affordable forms of solving a number of methodological problems. A few points need to be considered with respect to designing a good worksheet.

Keywords: RFL, Vocabulary and Grammar learning, Worksheets, Interactive Worksheets.

В настоящее время в методику преподавания иностранных языков активно внедряются современные технологии, позволяющие оптимизировать учебный процесс. Авторы учебников и учебных пособий часто отмечают, что фактическая информация, представленная в текстах заданий, устаревает в течение нескольких лет. Данная ситуация особенно характерна для некоторых лексических тем, постоянно обновлять которые в самих учебниках не представляется возможным. Кроме того, на практике часто требуется дополнять учебное пособие различными материалами, что может быть связано с неравномерным представлением отдельных тем, конструкций, а также с разным уровнем подготовки самих учащихся, пропуском ими занятий и т. п. Эффективным инструментом решения различных методических задач представляется внедрение рабочих листов (РЛ) в учебный процесс. Данная форма организации работы учащихся продолжает набирать популярность. Существует большое число ресурсов, содержащих готовые РЛ, предназначенные для печати на бумаге, а также интерактивные рабочие листы (ИРЛ), с которыми можно работать непосредственно на сайте. Интерактивные рабочие листы являются удобным дидактическим инструментом, позволяющим выйти за пределы аудитории и стать одной из форм организации дистанционной работы с незначительными временными затратами по подготовке. Как правило,

готовые шаблоны представлены на большинстве сайтов-конструкторов РЛ, среди наиболее распространенных можно назвать: learningapps.org, liveworksheets.com, wizer.me, инструменты Google и др.

Методисты отмечают, что внедрение РЛ и ИРЛ позволяет добиться вовлеченности в учебный процесс каждого учащегося в равной степени (реализуя концепцию личностно-ориентированного обучения), расширить возможности учебника, стать своеобразной альтернативой рабочей тетради (которые существуют далеко не к каждому учебнику по РКИ), визуально представить информацию, способствующую закреплению лексико-грамматических навыков, повысить мотивацию учащихся посредством подбора тем, изображений, контекстов, интересующих конкретную группу. Так, рабочие листы являются прекрасным дополнением лексико-грамматических тем, связанных с наглядностью («части тела», «одежда», «город», «дом», «комната и мебель», «предлоги места» и т. п.).

На наш взгляд, еще одним безусловным преимуществом рабочих листов может являться техническая возможность на базе одного шаблона создавать многочисленные вариации заданий в достаточно короткие сроки. Так, например, имея готовый шаблон с изображениями, можно усложнять или упрощать само задание, в зависимости от уровня подготовки группы, в том числе предоставлять разным учащимся одной группы вариативные задания. С одной стороны, это позволит учесть разный тип учащихся в смешанных группах (билингвы, инофоны, heritage), с другой стороны лишит учащихся возможности копировать ответы друг у друга при дистанционном выполнении заданий. Примером такого варьирования может быть работа на начальном этапе обучения (тема «цвета»), где в задании, предполагающем раскрашивание изображения по номерам, достаточно легко можно переставить местами цвета и номера в каждом рабочем листе, получив, таким образом, 5–10 вариантов. В то же время для изменения уровня сложности достаточно уменьшить/увеличить количество разнообразных цветов. В грамматической теме «глаголы движения» зачастую эффективно дополнить базовый учебник комплексным изображением группы людей, движущихся на улице (подобные картинки достаточно распространены в Интернете), и попросить учащихся описать конкретные передвижения определенных людей. Для разных учащихся это могут быть разные люди.

Однако при кажущейся простоте разработки самих листов необходимо учитывать ряд основных правил по созданию качественного РЛ или ИРЛ:

- объем визуальной информации должен восприниматься легко, не быть чрезмерным (слишком яркие цвета, отвлекающие от содержания самого задания, большой объем справочной информации, большое количество самих заданий);

- более эффективными являются печатные листы, имеющие свободную область для нанесения пометок;

- заголовок рабочего листа должен содержать основную информацию, ориентирующую на общий контекст занятия (лексическая/грамматическая тема);

- сами задания должны быть сформулированы максимально просто и точно;

- при создании рабочей области необходимо оставлять достаточно места для выполнения самого задания учащимся (написания им ответа);

- при наличии на листе нескольких заданий они должны соотноситься с одной темой, как и любые изображения, представленные на листе.

Данные рекомендации являются результатом собственного опыта разработки РЛ и ИРЛ, а также анализа приблизительно 300 примеров, представленных в сети Интернет.

Таким образом, внедрение правильно разработанных РЛ и ИРЛ в учебный процесс является эффективным современным инструментом работы, позволяющим решить различные методические задачи. Разработка собственных примеров, как и использование готовых вариантов, находящихся в свободном доступе, требует избирательного подхода и тщательного продумывания.

УДК 811.161.1'243:378.147:398.81

Носова М. Б.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПЕСНИ КАК ИСТОЧНИК ДИСКУРСИВНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена описанию критериев отбора песен в качестве источника дополнительной (дискурсивной) информации после изучения ос-

нового материала по определенной теме. Описанные критерии были использованы при отборе материалов для обучения русскому языку иностранных военнослужащих в Военной академии связи им. С. М. Будённого, г. Санкт-Петербург.

Ключевые слова: военный дискурс; русский язык как иностранный; песни; дискурсивная компетенция.

M. B. Nosova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Songs as a source of discourse information on the Russian as a foreign language lessons at a military academy

The article describes the criteria for selecting songs as a source of additional (discursive) information after studying the main material on a specific topic. These criteria were used in the selection of materials for teaching foreign military men the Russian language at the S. M. Budjonny Military Academy of the Signal Corps, St. Petersburg.

Keywords: military discourse; Russian as a foreign language; songs; discursive competence.

В практике обучения русскому языку как иностранному песням уделяется ограниченное количество учебного времени, особенно на начальном этапе обучения, так как в этот период в содержании обучения акцентируется лексико-грамматический материал, и песни являются вариативным средством обучения. На начальном этапе в качестве образца русской культуры изучаются известные во всем мире песни, такие как «Катюша», «Подмосковные вечера», «Калинка-малинка» или гимн России, в зависимости от аудитории и темы занятия.

Мы полагаем, что песни должны использоваться не только для знакомства с русской культурой, но также, что особенно важно на начальных этапах обучения [1, с. 439], как источник чувственно-го познания иностранного языка, источник эмоционально комфортного состояния обучающихся и особого интереса к изучению языка и культуры. Помимо вышесказанного, мы считаем, что в песнях раскрывается мощный пласт дискурсивной информации, включающей такие компоненты, как институциональный, лингвистический, экстралингвистический, социокультурный, стратегический, прагматический [2, с. 167–171], [3]. Таким образом, песни являются чувственно-ориентированным источником дискурсивной информа-

ции, если их использовать в продолжение изучения основного материала по данной теме.

Для того, чтобы наиболее эффективно подобрать песню к изучаемой теме, нужно руководствоваться определенными критериями, перечень которых мы составили на основе критериев, разработанных такими авторами, как Д. Крамер, К. Т. Трифонова, К. Т. Тлеужанова, Н. В. Энгель: *тематика песни; события, происходящие в песне; лексико-грамматический материал; особенности группы* [4].

В качестве примера с целью дальнейшего использования в процессе обучения иностранных военнослужащих подготовительного курса, обучающихся в Военной академии связи, рассмотрим критерии отбора песенного материала, подходящего к профессиональной теме «Связь», на примере песни «Незабудка» (слова Ф. Лаубе, музыка А. Лепина).

Поскольку в песне «Незабудка» используется военная лексика, жанр текста соответствует военному дискурсу, передается информация о взаимодействии артиллериста и связистки, она тематически подходит к теме «Связь», соответствуя первому критерию отбора.

Согласно второму критерию эту песню целесообразно использовать при обучении иностранных военнослужащих, так как в ней описываются события Второй мировой войны, которые хорошо известны курсантам, интересующимся историей России.

Лексико-грамматический материал, соответствующий третьему критерию отбора, представлен лексикой батальон, огонь, квадрат, танки, битва, батарея, командир, штаб, враг, снаряд, убить, бить, круг, связист, связистка, род войск, артиллерия, пехота, речь идёт о, позывные) и грамматикой (императивы, наречия, пассивные конструкции, падежи, прилагательные, числительные, в том числе порядковые, уже известной курсантам к моменту внедрения песни в образовательный процесс.

Последним критерием отбора песни являются особенности группы, в частности уровень владения русским языком. Согласно данному критерию, иностранные военнослужащие, обучающиеся на подготовительном курсе, владеют русским языком на базовом уровне, из чего следует, что данный песенный материал не будет вызывать затруднений при выполнении заданий и станет эффективным материалом обучения.

Проанализировав критерии отбора на материале песни «Незабудка», сделаем вывод о целесообразности её использования при обучении курсантов подготовительного курса в рамках изучения темы «Связь».

Мы считаем, что в результате выполнения разработанных ниже заданий в продолжение изучения темы «Связь» у курсантов будет сформированы компоненты дискурсивной компетенции. Данные задания разработаны для конкретной группы иностранных военнослужащих, но могут быть использованы частично или в полном объеме и при обучении других групп с учетом особенностей конкретной группы.

Разработанные задания нацелены на понимание и анализ содержания песен. В процессе выполнения заданий с песнями формируется аудиальный компонент средств образности и следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, лингвистический, экстралингвистический, социокультурный, стратегический, прагматический. Институциональный компонент является метакомпонентом и присутствует во всех заданиях, затрагивающих военный дискурс.

В задании 1 курсантам предлагается прочитать текст песни «Незабудка» (слова Ф. Лаубе, музыка А. Лепина), найти военную лексику и предположить, о каких родах войск идет речь в песне. Увидев слово «*связистка*», курсанты могут ответить, что речь идёт о войсках связи; «*танки*» - о танковых войсках; возможны предположения об артиллерии или авиации по фразам «*Не жалейте снарядов*», «*огонь батареи*», «*бейте по штабу*». В ходе выполнения заданий формируются лингвистический (*умения понимать, выделять, структурировать и применять лексические, грамматические ресурсы иностранного языка*) и стратегический (*умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации*) компоненты дискурсивной компетенции.

Сорок первый – далекий,
Сорок первый – неблизкий...
Снова слышится голос батальонной связистки,
Снова голос кричит мне в телефонную трубку:
«Сокол», я – «Незабудка»,
«Сокол», я – «Незабудка»!
Весь огонь батареи

По квадрату «17»!
«Сокол», милый, скорее:
Танки могут прорваться!»
Сорок первый – далекий.
Сорок первый – суровый...
Помню жаркую битву у развалин Ростова.
Вновь мне слышится голос, вновь становится жутко:
«Сокол», я – «Незабудка»,
«Сокол», я – «Незабудка»!
Командира убили,
«Сокол», бейте по штабу,
Нас враги окружили,
Не жалейте снарядов!»
Сорок первый – далекий,
Сорок первый – неблизкий...
С той поры не встречал я
той девчонки-связистки.
Только верю упрямо –
Снова крикнет мне трубка:
«Сокол», я – «Незабудка»!
«Сокол», я – «Незабудка!»»
Если ты не погибла
В сорок первом далеком,
Отзовись, «Незабудка»,
«Незабудка», я – «Сокол»,
Я – «Сокол», я – «Сокол»!

После первого прочтения и анализа военной лексики предлагается предположить, какой год имеет в виду автор под «*сорок первым*». Курсанты военных учебных заведений хорошо знают историю России, могут сразу предположить, что речь идёт о Второй мировой войне, и ответить, что речь идёт о 1941 годе. В ходе выполнения заданий формируется прагматический компонент дискурсивной компетенции (*умение интегрировать знания из других сфер, с занятий по русскому языку, из личного опыта*).

Продолжая обсуждать Вторую мировую войну, курсанты должны ответить, о каком периоде войны идёт речь и назвать примерный год написания песни. Ответы курсантов основываются на предложениях «*Сорок первый – далекий, Сорок первый – неблизкий...*», «*В сорок первом далеком*» и словах «*снова*», «*помню*». Кур-

санты продолжают размышлять и ответят, что не в 1941 и не в 1942, вероятно даже не в 1943, а позже. В ходе выполнения заданий формируется стратегический компонент дискурсивной компетенции (*умение анализировать коммуникативную ситуацию*).

Затем внимание курсантов акцентируется на специальной лексике, относящейся к войскам связи, и предлагается предположить, что означают слова «Сокол» и «Незабудка». Курсанты могут давать абсолютно разные ответы, могут догадаться о том, что это позывные, а могут предложить перевод слов. Не рефлексировав на ответы, преподаватель показывает изображения незабудки и сокола (*рис. 1 и рис. 2*) и семантизирует данные слова. Курсантам задается вопрос о цели использования данных слов и о том, кто был «Соколом», а кто был «Незабудкой». В зависимости от группы курсанты или вспомнят слово «позывные» или объяснят, что они поняли. В ходе выполнения заданий основным формируемым компонентом является социокультурный, так как культура русской армии обладает рядом особенностей (*знание возможных социокультурных контекстов коммуникационной среды, социокультурных условий и особенностей функционирования языка*).



Рис. 1. Незабудка



Рис. 2. Сокол

Следующее задание также нацелено на анализ лексики, но, в отличие от предыдущего, формирует лингвистический компонент дискурсивной компетенции. Курсантам предлагается ответить, какие приказы были отданы в песне: «*отзовись*», «*бейте по штабу*», «*Не жалейте снарядов!*»

В следующем задании курсантам предлагается прослушать песню с опорой на текст и сказать, связистка жива или нет. Задание достаточно сложное, поскольку только на основе лексических знаний ответить сложно, так как у курсантов могут быть не сформированы достаточные лексико-грамматические навыки («*если*», «*погибать*», «*отзовись*»). В ходе выполнения задания формируется стра-

тегический компонент дискурсивной компетенции (*умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации*).

Следующее задание формирует экстралингвистический компонент дискурсивной компетенции (умение проводить эмоциональное оценивание участников коммуникативного акта, включая себя, оценивание атмосферы и различение эмоционально-окрашенных ситуаций общения): курсантам предлагается посмотреть видеоклип к песне «Незабудка» и описать испытанные эмоции. Задание сложное, так как могут быть недостаточно сформированы необходимые лексические навыки.

Последнее задание на продуктивный вид речевой деятельности – письмо. Курсантам предлагается написать 5–7 предложений, отражающих основное содержание песни с обязательной личной оценкой.

Задания были успешно апробированы при обучении курсантов из Саудовской Аравии, Камеруна и Анголы, обучающихся на подготовительном курсе специального факультета Военной академии связи им. С. М. Будённого в июле 2019 г.

Литература

1. Мифтахова Н. Х. Интерактивный подход к освоению новых технологий обучения иностранному языку в вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 3. – С. 436–442.
2. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестн. ТГПУ. – 2014. – № 6. – С. 147.
3. Луцинская О. В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: матер. III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та. – Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол.: В.Г. Шадурский и др. – Минск, 2009.
4. Kramer, D. (2001). “*The Association of Departments of Foreign Languages (ADFL)*” in Bulletin, 33, № 1, pp. 29–35. – URL: <http://web2.adfl.org/ADFL/bulletin/v33n1/331029.htm>.

Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ ПАРАДИГМА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

В статье описан практический опыт реализации стратегии национальной культуросообразной парадигмы поликодовыми средствами «Открытого урока» при обучении русскому языку как иностранному. Анализируется предложенная Е. И. Пассовым дифференциация понятий «обучение» и «образование» при формировании вторичной личности билингвов.

Ключевые слова: «открытый урок», диалог культур, стратегия, тактика, парадигма, лингвокультурология.

L. N. Panko

Saint Petersburg State University

Cultural paradigm of russian as a foreign language: pre-university training

The article describes the practical experience of implementing the strategy of the national cultural paradigm by polycode means by «Open lesson» when teaching Russian as a foreign language. The differentiation of the concepts of "learning" and "education" in the formation of the secondary personality of bilinguals, proposed by E.I. Passov, is analyzed.

Keywords: "open lesson", dialogue of cultures, strategy, tactics, paradigm, linguoculturology.

Лингвометодика формирования речевой компетенции инофонов, как и лингвистическая наука в целом, претерпевает эволюционное развитие, проходя путь от «переводного метода» к методу «диалога культур» и «культуросообразной парадигмы» учебного процесса [1, с. 27].

Примечательно, что концепцию «диалога культур» предложил и обосновал Е. И. Пассов – автор и инициатор «коммуникативного метода»: «...публично и ответственно заявляю: коммуникативность как философия, как методология, в принципе исчерпала себя» и «дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно, ибо рано или поздно оно заведёт в тупик» [2, с. 15]. Это значит, что диалектика научного развития лингвометодического

знания предполагает отказ от созданного ранее, но не искореняя его, а используя как «механизм» образовательного процесса или «технологии» освоения межкультурного взаимодействия (так в процессе вызревания новый пшеничный колосок использует стель, растущий из разрушенного ростом зёрнышка...).

Е. И. Пассов констатирует, что таковы законы природы. «... И если с этих позиций проанализировать эволюцию коммуникативности, то нетрудно заметить, как сначала в ней всё ярче и отчётливей проступала культура: *от страноведения* В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина и «Linguistics across culture» Р. Ладо *до диалога культур...*» [2].

Плоскость возникающего идеологического противопоставления культурных матриц особенно остро ощущается на начальном этапе обучения языку, когда обучаемый воспринимает реалии русской языковой среды (и шире – русского народа) сквозь призму сформированных в его сознании «фоновых знаний» о стране изучаемого языка. Опыт работы свидетельствует, что эти знания у молодых людей, к сожалению, не всегда соответствуют исторической объективности и достоверности.

Одним из возможных путей реализации поставленной цели является приём включения в программу обучения инофонов первого года обучения и инофонов «включённого» обучения, приезжающих в Россию на 1–2 семестра, системы «Открытых уроков», приуроченных к значимым событиям русской истории – окончательному освобождению Ленинграда от фашистской блокады и Победе Советского Союза над фашистской Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 года.

Отметим, что к настоящему времени методика включения в образовательный процесс «Открытых уроков» прошла апробацию на базе программ дополнительного образования СПбГУ. Также надо отметить, что форма «Открытого» занятия (лекции, семинара) – не «нововведение», так как в Петербургском университете она имеет добрую и давнюю традицию. В 90-е годы её возобновил для универсантов и петербуржцев Л. Р. Зиндер, проводивший «Открытые» семинары по проблемам общего языкознания. Атмосфера уважительного внимания к каждому присутствующему (будь то студент-первокурсник, аспирант, известный учёный) объединяет слушателей в особое сообщество, исполненное причастности слушания общему делу.

Эта университетская форма научного «взаимосодействия» послужила прообразом «Открытых уроков» – на ключевое занятие приглашаются все обучаемые. Для проведения «Открытого урока» резервируется самая большая аудитория (в идеале – актовый зал), где преподаватели и учащиеся всех национальностей выступают как единый творческий коллектив – читают на русском языке стихи, поют песни военного времени, на большом экране смотрят художественный фильм.

Проведение данных «Открытых уроков» вносит коррективы в визуальный словник данного этапа обучения. Так, например, при объяснении грамматической темы «Относительные прилагательные» прилагательное «ленинградский» даётся в сочетаниях «ленинградская блокада – блокадный хлеб, блокадное мужество», «ленинградские мальчишки, ленинградская симфония», которые актуализируются в «Открытом уроке». В семантическое поле существительного «музыка» включаются такие лексемы и понятия, как «оркестр, симфония, композитор, дирижёр», «музыка блокадного Ленинграда», «жизненная сила музыки» и др. В традиционную тематику учебных текстов «Биография» включается биография композитора Д. Д. Шостаковича, кинорежиссёра Григория Чухрая, поэта О. Ф. Берггольц.

В технологическом плане каждый «Открытый урок» представляет собой интегративный поликодовый комплекс обучающих занятий: подготовительное – основное – заключительное. Подготовительное занятие, «предтекстовое» по своей сути, включает работу с лексическим и грамматическим материалом текстов о войне и сюжете фильма. Заключительное, третье, занятие – это «выход в речь»: подготовленные эссе, индивидуальные рассказы о фрагментах просмотренного фильма, впечатления о выступлениях студентов и преподавателей. Доминантой «центральных» уроков комплекса выступают художественные фильмы: «Ленинградская симфония» (режиссёр и автор сценария Захар Аграненко, 1957 г.) – ко Дню Полного освобождения Ленинграда от блокады и «Баллада о солдате» (режиссёра Григория Чухрая, 1959 г.). Силой кинематографического образа в фильмах показана борьба советского человека против зла фашизма, защита своего жизненного бытийного пространства, своего права на жизнь, любовь, духовность и творчество.

В целом принимая и разделяя взгляды Е. И. Пассова на концепцию метода «диалога культур» и стратегию развития в практике

преподавания русского языка как иностранного культуросообразной парадигмы, мы, однако, не стали категорично разводить понятия «обучение» и «образование» инофонов и рассматривать обучение только как «технологическую сторону» образования [2, с. 19].

Апробация в реальном обучающем пространстве высказанных теоретических положений уважаемого Е. И. Пассова свидетельствует, что в лингвометодике имеет место известный в физике «принцип дополнительности», где для достижения результата необходимо суммировать как «объект» (закреплённую в языке «форму»), так и «инструмент» (закреплённое в национальном сознании «содержание») интересующего явления.

Формирование билингвальной личности предполагает синтез двух (а часто и более) систем образования, при которых национальное образование будет выступать в функции своеобразного «денотата», а сформированные фрагменты новой «языковой картины мира» будут выполнять «сигнификативную» функцию, дополняя, оттеняя, корректируя понятия «денотата».

Стратегия культуросообразной парадигмы учебного процесса не противоречит известной концепции С. Ф. Шатилова об организации обучения на индивидуально-психическом уровне и стимулировании процессов запоминания и долговременной памяти через эмоциональную сферу инофона [3, с. 34].

Представляется, что используемая в Санкт-Петербургском университете форма «Открытых уроков» как психоэмоциональных доминант обучения – это один из тактических приёмов в реализации новой культуросообразной стратегии начального этапа изучения инофонами русского языка.

Литература

1. Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова или есть ли у методики будущее? – СПб, МИРС, 2008. – 60 с.
2. Пассов Е. И. Метод диалога культур. – Липецк, 2011. – 71 с.
3. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учеб. пособие. – СПб, 2004. – 38 с.

УДК 81-13:811.161.1'243:378.147

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва

ТЕКСТЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ОТБОР И АДАПТАЦИЯ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КУРСЕ РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена вопросу методического освещения формирования дискурсивной компетенции в сфере общественно-политической коммуникации у иностранных военнослужащих, обучающихся в военном вузе. В статье развивается мысль о согласованности целей, задач, условий и средств обучения, что является необходимой предпосылкой для повышения у иностранных военнослужащих мотивации к обучению. В статье доказывается, что успешное обучение определяется мотивацией, степенью включенности в учебный процесс, готовностью воспринимать и понимать новую информацию в различных сферах, включая общественно-политическую.

Ключевые слова: общественно-политическая сфера коммуникации, военно-политический дискурс, адаптация, адаптированный текст, аутентичный текст.

O. Y. Pronicheva

Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev

Public and political discourse: text selection and adaptation for the use in the course of teaching Russian as a foreign language at a military university

The article is devoted to the issue of methodological coverage of the discursive competence development in the field of socio-political communication with foreign military personnel studying at the military university. The idea to coordinate aims, objectives, conditions and means of training, which is a necessary prerequisite for increasing the motivation for foreign military personnel training is expressed. The article aims to prove that successful learning is determined by motivation, the degree of involvement into the educational process, the willingness to perceive and understand new information in various fields, including socio-political.

