

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

Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе

Материалы докладов и сообщений
XXVII международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2022

УДК 80:378.147(063)
ББК 80:74.48я43
П78

П78 Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докл. и сообщ. XXVII междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. – 382 с.
ISBN 978-5-7937-2122-6

В данном сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, сделанных на XXVII международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе».

Сборник включает предисловие и шесть разделов.

Предисловие посвящено памяти доцента СПбГУ Марины Алексеевны Шахматовой.

В разделах сборника рассматриваются вопросы изучения современного состояния русского языка, освещаются новые подходы к преподаванию русского языка как родного и иностранного, значительное внимание уделено проблемам межкультурной коммуникации и лингвокультурологии в практике преподавания РКИ, методам изучения художественного текста и проблемам преподавания культуры речи. В сборник включены также работы, посвященные вопросам преподавания иностранных языков в вузе.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, требующих своего решения в процессе преподавания филологических дисциплин в высшей школе.

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,

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

УДК 80:378.147(063)
ББК 80:74.48я43

ISBN 978-5-7937-2122-6

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022

Вместо предисловия

21 марта 2022 года ушла из жизни Марина Алексеевна Шахматова – замечательный ученый и педагог, всю свою жизнь посвятившая изучению русского языка и его преподаванию.

Марина Алексеевна – выпускница филологического факультета ЛГУ, вся ее научная и преподавательская деятельность связана с Санкт-Петербургским государственным университетом и кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания. Марина Алексеевна оказала огромное влияние на несколько поколений филологов, которые благодаря ее урокам и личному участию сделали первые шаги в профессии, а теперь работают в разных вузах, городах, странах. Марину Алексеевну любили коллеги, студенты, аспиранты, которых она вдохновляла своей энергией и страстной любовью к своему делу. Она обучала не только русскому языку, но и прививала своим ученикам любовь к культуре, музыке, театру, Петербургу, России.

Марина Алексеевна Шахматова всегда поддерживала кафедру русского языка и литературы СПбГУПТД и заведующую кафедрой, профессора Надежду Тихоновну Свидинскую во всех начинаниях, многие годы являлась бессменным членом оргкомитета филологической конференции, проводимой в СПбГУПТД, участвовала в редактировании сборников, стремилась поднять научный уровень конференции, привлечь к участию ведущих ученых, объединить филологов различных вузов нашего города и всего мира.

Нам будет очень не хватать ее мудрости, доброты, жизнерадостности, интеллигентности!

Оргкомитет конференции

I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО

УДК 811.161.1: 81'367.626.3:81'374

Вязовик Т. П.

Высшая школа печати и медиакоммуникаций СПбГУПТД

СОСТАВНЫЕ УКАЗАТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕННИЯ В ОСНОВНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена лексикографическому описанию сочетаний частицы *вот* с вопросительными местоимениями типа *в'от что*, *в'от почему* и др. с неизменным ударным *вот*. Анализ основных толковых словарей показывает, что данные сочетания традиционно рассматриваются как одно из значений частицы «вот». Автор считает, что данные местоимения должны быть представлены в словарях как самостоятельные языковые единицы, а не как одно из значений частицы «вот».

Ключевые слова: составные местоимения, указательные местоимения, частица «вот», толковый словарь.

T. P. Vyazovik

The Higher School of The Press and Media Technologies, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Composite pronouns in explanatory dictionaries

Article is devoted to a combination of the particle *vot* and interrogative pronouns, such as *v'ot chto*, *v'ot pochemu*, etc., in which the particle *vot* is pronounced with a constant logical stress. Analysis of the main Dictionary shows that these combinations are traditionally regarded as one of the values of the particle "vot". The author believes that such pronouns must be submitted in dictionaries as independent linguistic units, rather than as one of the values of the particle "vot".

Keywords: word, multiword demonstratives, dictionaries, particle "vot".

Составные слова – распространенное явление в современном русском языке. Находясь на периферии языковой системы, оно стало привлекать пристальное внимание лингви-

стов со второй половины XX столетия. Сами термины, используемые для обозначения этих языковых единиц – составные слова, неоднословные слова, эквиваленты слова и т. д., уже подчеркивают их основную черту: формально состоящие из нескольких слов, они по своему значению и грамматическим функциям выступают как единая лексическая и грамматическая единица. На первый взгляд, состав этих слов с точки зрения их морфологической принадлежности достаточно очевиден: за исключением составных числительных, это либо служебные слова – составные предлоги, союзы, частицы, которые давно «получили гражданство» в языковой системе, а значит и соответствующее отражение в лексикографии, либо лексикализованные предложно-падежные формы типа *на корню*, *на весу*, которые в ходе адвербиализации приобрели значение наречий и активная разработка которых связана уже с концом XX – началом XXI в. [1].

Вместе с тем круг этих единиц значительно шире. Он включает в себя и так называемые составные местоимения, которые именуют то прономинальными образованиями [2], то аналитическими образованиями [3], то аналогами местоимений [4], то составными местоимениями [5] и др. В центре нашего внимания лишь одна группа таких местоимений, образованных по общей модели, характерной для составных слов. Их структура представляет сочетание модификатора (частица *вот*) и вопросительно-относительного местоимения. Местоимения в данном случае понимаются широко, т. е. включают в свой состав и местоименные наречия.

Данные единицы подробно исследовались в структурном и коммуникативном аспекте, выявлялась их семантика, функции и роль в тексте [6], однако к определению лексического статуса этих местоимений обратились уже после того, как проблема составных слов стала в полный рост, что в определенной степени было связано с известным словарем Р. П. Рогожниковой, которая объединила наречные, служебные, модальные единства как особый тип эквивалентов слова

и куда попали некоторые из местоимений с частицей *вот* [7]. Анализ этих сочетаний однозначно свидетельствует о том, что перед нами – не сочетание частицы и вопросительно-относительного местоимения, но качественно иная языковая единица, обладающая основополагающими признаками слова: фонетической и грамматической цельнооформленностью и идиоматичностью [8].

Фонетическая цельнооформленность реализуется в лексикализации ударения: оно всегда падает на частицу *вот* (*ВОТ что я знаю...*), в то время как в свободных сочетаниях этой частицы с другими словами, в том числе и с вопросительно-относительными местоимениями, частица всегда безударна (*вот ЧТО ты на это скажешь?*). Грамматическая цельнооформленность проявляется в наличии соответствующих грамматических форм (система окончаний) и сопряженных с ними синтаксических функций. Более того, по этой модели (частица *вот* и вопросительное местоимение) образуется законченная система составных указательных местоимений, включающая в себя весь набор исходных вопросительных местоимений и наречий: *вот что, вот кто, вот какой, вот чей, вот сколько, вот где, вот куда, вот когда, вот как, вот почему* и др. Что касается идиоматичности, то она очевидна: значение указательного местоимения не является сочетанием значений указательной частицы *вот* и вопросительно-относительного местоимения. Сравни: *вот ЧТО ты сделал?* – сочетание частицы и вопросительного местоимения и *ВОТ что ты сделал*, где *вот что* – указательное местоимение.

Несмотря на то, что проблема составных слов теоретически успешно решается, лексикографы не торопятся адекватно осветить это явление ни в толковых словарях, ни в национальном корпусе русского языка. Вместе с тем в нашей словарной практике мы можем найти те подходы, которые приведут, в конце концов, к признанию очевидного.

Прежде всего отметим, что авторы базовых толковых словарей описывают исключительно значения частицы *вот*, не выделяя в отдельную словарную статью указательные местоимения этого типа. При этом все они фиксируют в качестве одного из значений частицы то значение, которое появляется в результате ее употребления с вопросительно-относительными местоимениями. Однако интерпретация этого значения различна в разных словарях.

Можно выделить три ее вида. Все академические словари (БАС-17, БАС-20, БАС-30, МАС), Большой толковый словарь под ред. С. А. Кузнецова [9] рассматривают значение частицы *вот* в сочетании с местоимениями как усиление и уточнение значений местоимений. Так, в БАС-17 авторы пишут, что указательная частица *вот* «в сочетаниях с местоимениями и местоименными наречиями усиливает и уточняет их: *ВОТ кто, вот что, вот где, вот как* и т. п. (с ударением на слове «вот»). *Таня сказала: – Да, Володя, вот что! Ты все-таки поговори об этом деле с Будиновским, чтоб и он со своей стороны поспособствовал.* Верес. На повороте... [Катерина:] *Возьми ты с меня какую-нибудь клятву страшную....* [Кабанов:] *Какую клятву?* [Катерина:] *Вот какую: чтобы не смела я без тебя ни под каким видом не говорить ни с кем чужим, ни видеться.* (А. Остр. Гроза). [Аммос Федорович:] *Да кто выпустил, – вот кто выпустил: эти молодцы!* (Гог. Ревизор) [10].

Очевидно, что в приведенных примерах частица *вот* не столько усиливает и уточняет значение местоимений, сколько кардинально меняет их семантику, распространяя свойственное ей значение указания на весь комплекс и переводя тем самым все сочетание в семантический разряд указательных местоимений. Вместе с тем авторы словарей, указав на «усиление и уточнение» местоимений, отметили очень важную черту таких сочетаний – их повышенную экспрессивность, вызванную, в первую очередь, неизменным логическим ударением, падающим на частицу. В этой связи отсутствие упо-

минания об ударении на частице в МАС противоречит самому определению значения. Как показал Ю. Д. Апресян, такого типа ударение является лексикализированным, т. е. имеет постоянный коммуникативный статус, а значит носитель такого ударения – указательное местоимение с частицей *вот*, является ремой высказывания [11].

В этих словарях нечетко определяется и круг самих местоимений, с которыми частица употребляется. Так, в Большом толковом словаре авторы отмечают, что речь идет о сочетаемости с местоимениями и наречиями, не называя при этом семантические разряды местоимений, что позволяет среди иллюстративного материала помещать как сочетания типа «вот что» (их большинство), так и сочетания с другими местоимениями, например, «Вот вас-то мне и надо» [12]. Что касается МАС, то авторы расширили круг базовых местоимений за счет указательных местоимений [13]. При этом частица *вот* оказывается безударной, а значит не может быть источником экспрессии, а вместе с тем и значения «усиления и уточнения».

Другой тип интерпретации реализован в Толковом словаре русского языка под ред. Д. Н. Ушакова [14]. Несомненным достоинством этого словаря является его лингвистическая четкость. И хотя неоднословные указательные местоимения описываются в рамках значения частицы *вот*, само описание представляется образцовым. Во-первых, авторы однозначно определяют круг тех слов, с которыми сочетается частица. Это «вопросительные местоимения: кто, что, какой, каков, чей и нареч.: как, где, куда, откуда, когда, почему». Во-вторых, справедливо отмечается, что частица придает местоимениям и наречиям «смысл указания на что-н., находящееся перед глазами или непосредственно последующее или предшествующее». Это особенно важно, так как авторы не ограничиваются констатацией функции указания, но также информируют читателя о возможности их дейктического и анафорического употребления, что свойственно указатель-

ным местоимениям. В-третьих, авторы отмечают наличие в пределах сочетания ударения на частице *вот* и отсутствие такого у базовых местоимений и наречий. В целом складывается адекватная картина структуры и особенностей функционирования такого рода местоимений, что подтверждается и соответствующими примерами: «*Вы вот что сделайте: помажьте рану иодом и забинтуйте. Так вот где таилась погибель моя!*» (Пушкин). *Ведь вот какой плут*». Отметим, что такое же значение фиксирует в своем словаре и В. В. Лопатин [15].

Третий вид интерпретации характерен для словарей, в подготовке которых принимала непосредственное участие Н. Ю. Шведова. К ним относятся Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [16], а также Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов [17]. В данных словарях слово *вот* в сочетаниях с вопросительными местоимениями и наречиями трактуется как неизменно ударное местоименное наречие, которое «придает им смысл подчеркнутого указания на что-н. в соответствии с их значением». Примеры подтверждают эту точку зрения: «*В. что я тебе скажу. В. какой вопрос. В. в чем вопрос. В. какое дело. В. куда попал*». В данном случае несуществен статус слова *вот*: и в качестве частицы, и в качестве наречия слово «вот» придает всему комплексу статус указательного местоимения. Автор справедливо отметил «подчеркнутое» указание как средство, способствующее созданию экспрессии, что сближает две формулировки.

Таким образом, осталось сделать следующий шаг – признать, что сочетания с неизменно ударной частицей *вот* и вопросительно-относительным местоимением – это самостоятельные лексемы, которые следует описывать в словарях именно как самостоятельные слова, и перейти к лексикографированию всех неоднословных указательных местоимений и наречий. На этом пути уже есть некоторое движение. Это касается словарей, которые либо описывают составные сло-

ва, либо обращены к словообразовательному аспекту, как, например, «Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т. Ф. Ефремовой. А пока... Пока Национальный корпус русского языка не включил в свой состав подобные местоимения, кстати, весьма частотные в художественной литературе и публицистике.

Литература

1. Сергеева, Г. Н. Лексикализованные предложно-падежные словоформы как одна из структурных разновидностей эквивалентов слова // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 2. – Красноярск, 2000. – С. 60–69.
2. Лавров, Л. Д. Значение и употребление прономинальных образований типа *кто (что) угодно* // Грамматическая семантика русского языка: сб. науч. тр. – Вологда: Вологод. ГПИ, 1983. – С. 21–26.
3. Скобликова, Е. С. Местоимения: различия трактовок // Русский язык в школе. – 1996. – № 6. – С. 72–77.
4. Ушакова, Л. И. Местоимения и их аналоги // Русский язык в школе. – 1998. – № 1. – С. 85–90.
5. Ермакова, О. П. Составные местоимения в русском языке // Словарь. Грамматика. Текст: сб. статей / Отв. ред. Ю. Н. Караулов. – М., 1996. – С. 195–205.
6. Акимова, Г. Н. Наблюдения над сегментированными конструкциями в современном русском языке // Синтаксис и стилистика / Под ред. Г. А. Золотовой. – Москва: Наука, 1976. – С. 237–247.
7. Рогожникова, Р. П. Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства. – Москва: Рус. яз., 1991. – 254 с.
8. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977. – С. 53.
9. Словарь современного русского литературного языка в 17 тт. Т.2. – М., Л., 1951. – С. 745; Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. Т. 3. Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва, 1991. – С. 510.; Большой академический словарь современного русского языка в 30 тт. Т.3. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 191; Словарь русского языка. В 4-х т. Т. 1. – М., 1985. – С. 219; Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург, 1998. – С. 153.
10. Словарь современного русского литературного языка в 17 тт. Т.2 – М., Л., 1951. Там же.
11. Апресян, Ю. Д. Типы коммуникативной информации для толкового словаря [электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/apresyan-88.htm>.
12. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург, 1998. Там же.
13. Словарь русского языка. В 4-х т. Т. 1. – М., 1985. Там же.
14. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2009. С. 124.
15. Толковый словарь современного русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М., 2011. – С. 86.

16. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М., 2006. – С. 100.

17. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. Ред. Н. Ю. Шведова. – М., 2011. – С. 114.

УДК 811.161.1'243:81'42:81'367.625

Галюк А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКСЕМЫ «ОЧАРОВАТЬ» И «ПОКОРИТЬ» В СИТУАЦИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ И ЖЕНЩИНОЙ (КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛЬНЫХ СИНОНИМОВ)

В статье анализируются семантико-когнитивные и дискурсивные особенности русских глагольных синонимов *очаровать* и *покорить* в ситуации формирования романтических отношений между мужчиной и женщиной. Выявляются ключевые дифференциальные параметры лексем, сценарии репрезентантов и их варианты, стереотипные представления носителей русского языка о феномене воздействия для подчинения обаянию. Доказывается необходимость использования выделенных критериев при разграничении синонимов в иностранной аудитории.

Ключевые слова: синонимы, глаголы, когнитивно-дискурсивный подход, когнитивный сценарий, русский язык как иностранный.