Keywords: socio-political sphere of communication, military-political discourse, adaptation, adapted text, authentic text.

Для иностранных военнослужащих (далее – ИВС) актуальным примером коммуникации на общественно-политическую тематику

являются тексты общественно-политического и военно-политического дискурса (преимущественно тексты СМИ), обращение к которым возможно ежедневно при прослушивании или прочтении новостей на русском языке. Новостная информация, составляющая в военном вузе часть урока, позволяет ИВС увеличивать объем новой лексики, расширять навыки говорения на общественно-значимые темы, постепенно обеспечивая формирование дискурсивной компетенции. «Говоря об общественно-политической сфере, нельзя обойти вниманием тексты СМИ, с которыми иностранец сталкивается практически ежедневно. Тексты СМИ – актуальный контент жизни современного российского общества. Естественно, стоит использовать грамотно отобранные преподавателем аутентичные материалы СМИ на занятиях по РКИ. Это будет способствовать не только расширению знаний общественно-политических реалий, развитию коммуникативной компетенции, но и формировать у обучающихся возможность более свободно чувствовать себя в русском языковом сообществе» [1, с. 194].

Однако тексты СМИ (особенно звучащие) достаточно трудны для инофона, что обусловлено и спецификой самих текстов, темпом звучащей речи, рассчитанной на носителя языка.

Работа с ИВС имеет ряд особенностей, обусловленных контингентом обучающихся. В большинстве военных академий РФ проходят подготовку как военнослужащие государств, где русский язык является учебной дисциплиной в школе, так и военнослужащие государств, где русский язык и русская культура пока мало распространены.

Представители соседних государств (например, стран ближнего зарубежья, Монголии) хорошо знакомы с русским языком и с русской культурой, они практически не испытывают трудностей адаптации. Следовательно, и результат освоения русского языка в рамках обучения на подготовительном факультете у них будет значительно выше, чем у представителей других государств.

Особенности контингента ИВС являются важным фактором, влияющим на весь процесс обучения. Это касается отбора и адаптации текстов. Преподаватели РКИ, отбирая тексты общественно-политической тематики для занятий, часто оказываются перед выбором между аутентичностью и адаптацией (доступностью), сюжетностью и ориентированностью на языковой материал. При этом становятся возможным ряд методических ошибок:

преподавателем либо проводится чрезмерная адаптация материала, упрощение смысла (в ущерб сюжетности, жанровой специфике и т. д.);

преподаватель в принципе отказывается от адаптации, игнорируя принцип доступности;

акценты при работе с общественно-политическим текстом смещаются на страноведческий комментарий.

Последнее время в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) отношение к аутентичным материалам существенно изменилось. Уже не является дискуссионным вопрос об использовании на занятиях аутентичных текстов, в том числе и текстов общественно-политического дискурса. «Аутентичный текст – устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [2, с. 25–26]. На сегодняшний день общепризнано, что формирование коммуникативной компетенции (не говоря уже о дискурсивной) невозможно без использования на занятиях именно аутентичных материалов.

Работа с аутентичным текстом помогает обучающимся помимо приобретения языковых знаний постичь понятийную систему мышления россиян, интегрироваться в российское общество, так как аутентичные материалы – материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. Но для понимания аутентичного медиатекста обучающихся необходимо научить пониманию сущности целого текста путем установления связей между его элементами. «На современном этапе развития методических подходов к обучению в военном вузе иностранных курсантов навыкам речевого общения можно определить «контекстуализацию» как осознанное умение использовать иностранный язык в конкретных ситуациях профессионального коммуникативного общения. Подобный подход позволит иностранным военнослужащим осознать структуру иностранного языка, а самое главное, каким образом носители языка оперируют языковыми единицами, понятиями в определенном контексте» [3, с. 154].

Работу с тестами СМИ можно начинать уже на начальном этапе обучения. Это особенно актуально в военных вузах, где важным компонентом урока уже на уровне А2 становится обмен новостной информацией. На этом этапе обучения часть новостной информации должна отбираться преподавателем с учетом контин-

гента обучающихся. При отборе текста преподавателю необходимо учитывать основные факторы, влияющие на понимание при чтении, к каковым относятся композиционно-логическая структура, информационная насыщенность, языковая реализация.

Полагаем, что для работы на ранних этапах обучения (на уровнях А2, В1) адаптация необходима (важно определиться с её объёмом). Конечно, обучение иностранных военнослужащих, обладающих разным менталитетом, образовательным уровнем, лингвистическим опытом, требует дифференцированного подхода. При отборе и адаптации текстов для работы в группе преподавателю РКИ рекомендуется прежде всего ориентироваться на уровень языковой компетенции обучающихся, их мотивацию, опыт чтения подобных текстов на родном языке.

Следует больше внимания уделять и самим текстам, а именно: информативности, новизне, связности, делимости на фрагменты, объёму неизвестной лексики. Для ранних этапов обучения РКИ важны членимость и размеры фрагментов, которые предполагается использовать на занятии, а также характер взаимодействия между отбираемыми фрагментами. Преподавателю желательно по возможности спрогнозировать отклик аудитории на предложенный текст.

Анализ точек зрения методистов РКИ на формальные характеристики текста (фрагмента текста), отбираемого для работы на занятии, позволяет очертить следующие рекомендуемые параметры: размер от $\frac{3}{4}$ до 1,5 страниц (формат А4, кегль 14, межстрочный интервал 1,5), процент неизвестной лексики должен составлять не более 10–15 % от общего объема. При этом нельзя забывать, что новизна и неизвестная лексика не близкие понятия! Фоновые описания, описания, только иллюстрирующие основной сюжет должны занимать не более 25 % информации, предложенной в тексте (фрагменте). Следует обратить внимание, что работа с незнакомой лексикой может выстраиваться по-разному. Для общественно-политического дискурса в определенных случаях необходима семантизация, требующая обращения к словарю, однако более значимой для дискурсивной коммуникации становится семантизация при помощи контекста и смысловой догадки.

Есть еще один момент, на который нельзя не обратить внимание: языковая компетенция обучающихся даже в одной группе может быть различной. Преподавателю необходимо учитывать на ос-

новые компоненты, влияющие на понимание и интерпретацию текста. Во-первых, это навыки перцептивной обработки информации, что связано с пониманием языкового материала. Во-вторых, для понимания важны навыки смысловой обработки информации, предполагающей вычленение и интерпретацию фактов, событий, на которых строится текст. Обучающийся должен перейти от перцептивного уровня восприятия к извлечению смысла (смыслов).

Рассмотренные выше параметры отбора текстов общественно-политического и военно-политического дискурса должны коррелировать с характеристиками аудитории, которой текст предлагается. Предпочтительно, чтобы новая информация, содержащаяся в тексте, позволяла обучающимся соотнести прочитанный текст (фрагмент) с собственным опытом, давала возможность спрогнозировать последующие события, включив контекстуальную догадку. Такая систематическая работа с текстами СМИ призвана сформировать навыки, необходимые для работы с текстом СМИ: выделять в тексте основную и фоновую информации, обобщать факты, интерпретировать, выражать собственные суждения на основе прочитанного (услышанного).

Почти всегда на восприятие информации влияют индивидуально-личностные психологические особенности и установки, что необходимо также учитывать. Если предлагаемый текст отобран и подготовлен правильно, значим для обучающихся, соответствует их ожиданиям и предпочтениям, он вызывает интерес. В этом случае будет существенно повышена степень вовлеченности в учебный процесс, согласованность целей, задач, условий и средств обучения.

Изложенное выше относится не только к преподаванию РКИ. Уже в конце подготовительного курса предметом изучения для иностранных военнослужащих становится информация нового порядка, связанная с будущей специальностью слушателей, сведения о военной науке. Данная информация преподается узкими военными специалистами, не всегда учитывающими фактор владения слушателями русским языком на уровне В-1.

Однако всем преподавателям, работающим с иностранным контингентом, необходимо знать, что ИВС, приступающие к изучению профильных военных дисциплин на 1-ом курсе, имеют уровень подготовки по русскому языку В-1. Данный уровень владения русским языком позволяет обучающемуся удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с

носителями языка преимущественно в бытовой и социально-культурной сферах общения. Навыки общения в военно-профессиональной и иных сферах общения обеспечены несколько скромнее.

При последующем обучении в российском военном вузе (после подготовительного курса) обязательно дальнейшее изучение русского языка, при этом уже гораздо большее внимание уделяется языку специальности.

У большинства иностранных слушателей, владеющих русским языком на уровне В-1, при отсутствии адаптации материала и быстром темпе звучащей речи преподавателя значительно снижается способность восприятия и понимания новой информации. Во время самоподготовки и во внеурочное время слушатели пытаются самостоятельно осваивать непонятый материал по учебным пособиям. При этом работа с пособиями также вызывает затруднения, так как тексты учебных пособий и учебно-методических материалов, которые используются в учебном процессе, неадаптированы и ориентированы преимущественно на носителя языка.

Полагаем, что при работе с иностранцами на протяжении всего учебного процесса могут и должны применяться различные приемы, позволяющие обеспечить в обучении принцип доступности как в плане содержания, так и в плане выражения учебной информации. Принцип доступности в этом случае предполагает следующее:

- 1) доступность языка учебных материалов, используемых в процессе обучения иностранных военнослужащих;
- 2) использование конкретных примеров;
- 3) четкую связь между описываемыми в текстах явлениями и их причинами;
- 4) понятную слушателю-иностранцу логику изложения;
- 5) отсутствие подтекста;
- 6) проблемность;
- 7) индивидуализацию обучения.

Учитывая вышесказанное, предлагается рассмотреть некоторые приемы реализации принципа доступности, а именно, универсальные способы адаптации учебных текстов для иностранных военнослужащих, владеющих русским языком на уровне В-1.

При отборе учебных текстов, которые обеспечивают некую (практически любую) специализацию, необходимо включать в тек-

сты познавательный материал по профилю постепенно, соблюдая дидактический принцип от лёгкого к более сложному. Целесообразен постепенный переход от общих материалов, имеющих характер небольшой ориентации, к узкоспециализированным текстам.

Тексты УММ, пособий, учебные тексты, тексты лекций должны подвергаться процедуре адаптации на лексическом, синтаксическом и информационном уровнях. Поэтому преподавателю необходимо большое внимание уделять процедуре адаптации материалов.

Создание адаптированного коммуникативно успешного текста общественно-политического и военно-политического дискурса – сложная, комплексная задача, при решении которой необходимо учитывать национальные, социальные, возрастные характеристики обучающихся, уровень их языковой компетенции. Адаптация представляет собой приспособление текста к уровню компетенции реципиента, т. е. создание такого текста, который обучающийся способен воспринять без посторонней помощи.

Под адаптированным нами понимается вторичный текст, созданный для обучающихся, которые по каким-либо причинам не могут понять текст-источник. При адаптации текстов на общественно-политическую и военно-политическую тематику принципиально важно, что во вторичном тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но излагается она с помощью известных обучающимся языковых единиц. Адаптация ведется с учетом уровня владения языком контингента обучающихся. Иногда нужна и лингвоэтническая адаптация.

Адаптация текстов общественно-политического и военно-политического дискурса заключается в упрощении текста, как в формальном, так и в содержательном аспектах. Сохраняя характерную лексику и терминологию дискурса, необходимо упрощать синтаксические конструкции и уменьшать объем предложений.

В процессе изложения материала должны использоваться наиболее частотные лексико-грамматические конструкции, соответствующие уровню владения языком В-1.

Для адекватного восприятия иностранными военнослужащими текстов общественно-политического и военно-политического дискурса следует:

- 1) выделить в текстах лексику, являющуюся активной в употреблении в общественно-политической сфере общения, професси-

ональную лексику, требующую комментирования или обращения к словарю;

2) проанализировать и охарактеризовать лексику либо как основную (относящуюся к основной теме), либо как периферийную (не имеющую отношения к основной теме). Периферийную лексику можно и даже необходимо сокращать.

3) провести анализ терминологического аппарата, безэквивалентной, фоновой и профильной лексики. Если есть выбор, необходимо использовать интернациональные термины. Безэквивалентную и профильную новую лексику обязательно пояснять и фиксировать в отдельном словнике к каждому занятию. Фоновую лексику обучающиеся могут осваивать самостоятельно с помощью словаря.

Адаптация текста на общественно-политическую тематику предполагает выделение в текстовом массиве иерархических элементов (первостепенных и второстепенных). Первостепенными следует считать те, что раскрывают основную тему (мысль, идею) текста. Второстепенные – это фоновая, подкрепляющая информация, и информация, содержащая суждения и оценки. Именно второстепенной информацией следует жертвовать при адаптации.

Менее актуальный (второстепенный) материал целесообразно давать при условии полного понимания основной информации. Объяснение новых значимых слов и словосочетаний также представляет собой элемент процедуры адаптации.

В области синтаксиса необходимо облегчение излишне усложнённой синтаксической структуры предложения путём устранения в некоторых случаях причастных и деепричастных оборотов, предложений с разными видами связи и других осложнений.

Информационная адаптация заключается в устранении информации, не представляющей профессиональной значимости или не имеющей непосредственного отношения к основной теме. Целесообразно сокращение пространных примеров и аналогий.

Практика преподавания РКИ показывает, что возрастает число обучающихся, испытывающих трудности при пересказе и порождении собственных текстов. В идеале преподаватель должен стремиться моделировать ситуации, когда появляется личный интерес каждого слушателя в освоении новой информации, т. е. стимулировать мотивацию к говорению. Личностное восприятие общественно-политического дискурса побуждает к обсуждению проблематики изучаемого материала. Всяческое закрепление прочитанного –

обсуждение, сравнение точек зрения, организация дискуссий по проблематике изучаемых вопросов способствует выработке умения анализировать, устанавливать связи между явлениями и в итоге к лучшему пониманию и усвоению значимой информации.

При обучении иностранных военнослужащих не как вспомогательный, а как один из основных принципов в обучении целесообразен принцип зрительной наглядности. Перед составителем учебно-методических материалов общественно-политической направленности стоит задача создания наглядных видеоматериалов и аудиоматериалов, которые станут опорой при изложении новой сложной информации и будут служить повышению эффективности учебного процесса.

Именно средства наглядности, применяющиеся с самого начала обучения РКИ как с целью предъявления нового материала (лексического, лексико-тематического), так и для его закрепления. Этот прием хорошо воспринимается обучающимися и способствует их быстрому включению в процесс.

Итак, успешное обучение иностранных военнослужащих в российских военных вузах, формирование дискурсивной компетенции, определяется мотивацией, степенью их включенности в учебный процесс, готовностью воспринимать и понимать новую информацию на неродном языке в различных сферах общения (включая общественно-политическую), что обеспечивается методически выстроенной работой по отбору и адаптации текстов, используемых на занятии.

Литература

1. Проничева О. Ю. Коммуникативные потребности иностранных военнослужащих-офицеров при обучении РКИ // Сб. материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур». – М.: Издательство «ОнтоПринт», 2019. – С. 191–196.

2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Панкова И. М. Компетентностный подход как основа формирования профессиональных речевых умений при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в полиэтническом пространстве военного вуза: материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: ВАС, 2017. – С. 153–163.

УДК 811.161.1'243:378.147:316.356.2

Рашидова Д. Т.

Санкт-Петербургский университет МВД России

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

В статье рассматривается методика обучения монологической речи на основе текстов профессионально-ориентированной тематики на занятиях по русскому языку как иностранному. На материале темы «Семья» продемонстрирована значимость работы с различными текстами в процессе подготовки будущего специалиста-психолога.

Ключевые слова: монологическая речь, язык специальности, обучение монологической речи, русский язык как иностранный.

D. T. Rashidova

Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior Affairs of Russia

Teacheing of monological speech of foreing students (based on specialty texts)

The article discusses the methodology of teaching monologic speech based on texts of professionally-oreinted topics in the classes of Russian as a foreign language. The material of the topic ‘Family’ demonstrated the importance of working with various texts in the process of preparing a future specialist psychologist.

Keywords: monologue speech, specialty language, monologic speech training, Russian as a foreign language.

Для современной методики преподавания русского языка как иностранного актуальным вопросом является вопрос отбора языкового материала. Существует различное количество учебных пособий, предлагающих работу с разным языковым материалам, но учебных пособий на основе языка специальности достаточно мало.

При отборе учебных текстов следует ориентироваться не только на эстетические критерии (интересный, доступный, современный, информативный), но и на ряд особенностей (лингвистических, психологических, психолингвистических, коммуникативных и др.).

Работа с текстами профессионально-ориентированной направленности требует четкой методической организации предъявляемого материала.

Владение терминами, синтаксическими конструкциями различных стилей речи позволяют иностранным слушателям овладеть не только языком специальности, но и повысить общий культурный фон.

При обучении монологической речи следует уделять внимание не только содержанию дидактического материала, на котором данная речь будет строиться, но и психологической природе монолога как вида речевой деятельности.

Л. С. Выготский трактует речевое действие как процесс постановки и решения своеобразной задачи, как своего рода процесс мыслительного акта. Схема порождения речевого высказывания у него выглядит так: мотив – речевая инвенция (равная смыслу высказывания: говорящий знает, что сказать, но не знает еще, как он это скажет) – внутренние программирование - реализация речевого действия. В структуре речевого действия важны следующие компоненты модели порождения:

- 1) формирование речевого намерения, «толчок», заставляющий нас говорить;
- 2) внутренняя программа (план, замысел) высказывания, когда еще нет сведений о конкретной грамматической структуре говорящего, когда мы знаем только самое общее его содержание;
- 3) семантико-грамматическая реализация высказывания, которая сама складывается из нескольких этапов и механизмов;
- 4) внешнее оформление высказывания.

Такая модель порождения при формировании профессионально-ориентированной монологической речи с заранее заданным содержанием (воспроизведение, пересказ прочитанного или услышанного) и при спонтанном монологе (самовысказывание) может проявляться по-разному.

При формировании подготовленной монологической речи следует опираться на дидактический материал, то есть учебные тексты, которые содержат описание, повествование, рассуждение и др.

При формировании неподготовленной монологической речи одним из наиболее успешных способов организации дидактическо-

го материала считаются учебные тексты на различные социально-бытовые темы, коммуникативные ситуации и др.

При обучении монологической речи особое внимание стоит уделить упражнениям, которые создаются на основе текстов научного или публицистического стиля речи. Упражнения должны быть направлены на правильное употребление слов, словосочетаний и предложений, на отбор языковых средств, на построение логической последовательности изложения.

Приведем пример работы с текстами на основе темы «СЕМЬЯ»:

Задание 1.

Назовите 10 ассоциаций к слову СЕМЬЯ.

Задание 2.

Совпадают ли Ваши ассоциации с ассоциациями ваших одноклассников? Какие из них чаще всего встречаются?

Задание 3.

Подберите синонимы к следующим словам:

Авторитет, равенство, безупречный, ореол, планка, пристанище, безупречный, некомпетентный, ресурс, гавань, соперничество, маятник, ассоциировать, разногласие, конфронтация, стратегия, назидание, ловушка, подход, вседозволенность, противоядие, концепция.

Задание 4.

Прочитайте словосочетания и объясните их смысл.

Безупречная семья, душевное тепло, мирные радости, воплотить в жизнь мечту, безоблачное счастье, последнее прибежище, «свои люди», зрелое взаимодействие, родительский долг, мучительное сомнение, естественная гармония, маятник чувств, распад пары или семьи, вступить в конфронтацию, добиться признания своей роли и своей значимости, подавленный конфликт, скрытый гнев, личная территория, оздоровить отношения, подавление личности ребенка, семейная гармония, личностный рост, «машина счастья», улететь из родного гнезда.

Задание 5.

Прочитайте статью Н. Грдневой из журнала «PSYCHOLOGIES» – «**Какой мы видим идеальную семью**»

<http://wday.ru/psychologies/roditeli/generations/article/kakoj-my-vidim-idealnuyu-semyu/1/&pag=1>

Задание 6.

Ответьте на вопросы:

1. На каких фантазиях строится идеальный образ семьи?
2. Где существует образ идеальной семьи?
3. Что мы видим в понятии «семья»?
4. Почему идеал № 1 «Все любят друг друга» основан на серьезной логической ошибке?
5. Какие две противостоящие потребности существуют между партнерами?
6. Что такое родительский долг, по мнению Р. Нойбургера?
7. Какие последствия, по мнению Е. Дайчик могут быть, если мы будем сдерживать эмоции и не конфликтовать со второй половинкой?
8. Что важно для семей, сложившихся в результате повторного брака?
9. Что заложено в идее «власть применять не следует»?
10. Что нужно помнить о детях и их представлениях о семье?

Задание 7.

Прочитайте статью еще раз. Составьте план, аннотацию статьи.

Задание 8.

Письменно ответьте на вопрос: Как должна выглядеть идеальная семья?

Задание 9.

Прочитайте афоризмы известных людей о семье. С каким из афоризмов Вы согласны или не согласны и почему? В каких, на Ваш взгляд, ситуациях уместно употребление данных афоризмов?

1. Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастна по-своему. (Л. Н. Толстой)
2. Уж лучше совершить тяжелых сто грехов, Принять сто тяжелых мук, сто обрести врагов, Чем, став ослушником, родителя обидеть, Чем не прийти к нему в тяжелый час на зов. (Бабур 3.)
3. Много кратких безумий – вот что вы называете любовью. И ваш брак кладет предел множеству кратких безумий – одной большой и долгой глупостью. (Ф. Ницше)
4. В семейной жизни самый важный винт – это любовь. (А. П. Чехов)
5. Семейные интересы почти всегда губят интересы общественные. (Ф. Бэкон)

Таким образом, использование в учебном процессе текстов научного и публицистического стилей речи по языку специальности благоприятно влияет на развитие навыков профессионально-ориентированной монологической речи, так как позволяет изучить языковой материал, который может быть использован в дальнейшем в учебной процессе на занятиях по специальным дисциплинам.

УДК 811.161.1'243:378.147:82-311.6

Родионова И. В.

Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского

ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МОНГОЛЬСКИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье обосновывается важность работы с текстами военно-исторической тематики на занятиях по русскому языку как иностранному с монгольскими военнослужащими. Рассматриваются возможности формирования лингвокультурологической компетенции как компонента коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: военно-историческая тематика, лингвокультурологическая компетенция, обучение, русский язык как иностранный, монгольские военнослужащие, иностранные военнослужащие.

I. V. Rodionova

Military Space Academy named after A.F. Mozhaysky

Military-historical subjects in the training of the Russian language to mongolian servicemen

The article substantiates the importance of working with texts of military-historical subjects in the classroom on Russian as a foreign language with Mongolian servicemen. The possibilities of forming linguistic and cultural competence as a component of the communicative competence of foreign servicemen are considered.

Keywords: military-historical subjects, linguistic and cultural competence, training, Russian as a foreign language, Mongolian servicemen, foreign servicemen.

Опыт Великой Отечественной войны не теряет своего значения до настоящего времени, тем более, когда решается задача раз-

вития высоких морально-психологических качеств у личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации (далее – Вооруженные Силы). С этой целью ведется «разъяснение воинам справедливости, освободительного характера войны и ее благородных целей, убеждение их в неизбежности нашей победы, воспитание в духе патриотизма и жгучей ненависти к врагам» [1, с. 11], что в преддверии юбилейных торжеств и празднования Победы является особенно актуальным. Знакомство военнослужащих с героическими подвигами на фронте и боевыми традициями должно способствовать «формированию высокой боевой активности, наступательного духа, неуклонной воли к победе» [1, с. 11].