A. A. Galiuk

Saint-Petersburg State University

Lexical units "to charm" and "to conquer" in the situation of relations between a man and a woman (cognitive and discourse analysis of the verbal synonyms)

The paper analyzes the semantic, cognitive and discourse hallmarks of the Russian verbal synonyms *to charm* and *to conquer* in the situation of the making a romantic relationship between a man and a woman. The key differential parameters of lexical units, scripts of representatives and their variants, the Russian stereotypical representations about the phenomenon of influence to attract are revealed. The necessity of using the determined criteria distinguishing synonyms in a foreign audience is proved.

Keywords: synonyms, verbs, cognitive and discourse approach, cognitive scripts, Russian as a foreign language.

В последние десятилетия утверждается целесообразность изучения языковых явлений в свете когнитивного подхода. Это объясняется тем, что он дает возможность не только обучать иностранцев русскому языку как средству общения, но и «транслировать» мыслительные процессы носителей русского языка, ментальную обусловленность языковых единиц [1, с. 85]. Более того, отсутствие понимания концептуальной системы находит отражение в языке, что «приводит к неточностям, ошибкам в употреблении языка и даже к прагматическим неудачам во взаимодействии с носителями лингвокультуры изучаемого языка» [2, с. 38].

С этой точки зрения интересно применение когнитивно-дискурсивного подхода, утверждающего, что когнитивные и функционально-семантические особенности наиболее ярко проявляются в дискурсе (и, следовательно, в коммуникации), что дает комплексное описание языковых феноменов. Это позволяет точнее выявить релевантные свойства лингвистических явлений, в том числе для их разграничения.

В настоящей статье рассматриваются два глагольных синонима – *очаровать* и *покорить* – в ситуации формирования романтических отношений между мужчиной и женщиной с целью выявления дифференциальных семантико-когнитивных свойств этих глаголов в дискурсе. Согласно проведенному опросу носителей русского языка, а также анализу контекстов употребления, данные лексемы идентифицируются как точные синонимы, однако нами были выявлены признаки, указывающие на отсутствие абсолютного тождества.

Лексема *очаровать* – доминанта синонимического ряда с общим значением ‘воздействовать на человека с целью подчинения обаянию, произведения впечатления’. Данное значение является переносным. В его основе лежит представление об использовании чар, колдовства с целью влияния на индивида. Лексема употребляется преимущественно в случае влияния женщины на мужчину. По нашему мнению,

это связано с тем, что магические силы и колдовство традиционно использовали представители женского пола, что репрезентируется на вербальном уровне. Например, *Она была студенткой музыкально-педагогического училища и очаровала Евгения сразу. Он пригласил девушку на спектакль, после которого они всю ночь гуляли по городу. Леонов сразу влюбился в Ванду и решил, что она обязательно должна стать его женой... Серьезная девушка сразу понравилась его семье, а через некоторое время Ванда стала женой Евгения Леонова и единственной женщиной в его жизни* [3]. Здесь прослеживается вариант реализации прототипического скрипта: встреча мужчины с женщиной – подчинение ее обаянию – влюбленность мужчины – действия мужчины для произведения впечатления – влюбленность женщины – создание романтических отношений. Также контекст иллюстрирует, что, как правило, синонимом оперируют в сочетании с наречиями времени в значении мгновенности действия, что показывает темпоральную ограниченность осуществления влияния (*сразу*).

Женщины косвенно воздействуют на мужчин, используя свои внешние характеристики и особенности характера (красивая фигура, глаза; добросердечность, мягкость, обаяние, рассудительность, остроумие и т. д.), что фиксируется в слотах фрейма «характеристики субъекта», «способ воздействия». *Когда они познакомились, в институте, его очаровала ее мягкость, нежный свет серых глаз и тихий голос. Он назвал ее Аленушкой, хоть по паспорту она была Еленой Сергеевной* [4]. Обратим внимание, что качества индивида могут выступать не только в роли косвенного объекта, но и быть в позиции субъекта – тем самым акцентируются способы воздействия. Это не свойственно синониму *покорить*.

Глагол *покорить* также имеет основу для метафоризации – в основе формирования переносного лексико-семантического варианта глагола лежит образ войны, а именно представление о совершении действий, дающих возможность с помощью силы подчинить себе. В отличие от ранее рассмот-

ренного синонима субъектом-деятелем главным образом является мужчина, что также сопряжено с милитаристской тематикой. См. в «Национальном корпусе русского языка»: *Как минимум, ее будущий муж должен быть верующим, богатым и умным, а также обладать знанием английского языка, чтобы во время зарубежных поездок "не попасть впросак". Избранным в итоге стал чемпион мира и Европы в танцах на льду фигурист Максим Шабалин... При этом, по словам Ирины, она не сразу обратила на него внимание. Покорил спортсмен актрису только после того, как, вопреки суевериям, дал ей поддержать его медаль. Спустя три дня он сделал Гриневой предложение* [5]. В данном контексте прослеживаются несколько особенностей: 1) здесь наблюдается сценарий, что и у синонима *очаровать* с незначительным изменением эпизодов: возникновение симпатии к женщине – совершение действий для подчинения обаянию – влюбленность женщины – создание романтических отношений; 2) *покорить* не всегда подразумевает мгновенное воздействие – влияние может иметь длительный характер (*не сразу*); 3) содержание фрейма «характеристики субъекта» сводится к наличию интеллектуальных способностей у индивида, умению совершать действия; 4) способ воздействия характеризуется как намеренный: мужчина под влиянием чувств стремится воздействовать на женщину для создания отношений.

Важно отметить, что намеренное влияние может осуществляться мужчиной для утверждения собственной значимости, т. е. данное действие имеет цель, отличающуюся от создания отношений с женщиной. Например, *Они [Мужчины] не хотят оказаться уязвимыми и поэтому боятся открыться женщине. Они выискивают самых привлекательных женщин и пытаются покорить их, изображая из себя кого-то, кем не являются, только чтобы использовать и бросить, когда на горизонте появится другая, не менее красивая* [6]. Похожая ситуация наблюдается и в отношении глагола *очаровать*, но в данном случае женщина не пытается

повысить свою самооценку: – *Я не верю, что это она взяла кольцо. Вы все проверили? Или обвинили Алису, потому что это удобно? – Кирилл Федорович, я понимаю, девушка Вас очаровала. Она молодая, симпатичная. Поверьте, она специально это делала... Вы поймите, это стандартная схема* [7]. В обоих случаях можно смоделировать скрипт: наличие корыстных целей – совершение действий для подчинения обаянию – подчинение обаянию объекта – создание фиктивных романтических отношений – достижение субъектом поставленной цели – обман.

Итак, проведенный анализ продемонстрировал, что различия между глаголами заключаются в 1) основании для формирования переносных значений; 2) в субъектно-объектных свойствах; 3) в способах воздействия; 4) в причинах подчинения обаянию для достижения корыстных целей. Таким образом, когнитивно-дискурсивное рассмотрение лексем позволило выявить различия между глаголами, определить особенности их употребления в ситуации формирования романтических отношениях, характеристики когнитивных структур, а также сценарии. Эти особенности необходимо учитывать при введении лексем в иностранной аудитории. Также выделенные параметры разграничения могут лечь в основу создания тренировочных и коммуникативных упражнений для отработки и закрепления лексического материала.

Литература

1. Одинцова, И. В. Когнитивная лингводидактика в ряду других когнитивных наук / И. В. Одинцова // МИРС. – 2017. – №4. – С. 80–86.
2. Мотов, С. В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку / С. В. Мотов // Вестник ТГУ. – 2018. – № 5 (175). – С 37-44.
3. Евгений Леонов и Ванда Стойлова // Лъвиттер : [сайт]. – URL: <https://twitter.ru/2021/07/20/Evgenii-Leonov-iVanda-Stoilova> (дата обращения: 04.03.2022).
4. Исаченко, Д. Мужчина ушел от жены ... // Ирина Маврина : [аккаунт в социальной сети «ВКонтакте»]. – 2021. – 29 сент. – URL: https://vk.com/wall599679700_445 (дата обращения: 04.03.2022).
5. Национальный корпус русского языка : [официальный сайт]. – URL: <http://www.ruscorgo.ru/> (дата обращения: 04.03.2022).

6. Никольская, А. 7 забытых способов покорить женщину // Psychologies.ru : [официальный сайт журнала «Psychologies» («Психолоджис»)]. – URL: <https://www.psychologies.ru/standpoint/7-zabytyih-sposobov-pokorit-jenshinu/> (дата обращения: 04.03.2022).

7. Istorii Lubvi. Свадебный переполох // Яндекс. Дзен : [платформа для блогов]. – URL: https://zen.yandex.ru/media/nekhorosh_natalya/-ne-budet-zamotala-golovoi-ona--vse-uje-nikогда-ne-budet-v-poriadke-on-mne-izmenil-61f2cddd91d5c155b3735816 (дата обращения: 04.03.2022).

УДК 811.161.1: 81'42:82-92

Го Цзини, Федотова Н. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ)

В данной статье предлагается анализ структуры неопределенно-личных предложений, которые используются в новостных заголовках новостей, представленных на Интернет-портале «Аргументы и факты». Проанализированы примеры трех структурных типов неопределенно-личных предложений: спрягаемо-глагольные, спрягаемо-инфинитивные и связочно-именные. Доказано, что в заголовках новостей наличие обстоятельств места и времени является самой важной структурной особенностью неопределенно-личных предложений.

Ключевые слова: неопределенно-личные предложения, структурный анализ, новостные заголовки, «Аргументы и факты».

Guo Jingyi, N. L. Fedotova

St.-Petersburg State University

Structural analysis of indefinitely personal proposals (in the material of news headlines)

This article offers an analysis of the structure of vaguely personal sentences that are used in news headlines of news presented on the Internet portal “Arguments and Facts”. The examples of three structural types of indefinitely personal sentences are analyzed: conjugated-verb, conjugated-infinitive and connective-nominal. It has been proven that in headlines the presence of time and place circumstances is the most important structural feature of indefinitely personal sentences.

Keywords: indefinitely personal proposals, structural analysis, news headlines, “Arguments and Facts”.

Неопределенно-личные предложения встречаются главным образом в информационных сообщениях (*В Минздраве заявили о необходимости включить прививку от COVID в календарь* (АиФ, от 25.09.20)) и аналитических сообщениях (*«Старушки для битвы». Как обманывают при продаже мобильных* (АиФ, от 25.09.20)).

Наиболее важная и общая структурная особенность неопределенно-личных предложений в заголовках новостей – наличие обстоятельств места и времени (как правило, косвенно характеризуют деятеля) и тематических прямых и косвенных дополнений, обычно находящихся в препозиции [1, с. 185]:

- В МЧС рассказали порядок действий при пожаре за дверью квартиры (АиФ, от 28.10.20);
- В регионах РФ проверят соблюдение прав на получение дошкольного образования (АиФ, от 05.11.20);
- В Киргизии проведут референдум по изменению Конституции (АиФ, от 10.12.20);
- Готовность номер один. Что построят в Москве в 2021 году? (АиФ, от 23.12.20).

В приведенных предложениях субъекты действия отсутствуют в грамматической основе, однако мыслятся как личные.

Согласно классификации, предложенной Ю. А. Рыженко, заголовки, содержащие неопределенно-личные предложения, можно разделить на три структурных типа [2].

I тип – спрягаемо-глагольные неопределенно-личные предложения.

В этих предложениях главный член – глагол 3-го лица мн. ч. изъявительного наклонения во всех временах. Именно такая форма сказуемого представлена почти во всех заголовках с неопределенно-личными предложениями.

1) неопределенно-личные предложения, где сказуемое выражено глаголом НСВ в форме 3-его лица мн. ч. настоящего времени:

О. Ю. Плеханова отмечает, что в таких предложениях глагольные сказуемые занимают сильную позицию [1, с. 185]. Глаголы-сказуемые подразделяются на следующие семантические группы:

а) Глаголы, которые выражают конкретное действие и используются для сообщения о том, что происходит в настоящее время:

- В Ленинградской области семиклассника подозревают в убийстве мужчины (АиФ, от 25.09.20);
- На Урале проверяют информацию о принудительной стерилизации в пансионате (АиФ, от 19.10.20);

б) Глаголы, которые описывают не само событие, а используются для того, чтобы дать заключение о событии (*считать, сообщать, ожидать, предлагать* и т. д.):

- В Минпросвещения считают управляемой ситуацию с COVID-19 в школах (АиФ, от 14.10.20);
- В РАН ожидают, что заболеваемость коронавирусом снизится зимой (АиФ, от 19.10.20).

2) главный член – глагол НСВ или СВ в форме 3-его лица мн. ч. будущего времени:

а) главный член – глагол НСВ: Путин: в РФ не будут запускать общенациональный локдаун из-за пандемии (АиФ, от 29.10.20).

б) главный член – глагол СВ: В Москве завершат строительство храма Спиридона Тримифунтского в 2022 году (АиФ, от 17.11.20).

3) главный член – глагол СВ 3-его лица мн. ч. прошедшего времени: А. В. Бондарко охарактеризовал такие неопределенно-личные предложения как синтаксические построения с перфектным значением: «действие относится к прошлому, а его результат к настоящему» [3, с. 633]: *В Армении*

сообщили о задержании шести участников беспорядков (АиФ, от 11.11.20) и т. д.

II тип – спрягаемо-инфинитивные неопределенно-личные предложения с двумя компонентами, в которых распределяются основные значения сказуемого. Главный член является синтаксически неразложимым глагольным словосочетанием со вспомогательным компонентом. Эта конструкция широко используется в заголовках новостей: *В России планируют разработать новый ЗРК ближнего действия* (АиФ, от 27.11.20) и т. д.

III тип – связочно-именные неопределенно-личные предложения. Чаще всего глагольная связка отсутствует: *В СНБО Украины уверены в скорой блокировке приложения «ВКонтакте» в стране* (АиФ, от 25.09.20).

На рис. 1 представлена классификация неопределенно-личных предложений по типу сказуемого.



Рис. 1. Классификация неопределенно-личных предложений по типу сказуемого

По типу детерминанта неопределенно-личные предложения в заголовках новостей можно разделить на две группы.

1) Неопределенно-личные предложения с пространственным (локативным) детерминантом, обычно находящемся в препозиции [4, с. 140]. Такие предложения широко используются в заголовках новостей на Интернет-портале «Аргументы и факты»:

- В Армении сообщили о задержании шести участников беспорядков (АиФ, от 11.11.20);
- В НАСА заявили о возможном полете российского космонавта на Crew Dragon (АиФ, от 16.11.20).

Пространственные детерминанты в заголовках новостей могут называть страны (*Армения*), регионы (*Приморский край*), государственные органы (*Госдума*), учреждения (*НАСА*), учебные заведения (*МГУ*) и т. д. Такие распространители помещаются в начале заголовка, указывая место действия или организацию, которая осуществляет определенное действие. При этом детерминанты опосредованно указывают на лиц, участвующих в событии (сотрудники Министерства внутренних дел, депутаты Госдумы, руководящие работники администрации и т. д.) [5, с. 194].

2) Неопределенно-личные предложения с объектом в косвенных падежах, стоящим в препозиции:

- Более 28 тысяч человек обследовали на COVID-19 в Петербурге (АиФ, от 25.09.20);
- Бывшему совладельцу «Росгосстраха» вдвое сократили тюремный срок (АиФ, от 16.10.20);
- О чём спрашивают Деда Мороза в 2020 году? (АиФ, от 25.12.20).

Таким образом, неопределенно-личные предложения, используемые в новостных заголовках, имеют относительно жесткую структуру, в которой главная роль отводится обстоятельствам времени и места.

Литература

1. Плеханова, О. Ю. Функционирование неопределенно-личных предложений в региональной прессе (на материале газет юга Тюменской области) / О. Ю. Плеханова // Вестник ВГУ. Серия «Филология. Журналистика». – 2013. – № 1. – С. 183–186..
2. Рыженко, Ю. А. Семантико-грамматическая организация глагольно-личных односоставных предложений / Ю. А. Рыженко // Культурная жизнь юга России. Филология и журналистика. – 2014. – № 2 (53). – С. 87–91.
3. Бондарко, А. В. Глагол / Русская грамматика. Т. I. § 1507. – Москва : Наука, 1980. – С. 633–634.
4. Данилова, Е. А. Специфика функционирования глагольных односоставных предложений в рекламном слогане / Е. А. Данилова // Вестник Чувашского государственного педагогического ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-funktsionirovaniya-glagnolnyh-odnosostavnyh-predlozheniy-v-reklamnom-slogane/viewer> (дата обращения: 22.12.2021).
5. Линева, Е. А. Структурно-грамматические особенности неопределенно-личных предложений с локативным детерминантом / Е. А. Линева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2014. – № 2 (58). – С. 192–195.