Указанные морально-психологические качества необходимо развивать не только у российских военнослужащих, но всеми возможными способами формировать у иностранных военных специалистов по мере обучения их в военных высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации, где они проходят подготовку в соответствии с действующими в Вооруженных Силах боевыми уставами и наставлениями.

В Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского большое внимание уделяется военно-патриотическому воспитанию, основными задачами которого являются «формирование... патриотического самосознания, воспитание верности боевым и героическим традициям российской армии» [2, с. 272–273]. Так, воинский долг обязывает военнослужащего «дорожить воинской честью и боевой славой Вооруженных Сил» [3, с. 15].

Преследуя воспитательную/культурно-просветительскую цель, преподаватель русского языка формирует у иностранных военнослужащих позитивное отношение к России, ее истории [4]. Именно военная история России, добрососедские братские связи с Монгольской Народной Республикой (в настоящее время – Монголия), материальная помощь монгольского народа советскому фронту в годы Великой Отечественной войны вызывает повышенный интерес у монгольских военнослужащих. Тема взаимоотношений России/СССР с Монголией/МНР в военной области знакома обучающимся еще со школьного курса истории своего государства, в котором военно-патриотическому воспитанию, особенно молодого поколения, придается традиционно большое значение. В историографической литературе также находит подтверждение определяющая роль СССР в процессе организации регулярных частей мон-

гольской армии, в частности, роль советских военных специалистов в укреплении монгольской армии, во взаимодействии частей обеих армий в отражении японской агрессии на реке Халхин-Гол [5].

В соответствии с рабочей программой обучения русскому языку иностранных военнослужащих во II семестре основного курса значительное место отводится изучению материалов страноведческой темы «Великая Отечественная война». В процессе работы с текстами военно-исторической тематики, такими как «Начало Второй мировой войны», «Битва под Москвой», «В борьбе за Ленинград», «Сталинградская битва», «Битва за Берлин», «Георгий Жуков», у иностранных военнослужащих поддерживается интерес к военной истории России. Именно личность маршала Г. К. Жукова привлекает внимание монгольских военнослужащих.

В Улан-Баторе открыт памятник выдающемуся полководцу, там же расположен дом-музей Г. К. Жукова (единственный музей маршала за рубежом). В мемориальном доме-музее обучающиеся, находясь у себя на родине, могут ознакомиться с экспозицией музея, увидеть личные вещи и книги маршала, кинохронику, фотоматериалы, также представить историю зарождения братского советско-монгольского содружества, совместных военных операций двух государств.

Монгольским военнослужащим предоставлена уникальная возможность узнать заранее об известном военачальнике, сформировать свое мнение без ознакомления с российскими материалами о нем на русском языке, которые может предложить преподаватель русского языка. Таким образом, данная категория обучающихся получает фоновые страноведческие знания еще у себя на родине, может использовать данный «багаж» на свое усмотрение во время выполнения заданий на занятии по русскому языку или для выполнения самостоятельной работы по указанной выше тематике.

Обучение в российском военном вузе также открывает монгольским военнослужащим возможность ознакомиться с жизнью и деятельностью Г. К. Жукова уже на русском языке, имея определенные знания о маршале априори.

Процесс работы с текстом «Г. К. Жуков» характеризуется известной схематичностью представленных заданий: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые [6]. Среди предтекстовых заданий первоочередность знакомства с новыми словами и словосочетаниями с помощью словаря (*хозяйство, кавалерист, награда, капитули-*

ровать, капитуляция, акт о капитуляции, работать в мастерской, координировать действия) и без словаря (пора заняться делом, церковно-приходская школа) не вызывает сомнения. Обучающимся предлагается объяснить значения словосочетаний (проявлять волю, организаторский талант, военные науки, военный округ, успешная военная операция, одержать победу, принимать парад), составить предложения по модели или с определенными словосочетаниями (уйти в армию, командовать дивизией, присвоить звание, разрабатывать военную операцию).

Притекстовые задания связаны с чтением обучающимся текста «Г. К. Жуков»; предложением составить рассказ о годах учебы; поисками информации о битвах, в которых Г. К. Жуков принимал участие; поисками на карте мест сражений, в которых он принимал участие.

Наконец, в послетекстовых заданиях преподаватель предлагает обучающимся ответить на вопросы; проследить логическую последовательность событий, отраженных в пунктах плана текста; внести изменения, где это необходимо; рассказать о военной деятельности Г. К. Жукова; рассказать о великом монгольском полководце. В плане самостоятельной работы монгольским военнослужащим предлагаются тексты для ознакомительного чтения «Мемориальный музей маршала Советского Союза Г. К. Жукова», «Помощь степей. Монголы – верные союзники СССР в Великой Отечественной войне» и др.

Использование во время занятий по русскому языку текстов с заданиями, фотоматериалов, видеофильмов, кинофильмов, презентаций по военно-исторической тематике поможет активизировать фоновые знания монгольских военнослужащих, расширить кругозор и поддержать их познавательный интерес.

Таким образом, работа с текстами по военно-исторической тематике на занятиях по русскому языку с монгольскими военнослужащими стимулирует развитие лингвокультурологической (социокультурной) компетенции, тем самым способствует достижению главной цели обучения – формированию коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих.

Литература

1. Система морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах Российской Федерации: учеб. пособие / Под общ. ред. Н. И. Резника. – М.: 12 ЦТ МО РФ. – 472 с.
2. Военный энциклопедический словарь. – М.: ОНИКС 21 век, 2002. – 1432 с.
3. Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 640 с.
4. Методические рекомендации по организации преподавания в образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации русского языка как иностранного. – М, 2011. – 61 с.
5. Жалсапова Ж. Б. Взаимоотношения России/СССР с Монголией/МНР в военной сфере (1911–1939 гг.): дис. ... канд. ист. наук. – Хабаровск: Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-т, 2009. – 225 с.
6. Жарова О. С. Военная история России: учебное пособие по языку специальности / О. С. Жарова, Л. Н. Третьякова. – СПб.: Златоуст, 2012. – 136 с.

УДК 81'271.14:811.161.1'243-057.87(=581)

Сунь Юй

Санкт-Петербургский государственный университет

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В РУССКОЙ РЕЧИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТИРОВАНИЯ)

В статье рассматриваются виды грамматических ошибок, допущенных китайскими учащимися в русской письменной речи (Базовый уровень), на основе анализа результатов констатирующего среза. Предпринята попытка определить причины возникновения ошибок данного типа. Приводятся примеры грамматических ошибок в русской речи, типичных для китайских студентов, и даются рекомендации для коррекции таких нарушений.

Ключевые слова: грамматическая ошибка, русский язык как иностранный (РКИ), китайские учащиеся, тестирование, уровень А2.

Sun Yu

Saint Petersburg State University

Grammatical errors of Chinese students in Russian speech (by test results)

The article discusses the types of grammatical errors made by Chinese students in Russian written speech (level A2), based on the analysis of the results of the ascertaining experiment. An attempt was made to determine the causes of errors

of this type. Examples of grammatical errors in Russian speech typical of Chinese students are given, and recommendations are given for correction such errors.

Keywords: grammatical error, Russian as a foreign language (RFL), Chinese students, testing, level A2.

Согласно мнению А. А. Щелоковой, «анализ типичных ошибок для определённого контингента учащихся позволяет определить трудности овладения определёнными грамматическими явлениями и установить степень усвоения конкретного грамматического явления» [7, с. 150].

До сих пор отсутствует общепризнанная классификация грамматических ошибок. Авторы «Нового словаря методических терминов и понятий» относят к грамматическим ошибкам «неправильное образование и употребление форм слова, неверное построение словосочетаний и предложений» [1, с. 53]. По этому критерию грамматические ошибки разделяются на морфологические и синтаксические. Кроме данных типов ошибок, выделяются словообразовательные ошибки [6]. Как отмечает И. Ю. Усенко, возможно противопоставление типичных (устойчивых) и нетипичных (случайных) ошибок [5, с. 43]. С точки зрения некоторых исследователей, необходимо разграничивать коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые грамматические ошибки, а также ошибки, соотношенные с уровнем владения РКИ [3, с. 131].

Лю Цянь предлагает следующую классификацию грамматических ошибок: ошибки в нормах словообразования, нарушение норм морфологии и ошибки в образовании синтаксических форм [4, с.196].

Нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 50 китайских студентов СПбГУ, осваивающих русский язык на базовом уровне. Материал теста по грамматике был подготовлен в соответствии с требованиями к уровню владения русским языком как иностранным (А2). В тесте множественного выбора представлено 30 позиций. В ходе эксперимента было получено 1500 ответов, общее количество ошибок – 556.

Грамматические ошибки испытуемых можно разделить на следующие группы:

1. Выбор неправильной падежной формы существительных, прилагательных, местоимений (43,5 % ошибок).

Наименьшее число ошибок было допущено в выборе форм предложного (0,35 %), именительного (1,97 %) и винительного (2,06 %) падежей. На наш взгляд, это обусловлено тем, что в китайском языке члены предложения (подлежащее, дополнение и обстоятельство) отчасти сходны с функциями и значениями именительного, винительного и предложного падежей русского языка.

Типичными для китайских студентов являются ошибки:

а) в родительном падеже (3,57 %): *Каникулы начинаются 15 в январе* (вместо: *января*);

б) в дательном падеже (4,85 %): *Ты нужна ручка?* (вместо: *тебе*). *Я отдал словарь друга* (вместо: *другу*).

в) в творительном падеже (6,11 %): *К кому ты ходил на футбол?* (вместо: *С кем*). *Я хочу быть преподаватель* (вместо: *преподавателем*).

г) ошибки в управлении (2,64 %): *Мой друг приехал в Москву в Китай* (вместо: *из Китая*). *Мой русский друг скоро поедет из Китая* (вместо: *в Китай*).

2. Ошибки в употреблении глаголов (51.3 % ошибок).

а) Лексико-грамматические ошибки (22.84 %): *Я буду учить/заниматься* на филологическом факультете (вместо: *учиться*). *Сегодня мне надо заниматься* новые слова (вместо: *учить*). *Перед экзаменом я буду учить/учиться* в библиотеке (вместо: *заниматься*). Русским глаголам “учить”, “учиться” и “заниматься” в китайском языке соответствует только один глагол.

б) Ошибки в употреблении видов глагола (8,45 %): *Почему ты опаздывал вчера на урок?* (вместо: *опоздал*). Виды глаголов – одна из самых трудных тем для носителей китайского языка.

в) Ошибки в использовании временных форм глагола (9,53 %): *Сейчас я шел/пойду в спортивный зал* (вместо: *иду*). *Когда я переведу текст, я даю тебе словарь* (вместо: *дам*). Китайские учащиеся почти всегда делают пословный перевод с родного языка на русский.

г) Неразличение однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения (10,43 %): *Я каждую среду иду в бассейн* (вместо: *хожу*).

3. Ошибки в употреблении союза в сложном предложении (5,2 %).

Например, **Чтобы** я буду хорошо учиться, я смогу найти хорошую работу (вместо: Если). Я потерял адрес, **которому** ты дал мне вчера (вместо: который).

Причины грамматических ошибок, совершаемых китайскими учащимися, могут быть разными: механическое запоминание без осознания функций грамматического явления, несформированность грамматических навыков, недостаточный лексический минимум и т. д. Но главной причиной, пожалуй, является межъязыковая и внутриязыковая интерференция [2].

Грамматические ошибки осложняют процесс усвоения грамматических явлений русского языка в разных видах речевой деятельности и могут приводить к коммуникативным неудачам. При обучении китайских студентов русскому языку необходимо учитывать когнитивно-психологические особенности учащихся, что должно найти отражение в национально-ориентированном комплексе грамматических упражнений.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Архангельская А. Л. Функционально-семантический анализ соотносительных возвратных/невозвратных глаголов русского языка // Функциональный синтаксис и семантика: сб. науч. тр. – М.: Ун-т дружбы народов, 1991. – С. 39–47.
3. Григорьева Н. К. Новые формы контроля и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. II. 2012. С. 131–134 – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/25926> (дата обращения: 18.11.2019)
4. Лю Цянь. Проблема классификации грамматических ошибок в речи китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2. – С. 194–200.
5. Усенко И. Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 235 с.
6. Чжан Сяохуэй. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка / Чжан Сяохуэй, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 120–124.
7. Щелокова А. А. Типичные грамматические ошибки в русской речи китайских обучающихся // Научно-методический электронный журнал “Концепт”. – 2019. – № 9. – С. 149–154. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/195028.htm>. (дата обращения: 11.11.2019).

УДК 811.161.1'243:378.147

Троцюк С. Н.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В работе рассматривается геймификация как один из современных технологических трендов в преподавании русского языка как иностранного. Анализируется роль игровых методов обучения в многонациональной группе, являющихся эффективным способом мотивации к достижению успеха у учащихся.

Ключевые слова: геймификация, русский язык как иностранный, электронное обучение, учебные игры.

S. N. Trotsiuk

Russian State Hydrometeorological University

Gamification in learning Russian as a foreign language

The paper considers gaming as one of the modern technological trends in teaching Russian as a foreign language. The role of gaming teaching methods in a multinational group is analyzed as an effective way of motivating students to achieve success.

Keywords: gaming, Russian as a foreign language, e-learning, educational games.

Изменение в сознании требует инноваций в преподавании русского языка как иностранного. На сегодняшний день нет сферы интеллектуальной деятельности человека, в которой не используются возможности технических средств, гаджетов разного типа. Человек, не обладающий современной информацией, теряет пространственно-временные ориентиры. На современном этапе образование – это не столько национальная, сколько глобальная система, поэтому особенно актуально быстрое получение информации в глобальном пространстве Интернет, что облегчает объяснение, понимание, закрепление сведений, создает текстовый, цифровой, звуковой, графический видеобраз. Привлечение электронных игровых форм обучения в преподавании русского как иностранного не меняет сути образовательного процесса. Модель процесса обучения определяется спецификой подготовительного отделения РГГМУ:

сроки обучения, уровень владения языком, цель овладения русским языком, ментальность слушателя.

Широкое распространение компьютерных игр, необходимость создания привлекательных образовательных практик для современного человека привели к возникновению геймификации как новой формы обучения и профессиональной подготовки.

Преподавание русского языка как иностранного – это прикладная сфера научной деятельности. На занятиях практика доминирует над теорией. Объектно-ориентированный подход обеспечивает высокое качество обучения. Одним из важных условий овладения русским языком не носителями языка выступает наличие мотивации.

Повышение мотивации учащихся посредством игровых элементов называется геймификацией. Формально современное образование геймифицировано уже сейчас. В процессе игры приобретается опыт, исчезает страх допустить ошибку, т. к. можно сыграть еще раз. «Игра – идеальная обучающая среда со встроенным разрешением на ошибку, побуждающая мыслить нестандартно и развивать самоконтроль. Геймификация – это способ воздействия на обучающихся» [2, с. 1374].

На основе геймификации построены практически все интерактивные курсы по изучению русского языка как иностранного. Наиболее продуктивными являются:

1. Портал «Образование на русском» (pushkininstitute.ru). На сегодняшний день это самый востребованный образовательный ресурс, постоянно дополняющийся, включающий в себя различные разделы, ориентированный на разный уровень подготовки учащихся. В одних разделах геймификация глубоко спрятана в логику работы сайта, в других находится на поверхности. Объектно-ориентированный подход определяет структуру, форму работы, приемы обучения. Вся учебная программа разбита на максимально короткие задания разного уровня: интерактивный вводно-фонетический модуль, лексический и грамматический модули, Словарь России, игровая площадка, онлайн обучение и др. Учащийся может работать как в группе, сравнивая результаты, так и в одиночку.

2. Сетевой лингвотренажер по видам глагола, по глаголам движения (www.alphadictionary.com/rusgrammar/java.html). Глаголы движения – одна из самых трудных тем, поэтому применение игровых

элементов облегчает понимание нового, не характерного для своего языка; подвижные игры на закрепление глаголов движения с приставками делает материал запоминающимся, легко воспроизводимым.

3. «Русский для всех. 1000 заданий» (ruskiymir.ru/education2/rki/prog/113795/).

4. «Pa-ruski on-line Russian language school» (pa-ruski.com/russian-cases/).

5. «Школа русского языка имени Бабы Яги» (The Baba Yaga School of Russian. A charmed place to learn) (russian-pv.carleton.edu/pv2009/index.php). На каждом уроке авторами предлагается комикс. Особенно удачна работа с данным игровым комплексом у слушателей с чувством юмора. Не в каждой группе этот способ подачи сведений и отработка навыка владения даст свои результаты.

6. «Learn Russian» – сетевой мультимедийный учебник для начинающих изучать русский язык Е. В. Рублева и др. (learnrussian.rt.com).

7. «Сетевая текстотека» – сетевой лингвотренажер, имеющий своей целью формирование навыков чтения по трем уровням (A1-A2-B1) О. Э. Чубарова и др. (texts.cie.ru), (www.hello-world.com/languages.php/?language=Russian).

Большой вклад в развитие игрового метода обучения русскому языку как иностранному внесли ученые Российского университета дружбы народов. По всей стране используют их «Лексико-грамматический тренажер», «Грамматический тренажер» «Лексический словарь», компьютерные игры для детей. Учебная программа разбита на максимально короткие задания разного уровня. В конце задания выставляется балл. Учащийся получает какое-либо вознаграждение. В некоторых обучающих программах достижения учащегося сопровождается медалями, поздравлениями, смайликами и т. д.

Но при наличии большого количества имеющегося материала, необходимо создание обучающего сайта, где был бы показан уровень учащегося по конкретным темам и составлен общий рейтинг для всей группы, подталкивая их к конкуренции.

Многие современные учебники по русскому языку как иностранному включают в себя разные творческие задания, например, нарисовать и описать дом своей мечты. Коммуникативный метод в обучении будет доминировать, например, в конголезской аудито-

рии, т. к. усвоение лексических тем, грамматических правил эффективнее в процессе говорения. Труднее применять коммуникативный метод в китайской аудитории, поскольку в китайской системе образования преобладает письменная форма обучения над устной, ответы всегда фиксируются на бумаге. Такие качества, как коммуникабельность, умение беседовать, задавать вопросы оказываются несформированными. При этом как конголезцы, так и китайцы хорошо работают в команде, умеют идти на компромисс, коллективны. Именно эти общие качества позволяют применять игровые элементы в обучении русскому языку как иностранному в разнонациональных группах.

Один из самых распространенных методов изучения новых слов – это игра в лото. Зрительный образ облегчает запоминание. Задания могут варьироваться в зависимости от того, новый это материал или уже нет, например, закрыть картинки с изображениями животных карточками с их названиями, карточками с названиями самца или самки, соотнести маму и детеныша.

Для повторения слов и регулярного их воспроизведения независимо от изучаемой темы часто в конце занятия проводится игра «Слабое звено». Варианты заданий меняются, может использоваться мяч для активизации физической и умственной деятельности: 1) каждый по цепочке называет слово на определенную тему (еда, одежда и т. д.), кто не знает – выбывает; 2) называть слова на определенную букву; 3) каждый называет слово, начинающееся на последнюю букву предыдущего.

Контроль выученных скороговорок и чистоговорок осуществляется при помощи игры «Глухой телефон» – передавать по ушам слова, скороговорки. Участники сами оценивают свою способность адекватно передать, четко произнести русский текст собеседнику.

Лексические игры активизируют речемыслительную деятельность, развивают их речевую реакцию, формируют коммуникативную компетенцию. Основная задача таких игр – отработка стандартных речевых ситуаций, приближенных к жизни: больница, аптека, магазин, транспорт, парикмахерская и др.

Закрепление сведений о прямой и косвенной речи, о порядке слов в предложении, согласовании и управлении в русском языке позволяет игра «Снежный ком» – групповое составление рассказа, каждый говорит по предложению, повторяя предыдущие.

Обучающие игры создают положительный психологический климат в учебном коллективе, способствуют оптимизации учебного процесса, помогают преподавателю знакомить студентов с русской культурой, обычаями. Игровые технологии направлены не только на освоение языка, но и на получение профессиональных навыков и знаний.

Геймификация формирует информационно-обучающую среду, в которой активизируется умение думать самостоятельно, принимать решения, нести ответственность за выбор, работать в команде.

Литература

1. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 6–2. – С. 314–317.
2. Краснова Т. И. Геймификация обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1373–1375.

УДК: 811.161.1'243:378.147:61

Туркова О. В., Шехватова А. Н.

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова

ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЕ ДЕЛО»

В данной статье анализируются проблемы, возникшие в ходе составления рабочих учебных программ по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся в СЗГМУ им. И. И. Мечникова по специальности «Медико-профилактическое дело», а также рассматриваются возможные пути решения этих проблем.

Ключевые слова: образовательные стандарты высшего образования, рабочие учебные программы по русскому языку, профессиональные компетенции

O. V. Turkova, A. N. Shekhvatova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Problems of preparation of working curricula in the Russian language for foreign students studying in the specialty "Preventive medicine"

This article analyzes the problems that arose during the preparation of working curricula in the Russian language for foreign students studying at the North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, majoring in "Preventive medicine", as well as possible solutions to these problems are considered.

Keywords: educational standards of higher education, working curricula in the Russian language, professional competence.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования не предусматривают разработку отдельных рабочих учебных планов для иностранных студентов, то есть количество учебных часов, отводимых на обучение русскому языку иностранцев, строго соответствует количеству часов, предусмотренных для изучения иностранного языка отечественными студентами, но, к сожалению, не согласуется с требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня, утвержденного в 1998 году [1], [2].

Помимо абсолютного соответствия часов, отводимых для изучения РКИ иностранцами и иностранного языка отечественными студентами, должны соответствовать названия дисциплин и компетенции, формируемые в процессе обучения. Так, для студентов, обучающихся по специальности «Медико-профилактическое дело» в СЗГМУ им. И. И. Мечникова, на кафедре русского языка преподаются четыре дисциплины: «Иностранный язык» (первый курс), «Основы академического письма на иностранном языке» (первый и второй курсы), «Иностранный язык для специальных целей» (второй курс) и «Иностранный язык для санитарных врачей» (шестой курс). Как видно из названий трех последних дисциплин, они целиком посвящены изучению языка специальности, обучению коммуникации (письменной и устной) в профессиональной сфере. Изучение данных дисциплин направлено на формирование у студентов универсальной компетенции (УК-4), сформулированной в Феде-

ральном государственном образовательном стандарте высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело [3] следующим образом: «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия».

Что касается дисциплины «Иностранный язык», то она должна формировать у обучающихся две компетенции: вышеназванную УК-4 и общепрофессиональную (ОПК-1), «способен реализовать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности», т. е. данная дисциплина тоже должна быть направлена только на обучение коммуникации в профессиональной сфере общения.

Если при составлении рабочих учебных программ по иностранному (русскому) языку для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Медико-профилактическое дело», ограничиться формированием двух указанных компетенций, то весь курс будет направлен только на изучение языка специальности, а общее владение, изучающееся только на довузовском этапе, будет соответствовать требованиям 1 сертификационного уровня [1].

Программа не предусматривает и изучение лингвокультурологии, несмотря на то, что в ФГОС ВО [3] есть универсальная компетенция (УК-5), «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия», в рамках которой ею можно было бы заниматься.

Вызывает вопросы и введение дисциплины «Иностранный язык для санитарных врачей» на шестом курсе. В отношении отечественных студентов такое решение оправдано практическими задачами: полученные знания выпускники смогут в ближайшее время использовать в профессиональной деятельности при работе в совместных или международных организациях, где знание иностранных языков необходимо для представления результатов своих исследований на полях международных форумов и конференций.