УДК 811.161.1:37.018.43:004.738.5

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена вопросам, связанным с особенностями использования дистанционного обучения, специальным методам и технологиям обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии.

S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Features of the use of remote technologies

The article is devoted to issues related to the peculiarities of the use of distance learning. special methods and technologies of education.

Keywords: distance learning, information technology.

Одной из инновационных образовательных технологий является дистанционное обучение, позволяющее в домашних условиях при помощи компьютера или телекоммуникаций получить образование. Развитие дистанционного образования порождает ряд проблем, связанных с качеством преподавания и использованием современных информационных средств в обучении. Информационные технологии стали новой революцией в современном обществе. Телекоммуникации и компьютерные технологии открывают дорогу новым формам представления информации и передачи знаний. Ведущей формой становится образование в сети Интернет, которое называется дистанционным.

Дистанционное обучение трактуется как комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (компьютерная связь, спутниковое телевидение и т. п.) [1, с. 305].

Особенностью дистанционного обучения является, во-первых, обособленность (удаленность) учащегося от преподавателя, во-вторых, этот процесс имеет некоторые черты заочного обучения, в-третьих, происходит интеграция информационных средств и ресурсов в процесс обучения.

В виртуальном пространстве педагогические технологии могут выполнять функцию активизации процесса обучения. Они должны отвечать требованиям виртуальной среды и сочетаться с информационными технологиями. Важным является вопрос, какое влияние оказывает использование современных технических и информационных средств на учащихся.

Новейшие технологии в обучении имеют следующие преимущества:

- способствуют повышению мотивации обучения;
- являются источником информации;
- стимулируют самообразование;

– формируют навыки самостоятельной, сосредоточенной деятельности;

– повышают информативность, интенсивность, результативность образования;

– способствуют разнообразию технологий, использованию игрового и скоростного обучения.

В целом необходим комплексный подход к анализу новейших средств обучения, подразумевающий качественную подготовку преподавателей в области новейших технологий.

Все эти проблемы являются актуальными при анализе дистанционного образования, поскольку оно выступает сферой, полностью связанной с применением информационных технологий.

Одним из главных принципов дистанционного обучения является его доступность – каждый желающий может при определенных условиях стать «виртуальным студентом». Однако здесь возникает проблема сочетания доступности с высоким качеством получаемых знаний. Для совершенствования качества в сравнении с традиционными формами обучения программа дистанционного образования должна учитывать описанные ниже моменты.

Баланс системы «качество – доступность» может быть достигнут при сочетании эффективного учебного материала с оптимальной организацией процесса обучения. Последнее подразумевает разработку специализированного программного обеспечения, позволяющего искать информацию в сети, а также создание дополнительных ресурсов – электронных баз данных, библиотек и ссылок на необходимые источники.

Учебно-методическая работа преподавателей предполагает сотрудничество со специалистами по информационным технологиям, а также со студентами и пользователями Интернет.

В виртуальном пространстве особое значение имеет постоянное совершенствование и обновление ресурсов, поэтому образование «*on line*» должно быть в некотором смысле универсальным. Это требует использования в обучении ме-

тодов и технологий, активизирующих деятельность учащихся. В дистанционном образовании большую роль играют виртуальные семинары, конференции и форумы, электронная переписка студентов с преподавателями. Не теряют своей актуальности педагогические технологии: моделирующие программы, предназначенные для проведения деловых игр в сети, виртуальные обучающие тесты и опросы, коллективная работа с использованием телеконференций. Все это может успешно дополнять виртуальное образование, повышать его качество и поддерживать интерес к нему.

Важной проблемой виртуального обучения является критерий оценки знаний. Дистанционное образование во многом самостоятельный процесс, поэтому в задачи преподавателей входит формирование активного отношения студентов к данному процессу. В связи с этим необходимо не только внедрение тестового контроля, но и оценка самостоятельности и активности студента.

Учебная программа должна быть максимально гибкой. Учащийся должен иметь право выбора наиболее доступной и удобной для него формы обучения. В виртуальном пространстве большую роль играют мотивация учащегося, и если обучающие технологии не будут это учитывать, возникнет опасность потери у студентов заинтересованности в обучении [2].

Итак, дистанционное образование создает широкие возможности совместного применения обучающих и информационных технологий. Вместе с тем передовые педагогические технологии могут оказать и негативное воздействие, поэтому для качественного и доступного образования недостаточно внедрения их в процесс обучения, а необходим творческий подход, предполагающий создание продуманной системы организации учебной работы преподавателей и студентов.

Литература

1. Чошанов, М. А. Инженерия дистанционного обучения / М. А. Чошанов – Москва: Лаборатория знаний, 2021. – С.305

2. Рогозин, Д. М. Дистанционное обучение в период пандемии COVID-19 / Д. М. Рогозин - Москва: Дело, 2021.– 295 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Лысакова И. П.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ВЕЧНОЕ В МЕТОДИКЕ РКИ

В статье даётся краткий анализ вклада профессора А. Н. Щукина в методику обучения иностранных языков. Даётся описание основных трудов А. Н. Щукина и объясняется большая научная ценность учебников и словарей терминов. К 90-летию учёного вышли новые дополненные издания его многочисленных работ, что свидетельствует о его большой известности и популярности как методиста

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, термин, словарь, учебник, русский язык как иностранный.

I. P. Lysakova

Herzen Russian State Pedagogical University

The Eternal in the Methodology of Russian as a Foreign Language

The article provides a brief analysis of the contribution of Professor A. N. Shchukin to the methodology of teaching foreign languages. A description of the main works of A. N. Shchukin is given and the great scientific value of textbooks and dictionaries of terms is explained. By the 90th anniversary of the scientist, new supplemented editions of his numerous works have been published, which indicates his great fame and popularity as a methodologist.

Keywords: methodology of foreign language teaching, term, dictionary, textbook, Russian as a foreign language.

Методика русского языка как иностранного как наука особенно активно начала развиваться в середине XX века. Этому способствовали как внешнеполитические причины, связанные с развитием роли русского языка в мире, так и образовательные, обусловленные созданием системы подготовки педагогических кадров для обучения иностранцев русско-

му языку. Трудами В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, О. Д. Митрофановой и В. Н. Вагнер, Г. И. Рожковой и Е. И. Пассова создавалась научная база преподавания русского языка как иностранного.

Особое место в ряду организаторов педагогического образования РКИ занимает профессор доктор педагогических наук Анатолий Николаевич Щукин, который недавно отметил своё 90-летие.

А. Н. Щукин начал заведовать кафедрой методики обучения РКИ в Институте им. А. С. Пушкина с 1988 года, и основная его деятельность в этой должности совпала со временем перестройки, когда возникла потребность менять многие подходы к методике обучения РКИ, связанные с идеологизацией этого предмета в советское время. Анатолий Николаевич, обладая разносторонней эрудицией и глубокими знаниями не только в области филологии, но и психологии и педагогики, несмотря на большую учебную занятость, посвятил много времени созданию теоретических и научно-практических трудов по методике обучения русскому языку как иностранному, что принесло огромную пользу начинающим специалистам. Надо учесть, что в те годы было мало преподавателей, получивших профессиональную подготовку по РКИ: многие имели специальность в дипломах «учитель русского языка в средней школе». Поэтому книги и статьи А. Н. Щукина были для них средством познания профессии преподавателя РКИ.

Когда мы анализируем значение научно-педагогической деятельности А. Н. Щукина, то прежде всего вспоминаем его многочисленные труды для студентов и аспирантов-филологов. Это и «История методики преподавания РКИ» (1988), и «Хрестоматия по методике обучения РКИ» (1998), и «Методика преподавания русского языка за рубежом» (1991) и многие другие.

Особо хочу отметить исключительную добросовестность Анатолия Николаевича в описании методического ма-

териала. Это проявляется всегда в безупречной продуманности композиции работы, в тщательном отборе материала и в емком научном стиле любой его статьи и книги. Это свидетельствует об очень ответственном отношении Анатолия Николаевича к своей педагогической деятельности. И главное, чему всегда уделял внимание проф. А. Н. Щукин, – это точная дефиниция терминов.

Методика обучения РКИ в конце 80-х годов прошлого века ещё только формировалась как наука, и поэтому её терминология была ключевой проблемой в работах А. Н. Щукина. Объяснение терминов давалось в доступной форме, было лаконично по форме и легко запоминалось. Приведу примеры из выступления А. Н. Щукина на XI конгрессе МАПРЯЛ в Варне (2007 год), в котором он дал характеристику таким терминам, как *лингводидактика* и *методика*, *компетенция* и *компетентность*, *технологии обучения* и *технологии в обучении*.

Вот как объясняет Анатолий Николаевич разницу в содержании терминов *компетенция* и *компетентность*. «Компетенция есть содержательный компонент обучения в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий, а компетентность (по Хомскому *performance*, исполнение) – это способность пользоваться приобретёнными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения. *Компетенция* и *компетентность* учащегося могут не совпадать, что является основанием для пересмотра сложившихся стереотипов обучения языку» [1, с. 617–618].

Приведу ещё пример точного и лёгкого размежевания терминов, часто употребляющихся в качестве синонимов: *технологии обучения* и *технологии в обучении*. «Термин *технологии обучения* обозначает совокупность приемов, которыми преподаватель пользуется на занятиях, а *технологии в обучении* – это применение технических средств в учебном процессе. Если последние описаны достаточно хорошо в учебно-методической литературе, то *технологии обучения*

только начинают изучаться (игровые, личностно-ориентированные, интерактивные, обучение в сотрудничестве, проблемное обучение и др.)» [2, с. 618–619].

Особое отношение А. Н. Щукина к термину как к основе научного знания отражается в специальных терминологических словарях, которые профессор А. Н. Щукин начинает издавать с 1993 года. Для примера остановлюсь на уникальном «Лингводидактическом энциклопедическом словаре», который содержит более 2000 терминов и понятий лингводидактики [3].

Уникальность этого словаря состоит в его *энциклопедичности*, так как в него включены не только термины и понятия, но и *биографические, библиографические и справочные* материалы, раскрывающие содержание языкового образования как направления научного знания. По мнению А. Н. Щукина, в этот словарь должны были быть включены, помимо лингводидактических, и термины гуманитарно-социальной направленности таких наук, как философия, социология, психология, культурология, образование, информатика, социальная педагогика и др. Лингводидактическое содержание словаря трактуется А. Н. Щукиным широко как изложение основных положений *теории* обучения языка (*лингводидактические основы*), так и *практических, методических* основ преподавания.

Очень показательна для использования в обучении иностранным языкам структура этого Словаря. В него включены биографии известных учёных в области лингводидактики и смежных с нею областей. Большое значение имеет то обстоятельство, что многие биографии написаны самими учёными для этого издания, а завершается почти каждая биографическая статья списком основных работ учёного. Меня восхищает позиция А. Н. Щукина, утверждавшего, что читателю важно познакомиться не только с понятийным аппаратом лингводидактики, но и с личностями учёных, создавших научные основы преподавания иностранных языков и смеж-

ных гуманитарных знаний. С большим интересом читатель найдёт в этом Словаре статьи о А. А. Шахматове, Л. С. Выготском, А. Р. Лурии, Д. С. Лихачёве, Ю. М. Лотмане, Л. А. Вербицкой, Е. И. Пассове и других учёных.

Кроме этого, в словаре есть ещё 2 раздела, дающих представление об учебных организациях и учебных изданиях по РКИ, об учебных и научных публикациях до 2007 года. Титаническая работа автора стоит за этим удивительным научно-методическим трудом, значительно выходящим за жанровые рамки словаря терминов. Это поистине энциклопедия дисциплины «русский язык как иностранный». Надо отметить, что недавно вышло дополненное и обновленное издание этого словаря [4].

Но неутомимый Алексей Николаевич Щукин не остановился на словаре, содержащем более 2000 терминов и понятий. Вместе с Эльханом Гейдаровичем Азимовым он издаёт в 2018 году исправленную и дополненную третью версию словаря – «Современный словарь терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам» [5], содержащего более 3000 словарных статей. Знаменательно, что в названии этого словаря есть необычная для словарного жанра номинация «Теория и практика обучения языкам». Это неслучайно и символично. Словарные статьи по глубине и полноте содержания вполне могут заменить статьи учебников по методике обучения языкам, и я имею опыт подготовки по этой книге аспирантов к кандидатскому экзамену по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)», ведь сами авторы считают, что «материалы словаря дают достаточно полное представление о развитии отечественной методики преподавания русского и иностранных языков и богатстве её системы понятий и терминов» [5, с. 3]. Учебно-познавательную роль «Современного словаря терминов и понятий» усиливает наличие в словаре тематического и предметного указателей.

Словарь дополнен новейшими терминами и уточненными толкованиями ранее опубликованных элементов словника.

Унификация терминологии является главнейшей функцией любой науки. Историческая роль деятельности профессора А. Н. Щукина в развитии методики обучения языкам и в упорядочении её терминологической базы огромна и бесспорна. Его терминологические словари являются классикой методики русского языка как иностранного и составляют, бесспорно, научную основу преподавания РКИ на долгие годы.

Литература

1. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.

2. Там же.

3. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – Москва : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

4. Щукин, А. Н. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / А. Н. Щукин, Л. В. Московкин, В. Д. Янченко. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 528 с.

5. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

УДК 811.161.1:82-84:81'354(091)

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ОКНО В ЕВРОПУ (СУДЬБА ПОСЛОВИЦЫ ПЕТРОВСКОГО ВРЕМЕНИ)*

В статье характеризуется влияние реформ Петровской эпохи на обогащение паремиологического состава русского языка. Сборники пословиц и поговорок, которые записывались в это время, отражали взаимодействие

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-42008 «Пословицы и поговорки Петровского времени как культурный феномен языковых реформ (ретроспектива и перспектива)».

своего и чужого, исконного и заимствованного в русском паремиологическом фонде. Обогащение этого фонда во многом осуществлялось путем калькирования. На примере анализа пословицы *Своя рубашка ближе к телу* в статье демонстрируется неоднозначность и многоаспектность этого процесса.

Ключевые слова: языковые реформы Петра Первого, паремиология, пословицы и поговорки, кальки, история пословицы «Своя рубашка ближе к телу».

V. M. Mokienko

Saint-Peterburg State University

Paremiological window to Europe (the fate of the proverb of Peter's time)

The article characterizes the influence of the reforms of the Petrine era on the enrichment of the paremiological structure of the Russian language. Collections of proverbs and sayings that were recorded at that time reflected the interaction of one's own and others', native and borrowed in the Russian paremiological fund. The enrichment of this fund was largely carried out by tracing. On the example of the analysis of the proverb *One's shirt is closer to the body*, the article demonstrates the ambiguity and multidimensionality of this process.

Keywords: language reforms of Peter the Great, paremiology, proverbs and sayings, tracing paper, history of the proverb *One's own shirt is closer to the body*.

Всем известно, что 30 мая этого года в России торжественно отметят 350-летие рождения Петра Первого. И все знают, почему его давно величают Первым Петром, Первым российским императором и Петром Великим. Для нас, филологов, он велик прежде всего тем, что именно с Петровской эпохой связано образование русского литературного языка, формирование языка нового качества, обогащённого движением к народной русской речи и к европейской культуре. Изменения, происходившие в Петровскую эпоху, затронули практически все сферы государственной и частной жизни. В отношении языковых процессов, отражающих эти реформы, новации также имели место на всех языковых уровнях, но едва ли не самыми заметными являются серьезнейшие уни-

версальные процессы в области словарного состава: лексики и фразеологии. Немаловажную роль в динамизации языковой нормы этого периода сыграла и такая важная часть словарного состава, как паремиология. Она, с одной стороны, демонстрирует органическую связь с предыдущим языковым состоянием – языком Московской Руси, а с другой – перспективность тех лингвистических, лингво-когнитивных, лингво-социологических процессов, которые берут начало в периоде петровских реформ и стимулируют многие активные процессы современного состояния нашего языка и общества.