Для иностранцев, обучающихся в России по программе высшего образования «Медико-профилактическое дело», совершенствование навыков применения современных коммуникативных технологий на русском языке для академического и профессионального взаимодействия важнее не на финальном этапе обучения, а именно в процессе обучения, прохождения производственных практик, где

коммуникация происходит именно на русском языке. После окончания обучения и возвращения в свои страны возможность практического использования иностранными выпускниками полученных на шестом курсе знаний и умений по дисциплине «Иностранный язык для санитарных врачей» значительно снижается.

Изучение данной дисциплины наиболее актуально на третьем курсе, когда, в соответствии с примерным учебным планом проекта примерной основной образовательной программы по направлению подготовки «Медико-профилактическое дело» [4], проходят клиническая (с первого по четвертый курсы) и ознакомительная санитарно-гигиеническая (третий курс) практики. В таком случае полученные знания и умения студенты могли бы не только применить во время прохождения практики, но и закрепить на четвертом и пятом курсах, когда продолжается клиническая практика и проходит медико-профилактическая практика (пятый курс).

Временной разрыв в три года между изучением первых трех дисциплин и четвертой дисциплины, составляющих вместе единый комплекс дисциплин, посвященных изучению языка специальности и обучению письменной и устной коммуникации в профессиональной сфере, и ориентированный на формирование у студентов единой компетенции (УК-4), затрудняет реализацию принципа поэтапности обучения. Последовательное изучение дисциплин на первом, втором и третьем курсах позволит наиболее полно реализовать практический потенциал преемственности рабочих программ, направленной на формирование систематических знаний.

Для иностранных студентов возможность совершенствовать уровень владения русским языком в сфере профессиональной коммуникации последовательно на протяжении трех лет имеет важное практическое значение, в том числе помогает им активнее участвовать в работе студенческого научного общества, что в дальнейшем реализуется в выполнении научно-исследовательской работы, предусмотренной учебным планом на шестом курсе.

Необходимо отметить очевидный факт, что успешность освоения дисциплин «Иностранный язык», «Основы академического письма на иностранном языке», «Иностранный язык для специальных целей» и «Иностранный язык для санитарных врачей» зависит не только от распределения дисциплин по курсам в зависимости от контингента учащихся (иностранцы студенты / отечественные студенты), но и от количества учебных часов, предусмотренных

ФГОС ВО на их реализацию. Существенная оптимизация рабочих учебных программ по русскому языку для иностранных студентов по специальности «Медико-профилактическое дело» возможна в случае внесения в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования права разработки отдельных рабочих учебных планов для иностранных студентов, согласующихся по количеству учебных часов с требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня [1], [2].

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 40 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули. – М., СПб.: Златоуст, 2000. – 56 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 «Медико-профилактическое дело». 15.06.2017 г. – URL <http://www.pravo.gov.ru>.
4. Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 32.05.01 «Медико-профилактическое дело». Уровень высшего образования. Специалитет. – URL <http://ПООП.пф>.

УДК 811.161.1'243:811.411.21:378.147:81'366.543

Хефни Х. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

УПОТРЕБЛЕНИЕ ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБСКИМИ СТУДЕНТАМИ – МИССИЯ НЕВЫПОЛНИМА?

Настоящая статья посвящена рассмотрению трудностей, с которыми сталкиваются арабские студенты при изучении и освоении дательного падежа в системе русского языка. Показана сравнительная структура русского и арабского языков. Разбираются типичные ошибки арабских учащихся при использовании данного падежа и их причины при изучении русского языка. Предлагаются способы исправления таких ошибок у арабских учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, арабские учащиеся, арабский язык, дательный падеж, сравнительный анализ, языковые трудности.

Kh. A. Hefny

Saint Petersburg State University

Is use dative case in Russian an impossible mission for Arab students?

This article is devoted to presenting the difficulties that Arab students will encounter in studying and mastering the dative system of the Russian language. The comparative structure of the Russian and Arabic languages in the aspect of the dative-case system is shown. The well-known errors of the Arab students in relation to the considered case and the reason for its misuse in the study of the Russian language are analyzed. Methods are proposed for solving such errors made by Arab students in the learning process.

Keywords: Russian as a foreign language, Arabic language, Arab students, dative system, comparative analysis, language difficulties.

В настоящее время изучение иностранных языков немыслимо без погружения в другую культуру, что требует определенной степени идентификации с конкретным языком. Преподавание иностранного языка вообще и его грамматики в частности позволяет нам наиболее близко познакомиться с трудностями и особенностями, характерными для того или иного языка. Безусловно, знание (грамматических) правил сокращает путь к практическому усвоению другого языка [5, с. 136].

В связи с этим подходом и увеличением актуальности русского языка возникают проблемы при изучении русского языка как иностранного (РКИ). Такие трудности для иностранного учащегося заключаются в употреблении грамматической системы языка. Это происходит тогда, когда носитель языка учится другому языку, в значительной степени отличающемуся от его родного (например, в данной статье рассматриваются трудности у носителя арабского языка, который изучает русский как иностранный).

Арабские студенты, приезжающие в Россию получать образование, сталкиваются, в первую очередь, с трудностями изучения РКИ. Сложности, связанные с освоением его грамматической системы, стоят на первом месте. Они обусловлены значительным расхождением в структуре языков, отсутствием единой точки зрения на систему арабского языка в современной лингвистике. Русский и арабский языки являются мировыми, они оба отличаются достаточ-

но сложной грамматической структурой и принадлежат разным языковым группам. Русский язык относится к балтийско-славянской ветви индоевропейской языковой семьи, в то время как арабский язык входит в семитскую группу афразийской семьи языков.

Учитывая опыт преподавания РКИ арабским студентам и их большое количество в настоящее время в России – их численность составляет около 31 000 с постоянным значительным ростом из года в год по статистике Минобрнауки РФ [4], возникает необходимость обсуждать трудности в изучении грамматического строя русского языка арабскими студентами вообще и дательного падежа в частности.

Естественно, что любой носитель при изучении иностранного языка сравнивает изучаемый язык с родным в поисках аналогий, которые помогли бы ему овладеть новым языком. Так происходит неправильный перенос некоторых элементов родного языка в грамматическую систему иностранного, потому что «в сознании говорящего образуется некоторая третья система, в которой смешиваются признаки языков, то есть учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами родного и изучаемого языка» [5, с. 204].

Русский язык славится своей падежной системой. Несмотря на то, что арабский язык тоже использует грамматические падежи, что, казалось бы, должно облегчить задачу, этого не происходит. В русском языке есть шесть падежей, и попытка запомнить их все – это тяжёлое задание, поэтому арабские студенты сталкиваются не только с трудной задачей усвоения падежных окончаний и правильного их использования, но и с проблемой самого понимания функций некоторых падежей, в том числе и дательного падежа. Поэтому для адекватного понимания исключительно важно своевременно провести сравнительный анализ грамматического строя дательного падежа в родном (арабском) и изучаемом языке (русском), определить, в чем заключаются особенности изучения разных языковых систем, чтобы избежать ошибок.

В грамматике русского языка падеж, в первую очередь, по словам известного лингвиста В. В. Виноградова, означает форму имени, выражающую его отношение к другим словам в речи. В падежных формах имени существительного отражено понимание связей между предметами, явлениями, действиями и качествами в мире материальной действительности [1, с. 167].

Основные трудности при изучении русского дательного падежа, с которыми сталкиваются арабские студенты, заключаются в том, что форма дательного падежа используется для обозначения нескольких значений (например, для выражения адресата, возраста, субъекта со словами «нужно» и «можно», времени, субъекта состояния, кроме его использования с предлогами).

В таблице показана сравнительная структура русского и арабского языков (значения дательного падежа – кому? чему?).

Значение	Использование	Как понимается и выражается в арабском языке?
1. Субъект возраста	Ивану 20 лет.	Вообще такая грамматическая форма не употребляется в арабском языке. Субъект возраста называется прямо и выражается в арабском таким образом: возраст Ивана составляет ..., поэтому арабский студент даже не понимает смысла данной формы и в результате не умеет ее употреблять.
2. Субъект состояния	Сестре скучно. Брату не спится.	В арабском языке состояние выражается более детальными словами: Сестра чувствует скуку... تشعر الأخت بالملل. Такая грамматическая форма не имеет никаких аналогий в арабском, что вызывает непонимание ее значения у арабского студента.
3. Субъект необходимости, возможности / невозможности действия	Сергею нужно идти. Студенту нельзя курить.	Такая грамматическая форма не употребляется в арабском языке. Необходимость и невозможность выражается в арабском более открыто, т. е. либо в именительном падеже, либо в родительном падеже с помощью предлога для سيرجي لابد أن يرحل / الطالب مستحيل يدخل

Значение	Использование	Как понимается и выражается в арабском языке?
4. Обозначение поверхности предмета, где совершается действие	Гулять по городу.	Для арабского студента роль предлога по здесь совсем неясна, так как он понимается в значении (в- вокруг): يتنزه في المدينة - يتمشى حول المدينة, поэтому арабские студенты очень редко употребляют этот предлог в таком контексте.
5. Обозначение сферы проявления деятельности, качеств (ограничительное)	Чемпион по боксу. Инженер по строительству.	Для арабского студента употребление предлога по здесь малопонятно, потому что такая грамматическая конструкция выстраивается в его родном языке только с помощью родительного падежа, поэтому часто можно найти такую ошибку: чемпион бокса! (بطولة البوكس - مهندس بناء).
6. Причина	Студент отсутствует по болезни.	Арабским студентам непросто употреблять предлог по правильно, потому что причина выражается в арабском языке дополнительными словами, например (غاب بسبب المرض). Кроме того, множество значений данного предлога путает арабских студентов.
7. Средство, при помощи которого выполняется действие	Звони мне не по телефону, а по скайпу.	Чтобы выразить то же самое значение, в арабском языке нужно поменять предлог по на предлог через или с помощью. - أتصل بي عبر - بواسطة سكايب.

Итак, рассматривая различные употребления падежной грамматической системы, можно сделать вывод, что в преподавании РКИ важно своевременно пояснить студентам главные значения дательного падежа русского языка, что даст им возможность найти их эквиваленты в родном для студентов арабском языке.

Особое внимание в этом отношении нужно обращать на исключительные варианты использования дательного падежа, кото-

рые не имеют никаких аналогов в арабском языке. Естественно, что учебники по грамматике русского языка играют большую роль в этом вопросе, так как помогают студентам овладеть не только падежной системой, но и грамматикой русского языка в целом. Также никто не может отрицать роль опытного преподавателя в процессе обучения грамматике, от понимания которой во многом зависит успех в овладении языком. Преподавателю, работающему с арабоязычной аудиторией, при преподавании РКИ необходимо использовать уникальное лексическое богатство обоих языков – родного арабского и изучаемого русского, рекомендовать заучивать образцы наизусть и обучать грамматике с учетом трех видов компетенций: лингвистической (понимание, анализ, знание грамматических явлений), речевой (умение воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой) и коммуникативной (умение воспринимать и создать тексты, используя данную грамматическую категорию) [2, с. 133]. Затем рекомендуется выполнить со студентами упражнения на объясняемую тему.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Наука, 1947. – 784 с.
2. Акишина А. А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Образование в Российской Федерации: Сколько иностранных студентов в России. – URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/skolko-inostrannykh-studentov-v-rossii/> (Дата обращения: 08.12.2019).
4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. И. П. Лысаковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
5. Унежева М. К. Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении падежной системы русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11-1 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-voznikayuschie-u-arabskih-studentov-pri-izuchenii-padezhnoy-sistemy-russkogo-yazyka> (Дата обращения: 08.12.2019).

ВЛАДЕНИЕ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – НАСКОЛЬКО ОНО ВЗАИМОСВЯЗАНО?

В статье идет речь о степени влияния видов речевой деятельности при овладении русским языком как иностранным. Общепринятым считается положение о том, что виды речевой деятельности оказывают положительное влияние друг на друга. Владение одним видом речевой деятельности на высоком уровне должно способствовать повышению уровня владения другим. В реальности такая прямая зависимость не всегда просматривается. В частности, высокий уровень владения устной речью не гарантирует аналогичный уровень в письменной речи и наоборот. Ключевую роль играют условия овладения языком – интуитивный и сознательный.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, взаимосвязанное владение, устная и письменная речь.

A. S. Shatilov

Saint Petersburg State University

Are language skills really related as closely as we think?

The article deals with the problem of mutual connection between different types of language skills. Generally is supposed that they have positive impact on each other. High level of one should have influence upon the other, for example, oral skills could upgrade writing skills and vice versa. But in reality it is not so obvious. Particularly, well oral production does not guarantee good writing skills.

Keywords: language skills, mutual acquisition, oral and writing skills

В методике преподавания русского языка как иностранного давно уже утвердилось положение о том, что овладение разными видами речевой деятельности взаимосвязано, следовательно, высокий уровень владения одним видом должен вести к повышению уровня владения другим. В изданной в 1985 году книге «Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности» авторы пишут: «Общие черты говорения и письма, обеспечивающие возможность их взаимосвязанного развития, определяются: 1) идентичностью схем речепорождения; 2) аналогичным характером предмета, продукта и результата деятельности при говорении и письме; 3) общностью действия механизмов памяти, осмысления и упреждающего

синтеза» [1, с. 39]. Из предложенной С. Ф. Шатиловым схемы соотношения различных анализаторов в речевой деятельности следует, что «наличие общих компонентов (речемоторного и слухового) во всех видах речевой деятельности обеспечивает положительное влияние говорения на слушание, письмо и чтение, а также слушания и чтения – на говорение и письмо» [2, с. 20–21]. Казалось бы, вопрос ясен – сформированные в одном виде РД навыки и умения должны оказать положительное влияние и на другие виды. Однако такое возможно, если все виды РД начинают формироваться одновременно, что и происходит на начальном этапе обучения. В случае, когда виды РД развиваются неодновременно, ситуация существенно меняется. Согласно Л. С. Выготскому, в ранние годы жизни развитие мышления проходит более или менее самостоятельно, но в целом совпадает с развитием речи, по мере взросления эти пути все больше расходятся, и у взрослых людей функция мышления может остаться до некоторой степени независимой и не связанной с речью. Можно предположить, что и формирование видов РД будет происходить с различной скоростью. Устная речь, как наиболее востребованный вид РД, будет развиваться значительно быстрее, чем письменная речь, которая появляется гораздо позднее. Овладение письменной речью есть продукт длительного развития высших психических функций. Оно не идет по прямой линии, а представляет собой скачки и спады, состоит из процессов свертывания, отмирания и эволюции. Развитие письменной речи принадлежит к процессам культурного развития, «потому что оно связано с овладением внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества» [3, с. 179].

Письменная речь не возникает естественным путем, она появляется из рисунка и указательного жеста. Это приводит к тому, что изображение начинает самостоятельно обозначать какой-то предмет. Выготский считает, что рисование ребенка можно рассматривать как предварительную стадию письменной речи: рисунок есть графический рассказ, возникающий на основе словесной речи, которая уже стала привычной. В этом смысле рисунки напоминают словесные понятия, которые сообщают только существенные и постоянные признаки предметов. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления. В какой-то момент он понимает, что проводимые им линии или штрихи могут что-то обозначать. Даже зная буквы и умея выделять звуки, ребенок далеко не сразу прихо-

дит к овладению механизмом письма, поскольку он остается на стадии символизма первого порядка, когда знаки непосредственно означают предметы или действия. Для перехода к символам второго порядка необходимо свершить еще одно открытие – рисовать можно не только вещи, но и речь. Подлинная письменная речь, пишет Выготский, развивается именно таким путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов. «Маленький ребенок обычно раньше рисует, потом говорит; на следующей стадии ребенок говорит, что он рисует, сначала по частям; наконец, формируется последняя стадия: ребенок раньше говорит, что нарисует, потом рисует» [3, с. 269].

Значит, при овладении иностранным языком необходимо различать уровень владения устной речью (т. е. первой символической системой) и уровень владения письменной (т. е. второй). Можно считать, что учащийся владеет письменной речью, если она выходит на уровень первой символической системы, т. е. когда знаки и символы непосредственно связаны с реальными предметами и процессами. При этом уровень развития мышления может разительно отличаться.

Успех или неуспех обучения письменной речи зависит не столько от психофизиологических механизмов, хотя они играют важную роль, сколько от готовности человека удовлетворить жизненно важную потребность зафиксировать что-то в виде символической записи. Владение техникой письма ничего не говорит о владении письменной речью. Она появляется только тогда, когда завершается процесс осмысления понятий и представлений о действительности, который может быть переведен в систему знаков.

Наглядным примером различной скорости овладения видами РД является речь так называемых *heritage speakers*, т.е. людей, которые в раннем детстве овладели русским языком как родным, но потом долгое время им не пользовались и вернулись к изучению много лет спустя. У них наблюдается разительный контраст между высоким уровнем владения устной речью и крайне слабыми навыками письма и чтения. Отсюда многочисленные ошибки в письме и чтении (*покажут, культура, очен, ево, всигда улыбаеца, бисокый, чорные глаза, он млатше чем я*).

Имитируя речь окружающих, ребенок неосознанно присваивает знания и формирует навыки говорения. Он может использовать сложные модели и конструкции, не отдавая себе отчет об их

значении, что производит впечатления осознанной речи. Синтаксис речи, как считает Выготский, опережает синтаксис мысли. Письменной речью невозможно овладеть произвольно в силу ее символического характера. Для ее формирования необходимы волевые усилия, планомерная и сознательная тренировка. В семьях, в которых росли heritage speakers, вряд ли с ними занимались таким образом. В результате их устная речь отражает тот уровень мышления и поведения, который был принят в семьях. Чаще всего это бытовая, устно-разговорная речь, которая сконцентрирована вокруг близких и понятных тем (покупки, поездки, отдых, развлечения, работа, взаимоотношения и т. п.). Отвлеченные понятия и категории, характерные для письменной речи, не входят в круг используемых языковых единиц, поскольку отсутствовала потребность в их употреблении. Как следствие, учащиеся не владеют лексикой и синтаксисом даже общенаучного стиля, заменяя его привычным устно-разговорным вариантом. Данное явление характерно и для малообразованных носителей языка. Оказывается, что высокий уровень сформированности навыков в одном виде РД (в устной речи) не обеспечивает такого же уровня в другом (в письме), поскольку, как было сказано выше, для овладения письменной речью требуется соответствующий уровень развития мышления и наличие потребности в письменной форме выражения мысли. Иностранцы учащиеся, последовательно и систематически изучавшие русский язык, демонстрируют более высокий уровень владения письменной речью.

Таким образом, общее положение о взаимосвязанном владении видами РД нуждается в корректировке.

Литература

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – М.: Русский язык, 1985.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Изд. 2-е, дораб. – М.: Просвещение, 1986.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6 тт. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА КОНСТРУКЦИЙ С МЕСТОИМЕНИЕМ *IT*)

В статье рассматриваются случаи интерференции при использовании конструкций, соответствующих английским конструкциям с местоимением *it*, и возможность обучения англоязычных студентов таким конструкциям на основе сопоставления с английским языком. Анализируются способы перевода различных конструкций с *it* и приводятся примеры типичных ошибок учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение русскому языку англоговорящих учащихся, сопоставительный метод, перевод, интерференция, местоимение *it*.

M. O. Shatilova

Saint Petersburg State University

Lexical and grammatical interference in foreign students' speech (in the case of constructions with the pronoun *it*)

The article deals with some cases of language interference in the use of Russian constructions equivalent to English constructions with the pronoun *it*. Teaching such constructions to English-speaking students through contrastive analysis is discussed. Different ways of translating the pronoun *it* are analyzed and examples of typical students' mistakes are provided.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching Russian to English-speaking students, contrastive method, translation, interference, pronoun *it*.

«Это холодно сегодня», «Это трудно изучать русский язык», «Где моя книга? – Это на столе», «Это было полицейский, кто открыл нам дверь» – такие и подобные ошибки встречаются не только в речи студентов, едва начинающих изучать русский язык как иностранный, но и тех, кто уже достиг достаточно продвинутого этапа. Очевидно, что вызваны они интерферирующим влиянием родного, в нашем случае английского языка. Такие ошибки можно услышать не только в речи англоговорящих студентов. В СПбГУ, например, многие академические курсы, которые посещают иностранные студенты, читаются по-английски, и студенты, чьим род-

ным языком английский не является, должны много слушать, читать и писать по-английски. Известно, что в некоторых случаях отрицательная интерференция первого иностранного языка является более сильной, чем влияние родного. А. В. Барахта называет в числе факторов, определяющих источник интерференции, степень родства родного и изучаемых языков, степень сформированности навыков первого иностранного языка, степень актуализации родного или первого иностранного языка во время изучения второго и некоторые другие факторы [1, с. 85]. В случае обучения иностранцев в СПбГУ, кроме англоговорящих учащихся, наиболее подверженными интерферирующему влиянию английского языка могут оказаться студенты из Японии, Кореи, КНР, а также из европейских стран, где говорят на языках не германской группы (кроме, разумеется, славянских).

Приведённые выше примеры ошибочных фраз указывают на то, что при создании высказываний учащиеся опирались на известные им конструкции английского языка с местоимением *it*. Русские эквиваленты предложений с *it* относятся к разным типам и изучаются как части различных грамматических тем. Для обобщения и систематизации знаний можно использовать сопоставительный метод и рассмотреть тему перевода английского местоимения *it* на специальном занятии.

Для начала необходимо выяснить, какие значения имеет английское местоимение *it*. В “Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English” [2, с. 452] выделяется 5 значений, в некоторых имеются различные оттенки, которые могут переводиться на русский язык по-разному.

1. *it* – личное местоимение, которое используется, когда речь идёт о неодушевлённых предметах, животных или грудном ребёнке (*baby*). Соответствует русским личным местоимениям **он**, **она**, **оно**, **они**: “Where’s the cat? – **It’s** in the garden.” – «Где кот? – **Он** в саду»; “Where’s my book? Have you seen **it**?” – «Где моя книга? Ты не видел **её**?»; “This is my watch; **it’s** a Swiss one”. – «Это мои часы, **они** швейцарские».

Ошибки в подобных предложениях свойственны в основном студентам, которые изучают русский на начальном этапе. Англоговорящим учащимся трудно привыкнуть к мысли о том, что неодушевлённые предметы можно называть словом **он** или **она**, кроме того, местоимения необходимо склонять, отсюда и ошибки типа:

«Где мой журнал? Ты видел **это**?» (или «Ты видел **этот**?») у студентов, усвоивших, что «журнал» – слово мужского рода).

2. *it* – указательное местоимение, используется для того, чтобы определить, идентифицировать что-либо или кого-либо. Можно выделить два варианта перевода *it* в этом значении.

а) *it* называет предмет, лицо или явление, о котором говорилось раньше, чтобы пояснить или идентифицировать его через другой предмет, лицо или явление; соответствует русскому указательному несклоняемому местоимению **это**: “*Who is that at the door? – It’s the postman*” – «Кто это у двери? – **Это** почтальон»; “*There is only one thing in the world I am afraid of. <...> It’s a lighted match.*” – «На свете есть только одна вещь, которой я боюсь. **Это** горящая спичка».

Студентам не всегда просто понять, что значит пояснение или идентификация объекта через другой объект. В таком случае можно использовать сравнение предложений с разными видами местоимения *it*: “*I don’t like this town. There’s nothing to do here. It’s a boring place – I don’t like this town, it is boring*”. («Мне не нравится этот городок. Здесь нечего делать. **Это** скучное место – Мне не нравится этот городок, **он** скучный»). В первом примере слово «городок» определяется при помощи другого существительного – «место», во втором – прилагательного («скучный»): городок – **это** место; городок, **он** скучный.