Изучение пословиц и поговорок Петровского времени непосредственно связано и с необходимостью их единого систематического лексикографического описания. Поскольку в допетровское время пословицы и поговорки практически не собирали, период Петровского времени уже ознаменован первыми собраниями и записями паремий. При этом паремиографы Петровской эпохи не отличали пословиц от поговорок и книжных выражений (в том числе, библеизмов), что оказало влияние на корпус всех сборников этой эпохи.

Анализ источников по паремиографии собственно Петровской эпохи – одна из существенных задач исторической русистики, и мы с Е. В. Генераловой, С. И. Николаевым, Е. К. Николаевой и Н. А. Росовой работаем над Словарем пословиц и поговорок Петровского времени, в котором они найдут максимально полное описание. В его основу положен ряд таких сборников, из которых самый ранний хронологически – это сборник, изданный П. К. Симони, который датируется началом 1690-х гг. [14]. Он представляет материалы раннепетровского времени, давая возможность изучить генетическую преемственность и новаторство паремиологии Петровского времени, а самый поздний – сборник А. И. Богданова [13, с. 65–118; 259–263], формально завершённый в 1741 г. В общий корпус проектируемого Словаря «Пословицы и поговорки Петровского времени (в ретроспективе и перспективе)» войдут и некоторые паремиологические со-

брания, не учтённые (или недостаточно изученные) в предшествующей исследовательской литературе. В составляемый словарь также включён и целый ряд пословиц из русско-французского словаря, составленного А. Кантемиром в 1730-х гг., а также данные словарей XVIII в.

Собранный по паремиологическим сборникам Петровского времени языковой материал постоянно дополняется, подвергается комплексному филологическому анализу, описывается с точки зрения достижений современной лексикографии и паремиологии. Собираемому паремиологическому корпусу придается современный словарный вид, соответствующие пословицы и поговорки чётко распределяются по стержневому (обычно – первому знаменательному существительному) компоненту, семантика их истолковывается, а для каждой языковой единицы дается хронологическая и региональная (ареальная) паспортизация и стилистическая характеристика.

Многие словарные статьи снабжены лингвокультурологическими комментариями. Особо важной исследовательской целью нашего Проекта стало скрупулёзное отслеживание следов европейского влияния на пословично-поговорочный фонд русского языка. Один из таких взглядов в паремиологическое «окно в Европу» мне и хочется предложить сегодня нашим слушателям накануне юбилея Петра Первого. Речь пойдет о судьбе пословицы *Своя рубашка (рубаха) ближе к телу*, характеризующей прагматический и эгоистический принцип – «Свой личный интерес превыше всего». Сейчас она хорошо известна всем нам, а поскольку образ ее прозрачен и все слова, ее образующие, являются собственно русскими, то вряд ли кто сомневается, что она – исконная, наша. В отличие от лексики, где заимствования опознаются говорящими с первого слуха (напр., *бутерброд*, *парикмахерская* или *одеколон*), пословицы и поговорки нередко создаются путем дословного перевода – калькирования. И именно поэтому лингвистам следует их подвергать тестированию на исконность или заимствованность.

Проведем такое тестирование и для пословицы о своей рубашке, которая ближе к телу.

Первые её записи относятся именно к Петровскому времени, когда языковое «окно в Европу» было настежь распахнуто. Любопытно, что такие фиксации этой пословицы в ее составе содержат не только слово *рубашка* (*рубаха*), но и наименование традиционной для допетровской Руси одежды – *кафтан*: *Рубашка ближе кафтана, душа милее ковши* [5, с. 289], [21, с. 122]; *Каков кафтан ни близок к телу, а рубашка ближе* [12, с. 29], [15, с. 207]; *Рубашка кафтана к телу ближе* [15, с. 10, 16]. Именно в такой форме она употребляется Александром Петровичем Сумароковым (1717–1777): «*Рубашка, как говорится, кафтана к телу ближе, так не лъзя не предпочесть своя собственности, делам другога*» (Сумароков, Полн. собр. Соч., т. VI, 23). В комедии «Нарцисс» (1768) того же писателя эта пословица употреблена уже в другом варианте:

[Нарцисс:] – Однако я к облегчению ея всехъ женщинъ презирать буду; пускай лутче они мучатся, а жена спокойна будетъ; *рубашка к телу всево ближе*. – [Псковинь:] А собственная твоя красота и *рубашки ближе*».

Пословица в русском литературном языке с XVIII в. зафиксирована у разных писателей [10, с. 271–272], [19, с. 86] в различных вариантах, что свидетельствует о том, что она уже глубоко укоренилась в народно-разговорной русской речи. Разные варианты фиксируют и паремиологические собрания Петровского времени: *Рубашка ближе кафтана* [16, с. 61]; *Рубашка к телу ближе* [4, с. 136]; *Рубаха к [телу] ближе кафтана* [11, с. 42]; *Рубашка ближе кафтана, душа милее ковши* [5, с. 289], [21, с. 122]; *Хоть рубашка платья ниже, да рубашка к телу ближе* [1, с. 65]. Как видим, некоторые из них воспроизведены и в позднейших источниках. Одной из первых фиксаций при этом является вариант *Рубашка ближе к плечамъ, чѣмъ кафтанъ* [5, с. 88], [21, с. 89].

Обилие вариантов и наличие в составе пословицы «кондово» русского слова *кафтан* ‘старинная длиннополая верхняя мужская одежда’, известного на Руси с XV века и пришедшего к нам с Востока [17, с. 389], могут вызвать предположение, что она – собственно русская, как и наименование рубашки и кафтана. Однако, такому предположению противоречит хронология записи этой пословицы в нашем языке. До Петровского времени она не была зарегистрирована ни в одном письменном источнике. Противоречит констатации о ее исконности и ареальная лакунность, т. е. незначительное и «прерывное» число ее записей в русских народных говорах. Даже самый популярный ее вариант в основном отражен сборниками без ареальных помет, как общерусский: *Своя рубашка ближе к телу (к телу ближе)** (ДП 2, 97; Соб. 1956, 46; Рыбн. 1961, 161; Соб. 1961, 116; Жук. 1966, 403–404; БинГр. 1975, 407; Спир. 1985, 69, 143; Ан. 1988, 281; Пермьков 1988, 157; Сок., 494). И лишь в двух небольших региональных сборниках – Беломорья и Псковщины (*Помор*. Мерк. 1997, 49, 112; *Пск., Ленингр.* Соловьева 2001, 52) они совсем недавно зафиксированы в диалектной речи.

Следовательно, поиски источника пословицы Петровского «извода» следует искать в других языках, откуда она могла калькироваться.

И здесь может возникнуть впечатление если не об исконной «русскости», то об исходной «славянскости» нашей пословицы. Она в различных лексических вариациях известна большинству славянских языков, напр.: бел. *Свая кашуля бліжэй да цела*; укр. *Своя сорочка до тіла ближче (ближче до тіла), Всякому своя сорочка ближче до тіла*; болг. *Своя риза поблизо (по-близо) е до свое месо*; пол. *Bliższa koszula ciału [niż sukmana]*; чеш. *Bližší košile než kabát*; серб. *Svoja je košulja najbliža*; словац. *Bližšia košel'a ako kabát* и др. [3, с.

* В целях экономии места здесь и ниже точные данные об источниках (в сокращении) читатель найдёт в нашем «Большом словаре русских пословиц» [9].

130–131]. При этом, что не менее важно, в некоторых из них (например, польском и чешском) она зафиксирована уже в XVI в. [2, с. 151–152], [20, с. 599–600]. Тем не менее, обращение к другим, уже неславянским, языкам, показывает, что пословица о рубашке или кафтане выходит далеко за пределы Славии. На ее «европейскость» уже более столетия назад обратил внимание М. И. Михельсон, предложивший в своем собрании «Русская мысль и речь» значимые межъязыковые параллели: нем. *Das Hemd liegt mir näher als der Rock* (употребленная Бисмарком) англ. *Close sits my shirt, but closer my skin*; фр. *Ma chair m'est plus près que ma chemise; La chemise est plus proche que le pourpoint*; лат. *Tunica pallio propior est* [8, с. 229]. Авторство последней пословицы, буквально переводимой как «Туника ближе (к телу), чем плащ», приписывается римскому комедиографу Плавту (сер. III в. – ок. 184 г. до н. э.), который употребил ее в одной из своих комедий (Опыт 1987, 130–131). И такую точную паспортизацию первоисточника можно оспорить, обратившись к разным языкам, достаточно удалённым от бывшей Римской империи.