б) *it* называет действие, ситуацию, о которой говорилось в предыдущем контексте, переводится указательным местоимением **это** (среднего рода, склоняется): “*He was right and I knew it*” – «Он был прав, и я **это** знал»; “*He was losing and trying not to think about it*” – «Он проигрывал и старался не думать **об этом**».

3. Местоимение *it* может относиться к группе слов, следующих за ним, и выполнять функцию грамматического субъекта предложения. В таких случаях *it* не переводится, а само предложение в русском языке будет безличным. Это могут быть предложения

а) с инфинитивными конструкциями: “*It is easy to talk like that*” – «Легко говорить так»; “*Is it difficult to learn written Chinese?*” – «Трудно ли изучать письменный китайский?»; в том числе включающими *for + a noun/pronoun*: “*It was hard for him to live on his small pension*” – «Ему было трудно жить на маленькую пенсию».

б) с герундиальными конструкциями: “*It is worth seeing the museum*” – «Этот музей стоит посмотреть».

в) с придаточными предложениями: “*It is a pity that you didn't try harder*” – «Жаль, что вы не постарались».

Как правило, создание или перевод таких предложений трудностей у студентов не вызывает.

4. *formal it* – местоимение, которое вводится как формальный субъект и на русский язык не переводится. Встречается

а) в описаниях погоды, атмосферных явлений и т. п.: “*It is raining /snowing*”, etc – «Идёт дождь /снег» и т. п.; “*It is warm /cold /windy*”, etc – «Сегодня тепло /холодно /ветрено» и т. п.; “*How dark it is!*” – «Как темно!».

Несмотря на кажущуюся простоту таких предложений и на то, что они изучаются студентами с первых дней занятий русским языком, ошибки типа «Это прекрасный день сегодня!» случаются при спонтанном употреблении и у сильных студентов.

б) в предложениях, называющих время или расстояние: “*It's six o'clock*” – «Сейчас шесть часов»; “*It's ten miles to Oxford*” – «До Оксфорда десять миль»;

в) в устойчивых сочетаниях: “*It seems to me*” – «Мне кажется»; “*It occurred to me*” – «Мне пришло в голову»; “*It can't be helped*” – «Ничего не поделаешь» и т. п.

5. *it* в эмфатических конструкциях *it is/was... that/who*. Перевод таких конструкций является наиболее сложным из-за отсутствия соответствий в русском языке. Частица **именно**, которая упоминается в большинстве словарей и пособий по переводу с английского языка, обладая несомненными эмфатическими свойствами и экспрессией, может употребляться в очень ограниченном количестве случаев: только если выделяемое слово известно слушающему/читающему из предыдущего контекста и само предложение аффирмативное – “*A moment or two later the Hillingdons and the Dysons had joined them... It was then that she turned her head over her right shoulder to look...*” – «Через несколько секунд к ним присоединились Хиллингдоны и Дайсоны... **Именно** тогда она посмотрела назад через правое плечо...». Универсальным способом перевода конструкции *it is/was... that/who* можно считать только изменение порядка слов, когда слово или слова, находящиеся внутри рамочной конструкции, ставятся в конец предложения, слова же *it, is/was, и that/who* не переводятся: “*It was on the second day that they*

had visited Westminster Abbey” – «Они посетили Вестминстерское аббатство на второй день» ; “*She has a child, but it is not that child of whom she is thinking... No, it is her sister who occupies her mind...*” – «У неё есть ребёнок, но она думает не об этом ребёнке...» (В данном случае выделяемое слово – «ребёнок» – уже упоминалось раньше, но поскольку в конструкции есть отрицание, использование частицы **именно** невозможно). «Нет, её мысли занимает сестра»).

Больше примеров и предложений для перевода конструкций с местоимением *it* можно найти в учебном пособии автора [3].

Подводя итоги краткого анализа значений местоимения *it* и вызванных интерференцией ошибок студентов, можно заключить, что многообразие значений местоимения *it* требует дополнительной работы с привлечением материалов по сопоставлению английского и русского языка.

Литература

1. Барахта А. В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №10 (163). – С. 83–87.
2. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. Special edition for the USSR. Volume I. A – L. Russian Language Publishers, Moscow, 1982. Oxford University Press, Oxford.
3. Шатилова М. О. Рабочая тетрадь по переводу с английского языка (для студентов-иностранцев). – СПб., 2018.

VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.133.1:811.134.2:81'373.7:378.147

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена рассмотрению образно-тематической структуры зооморфизмов с лексемой «волк» в романских языках (французском и испанском). Сравнительный анализ фразеологизмов русского и романских языков позволяет выявить общность и особенности образной структуры рассматриваемых языков, а также почувствовать языковую самобытность данных европейских народов.

Ключевые слова: фразеологическая единица, зоолексема волк, социокультурная компетенция, языковая самобытность

O. K. Voiku

Saint Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Forming of social-cultural competences bading on the phraseology for studiing French and Spanish languages

The article deals with figurative zoomorphisms structure of the leksem “wolf” in Roman languages (French and Spanish). Comparative analysis of the Russian and Roman languages phraseologisms let to see the community and peculiarity of figurative structure of considerable languages and also to feel the originality of these European peoples.

Keywords: phraseology unity, zooleksem «wolf», social-cultural competence, language originality.

Животные, домашние и дикие, являлись неотделимой частью истории человеческой цивилизации, а значит, и языка. Человек на протяжении тысячелетий фиксирует особенности их повадок, характера, образа жизни, присущих им или приписываемых им качеств. Эти наблюдения передаются из поколения в поколение и фиксируются в языковом фонде народа, вызывая определённые ассоциации. «Меткое крылатое слово, полная народной мудрости поговорка, выразительная идиома оживляют язык, при помощи них он становится более сочным и эмоциональным» [1, с. 200].

Темой данной статьи является исследование фразеологических единиц с лексемой «волк» в романских (французском и испанском) и в русском языках. Образ этого животного тесно связан с архетипическими представлениями о волке, которые являются общими для всего европейского ареала. «Разными языковыми коллективами, по крайней мере в Европе, известны в основном одни и те же биологические виды, и круги названий животных, устойчиво выполняющих характеристическую функцию, сильно переплетаются» [2, с. 148].

Зоолексема как словарная единица естественно развивающегося языка, в отличие от языков искусственных, обозначает животное как биологический вид. Зоолексема обладает разветвлённой семантической структурой. Её основу составляет предметное значение слова.

Волк – это хищное животное семейства псовых, очень опасное. Его внешние признаки: животное серой окраски с крепкими острыми зубами, горящими глазами, со стремительными движениями. Волк свиреп и агрессивен, нападает на животных и людей, ему приписывается крайняя прожорливость. Хотя, как отмечают зоологи, это верно лишь частично. «Волк известен своей прожорливостью, если он голоден, то способен съесть до 10 кг мяса. Однако в обычных условиях суточная норма взрослого зверя составляет всего около 2 кг, остальное мясо он просто растаскивает и прячет про запас, съедая позднее» [3, с. 271].

А теперь рассмотрим зооморфное воплощение образа этого животного во французском и испанском языках. Под термином «зооморфизм» мы понимаем наделение чертами животных реальных или воображаемых объектов.

Мы приступили к анализу французских и испанских фразеологизмов с уже заранее сформированной пресуппозицией: волк –

агрессивный, опасный, безжалостный хищник. К нашему удивлению, реальный фразеологический материал рисует иной образ волка в сознании французов и испанцев.

Семантическая структура фразеологизмов и устойчивых выражений с лексемой «волк» может обладать как свойствами полисемии, так и синонимии. Для иллюстрации этого тезиса мы предлагаем вашему вниманию некую попытку дать тематическую классификацию устойчивых выражений и фразеологизмов со словом «волк». Материалом анализа послужили лексикографические источники.

1. Описание погодных явлений:

(Фр.) *Froid de loup* – собачий холод.

(Фр.) *Il fait noir comme dans la gueule de loup* = (Исп.) *Estar obscuro como boca de lobo* – так темно, что хоть глаз выколи.

(Фр.) *Entre chien et loup* – в сумерках.

2. Характеристика движения:

(Фр.) *A pas de loup* – крадучись, осторожно.

(Фр.) *Aller à pas de loup* – подкрадываться.

(Фр.) *A la queue du loup* – гуськом, друг за другом.

3. Трусость, страх:

(Фр.) *Avoir un courage de loup* – молодец против овец, а против молодца и сам овца.

(Фр.) *Danser le brande du loup* – пуститься наутёк.

(Фр.) *On fait toujours le loup plus gros qu'il n'est* – у страха глаза велики.

4. Моральные характеристики:

(Фр.) *Vieux loup* – старый пройдоха.

(Фр.) *Il a vu le loup* – он тёртый калач.

(Фр.) *Jeune loup* – молодой честолюбивый политик; молодой честолюбец, стремящийся к успеху.

5. Оплошность, ошибки:

(Фр.) *Donner la brebis à garder au loup* = *enfermer le loup dans la bergerie* =

(Исп.) *Soltar al lobo entre las ovejas* = *hacer al lobo despensero* – пустить козла в огород.

Во французских фразеологических единицах используется образ волка, запущенного в овчарню, а в испанских – появляется ещё и образ ключника.

(Фр.) Pendant que les chiens s'entre-grondent le loup dévore la brebis – пастухи за чубы, а волк за овец.

6. Характер действия:

(Фр.) Faire un loup – сделать бесполезную работу; допустить брак.

7. Компромисс:

(Фр.) Hurler avec les loups=être loup avec les loups = il faut hurler avec les loups=

(Исп.) Quien con lobos anda, a aullar se enseña – поступать как все, с волками жить – по-волчьи выть.

8. Физиологическое состояние:

(Фр.) Etre enrhumé comme un loup – сильно простудиться.

(Исп.) Dormir uno el lobo = Pillar uno un lobo – отсыпаться после алкогольного опьянения.

9. Жадность:

(Фр.) Manger comme un loup = (Исп.) Comer como un lobo – жадно есть, набрасываться на еду, уписывать за обе щёки.

10. Предосторожность:

(Фр.) Brebis comptées, le loup les mange = (Исп.) De lo contado come el lobo – а) крадёт волк и считанную овцу; б) излишние предосторожности только вредят.

(Фр.) Quand on parle du loup on voit la queue = (Исп.) El lobo es en la conseja– про волка речь, а он навстречь; не буди лихо, пока оно тихо.

11. Опасность:

а) безвыходное, затруднительное положение:

(Фр.) D'un côté le loup nous menace, de l'autre le chien – между двух огней; куда ни кинь, всё клин.

(Исп.) Tener el lobo por las orejas = Ver las orejas al lobo – быть в крайнем замешательстве, в весьма затруднительном положении, становиться в тупик.

(Фр.) En fuyant le loup rencontrer la louve – попасть из огня да в полымя.

(Исп.) El que mal ha de haber, a su puerta le comen lobos – чему быть, того не миновать.

б) риск:

(Фр.) se jeter dans la gueule du loup – лезть на рожон.

12. Голод:

(Фр.) Faim de loup – волчий голод.

(Фр.) La faim chasse (fait sortir) le loup du bois = quand le loup a faim il sort du bois – голод и волка из лесу гонит; голод не тётка.

(Исп.) Lobo hambriento no tiene asiento – волка ноги кормят.

13. Постоянство характера:

(Фр.) Le loup mourra dans sa peau – горбатого могила исправит.

(Фр.) Les loups peuvent perdre leurs dents, mais non leur nature. =

(Исп.) Muda el lobo los dientes, y no las mientes. = El lobo viejo a la tarde aúlla– волк каждый год линяет, а всё сер бывает, привычка – вторая натура.

14. Одиночество:

(Фр.) Il vit comme un loup – он живёт бирюком.

(Фр.) Il est un vrai loup – он одинок

(Фр.) Loup-garou (m) – бука, нелюдим.

15. Пособничество:

(Фр.) Les loups ne se mangent pas entre eux = (Исп.) Dos lobos a un cam, bem o comerán. (галисийский вариант фразеологической единицы) = Ser lobos de una camada, o de una misma camada. = El lobo no come carne de lobo. = Un lobo no come carne de lobo – ворон ворону глаз не выклюет; рука руку моет.

16. Выгода:

(Исп.) Del lobo, un pelo (aunque sea de la frente/ y ése, de la cola) – с паршивой овцы хоть шерсти клок.

В результате проделанной работы были выявлены особенности восприятия фразеологизмов с зоолексемой волк во французском и испанском языках, а также сходства и различия представлений и ассоциаций.

Исследованный материал соответствует мнению методистов А. Н. Щукина и Г. М. Фроловой: «Важным условием эффективности межкультурного общения является владение социокультурной компетенцией в виде знания языковых единиц с национально-культурным компонентом содержания и способности пользоваться такими единицами в процессе общения с представителями иной культуры» [4, с. 158].

Данный языковой материал может быть использован как на аудиторных занятиях, так и на различных внеаудиторных мероприятиях обучающихся (олимпиады, конкурсы, викторины, и т. д.).

Как нам думается, материалы, представленные в данной статье, будут способствовать расширению представления обучающихся о культуре и традициях страны изучаемого романского языка.

Возникающие ассоциативные связи способствуют развитию креативности, порождают новые образы в творчестве обучающихся.

Литература

1. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие. Изд. 6-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 272 с. (Лингвистическое наследие XX века.).
2. Гутман Е. А. Сопоставительный анализ зооморфных характеристик (на материале русского, английского и французского языков) / Е. А. Гутман, Ф. А. Литвин, М. И. Черемисина // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 147–165.
3. Жизнь животных: в 7 т. Т. 7. Млекопитающие. 2-е изд., перераб. / гл. ред. В. Е. Соколов. – М.: Просвещение, 1989. – 558 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. – (Сер. Бакалавриат).

УДК 811.111:378.147

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с современным направлением в обучении под названием «персонализация» и его проявлением в преподавании английского языка.

Ключевые слова: личностно-ориентированный характер, персонализация, особенности культуры, элемент выбора, комфортная учебная среда, прослушивание рассказов друг друга, обмен реальным жизненным опытом, обмен личной информацией.

O. P. Dedik

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Personalisation in English Language Teaching

The article considers the mainstream “Personalised learning” approach in education and the use of it in ELT (English Language Teaching).

Keywords: student-centered, personalization, culture-based learning, comfortable learning environment, peer listening, sharing real life experiences, reciprocal self-disclosure.

Одним из мировых трендов в образовании сегодня является персонализированное обучение. Использование термина «персонализированное обучение» восходит, по крайней мере, к началу 1960-х годов, когда Сэм Эпштейн и Берил Уильямс Эпштейн опубликовали свою книгу под названием «Первая книга обучающихся машин» [1] и упомянули о некой «персонализированной среде обучения». В 2005 году ученый из Кембриджа Дэн Бакли выделил два спектра персонализированного обучения: «персонализация для ученика», в которой учитель адаптирует обучение, и «персонализация учеником» [2], в которой ученик сам адаптирует условия своего обучения для создания себе комфортной учебной среды.

При персонализированном обучении темп обучения, цели обучения, учебные подходы и учебное содержание оптимизированы для нужд каждого учащегося. Все учебные мероприятия имеют отношение к учащимся, отображают их интересы и иницируются самими обучаемыми.

Применяя персонализацию в обучении иностранному языку, мы и будем придерживаться этих принципов:

- Скорость обучения регулируется. В зависимости от группы обучаемых в целом и ее отдельных участников можно менять планирование занятий.

- Учебные цели, подходы, содержание и инструменты адаптированы и оптимизированы для каждого обучаемого.

- Обучение носит лично-ориентированный характер, определяется интересами изучающих иностранный язык.

- Обучаемым предоставляется выбор того, что, как, когда и где они изучают предмет, обучаемый создает себе комфортную учебную среду.

- Обучение часто поддерживается компьютерной технологией. И это, конечно, очень удобно, так как система подстраивает учебный контент под индивидуальный темп его изучения студентом, расставляя приоритеты, вычлняя ключевые понятия темы, заставляя пользователя сосредотачиваться на неусвоенном содержании. Планирование учебного процесса учитывает индивидуальные интересы обучаемого, а уровень сложности обучения будет соответствовать его индивидуальным особенностям с учетом уровня подготовки.

Сценарий «Персонализация» назван в материалах исследования учёных одним из восьми сценариев электронного обучения в

высшей школе [3]. А это значит, что термин «персонализация» более применим именно к электронно-информационной среде в высшей школе, в которой организована работа с учебным цифровым контентом и проверка результатов (само) обучения. Однако перейти полностью на электронное обучение в условиях аудиторных занятий в рамках дисциплин кафедры иностранных языков обучающихся по программе бакалавриата очной формы обучения всех направлений подготовки в СПбГУПТД не имеет смысла, поскольку овладение иностранным языком требует живого общения. Персонализация или, выражаясь привычным термином для российской образовательной среды «индивидуальный подход» – осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся: темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др. – в настоящее время по-прежнему в полной мере возможен лишь при работе преподавателя с обучаемым «лицом к лицу».

На практических занятиях по иностранному языку персонализированный подход проявляется в том, что любой вид деятельности позволяет студентам использовать язык для выражения своих собственных представлений, чувств, предпочтений, для выражения своего мнения, ситуаций из своей собственной жизни. Поэтому важно с самого первого занятия в новой группе обучаемых узнать о каждом как можно больше информации (например, об их интересах, увлечениях, почему они изучают английский язык и как им нравится учиться и т. д.). Можно попросить студентов заполнить анкету. В первый день занятий упражнения на занятиях иностранного языка всегда связаны с обменом личной информацией.

Преподаватель и блоггер Дэвид Доджсон (davedodgson.com и eltsandbox.weebly.com) [4] считает, что разные группы обучаемых по разному реагируют на предлагаемые виды деятельности – одни предпочитают дискуссии, а другие любят презентации. Одни любят слушать рассказы, а другие – самим рассказывать истории. Одним группам требуется излагать грамматику в деталях, а в других – обращаться к ней, когда возникает проблема. Знание и учет этих факторов в работе помогает персонализировать уроки намного больше, чем знание просто фактической информации об отдельно взятом обучаемом. Элемент выбора – вот ключик к персонализированному обучению. Нельзя ограничить студента одним только способом выполнения задания. Можно предложить выбор способа выполнения

и представления задания, выбор содержания, стиля и т. п. [5]. Например, описывая актера (Enterprise+, Unit 2), студентам 1 курса можно предложить описать звезду в любой сфере деятельности, искусства и спорта. Можно предложить описать любого человека, представляющего какое-то важное значение для обучаемого. Причем, при описании этого человека лучшие черточки характера перемешаем с возможными негативными проявлениями. Так описываемая личность будет к нам ближе, реальнее, а студенты проявят больше гибкости в изображении человека. Также предоставим выбор по способу представления задания – либо написанный от руки текст, либо напечатанный и присланный на проверку по почте, мультимедийная презентация, клип, видео и т. д. Студенты 2 курса групп МД оживляются, если им предстоит описать не просто части компьютера, а свой личный любимый гаджет. Таким образом, персонализируется процесс изучения темы, мотивация обучаемых значительно повышается и обучаемые с интересом и удовольствием прослушивают рассказы сверстников.

Используя материалы учебника, мы их также персонализируем, делаем более личными. Например, используя страницу из учебника для указания направлений в городе, можно попросить студентов описать свою дорогу от дома к университету. Сама подача нового материала происходит в зависимости от поставленных целей. Для выполнения задания по описанию дороги учим лексику, предлоги и т. д.

Основной упор делается на то, чтобы изучение языка было актуальным для учащегося. При предоставлении заданий обучаемому должны учитываться его эмоциональное состояние, пол, особенности восприятия текстовых и аудиовизуальных видов учебного контента, особенности культуры, уровень сформированности учебных навыков. Например, обучаемые прочитали текст о путешествии. В парах они обсуждают свое личное путешествие и планы о будущих путешествиях. Коммуникация приобретает свой особый смысл и легче запоминается. При подготовке к презентации, выступлению на конференции или обсуждению за круглым столом выбор тем или видео также происходит по желанию обучаемых.

Помимо персонализации изучаемых тем, мы можем попросить учащихся персонализировать любые грамматические структуры с целью генерирования речи студентов. Например, при усвоении Past Simple можно дать задание студентам написать несколько

предложений о своем прошлом или о своем путешествии. Гарет Риз в своей статье [5] предлагает упражнение для тренировки превосходной формы прилагательных для обучаемых уровня Intermediate B1. Обучаемым предлагается поговорить о своем личном реальном жизненном опыте и высказать свое мнение, поэтому упражнение будет высоко персонализированным.

Следует заранее подготовить вопросы с прилагательными в превосходной форме соответственно теме и уровню группы на отдельных листочках бумаги, например:

What's the most interesting country you have been to?	Какая самая интересная страна, где вы побывали?
What subject were you worst at school?	По какому предмету ты был самым отстающим в школе?
What is the tallest building you have been in?	В каком самом высоком здании вы побывали?
Who is the strangest person you have met?	Кто самый странный человек, которого вы встречали?
What is the greatest problem in the world today?	Какая самая большая проблема в мире сегодня?

Раздаем каждому студенту 2–3 листочка с вопросами. Разделим их на пары, которые будут брать интервью друг у друга в течение 5 минут, используя предлагаемые вопросы. Затем пары меняются. Несмотря на то, что задаются одни и те же вопросы, ответы будут разными, поскольку вопросы носят персональный характер. Чем разнообразнее вопросы, тем больший интерес они вызывают. При выполнении задания очень важно, чтобы обучаемые слушали ответы и рассказы друг друга. Следовательно, к занятию следует продумать и записать как можно больше оригинальных вопросов.

В течение всего учебного года на каждом занятии мы реализуем главный принцип обучения иностранному языку – персонализацию, который заключается в том, что хорошо усваивается и запоминается только то, что имеет непосредственное отношение к самому человеку, когда выслушиваются все мнения. У обучаемого появляется возможность сказать о том, о чем он хочет сказать и как он хочет это сказать. Принимая такой стиль работы в аудитории, преподаватель стремится создать комфортные условия для обучения и тем самым поощряет обучаемых к дальнейшему развитию языковых навыков и умений.

Литература

1. Epstein S. The First Book of Teaching Machines / S. Epstein, B. Epstein. – New York: Franklin Watts, Inc., 1961. – 49 p. – URL: <https://archive.org/details/firstbook-ofteach00epst> (дата обращения: 10.12.2019).

2. Buckley D. The Personalisation by Pieces Framework: A Framework for the Incremental Transformation of Pedagogy Towards Greater Learner Empowerment in Schools. – [S. l.]: CEA Publishing, 2006. – 80 p.

3. Бурняшов Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 10.12.2019).

4. David Dodgson. Defining personalisation. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/davedodgson/david-dodgson-defining-personalisation> (дата обращения: 10.12.2019).

5. Gareth Rees. Superlative questions. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/superlative-questions> (дата обращения: 10.12.2019).

УДК 811.111:81'36:378.147

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ГРАММАТИКА

Одной из главных целей в процессе преподавания иностранного языка является обучение студентов не только пониманию, но и порождению высказывания. Сегодня широко распространенная ориентация на коммуникативно-мотивированное обучение требует иного структурирования системы обучения языку и, в частности, одного из его аспектов – грамматике.

Ключевые слова: обучение, коммуникативный метод, коммуникативная грамматика, алгоритм.

L. M. Katan

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Communicative approach in the process of teaching¹

One of the main goals in the process of teaching of foreign languages is training of students not only to understand, but to make speech utterances. Today the wide-spread focus on communicated, motivated training requires a different language training system, especially grammar, as one of its aspects. So, it's im-

portant to develop the algorithm and method of training the communicative grammar.

Keywords: training, communicative method, communicative grammar, algorithm.

Сегодня, когда коммуникативный подход к обучению иностранным языкам стал главенствующим, основной задачей преподавателя стало научить студента понимать и порождать речевые высказывания. Осознанная ориентация на коммуникативное, мотивированное обучение в условиях крайне ограниченного времени, которое выделяется для преподавания иностранного языка, требует иного структурирования системы обучения языку.

Любая языковая деятельность представляет собой единство трех компонентов – лексического, фонетического и грамматического. Особое место в стратегии коммуникативного обучения занимает грамматика, основной целью которой является формирование у студентов грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений: говорения, аудирования, чтения и письма.

Однако грамматика – это не самоцель. По мере овладения лексическим минимумом в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка, студенту необходимо овладеть коммуникативно-поведенческими навыками и умениями. И основное внимание уделяется формированию у обучающихся иностранному языку «многокомпонентного набора языковых способностей и умений, готовности к осуществлению речевой деятельности разной степени сложности и способности осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно» [1].

Этому способствует использование приемов, активизирующих речевую деятельность, таких как разыгрывание диалогов, деловые игры, обсуждение «cases», создание в учебном процессе ситуаций, когда студент оказывается в обстоятельствах, предлагающих ему самому действовать тем или иным способом (например, составить резюме для приема на работу и написать письмо-сопровождение).

Задача преподавателя заключается в том, чтобы правильно отобрать и функционально организовать грамматический материал, «таким образом, чтобы грамматические явления сочетались с лексическими в предложениях и более крупных лексических едини-

цах» [1]. При этом следует учесть, «что студенты неязыковых вузов не осознают смысловую нагрузку грамматической структуры высказывания», она представляется им лишь формой, изменение которой не влечет за собой сколь-нибудь значимого смысла» [1]. Однако грамматика как один из аспектов языка обладает «присущими языку в целом характеристиками семиотической системы: грамматические единицы также, как и лексические, выражают содержание... Для того, чтобы наглядно продемонстрировать это явление, необходимо предложить студентам «составить различные предложения с одним и тем же набором лексем» [2] (например, набор лексем We, study, English):

We study English ...

We are studying English ...

We have studied English ...

We have been studying English ...

Приведенные выше примеры убеждают студентов в том, что грамматические формы и структуры сами по себе являются содержательными, а их изменение приводит к изменению смысла. Таким образом, выбор грамматической структуры зависит не только от сочетаемости слов и последовательности их употребления, но от формы коммуникации (письменной, устной), ситуации говорящего.

Обучение коммуникативной грамматике осуществляется на основе аутентичного лексического материала, который должен быть знаком обучающимся.

Еще одним его важным условием является отработка приобретаемых навыков во всех видах речевой деятельности: студент должен определять изучаемую грамматическую структуру при прослушивании текста, видеть ее в тексте, воспроизводить в устной и письменной речи. Для указанной выше цели используются различные алгоритмы. Так, Стрельникова А. Б. в своей работе «Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе» предлагает подразделить алгоритм обучения коммуникативной грамматике на четыре этапа:

– «постановка проблемы и поиски вариантов решения: выявление грамматических структур и определение возможных содержательных составляющих;

– обсуждение содержательных составляющих и определение адекватных грамматических структур;

- формирование навыка путем выполнения широко используемых учебных упражнений;
- применение навыка при продуцировании устной и письменной речи» [2].

Данный алгоритм соотносится с обучением коммуникативной грамматике в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна.

Так, во время первого этапа обучения студентам, как правило, предлагаются тексты или фрагменты текстов для просмотрового чтения (примерно 2 тыс. знаков за 3 мин), далее определяется основная идея текста и путем ответов на специальные вопросы к тексту, заданных преподавателем, уточняются смысловые детали.

Далее студенты находят в тексте новые грамматические структуры, записывают их в тетради и вместе с преподавателем уточняют значения этих структур (например: при изучении функций причастия прошедшего времени (PII) в предложении задается вопрос «Является ли слово «decorated» сказуемым, обстоятельством, определением в предложении «Women started to wear decorated wrap dresses in 1970s?»). Во время второго этапа отрабатываются адекватные структуры с опорой на лексику прочитанного текста, что дает возможность «осознать общий контекст речевой ситуации и облегчает восприятие информации» [2].

Третий этап предназначен для формирования навыка. Для этого используются подстановочные упражнения и т. п.

Итоговый четвертый этап включает такие формы работы, как «чтение текста и написание аннотации к нему, вопросы и ответы на них, содержащие грамматическую конструкцию; завершение предложений с данной конструкцией» [2] (например: условные предложения).

- if I am tired ...
- if I took more practice ...
- I'd felt very uncomfortable if ...).

Довольно продуктивным заданием четвертого этапа является составление диалогов, сочетающих в себе три вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение. Студентам, работающим в паре, даются две части задания, находящиеся на разных страницах учебника или листочках, если их составил преподаватель. В одной части описывается проблемная ситуация, а в другой – информация, позволяющая ее разрешить. Первому студенту необходимо задать

ряд вопросов, чтобы получить интересующую его информацию, а второму – исчерпывающе ответить на них. Студенты сначала составляют диалоги письменно, а потом воспроизводят их. Проверка осуществляется сопоставлением обеих частей задания [3].

Speaker A:

You are travelling on business in the UK. When you finish there, you are going straight to another country for a special sales conference. You expected to receive information about this trip from your office, but the hotel's Internet connection doesn't work, and you don't have access to your e-mail account. Ring your office to get the necessary information. Ask the questions in 3. Make a note of all the information.

Speaker B:

You were just about to send this e-mail to a colleague, when they ring you. Answer their questions.

To:

From:

Subject: Annual sales meeting

You're on flight BA 44362 at 1955 on the 21st December from London Heathrow terminal 2. You'll be met by a taxi which will take you to the factory to meet Mr Fuentes. It's about 40 kilometres from the airport.

You've got one hour with Mr Fuentes.

Then you leave to get to the hotel for the meeting. You'll need to go across country. Avis have either a Range Rover 3.6 or Jeep Grand Cherokee, whichever you prefer. An armed guide will accompany you. Don't forget that you'll need to carry your passport and international driving licence at all times.

The hotel is The Lodge. It's in the middle of the forest, twenty miles from the nearest town, and has 5 stars. All rooms (including the meeting room) have been booked for the whole week.

All the best,

Поскольку для современного поколения студентов очень важно, чтобы процесс обучения был максимально приближен к реальной жизни, то коммуникативный метод обучения грамматике при изучении иностранного языка отвечает их потребностям, стимулирует их творческую активность, аналитические способности, что в

свою очередь повышает уровень владения иностранным языком, в результате чего совершенствуется коммуникация.

Литература

1. Functional approach in teaching English grammar Kutsenko E. (Ukraine) Функциональный подход в преподавании грамматики английского языка Куценко Е. В. (Украина). – <https://cyberleninka.ru/article/n/17902887>.
2. Стрельникова А. Б. Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе.// Молодой ученый – 2015 – № 8 – С. 1039 – 1042. – URL<https://moluch.ru/archive/88/17496> (дата обращения 22.11.2019).
3. Simon Clarke. In Company. Second Edition Pre-Intermediate Students Book with CD-ROM MacmiUan 2012.

УДК 811.111:316.772.4

Климов Е. А., Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются различные аспекты межкультурной коммуникации. Особое внимание уделено анализу социокультурных ошибок.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, гендерно-нейтральный язык, языковая корректность, развитие коммуникативных навыков, социокультурная норма.

Ye. A. Klimov, S. V. Klimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On formation of intercultural communication skills in the process of teaching English

The paper deals with different aspects of intercultural communication. Special emphasis will be placed on sociocultural mistakes.

Keywords: intercultural competence, gender neutral language, linguistic correctness, development of communicative skills, sociocultural norm.

Одним из важнейших аспектов межкультурной коммуникации является политическая корректность языка, под которой понимает-

ся «стремление найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и / или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. д.» [1, с. 216].

Развитие культурной восприимчивости при межкультурном общении, изучение национально-культурных особенностей, повышение межкультурной коммуникативной компетенции студентов дают возможность решать ряд задач, необходимых для успешной межкультурной коммуникации. Несмотря на всю очевидность данного утверждения при обучении иностранному языку, в школах не уделяется достаточно внимания развитию коммуникативных навыков.

Приведем ряд примеров типичных социокультурных ошибок. Так, слово *man* «мужчина» обучающиеся используют в значении «человек», что недопустимо в современном английском языке. Местоимение *he* также используется неправильно. Студенты не знают о предпочтительном употреблении обращения *Ms*. Слова *sportsman, businessman, chairman* и т. д. употребляются для обозначения как мужчин, так и женщин.

Перейдем к подробному анализу социокультурных особенностей, присущих современному английскому языку. Начнем с рассмотрения гендерно-нейтрального языка. Составители Оксфордского словаря разработали рекомендации по его использованию [5]. Приведем некоторые из них.

Предпочтительно использовать: **chairperson** (вместо *chairman*), **business person, business people** (вместо *businessman*), **head teacher** (вместо *headmaster / headmistress*), **poet** (вместо *poetess*), **author** (вместо *authoress*), **human race, humankind** (вместо *mankind*), **staff, employees** (вместо *manpower*), **to operate, to run** (вместо *to man*).

Перейдем к следующей распространенной ошибке. В современном английском языке местоимение *he* употребляется только по отношению к лицам мужского пола. Устаревшим является использование местоимения *he* в следующих случаях.

If your child is thinking about a gap year, **he** can get good advice from this website.

На смену пришло использование сразу двух местоимений **he or she**.

If your child is thinking about a gap year, **he or she** can get good advice from this website.

Вторым вариантом будет использование местоимения **they**, при этом подлежащее может стоять как во множественном, так и в единственном числе.

If your **child is** thinking about a gap year, **they** can get good advice from this website.

If your **children are** thinking about a gap year, **they** can get good advice from this website.

Отметим, что подобные рекомендации даются не только изучающим язык, но и носителям языка. Например, в руководстве по стилю для сотрудников Университета Бата (Великобритания) рекомендуется обращаться непосредственно к читателю и использовать личное местоимение второго лица **you** либо употреблять местоимение третьего лица множественного числа **they** и притяжательное местоимение **their**. Из трех нижеприведенных предложений первое является предпочтительным, второе – допустимым, а третье – не рекомендуется [2].

You must submit your dissertation by 13 March.

Every student must submit their dissertation by 13 March.

Every student must submit his dissertation by 13 March.

Подобные рекомендации даются также в руководстве по стилю Хартфордского университета (США) [3].

Students should see their advisers. Each student should see his or her adviser.

Предпочтение отдается первому предложению, поскольку в нем используются гендерно-нейтральные формы.

В аналогичном документе для Лондонской транспортной службы (*Transport for London Editorial Style Guide*) также предлагается использовать существительные во множественном числе (**customers, local people, employees**), что позволяет снять противопоставление по полу [4].

Составители руководства по стилю для школ тоже рекомендуют избегать местоимений, указывающих на пол, и использовать множественное число существительных: *Use **they** in preference to **he/she**: if the candidate passes the test, they should... If possible, try to*

avoid using gender specific pronouns, e.g. candidates who pass the test should... [там же].

Следующий момент, который хотелось бы отметить, касается лексики, используемой при описании людей с физическими недостатками. Такие слова, как *crippled, handicapped, mentally defective*, уже давно устарели. На смену пришли такие словосочетания, как *disabled people* (используются чаще, чем *the disabled*) или *a person with disabilities, people with disabilities*.

Что касается конкретных заболеваний, нормой стало употребление следующих лексических единиц: *people with hearing difficulties / problems; people with learning difficulties/ disabilities; visually impaired people* и т. д.

Следующий знаменитый **-ism**, это **ageism** – дискриминация по возрасту. *Old-age pensioners* – словосочетание, обидное для пожилых людей, было вытеснено словосочетанием *senior citizens*. *Elderly people* пришло на смену *the elderly* и *old people*.

Еще один аспект, связанный с языковой корректностью, – это дискриминация по расовой принадлежности. Социокультурное восприятие лексических единиц меняется очень быстро и то, что было нормой совсем недавно, стало восприниматься как оскорбление. Устаревшее словосочетание *coloured people* было вытеснено другим: *people of colour*. Вместо *Indians* появилось *Native Americans*.

В заключение подчеркнем, что ознакомление студентов с основами социолингвистики позволяет повысить их межкультурную коммуникативную компетенцию и избежать межкультурных конфликтов, вызванных различным восприятием социокультурных норм.

Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
2. Editorial Style Guide. URL: <https://www.bath.ac.uk/guides/editorial-style-guide/> (Дата обращения 15.11.2019).
3. Editorial Style Guide. – URL: <https://www.hartford.edu/about/offices-divisions/office-marketing-communication/resources/editorial-style-guide.aspx#> (Дата обращения 10.12.2019).
4. Is using “he” for a gender-neutral third-person correct?// English Language and Usage. URL: <https://english.stackexchange.com/questions/30455/is-using-he-for-a-gender-neutral-third-person-correct> (Дата обращения 10.12.2019).
5. The Language of Gender. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/writing-help/the-language-of-gender> (Дата обращения: 01.12.2019).

УДК 811.111:81'373.613:378.147

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЗАИМСТВОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассказывается об использовании заимствований на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: заимствованные слова, словарный запас, английский язык, термин, деловой английский, студенты второго курса, перевод текста.

A. F. Lvova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Foreign words during English language classes

The author shares the experience of foreign words usage during English language classes.

Keywords: foreign words, vocabulary, English language, term, Business English, second year students, the translation of texts.

С течением времени при активном развитии экономических, политических и культурных связей России с другими странами непременно происходят языковые изменения, отражающиеся в пополнении словарной системы языка заимствованными лексическими единицами.

Процесс заимствования иностранных слов начал изучаться в России лишь в начале XIX века. Вопросы заимствований широко освещались в научных трудах многих русских и российских лингвистов. Наиболее известными считаются работы Л. В. Щербы «О понятии смешения языков», А. А. Реформатского «Введение в языкознание», Л. Л. Кутиной «Языковые контакты и заимствования», Д. Н. Шмелева «Иноязычные заимствования в русском языке» и другие.

А. А. Реформатский в своей книге «Введение в языкознание», отмечая важность процесса заимствования лексики из других языков, писал так: «Нет ни одного языка на земле, в котором словарный состав ограничивался бы только своими исконными словами. В каждом языке имеются иноязычные, заимствованные слова. В

разных языках и в разные периоды их развития процент “чужеродных” слов бывает различным» [1]. Он подчеркивает важность процесса заимствований из других языков.

Принимая во внимание тот факт, что любой язык подвергается неизбежным изменениям, следует отметить, что английский язык, являясь международным языком общения, оказывает наибольшее влияние на лексическое обогащение различных сфер жизни многих стран. Английский язык универсален, он чаще всего используется на деловых переговорах высокого уровня. Терминология мира бизнеса строится на словах английского происхождения, поэтому если вы работаете в области экономики, менеджмента, маркетинга и финансов, то уже знаете сотни английских слов. Ниже приведем примеры таких слов.

аутсорсинг	outsourcing – привлечение ресурсов из внешних источников	передача на договорной основе определенных видов работ сторонним специалистам
дилер	a dealer – торговец, агент по продаже	компания, которая занимается оптовой закупкой товара и продажей его потребителям. Также профессиональный участник рынка ценных бумаг.
инвестор	an investor – вкладчик	лицо или организация, вкладывающие денежные средства в проекты с целью приумножения своего капитала
маркетинг	marketing – продвижение на рынке, рыночная деятельность	организация производства и сбыта товаров/услуг, которая основывается на изучении потребностей рынка. Специалист по маркетингу называется маркетологом или маркетером.
менеджмент	management – управление	управление социально-экономическими организациями
ноу-хау	to know how – знать как	технология, секрет производства, который позволяет создать товар/услугу уникальным образом
дедлайн	a deadline – крайний срок, конечный срок	крайний срок сдачи работы

Опыт преподавания подтверждает, что многие английские слова воспринимаются как родные и часто не требуют перевода на русский язык. На занятиях по деловому иностранному языку со студентами второго курса часто встречаются термины, которые не требуют словаря. Например, *a brand* – бренд; *a broker* – брокер; *default* – дефолт; *to lease* – лизинг; *a net work* – нетворкинг и другие.

Бывают ситуации, когда студенты второго курса при выполнении перевода профессионального текста с иностранного языка испытывают затруднения, связанные с правильным переводом определенного термина. Сложность состоит в том, что студент не всегда знает, стоит ли переводить на русский то или иное понятие или оставить его английский вариант. Например, к таким словам можно отнести слово “PR”. Некоторые студенты института бизнес-коммуникаций переводят его “связи с общественностью”, другие оставляют без перевода “пиар”, кто-то пытается уточнить у преподавателя, нужно ли вообще его переводить. Порой такого рода лексические единицы даже вызвали бурные споры между одноклассниками. Кто-то считает, что слово требует перевода, а кто-то другой считает, что слово нужно оставить в его английском варианте. Подобные ситуации требуют внимательного отношения, так как иногда заимствования приобретают в другом языке иной смысл.

Необходимо добавить, что особенно ярко проявляется система заимствований в текстах студентов второго курса, обучающихся по направлению “Информационные технологии и автоматизация”. В IT-сфере очень много терминов заимствовано из английского языка. Приведем примеры:

браузер	to browse – просматривать	программа для поиска и просмотра интернет-ресурсов
геймер	a game – игра	человек, увлекающийся компьютерными играми
драйвер	to drive – управлять, вести	программа, обеспечивающая взаимодействие между операционной системой компьютера и его аппаратными компонентами
кликать	a click – щелчок	нажимать кнопку мыши, щелкать по кнопке или ссылке на сайт

логин	to log in – войти в систему	имя для авторизации
хакер	to hack – взламывать	человек, который хорошо разбирается в компьютерах и может взламывать различные системы
юзер	a user – пользователь	пользователь компьютера

Когда студентам СПбГУПТД был задан вопрос о наиболее часто встречаемых заимствованных словах, были названы следующие: менеджмент, маркетинг, компьютер, кликать, ноутбук, логин, браузер, хакер, провайдер и другие. По словам студентов, многие современные заимствованные слова связаны с использованием компьютера. Начиная со школьного возраста, студенты используют компьютеры для решения разнообразных задач, поэтому часто заимствованные в этой сфере слова кажутся родными, не требующими перевода.

Литература

1. Реформатский А. А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
2. Щерба Л. В. О понятии смещения языков. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1. – 184 с.

УДК 811.111:7.04:7.024.4:025.32

Марницына Е. С.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ДИЗАЙН-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается неязыковой маркер дизайн-дискурса – иллюстрация, и роль лингвистических факторов в описании иллюстрации. Выделяются три типа иллюстраций и проводится анализ подписей к ним и на них, выделяются характерные грамматические конструкции и лексика для каждого из типов иллюстраций с учетом сферы дизайна.

Ключевые слова: дискурс, дизайн-дискурс, иллюстрация.

E. S. Marnitcyna

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Linguistic and Pragmatic Aspect of Illustration Description in Design Discourse (in the English Language)

The article deals with extralinguistic marker of the design discourse – illustration – and the role of linguistic factors when describing illustrations. Three types of illustrations are under consideration and their captions are analyzed to describe typical grammar and vocabulary depending on different design areas.

Keywords: discourse, design discourse, illustration.

Термин «дискурс» очень популярен в современной научной парадигме и имеет множество значений, наиболее общим из которых является «речь, погружённая в жизнь». Арутюнова описывает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте [1, с. 136–137]. Такое простое определение позволяет понимать и описывать изменение значений сказанного под влиянием совокупности лингвистических факторов. В данной статье рассматривается именно совокупность лингвистических и нелингвистических факторов в дизайн-дискурсе. При этом дизайн-дискурс понимается как институциональный дискурс, «так как он представляет собой общение в рамках сложившегося социального института, имеющего свою сферу функционирования и участников коммуникации с жестко закреплёнными социальными ролями» [2, с. 7]. Далее вслед за В. И. Карасиком, который разработал определенную схему анализа институционального дискурса, и Ю. С. Болотовой, которая применила эту схему к анализу дискурса моды, будем рассматривать неязыковой маркер дизайн-дискурса – иллюстрации – и их взаимодействие с языковыми факторами [3, с. 299–300], [2, с. 9]. В данном небольшом исследовании мы будем использовать термин «иллюстрация», поскольку именно его принято использовать в библиографических описаниях, и понимать под ним любое визуальное сопровождение текста: фотографии, эскизы, рисунки (сделанные от руки или на компьютере), страницы из портфолио, плакаты, схемы и т. д.

Прежде всего необходимо отметить, что в сфере дизайна большое значение придается авторству иллюстраций и изображен-

ных на них объектов, поскольку дизайн-продукты и идеи являются объектами авторского права. Все издания в сфере дизайна отмечают, что именно изображено на иллюстрации, кто автор и где находится объект (если этот объект еще существует), далее обязательно указывается имя создателя иллюстрации (фотограф, художник и т. д.) и на каком основании эта иллюстрация здесь размещается (с согласия автора изделия, фотографа, музея, где хранится объект и т. д.). Вопросам атрибуции и авторского права в дизайн-дискурсе придают большое значение, особенно остро проблема стоит в России, и сами дизайнеры об этом пишут [4]. Авторское право на иллюстрацию, как правило, не указывается, если иллюстрация была сделана специально для этого издания и размещается впервые.

В целом иллюстрации в дизайн-дискурсе можно разделить на несколько групп: иллюстрации в популярных изданиях по различным сферам дизайна (*Vogue*, *The World of Interiors*); иллюстрации в академических и научных изданиях (научные журналы, материалы конференций, учебники, каталоги выставок); иллюстрации в профессиональных изданиях и творческих работах дизайнеров (тренд-буки, портфолио). Во многих изданиях иллюстрации даже преобладают над текстом, и все иллюстрации имеют либо подпись, либо более развернутое описание, либо небольшие заметки на самой иллюстрации. Рассмотрим каждый тип более подробно с примерами.

Иллюстрации в популярных изданиях – это, как правило, фотографии с лаконичными подписями о том, что именно представлено на фото с указанием имен дизайнера и фотографа. В описаниях иллюстраций преобладают существительные, относящиеся к тематическому полю соответствующей сферы дизайна (например, в модных журналах это тематическое поле «дизайн костюма»), но в целом используемые существительные можно разделить на следующие смысловые группы: названия предметов дизайна, материалы, цвета, названия брендов, встречаются названия смежных профессий (фотограф, стилист, художник по макияжу), а также причастия, употребленные в пре- и постпозиции в функции определения, реже встречаются прилагательные.

HB FURS white mink coat and hood. Horizontal treatment with lace lining.

Lace dress MICHAEL KORS

Necklace TOI NOI

Leather gloves FFANKIE MORELLO (5, с. 44).

Если речь идет об академических и научных изданиях, то в тексте, как правило, есть упоминание иллюстрации или отсылка к ней, далее непосредственно рядом с иллюстрацией есть описание обязательно с указанием авторских прав и права на воспроизведение.

Figure 1. William Morris for Morris &Co., Cray 1884, block-printed cotton.

Collection of Crab Tree Farm. Photograph by James Prinz. Courtesy of the Mary and Leigh Block Museum of Art, Northwestern University, Chicago [6, с. 92].

Как видно из примера, в целом здесь характерно употребление тех же частей речи с теми же значениями, и очень распространенной является фраза *courtesy of* при указании на владельца иллюстрации, позволившего ее опубликовать. Многие авторы, чтобы избежать проблем с авторством и воспроизведением, подбирают иллюстрации с лицензией *Creative Commons* с указанием авторства (некоммерческая организация, помогающая авторам законно обмениваться произведениями и укреплять сотрудничество между авторами), или встречается формулировка *used with permission*. Следующий пример взят из описания костюмов-экспонатов музея Виктории и Альберта:

This unisex pirate outfit designed by Vivienne Westwood in 1980, epitomizes the ‘new-romantic’ look. Since then she has explored further original territory in collections which have received international acclaim [7, с. 100].

Это уже более объемное описание, и построено не просто на основе словосочетаний, а уже как связный текст. Хотя предложения по-прежнему насыщены специальной лексикой, причастиями и цепочками существительных. Данное описание является подписью к иллюстрации в тексте, описания подобного рода, приводимые в приложениях, еще объемнее, но сохраняют те же особенности.

Иллюстрации в творческих работах самих дизайнеров (например, портфолио) и профессиональных изданиях (тренд буки) очень лаконичны, но наиболее интересны и с точки зрения языка, и с точки зрения своей прагматической функции.

‘Fresh fruit’ geometry [8, с. 19]

Abstract florals for a shower of spots [8, с. 37]

Jersey body, lace sleeve – see through, leather patch & snap button neckline [9, с. 238].

В подобных примерах помимо лексических единиц, связанных с актуальной сферой дизайна, могут встречаться и лексические единицы из любых сфер жизни. Поскольку такие надписи делаются чаще всего непосредственно на рисунке, то они должны быть максимально содержательны, но занимать минимум пространства. Это рождает новые сочетания слов и способствует построению длинных цепочек существительных. Но самое главное здесь то, что такие комментарии к иллюстрациям не могут «жить» сами по себе, они неотъемлемая часть визуального образа, но и сам образ может оказаться непонятым без этих комментариев.

Небольшой обзор иллюстраций в различных сферах дизайна показал схожесть использования комментариев к иллюстрациям и их необходимость. Лексическая наполняемость таких описаний частично совпадает (обозначение цветов, материалов), частично отражает соответствующую сферу дизайна (костюм, интерьер, аксессуары и т. д.). Комплекс грамматических средств совпадает для всех сфер дизайна.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистическая энциклопедия. – М., 1990. – С. 136–137.
2. Болотова Ю. С. Лингвопрагматический аспект дискурса моды: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2017. – 25 с.
3. Карасик В. В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Быков И. С. Библиографическое оформление изобразительных материалов: история и современное состояние / И. С. Быков, М. Е. Казарина // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы первой междунар. науч. конф. Ч. I. – СПб.: СПбГУПТД, 2016. – С. 209–220.
5. ARPEL Fur // International Fashion Magazine for Fur and Leather Garments. – № 5, 2013. – 226 с.
6. Design & Culture // The Journal of the Design Studies Forum. – Volume 2, Issue 1, March, 2010. – 131 с.
7. Rothstein N. 400 Years of Fashion. – London: V&A Publishing, 2010. – 200 с.
8. Creative Trend Forecasting. Fall/Winter 2015-2016. – Interior. CARLIN Groupe, 2014 – 85 с.
9. Springsteel L. J. Becoming a Fashion Designer. – Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. – 302 с.

УДК 811.111:81'243:378.146

Погодина Н. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена реализации балльно-рейтинговой системы знаний студентов. Данная система тесно связана с задачами Болонской декларации. Существуют различные точки зрения относительно целесообразности этой системы. Автор статьи приводит ряд аргументов «за» и «против» использования на практике балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов. На примере деятельности кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна доказывается целесообразность такого подхода к оценке знаний студентов.

Ключевые слова: обучение, балльно-рейтинговая система оценки успеваемости, рейтинг, виды контроля, соревновательный компонент.

N. N. Pogodina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Advantages and disadvantages of using a point-rating system when teaching a foreign language at a university

The article is devoted to the implementation of the point-rating system of student's knowledge. This system is closely related to the objectives of the Bologna Declaration. There are different points of view regarding the appropriateness of this system. The author of the article gives a number of arguments for and against the use in practice of the point-rating system for assessing students' knowledge. On the example of the Department of foreign languages of the St. Petersburg state University of industrial technologies and design, the expediency of this approach to the assessment of students' knowledge is proved.

Keywords: training, point-rating system of assessment of progress, rating, types of control, competitive component.

Как мы знаем, еще в 2003 году Россия вступила в Болонское соглашение. Основной целью было создание в течение 10 лет единого европейского образовательного пространства, в частности, в

области высшего образования [ЕПВО]. В соответствии с соглашением, единая система высшего образования состоит из двух циклов: незаконченное высшее образование с титулом «бакалавр», а также законченное высшее образование с титулом «магистр» или «доктор» [2, с. 4]. Мнения на этот счет были противоречивые: кто-то активно соглашался и поддерживал данный «порыв» России к такому присоединению, а кто-то резко отвергал непривычную и неизвестную систему образования, утверждая, что Россия не готова к такому серьезному шагу: нет ни нормативной базы, ни финансовых средств, и адаптировать данную систему будет сложно в российских условиях [1, с. 7]. Однако следует отметить, что за прошедшие годы российские вузы стали активно внедрять на практике получение дипломов бакалавров и магистров. Это обеспечило принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, кооперации разработке сопоставимых критериев и методологий. [3, с. 18]. Решение задач Болонской декларации предусматривает внедрение в российское образование балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания результатов обучения.

Балльно-рейтинговая система – это свод правил и положений, в которой количественно, путем накопления баллов, оцениваются результаты учебной деятельности студентов при изучении дисциплины за весь период обучения. Такая система используется во многих странах мира – Великобритании, США, Канаде, Бразилии, Австралии, Новой Зеландии, Австрии, Израиле, Иране, Кувейте, Саудовской Аравии, Сингапуре, Японии, некоторых странах СНГ – Украине, Казахстане и т. д. В России многие вузы уже успешно применяют БРС, включив ее в свои образовательные программы. Система оценивания знаний и умений как итог поставленной цели при изучении английского языка, в частности, играет значимую роль. Потребность изменить подход к системе оценивания уровня владения иностранным языком вызвана необходимостью привести в соответствие нашу систему контроля и обучения с общеевропейской.

Полученная итоговая оценка по дисциплине отражает не только итоги сдачи зачета или экзамена, но и результаты учебной работы в течение всего семестра. Данный способ оценивания знаний вызывает множество мнений. Постараемся разобраться, в чем же преимущества и недостатки балльно-рейтинговой системы. Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Ее результаты оказывают большое влияние на мотивацию сту-

дентов к обучению. Начнем с преимуществ: во-первых, посещение занятий будет зачитываться студенту в баллах, это стимулирует студентов не пропускать занятия, так как эти баллы будут учитываться в расчете итоговых баллов в конце семестра. Во-вторых, активное участие студента на практических занятиях не будет оставаться без внимания, за это также будут начислены дополнительные баллы. Тем самым каждый студент будет активно участвовать в учебном процессе. В-третьих, студент, набравший определенное количество баллов, имеет право получить «автомат» по данному предмету. В-четвертых, большую сумму баллов студент может получить за дополнительное выполнение работ: написание статьи и выступление с докладом, участие в конкурсе художественного перевода. Это будет способствовать развитию самостоятельных навыков работы студента с дополнительной литературой. Высокие баллы за такого рода работы стимулируют студентов выполнять больше дополнительных заданий, что способствует развитию умственных способностей, научно-исследовательских умений студента. Пожалуй, еще одно преимущество, которое можно выделить, – это то, что даже тот студент, который посещал занятия и выполнял лишь обязательные задания, может быть обеспечен хотя бы минимальным баллом по дисциплине. Это обстоятельство обеспечивает допуск к зачету или экзамену без дополнительных усилий. Однако балльно-рейтинговая система обладает и рядом недостатков. Недостатком является то, что студенты, которые по тем или иным причинам не могут посещать занятия (например, потому что они вынуждены работать) или не выступают на занятиях (например, из-за застенчивости или неуверенности), но приходят на экзамен прекрасно подготовленными за счет самостоятельной работы, имеют при этом только минимальное количество баллов по итогам работы в семестре. Но главным недостатком является то, что студент теперь стремится не к получению знаний и не к приобретению компетенций, о которых мы так много говорим, а к получению максимального количества баллов любым способом. Поскольку многие преподаватели уделяют внимание проблеме посещаемости (начисляя немалые балы за посещение семинаров и лекций), то такие студенты и будут получать наивысшие баллы, а вовсе не те, кто стремится глубже разобраться в учебном материале. Недостатки этой системы отмечены не только студентами, но и преподавателями. Недостаток состоит в том, что на педагогов «свалилось» огромное количество дополнительной работы. Нужно составлять планы с

указанием баллов за каждый вид работы, разрабатывать каждый раз новую систему оценивания для новых заданий. Нужно составлять рейтинг каждого студента, подсчитывать баллы, отчитываться.

«Знание языков, и прежде всего, языков международного значения, как правило, дает возможность личности получить реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение» [4, с. 148]. Большую роль при изучении иностранного языка играет система оценивания знаний и умений. Здесь важно систематизировать процесс оценивания уровня усвоения пройденного материала (тематические и аттестационные тесты) и уровня владения языком (зачетные виды работ в конце семестра и экзаменационные виды работ в конце года). Ведение учета всей учебной работы студента, исходя из структуры рейтинга, а именно, поурочный текущий контроль (оценочные виды работ по теме), текущий контроль (аттестационный тест в середине семестра), промежуточный контроль (зачетные виды работ: письменные и устные), итоговый контроль (экзаменационные виды работ: письменные и устные). В соответствии с балльно-рейтинговой системой осуществляется как текущий, так и итоговый контроль сформированности языковых компетенций студентов. Текущий контроль включает мониторинг овладения навыками аудирования, чтения, перевода, аннотирования и реферирования научных текстов по специализации магистранта. Балльно-рейтинговая система позволяет педагогически грамотно организовать контроль речевых умений и навыков как в монологической, так и в диалогической речи. Оценивается систематическая работа на занятиях, участие в работе студенческих научно-практических конференций на иностранном языке, а также участие в конкурсах, регулярно проводимых кафедрой. Контроль сформированности навыков письменной речи включает навыки составления делового письма, резюме, заявления об устройстве на работу. За каждый из аспектов выставляются баллы, разработаны критерии оценивания, они доведены до сведения магистрантов и преподавателей, а также руководства кафедры и соответствующих департаментов. По окончании всех аттестационных мероприятий выставляется общий суммарный балл текущей работы.

В различных вузах Российской Федерации используется различное число рейтингов. Наиболее встречающийся – это индивидуальный рейтинг по дисциплинам, который определяется по сумме

баллов, набранных студентом в ходе освоения дисциплины или практики на протяжении одного или более семестров.

Целью введения балльно-рейтинговой системы оценивания на кафедре иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна было систематизировать процесс оценивания уровня усвоения пройденного материала. Ведется учет всей учебной работы студента, исходя из структуры рейтинга, а именно: поурочный текущий контроль (оценочные виды работ по теме), текущий контроль (аттестационный тест в середине семестра), промежуточный контроль (зачетные виды работ: письменные и устные), итоговый контроль (экзаменационные виды работ: письменные и устные). Вся учебная работа студента делится на две категории: работа в семестре и зачетная работа. Каждая из этих категорий имеет свое подразделение. Работа в семестре состоит из портфолио студента (выполнение определенных заданий: кейсы, презентации, ролевые игры, эссе, тесты текущего контроля, аттестационный тест) и показатели посещаемости и эффективности работы на каждом занятии. За каждое из этих заданий начисляются баллы в соответствии с критериями вида речевой деятельности. Например, промежуточный и итоговый тесты имеют одинаковый рейтинг. За каждый выставляется 50 баллов максимально. Также в портфолио включаем задания по письменной коммуникации, например, написание резюме и сопроводительного письма, задания по домашнему чтению. Немаловажное значение придаем такому «большому» вопросу, как посещаемость (*absenteeism*) и эффективность работы на занятии (*performance*). Если студент присутствует на занятии, качественно выполняет домашнее задание и эффективно работает над аудиторными видами заданий, он получает 8 баллов за занятие; если студент не выполнил домашнее задание или выполнил его не должным образом и не в полном объеме, его балл будет 3. Таким образом, три составляющие работы в семестре (портфолио, тесты текущего контроля и посещаемость/эффективность работы на занятии) являются основными для выведения итогового показателя. Что касается зачетной работы, которая, как правило, включает работу с текстом, то удельный вес ее от общего количества баллов невелик. Например, студент первого курса по итогам работы за первый семестр получил итоговый результат 364 балла. Это соответствует оценке «отлично» – В. По данной системе оценки «отлично», «хорошо», «удовлетво-

рительно» имеют разное качество. Оценка «отлично» ранжируется как А и В, С, т. е. 375–400 баллов – «сильная пятерка» (А), 350–374 баллов – «средняя» пятерка» (В), 349–324 баллов – «слабая» пятерка (С). У оценки «хорошо» разброс – D, E, F, т. е. 323–312 баллов – «сильная» четверка (D), 311–300 баллов – «средняя» четверка (E), 299–288 баллов – «слабая» четверка. У оценки «удовлетворительно» – G, H, I, т. е. 287–259 баллов – «сильная» тройка, 258–231 баллов – «средняя» тройка, 230–200 баллов – «слабая» тройка. Таким образом, студенты не уравниваются, даже если и получили одну и ту же оценку, так как оценка имеет разное достоинство, что повышает конкурентоспособность каждого студента, а соревновательный компонент в академической среде будущих специалистов немаловажен.

Литература

1. Афанасьев Ю. Р. Роль инновационных образовательных программ в реализации принципов Болонского процесса: материалы семинара по Болонскому процессу // Высшее образование в России. – 2006. – № 3. – С. 5–10.
2. Болонский процесс. основополагающие материалы / сост. В. А. Звонова. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 88 с.
3. Громова Д. А. Целеполагание при разработке программ обучения и сопутствующей системы тестирования / Д. А. Громова, Л. Д. Ребикова // Материалы секции Тестология XL Международной филологической конференции, 14–19 марта 2011. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 17–21.
4. Степанова О. С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1 (21). – С. 147–151.

УДК 811.111:378.147:339.187.44

Синицына В. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ «ФРАНЧАЙЗИНГ»)

В статье идет речь о специфике современного этапа развития обучения деловому иностранному языку в высшей школе, особенностях обучения в

процессе организации и проведения мультимедийных презентаций на заданную тему.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, интерактивность, наглядность, аттрактивность, франчайзинг, франчайзор, франчайзи, потребитель, роялти, арендатор.

V. I. Sinitsyna

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Multimedia presentation as an interactive method of business foreign language training (on a given topic “Franchising”)

This article deals with the specifics of the modern stage of development of business language in high school, the peculiarities of training in the process of organizing and conducting multi-media presentation on a given topic.

Keywords: multimedia presentation, interactivity, visibility, attractiveness, franchising, franchisor, franchisee, consumer, royalty fee, tenant.

Быстрое развитие средств коммуникации создает ситуацию, когда существует возможность самостоятельного выбора обучающих методов и средств. Роль преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения иностранным языком, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свое творчество.

Такие современные технологии, как проектная методика, виртуальная образовательная среда, мультимедийные презентации и другие, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей и склонностей студентов, четкую ориентированность на мотивацию.

Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования [1].

Основным направлением использования информационно-коммуникативных технологий по дисциплине «Деловой иностранный язык» в нашей практике являются занятия на основе авторских компьютерных презентаций в форме докладов студентов.

Презентация (от англ. *presentation*) – способ наглядного представления информации с использованием аудиовизуальных средств

(видео, аудио, 3D модели, рисунки, фотографии, текст, анимация, навигация). Учебная презентация – это удобный и эффективней способ предоставления информации с помощью компьютерных программ (например, Microsoft PowerPoint, Apple Keynote) [2].

Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала студентами и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проектирование слайд-фильмов и опорных таблиц с экрана компьютера на большой настенный экран. Такой вид работы воздействует сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную.

Мультимедийная презентация иноязычного материала – это способ предъявления творчески переработанной, адаптированной для определенного возраста языковой информации в виде логически завершенной подборки слайдов по определенной лексико-грамматической теме, базирующейся на использовании аудиовизуальных возможностей компьютерных технологий [3]. Презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности студентов, активизирует внимание и повышает интерес к изучаемой теме, позволяет быстро ознакомиться с наиболее важной информацией по теме.

Важность вышеизложенного особо возрастает в наше время, в век глобальной компьютеризации и информатизации, предоставляющий современному человеку невиданные ранее средства усиления его умственных возможностей, средства, позволяющие к тому же интенсифицировать процессы интеллектуального развития индивида. Так, использование возможностей средств современных информационных технологий позволяет: инициировать процессы развития определенных типов мышления; интенсифицировать процессы развития памяти, внимания, наблюдательности; сформировать качества лидера, способного к руководящей и организационной деятельности [4].

Немаловажный вопрос – выбор темы, потому что от актуальности и злободневности предложенной темы зависит активность участников. Кроме того, необходимо, чтобы она соответствовала тематике дисциплины «Деловой иностранный язык».

В деловой практике термин «франчайзинг» означает определенную систему отношений по построению и ведению бизнеса.

Многие студенты нашего вуза рассматривают франчайзинг как возможный способ начала своего дела после получения диплома.

Франчайзинг стал распространенным методом открытия бизнеса, так как позволяет вести деятельность под уже существующей торговой маркой и тем самым выйти на рынок с минимальными затратами. Для начинающего предпринимателя-франчайзи эта система хороша более низким риском [5].

Необходимо выделить три этапа работы с мультимедийной презентацией в учебном процессе:

1. Предкоммуникативный (процесс подготовки материала по заданию).
2. Коммуникативный (показ презентации).
3. Посткоммуникативный (осмысление содержания и структуры, итоги).

Студентам было предложено провести небольшое исследование в Интернете, найти материалы по теме:

1. Кто такие *франчайзер* и *франчайзи*?
2. Какие возможности дает франчайзинг, его преимущества и недостатки?
3. Из каких этапов состоит работа по открытию бизнеса на условиях франчайзинга?
4. Как заключить соглашение?
5. Как получить кредит под франчайзинговый проект?
6. Каковы перспективы франчайзинга в Санкт-Петербурге?

Следующим заданием стало составление словаря по теме. В список обязательных терминов вошли следующие единицы: *multi-media presentation, interactivity, visibility, franchising, franchisor, franchisee, entrepreneur, consumer, royalty fee, tenant, trademark, brand, taxes*.

В ходе задания студенты проводят большую исследовательскую работу. Участникам требуется не только навыки владения иностранным языком соответственно программе курса, но и общие знания по данной теме.

Для просмотра презентаций предоставляются технические средства в аудитории. Устанавливается регламент – не более 5 минут. Выступления участников комментируют студенты группы с целью поддержания деловой и творческой атмосферы, показа широкого спектра мнений и идей на заданную тему, каждый принимает в ней участие.

Широкая доступность информации по теме на английском языке позволяет анализировать и актуализировать информацию и оценить ее содержательную ценность.

Студенты подготовили сообщения и факты из мировой истории развития франчайзинга. История уходит в средневековье, когда свободным людям было разрешено (дана франшиза) продавать свои товары на территории города или поселения.

Интересное сообщение представили студенты 3 курса о компании Зингера, который развернул серийное производство швейных машин, однако организовать централизованное обслуживание машин и запасных частей в одном месте оказалось невыгодно. Поэтому и была создана франчайзинговая система, которая предоставляла фирмам исключительное право продавать и обслуживать швейные машины на определенной территории. Аналогичная система была разработана компанией «Дженерал Моторс». В презентации отмечено, что продажа автомобилей через систему франшиз ведется и в наше время.

Студенты представили собственный взгляд на этот вид деятельности в разных областях, включая услуги, связанные с образованием, отдых и развлечения, рестораны быстрого обслуживания, медицинские и косметические услуги, розничная торговля.

Самые активные студенты отметили, что, несмотря на хорошие перспективы развития данного вида финансовой активности в России, по сравнению со странами Запада темпы его невысоки. Одной из причин тому является экономическая нестабильность. Это неизбежно сказывается и на положении франчайзи. Главный недостаток – большая часть занимаемых площадей не находится в руках предпринимателей, а остается арендованной. Тем не менее цифры показывают, что в нашем городе растет число соискателей на этот вид деятельности. А среди тех компаний-франчайзеров, которые не просят от своих франчайзи ни роялти, ни первоначального взноса, преобладают фирмы, торгующие готовой одеждой. Для них работа с франчайзи дает возможность быстрого роста торговой сети.

Обсуждения представляют практический интерес и дают ответы тем, кто рассматривает франчайзинг как возможный способ начала своего дела.

Завершающим этапом проведения презентаций стал анализ речевого мастерства. С точки зрения иностранного языка презентации помогают активизировать работу всех участников, демонстри-

руют умение извлечения информации, проявляют творческий подход и улучшают навыки спонтанных высказываний на заданную тему. Процесс вовлечения студентов в обсуждение значимых и интересующих проблем стимулирует создание оригинальных высказываний, а не употребление шаблонных языковых формул.

Эффективность, привлечение внимания, аттрактивность, интерактивность, вовлечение всех присутствующих, наглядность – все это способствуют успешной реализации интеллектуальных и творческих способностей студентов.

Использование мультимедийных презентаций в процессе обучения меняет характер традиционного учебного занятия, делает его более живым и интересным. Применение мультимедиа на занятиях способствует расширению общего кругозора обучаемых, обогащает их знания [2].

Анализ проведенных мультимедийных презентаций показывает, что обучение иностранному языку, как части образовательного процесса, не может быть в стороне от глобальных изменений в сфере образования.

Внедрение компьютерных технологий и использование глобальной информационной компьютерной сети повышает интеллектуальную активность и самостоятельность студентов, демонстрирует их коммуникативную компетентность и способствует активизации познавательного потенциала личности.

Это уникальный и самый совершенный способ представления информации. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких образов, наполненных насыщенной структурированной информацией в необходимом алгоритмическом порядке. Включаются различные каналы восприятия, что позволяет усвоить и воспринять информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде.

Литература

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. – 2004. – № 3. – С. 28–30.
2. Грибан О. Н. Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития. Ежегодник. XX всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. УрГПУ – Екатеринбург, 2016. – № 3. – С. 212.

3. Денисова Ж. А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж. А. Денисова, М. К. Денисов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 20.

4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – С. 3.

5. Российская Ассоциация Франчайзинга: – <https://rusfranch.ru/>.

УДК 811.111:378.147(410)

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВИКТОРИНА «ХОРОШО ЛИ Я ЗНАЮ ВЕЛИКОБРИТАНИЮ?» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ О СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

В данной статье оцениваются фоновые знания студентов о стране изучаемого языка. Кроме того, рассматривается опыт формирования познавательного интереса и подготовки учащихся к сдаче экзамена по английскому языку в вузе.

Ключевые слова: лингвострановедение, фоновые знания; тестирование, компетенция.

V. A. Ukrainsky

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Quiz "How well do i know the United Kingdom?" as a way of forming background knowledge about the country of the studied language

This article evaluates the background knowledge of students about the country of the studied language. In addition, the experience of formation of cognitive interest and preparation of students for the exam in English at the University is considered.

Keywords: linguistics, background knowledge, testing, competence.

Обучая студентов СПбГУПТД иностранному языку, важно включать в программу обучения не только грамматику, общеупотребительную и специальную лексику, но и моделировать базовые фоновые знания о стране изучаемого языка. Если даётся информация о культуре, исторических событиях и национальных праздни-

ках страны изучаемого языка, то вся эта работа пробуждает позитивное отношение к английскому языку и, соответственно, к культурам народов – носителей данного языка (британцам, американцам, канадцам и т. д.).

Данный аспект преподавания иностранного языка привлёк к себе внимание учёных в семидесятые годы прошлого столетия. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров ввели термин «лингвострановедение». Лингвострановедческий аспект, когда изучается какой-либо иностранный язык, понимается ими как соединение в учебном процессе собственно языкового материала и сведений из сферы национальной культуры [1, с. 34–35].

В процессе обучения студенты первого (2 группы) и второго (9 групп) курсов приняли участие в лингвострановедческой викторине «Что я знаю о Великобритании?». 150 студентов дали письменные ответы на вопросы о стране изучаемого языка. Тестирование проводилось с целью определить уровень фоновых знаний учащихся о Великобритании. Студентам были предложены следующие вопросы:

1. Объясните, в чем разница между названиями: Великобритания, Соединенное Королевство и Англия. Правильный ответ смогли дать только 19 респондентов (12,6 %).

2. Назовите столицы Англии (Лондон), Шотландии (Эдинбург), Уэльса (Кардифф) и Северной Ирландии (Белфаст). Только 8 студентов (5,3 % опрошенных) назвали все 4 столицы. Три столицы смогли назвать 20 студентов (13,4 %). 39 студентов правильно назвали 2 столицы (26,0 %). 70 студентов знали только столицу Англии Лондон (46,7 %). 13 студентов (8,6 %) затруднились с ответом!

3. Как британцы неофициально называют свой флаг (*Union Jack*)? Правильно ответили 25 студентов (16,7 %).

4. В какую сторону надо посмотреть перед тем, как перейти проезжую часть в Великобритании: направо или налево? Верный ответ (направо) дали 93 студента (62,0 %).

5. Как называется море между Ирландией и Великобританией? Правильный ответ – Ирландское море – знали 27 студентов (18,0 %).

6. В каком направлении протяженность острова Великобритания больше: с севера на юг или с запада на восток? (966 км с севера на юг и 508 км с запада на восток). 21 студент знали о том, что протяженность острова с севера на юг больше (14,0 %).

7. Назовите растения, являющиеся официальными национальными символами Англии (алая роза), Шотландии (чертополох/репейник), Уэльса (нарцисс) и Ирландии (клевер). Всего лишь 11 студентов (7,4 %) назвали верно все 4 символа. 15 человек (10,0 %) вспомнили 3 символа. 19 человек (12,7 %) – 2 символа. 38 респондентов (25,4 %) назвали только один символ и остальные 67 (44,7 %) ничего не смогли назвать!

8. Как по-русски правильно называются жители Уэльса (валлийцы)? Правильный ответ знали 17 студентов (11,4 %).

9. Кто является главой правительства Великобритании? 56 человек правильно назвали имя премьер-министра Бориса Джонсона (37,3 %).

10. Какой музыкальный инструмент является традиционно шотландским? (волынка). 108 студентов знали правильный ответ (72,0 %).

11. Почему клетчатые ткани, из которых шьют юбки килт, имеют разные орнаменты? (орнамент определяет принадлежность к определенным кланам). Об этом знали 50 студентов (33,3 %).

12. Какие автомобили в Великобритании могут ездить без номерных знаков (лимузины королевы)? 55 студентов дали правильный ответ (36,3 %).

13. Как называется музыкальное произведение, являющееся государственным гимном Великобритании («God save the Queen»). 30 студентов знали об этом (20,0%).

Кроме 13 основных вопросов викторины были заданы вопросы о британских национальных праздниках (Guy Fawks Night), метрической системе мер и весов и её эквивалентах в Британии (1 foot = 30,48 см и 1 stone = 6,35 кг), административном делении Лондона (4 части: East End, West End, The City, Westminster). Правильно ответить на первый вопрос – происхождение наиболее популярного праздника Гая Фокса - смогли менее 10 студентов. Верные ответы на следующие 2 вопроса никто не знал.

Таким образом, результаты тестирования показали, что уровень фоновых знаний студентов о Великобритании крайне низок. Хотя предложенные вопросы отличаются по своей сложности, но невысокий, на наш взгляд, процент правильных ответов на первый (12,6 %), второй (70 студентов знают только столицу Англии), седьмой (67 % не знают символы вообще) требует уделять значи-

тельно больше внимания лингвострановедческому аспекту преподавания английского языка.

Можно сделать вывод, что лингвострановедческий аспект поможет студентам лучше понять культуру носителей языка. С увеличением доли знаний по лингвострановедению будет повышаться мотивация к освоению английского языка и, следовательно, эффективность обучения. На наш взгляд, для расширения знаний студентов СПбГУПТД о культуре англоговорящих стран, повышения лингвострановедческой компетенции учащихся данного ВУЗа было бы весьма целесообразно создать специальное учебное пособие.

В заключение хотелось бы вспомнить четверостишие из сборника Р. Киплинга, *Just So Stories*, "The Elephant's Child":

I keep six honest serving-men,
They taught me all I knew;
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who.

Нет сомнения в том, что всё новые и новые фоновые знания помогут студентам больше узнать о реалиях, культуре и традициях стран изучаемого языка.

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

Именной указатель

Аладышкина Л. В.	5	Егоренкова Н. А.	362
Аббасова З. Б.	93	Ерофеева И. Н.	188, 349
Авлова Т. Б.	150, 331	Зиновьева Е. И.	192
Анциферова О. В.	334	Калле М. И.	366
Ардатова Е. В.	338	Катан Л. М.	486
Аркадьева Т. Г.	344	Кириченко С. В.	25
Афанасьева Н. А.	279	Климов Е. А.	491
Бачурина А. А.	8	Климова С. В.	491
Беликова Л. Г.	349	Коваленко Б. Н.	370
Боева Г. Н.	153	Козловская Н. В.	29
Бузальская Е. В.	353	Коломейцева Е. Б.	196
Буре Н. А.	99	Коннова А. Л.	374
Вакулова Е. Н.	104	Костюк Н. А.	378
Ван Айцю	283	Краснов С. А.	116
Ван Исюань	157	Красюкова Ю. А.	384
Ван Шуай	162	Кузнецова А. Л.	199
Васильева М. И.	344	Кузнецова Е. Б.	120
Велькович М.	166	Ласкарева Е. Р.	125
Веракша Т. В.	14	Ли Пу	387
Вишнякова С. А.	19	Ли Хуэй	35
Владимирова С. С.	344	Лукьянова Л. В.	130
Вознесенская И. М.	287	Лыпкань Т. В.	391
Войку О. К.	476	Львова А. Ф.	495
Волкова Л. Б.	170	Ма Жуге	394
Ву Нгок Иен Кхань	192	Максимова А. Л.	42
Вэй Вэньчжэ	291	Малышев Г. Г.	404
Вэй И	25	Малышева Н. Г.	404
Вязовик Т. П.	108	Мальцев И. В.	400
Гаврилова В. Л.	238	Марницына Е. С.	498
Гирфанова Э. М.	358	Марусенко Н. М.	331
Головина Е. А.	174	Матвеева Т. Н.	204
Гончар И. А.	178	Милевская Т. Е.	294
Гулякова И. Г.	182	Миллер Л. В.	208
Дарбанди А.	188	Минина Д. А.	46
Дедик О. П.	481	Миронова О. А.	408
Дмитриева Е. Е.	112	Мицзити Фэйлина	213

Мокиенко В. М.	51	Таштан Э.	71
Московкин Л. В.	414	Теремова Р. М.	238
Мухина Д. А.	267	Токина А. И.	247
Назаревская В. В.	217	Толстухина И. И.	316
Налимова Т. А.	134	Троцюк С. Н.	453
Некора Н. Е.	418	Трубникова Е. А.	243
Носова М. Б.	421	Туркова О. В.	457
Панкова И. М.	408	Украинский В. А.	514
Пань Сюанье	298	Усенко И. Ю.	247
Панько Л. Н.	67, 428	Федотова Н. Л.	74, 178
Пинежанинова Н. П.	302	Федотова Н. С.	344
Писарская Т. Р.	222	Финагина Ю. В.	338
Погодина Н. Н.	503	Фу Ямэй	79
Полевая Р. П.	139	Хань Сюе	253
Политова Л. В.	208	Хефни Х. А.	461
Пономарева З. Н.	143	Хо Сяоцзюн	182, 256
Проничева О. Ю.	432	Цао Е	74
Рашидова Д. Т.	441	Цинь Хэ	320
Рогова К. А.	59	Цю Сюеин	259
Родионова И. В.	445	Чжан Синь	247
Романова Н. Ю.	305	Чжоу Ян	263
Руденко Ю. В.	312	Чэнь Диюй	279
Румянцева Е. В.	225	Шарри Т. Г.	344
Самохвалова Л. Д.	229	Шатилов А. С.	467
Санникова О. И.	476	Шатилова М. О.	471
Семенычева Л. В.	147	Шахматова М. А.	267
Синицына В. И.	508	Шахматова М. А.	271, 457
Снежко К. М.	93	Щербак О. А.	275
Сретенская Л. В.	64	Щукина Д. А.	325
Сунь Цюцзы	150	Юдин А. А.	82
Сунь Юй	449	Юдина А. Д.	82, 87
Суханова О. В.	234	Якименко Н. Е.	222
Сюй Шаохуэй	67		

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО	5
<i>Аладышкина Л. В.</i> О гендерном подходе к описанию русского языка	5
<i>Бачурина А. А.</i> Типичные интонационные модели функционально-смыслового типа речи «описание»	8
<i>Веракиш Т. В.</i> Лингвистические критерии предупреждения потенциальных паронимических смещений в русском языке	14
<i>Вишнякова С. А.</i> Типовые модели предложения в текстах о процессах (направление «Лесное дело»)	19
<i>Кириченко С. В., Вэй И.</i> Метафорическое переосмысление прилагательного <i>золотой</i> в современной публицистике	25
<i>Козловская Н. В.</i> О новых объектах описания в современной неографии (к постановке проблемы)	29
<i>Ли Хуэй.</i> Прецедентные высказывания из мультфильма «Падал прошлогодний снег» в словаре и современной речи	35
<i>Максимова А. Л.</i> Лексикографическое описание русской научной и технической лексики в учебных целях	42
<i>Минина Д. А.</i> Специфика речевых ситуаций в сфере повседневного военного общения иностранных военнослужащих ..	46
<i>Мокиенко В. М.</i> Крылатое наследие Ивана Андреевича Крылова	51
<i>Рогова К. А.</i> В. Г. Костомаров об употреблении языка: языковая система и текст	59
<i>Сретенская Л. В.</i> Парцеллированные конструкции с союзом <i>если не</i>	64
<i>Сюй Шаохуэй, Панько Л. Н.</i> Глаголы «вспомнить» – «вспылить» и их синонимы в практике обучения китайских студентов	67
<i>Таитан Э.</i> Типологическое описание глаголов движения в разноструктурных языках	71
<i>Федотова Н. Л., Цао Е.</i> Продуктивные словообразовательные модели в современном сознании носителей русского языка (по результатам эксперимента)	74
<i>Фу Ямэй.</i> О составе лексико-семантической группы глаголов речевого убеждения	79
<i>Юдина А. Д., Юдин А. А.</i> Отражение цифровой эпохи в русском языке	82
<i>Юдина А. Д.</i> В конфликте со стандартом	87

II. КУЛЬТУРА РЕЧИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	93
<i>Аббасова З. Б., Снежко К. М.</i> Активизация заимствований в русском языке в XXI веке в молодёжной среде	93
<i>Буре Н. А.</i> Лингвистическая поэзия в курсе «Русский язык и культура речи»	99
<i>Вакулова Е. Н.</i> Использование профессионально ориентированного подхода к обучению дисциплинам гуманитарного цикла	104
<i>Вязовик Т. П.</i> Проблема вариативности орфографических норм русского языка в вузовском курсе «динамические процессы в языке»	108
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Самостоятельная работа студента при изучении курса стилистики	112
<i>Краснов С. А.</i> Стандартизация деловой речи	116
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Анализ многообразия языковых форм на занятиях по культуре речи	120
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Дисциплина «Русский язык и культура речи»: аспекты преподавания	125
<i>Лукьянова Л. В.</i> Формирование универсальной компетенции «коммуникация» как учебно-методическая проблема	130
<i>Налимова Т. А.</i> Презентация на практических занятиях по русскому языку и культуре речи	134
<i>Полевая Р. П.</i> Развитие речевой культуры на занятиях со студентами филологического профиля	139
<i>Пономарева З. Н.</i> Экономическая терминология в работе со студентами-экономистами	143
<i>Семеньчева Л. В.</i> Коммуникативный аспект культуры речи в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»	147
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО- КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	150
<i>Аглова Т. Б., Сунь Цюцзы.</i> Прецедентные имена в текстах русских и китайских вывесок	150
<i>Боева Г. Н.</i> Зооморфизмы в составе рекламного текста: опыт реконструкции русской языковой картины мира	153
<i>Ван Исюань.</i> Паремии с ключевым словом «раздумье» в традициях русской и китайской культур	157
<i>Ван Шуай.</i> Сочетаемостный потенциал культурно маркированной лексики в содержании обучения русскому языку китайских студентов-филологов (на примере лексемы <i>утро</i>)	162

<i>Велькович М. Роза в русском языковом сознании на фоне сербского</i>	166
<i>Волкова Л. Б. Лингвокультурологические единицы и лакуны в дискурсе всемирного культурного наследия юнеско в России (в аспекте РКИ)</i>	170
<i>Головина Е. А. Лингвокультурологический подход к обучению иностранных студентов лексике русского языка (на материале наименования украшений)</i>	174
<i>Гончар И. А., Федотова Н. Л. Структура лингвокультурного концепта “армения” (по данным русскоязычных СМИ и ассоциативного эксперимента)</i>	178
<i>Гулякова И. Г., Хо Сяоцзюн. Фразеологизмы, отражающие гендерные отношения, в аспекте теории речевых актов (на фоне китайского языка)</i>	182
<i>Дарбанди А., Ерофеева И. Н. Глаголы неестественного поведения человека в обществе: особенности функционирования в русском и персидском языках</i>	188
<i>Зиновьева Е. И., Ву Нгок Иен Кхань. Особенности семантики и употребления глагола <i>бездельничать</i> в русской языковой картине мира</i>	192
<i>Коломейцева Е. Б. Применение интерактивных методов при формировании лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ</i>	196
<i>Кузнецова А. Л. Прагматика вежливого неодобрения в русско-американской межкультурной коммуникации</i>	199
<i>Матвеева Т. Н. Сопоставительный метод изучения фразеологии в курсе русского языка как иностранного</i>	204
<i>Миллер Л. В., Политова Л. В. Психотип русской художественной культуры: лингвокультурный и культурно-антропологический аспекты</i>	208
<i>Мицзити Фэйлина. Перифрастические антропонимы как объект лингвокультурологии (на примере перифраз из литературных произведений)</i>	213
<i>Назаревская В. В. Животные – персонажи рассказов детских писателей XX в. (лингвокультурологический обзор)</i>	217
<i>Писарская Т. Р., Якименко Н. Е. Место лингвокультурологического комментария в словарной статье учебного фразеологического словаря</i>	222
<i>Румянцова Е. В. Коммуникативная импозитивность высказываний в лингвокультурологическом аспекте</i>	225

Самохвалова Л. Д. Вербально-визуальное смысловое единство как основа исследования и восприятия лингвокультурных явлений (на материале культуры канона)	229
Суханова О. В. Медиатекст в лингводидактическом осмыслении	234
Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Спецкурс «Православная Россия: духовные ценности русского общества» в практике обучения иностранных учащихся русскому языку	238
Трубникова Е. А. Родной язык учащихся как ключевой фактор в подходе к комментированию фоновой лексики	243
Усенко И. Ю., Токина А. И., Чжан Синь. Репрезентация нравственных качеств человека в русских поговорках (на фоне китайского языка)	247
Хань Сюе. Классификация и лингвокультурологический потенциал лексики, относящейся к тематической группе «Театр»	253
Хо Сяоцзун. Противоречивые поговорки с компонентом-орнитонимом в русском и китайском языках (лингвокультурологический аспект)	256
Цю Сюеин. Верификация паремиологических единиц, репрезентирующих концепт <i>работа</i> , при помощи интернет-анкетирования	259
Чжоу Ян. Динамические и статические признаки в поведении человека (характеристика движения в устойчивых сравнениях с компонентом-зоонимом)	263
Шахматова М. А., Мухина Д. А. Функционирование советизмов в русской художественной литературе (на материале «записных книжек» С. Д. Довлатова)	267
Шахматова М. А. Многоаспектность исследования языкового материала в аспекте русского языка как иностранного (на примере лексемы «золотой»)	271
Щербак О. А. Межкультурная коммуникация на интеруроке «Петербург как копилка впечатлений» (из опыта работы с иностранными обучающимися)	275
IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ	279
Афанасьева Н. А., Чэнь Диюй. Лексико-семантическая группа «птицы» в русской поэтической картине мира	279
Ван Айцю. Инфинитивные предложения со значением нежелательности в стихотворной речи	283
Вознесенская И. М. Коммуникативная специфика и учебный потенциал сетевого интервью	287

<i>Вэй Вэньчжэ. Особенности влияния религиозной туристической рекламы на международную коммуникацию</i>	291
<i>Милевская Т. Е. Как вернуть интерес к чтению в молодежной аудитории?</i>	294
<i>Пань Сюанье. Эмотивный потенциал номинации крик в поэзии</i>	
<i>М. Цветаевой</i>	298
<i>Пинежанинова Н. П. Поэтическая трансноминация как знак авторской рефлексии</i>	302
<i>Романова Н. Ю. Переосмысление и преобразование грибоедовской традиции в нравственно-сатирических романах</i>	
<i>Ф. В. Булгарина</i>	305
<i>Руденко Ю. В. Анализ приемов интертекстуальности при работе с художественными текстами (на материале романов</i>	
<i>Д. Фаулза «Волхв» и А. Битова «Пушкинский дом»)</i>	312
<i>Толстухина И. И. Царскосельская гимназия в поэзии</i>	
<i>Д. Кленовского</i>	316
<i>Цинь Хэ. Газета как альтернатива новым медиа-ресурсам</i>	320
<i>Щукина Д. А. Учитель словесности в изображении Г. Яхиной</i>	325

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	331
<i>Аглова Т. Б., Марусенко Н. М. Использование дискурсивного подхода в практике преподавания РКИ</i>	331
<i>Анциферова О. В. Конспект урока и его успешная реализация в ходе активной педагогической практики</i>	334
<i>Ардатова Е. В., Финагина Ю. В. Риторика для иностранцев-нефилологов: проблемы и перспективы</i>	338
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г. Подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации (особенности и трудности в работе с иностранными студентами)</i>	344
<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. Реализация принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (на примере пособия «Русский язык без проблем!»)</i>	349
<i>Бузальская Е. В. Корректировка умений употребления русских глаголов совершенного и несовершенного вида на уровне в 2+</i>	353
<i>Гирфанова Э. М. Проблемы использования программ-переводчиков в обучении русскому языку как иностранному</i>	358
<i>Егоренкова Н. А. Квест-экскурсия как форма самостоятельной работы студентов-иностранцев</i>	362

<i>Калле М. И.</i> Комплексный подход к отбору и презентации социокультурных единиц на уроке русского языка как иностранного	366
<i>Коваленко Б. Н.</i> Академическое русское письмо для иностранных аспирантов	370
<i>Коннова А. Л.</i> Образные средства языка в содержании обучения русскому языку иностранных студентов (на примере эпитетов) . . .	374
<i>Костюк Н. А.</i> Обучение иностранных студентов-нефилологов грамматике через художественный текст	378
<i>Красюкова Ю. А.</i> Использование аудиотекста на уроках РКИ в средней школе как средство улучшения психологического климата в учебном заведении	384
<i>Ли Пу.</i> Семантические особенности вербализаторов соматизмов на занятиях по русскому языку в китайской аудитории	387
<i>Лыпкань Т. В.</i> О целесообразности создания дополнительных образовательных программ по русскому языку как иностранному на английском языке	391
<i>Ма Жуе.</i> Дискурсивная формация как база обучения письменной речи (на примере мемуарного дискурса)	394
<i>Мальцев И. В.</i> Эквиваленты причастных и деепричастных оборотов на занятиях РКИ (в сопоставлении с английским языком)	400
<i>Мальшиев Г. Г., Мальшева Н. Г.</i> Место грамматики и характер её наглядной презентации на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	404
<i>Миронова О. А., Панкова И. М.</i> Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения РКИ с применением модели лексико-семантических полей «военное сотрудничество РФ» (на материале пресс-релизов Федеральной службы по военно-техническому сотрудничеству)	408
<i>Московкин Л. В.</i> Педагогические мифы: влияют ли они на нашу профессиональную деятельность	414
<i>Некора Н. Е.</i> Рабочие листы на занятиях по РКИ (лексико-грамматический аспект)	418
<i>Носова М. Б.</i> Песни как источник дискурсивной информации на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе	421
<i>Панько Л. Н.</i> Культуросообразная парадигма русского языка как иностранного: довузовский этап обучения	428
<i>Проничева О. Ю.</i> Тексты общественно-политического дискурса: отбор и адаптация для использования в курсе РКИ в военном вузе	432
<i>Рашидова Д. Т.</i> Обучение иностранных студентов монологической речи (на основе текстов по специальности)	441

<i>Родионова И. В.</i> Военно-историческая тематика в обучении русскому языку монгольских военнослужащих	445
<i>Сунь Юй</i> Грамматические ошибки китайских учащихся в русской речи (по результатам тестирования)	449
<i>Троцюк С. Н.</i> Геймификация в обучении русскому языку как иностранному	453
<i>Туркова О. В., Шехватова А. Н.</i> Проблемы составления рабочих программ по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Медико-профилактическое дело»	457
<i>Хефни Х. А.</i> Употребление дательного падежа русского языка арабскими студентами – миссия невыполнима?	461
<i>Шатилов А. С.</i> Владение видами речевой деятельности – насколько оно взаимосвязано?	467
<i>Шатилова М. О.</i> Лексико-грамматическая интерференция в речи иностранных учащихся (на примере перевода конструкций с местоимением <i>it</i>)	471
VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	476
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Формирование социокультурной компетенции обучающихся на материале фразеологии французского и испанского языков	476
<i>Дедик О. П.</i> Персонализация в обучении английскому языку	481
<i>Катан Л. М.</i> Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам: грамматика	486
<i>Климов Е. А., Климова С. В.</i> О формировании навыков межкультурного общения в процессе обучения английскому языку	491
<i>Львова А. Ф.</i> Заимствования на занятиях иностранного языка	495
<i>Марницына Е. С.</i> Лингвопрагматический аспект описания иллюстрации в дизайн-дискурсе (на материале английского языка)	498
<i>Погодина Н. Н.</i> Преимущества и недостатки использования балльно-рейтинговой системы при обучении иностранному языку в вузе	503
<i>Синицына В. И.</i> Мультимедийная презентация как интерактивный метод обучения деловому иностранному языку (на заданную тему «Франчайзинг»)	508
<i>Украинский В. А.</i> Викторина «Хорошо ли я знаю Великобританию?» как способ формирования фоновых знаний о стране изучаемого языка	514
<i>Именной указатель</i>	518

Научное издание

**Актуальные проблемы преподавания
филологических дисциплин**

Материалы докладов и сообщений
XXV международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 15.01.2020 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 30,6. Тираж 150 экз. Заказ 56.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26