В других европейских языках более распространен вариант, соответствующий русскому Рубаха кафтана ближе, напр.: англ. *One's shirt is nearer [to the body] than the coat; Near is my shirt, but nearer is my skin*; нем. *Das Hemd ist mir näher, als der Rock*, фр. *La chemise est plus proche que le pourpoint; La chair (la peau est plus proche que le pourpoint; Plus près est la chair que la chemise*; ит. *Stringe più la camicia che la gonnella (il giubonne)*; исп. *Más cerca (Primero) están mis dientes, que mis (los) parientes* и мн. др. – армянскому, баскскому, датскому, голландскому, венгерскому, вепсскому, эстонскому, литовскому, латышскому, норвежскому, шведскому, идиш и т. д. Показательно, что в турецком она буквально соответствует русской Рубаха кафтана ближе – *Gömlek kaftandar yakindir*. [23, с. 249–251]. Первоначальный смысл всех этих пословиц – ‘Рубашка ближе к телу, чем верхняя одежда’.

Судя по времени первой фиксации русской пословицы, она могла быть заимствована – как и другие паремии Петровского времени – из немецкого или голландского, возможно также, и через польское посредство. И нем. *Das Hemd ist mir näher, als der Rock*, и голл. *Mijn roc is mi nae, mer dat hemde nare* давно известны в разнообразных вариантах [24, с. 499]. Любопытно, что регистрируя эту немецкую и голландскую пословицу в разных языках, составитель этого паремиологического тезауруса Карл Фридрих Вильгельм Вандер замечает: «Als der Kaftan, sagen die Osmanen» – «как кафтан, говорят жители Османской империи» (там же). Тем самым можно предположить, что в судьбе нашей пословицы скрестились две линии обогащения русского языка – Запада и Востока. Но в любом случае их активизация и «прорыв» в литературный русский язык произошел именно в Петровскую эпоху, о чем и свидетельствуют приводимые выше паремиологические собрания.

Став фактом литературного языка, пословица о своей рубашке, стала все активнее употребляться русскими писателями и публицистами. Ее нормативное употребление фиксируют во множестве контекстов словари пословиц [2, с. 291], [18, с. 212]. В прозе она подвергается творческому индивидуально-авторскому преобразованию [6, с. 591–593], а в поэзии становится ярким паремиологическим символом, рождающим новые креативные смыслы [7, с. 431–433]. Вот лишь два примера из нашего словаря. Один – когда эта пословица подвергается оригинальной внутренней синтаксической и морфологической трансформации, второй – когда её внутренняя форма шуточно буквализируется:

Друг – другу моему, и враг – врагу,
И все же он передо мной в долгу.

Он сделать столько глупостей успел,
Рожденный для одних великих дел!

Но главное, – и в том печаль, – что он
Сам по себе и мне не подчинен.

Начну его корить, а он опять
Мои ошибки лезет повторять.

Он носит галстук мой и пиджачок.
Мои рубашки, те, что ближе к телу,
А все же я к нему не очень строг.
Не разойтись нам, вот какое дело.

Е. Долматовский. Лирический герой.

Пока с Пургой имеешь дело
И слезы копятя в очах,
Своя рубашка ближе к телу,
Чем тысячи чужих рубах.
Раздумывая в этом плане,
Я повернул и напрямиком
Себя направил к старой бане,
Где нет рубашек ни на ком.

Д. Костюрин. О рубашках.

Как видим, яркий и прозрачный образ пословицы о рубашке, которая ближе к телу, стал мощным импульсом ее структурных и семантических интенсификаций. Активная вариантность, способствующая обогащению ее исходного дидактического и философского смысла, бытовая и универсальная общечеловеческая мудрость, заложенная в ней, обеспечили и обеспечивают ее популярность и динамику как в литературном языке, так и в народной речи. Стартом к такой динамике, как и к динамическим процессам всей нашей языковой системы, стали преобразования Петровской эпохи.

Литература

1. Руския пословицы, собранные Ипполитом Богдановичем. – В Санктпетербурге, иждивением Императорской Академии наук, 1785. – [части I-III, с отдельной пагинацией].
2. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок/ В. П. Жуков. – 4-е изд., испр. и доп. Москва : «Русский язык», 1991. – 534 с.
3. Котова, М. Ю. Русско-славянский словарь пословиц с английскими соответствиями / М. Ю. Котова; под ред. П. А. Дмитриева. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000. – 360 с.
4. Курганов, Н. Г. Писмовник. Сбор русских пословиц / Н. Г. Курганов. – 5-е изд. – Санкт-Петербург, 1793. – 800 с.
5. Вейсман Э. Немецко-латинский и русский лексикон купно с первыми началами русского языка к общей пользе при Императорской Академии наук печатую издам. Санкт-Петербург : Gedr. in der Kayserl. Acad. der Wissenschaften Buchdruckerey, 1731. [4], 788, 48 с.
6. Мелерович, А. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – Москва : «Русские словари», 1997. – 864 с.
7. Мелерович, А. М. Фразеология в русской поэзии XIX-XXI вв. Словарь: опыт лексикографической систематизации употреблений фразеологизмов в русской поэзии / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, А. Е. Якимов; под научн. ред. В. М. Мокиенко. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – 528 с.
8. Михельсон, М. И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. – Санкт-Петербург – Т. 1, 1903. – 779 с.; Т. 2, 1905. – 580+250 с.
9. 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. – Москва : «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
10. Палевская, М. Ф. Материалы для фразеологического словаря русского языка XVII века / М. Ф. Палевская. – Кишинев: «Штеница», 1980. — 367 с.
11. Собрание пословиц И. В. Пауса // ППЗ 1961, 40–46; 253–257.
12. Сборник пословиц б. Петровской галереи // ППЗ 1961. – С. 23–39.
13. Пословицы, поговорки, загадки в рукописных сборниках XVII–XX веков / Издание подготовили М. Я. Мельц, В. В. Митрофанова, Г. Г. Шаповалова. – М.-Л.: изд-во «Наука», 1961. – 289 с.
14. Старинные сборники русских пословиц, поговорок, загадок и проч. XVII–XIX столетий / Собрал и приготвил к печати Павел Симои. – Санкт-Петербург, 1899. I–XIX + 216 с.
15. Словарь русского языка XVIII в. Вып. 1-23. – Л.(СПб): Наука, 1984–2019. (издание продолжается).
16. Сборник пословиц В. Н. Татищева // ППЗ 1961, 47-64; 257-259.
17. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. тт. 1 (А-Пантомима. – 622 с.); II (Панцирь-Яшур. – 560 с.). – Москва : «Русский язык», 1993.
18. Школьный словарь живых русских пословиц / Сост.: Ю. А. Ермолаева, А. А. Зайнульдинов, Т. В. Кормилицына, В. М. Мокиенко, Е. И. Селиверстова, Н. Я. Якименко; гл. ред. В. М. Мокиенко, редакторы: Е. К. Николаева, Е. И. Селиверстова. – СПб.: «Издательский дом «Нева»; «ОЛМА-ПРЕСС», 2002. – 352 с.

19. Eckert, Rainer; Günther, Kurt. Die Phraseologie der russischen Sprache. Leipzig; Berlin; München [u.a.]: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie, 1992. – 176 S.

20. Flajšhans, Václav. Česká přísloví. Sbíрка přísloví, přívídek a pořekadel lidu Českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku. Díl I. Prísloví staročeská. Díl I (A-N), díl II (O-Ru). Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1911-1913; 2-é, rozšířené vydání. Předmluva V. Mokienko, komentáře V. Mokienko, L. Stěpanova. – Editors Valerij Mokienko, Ludmila Stěpanova. – Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

21. Geyr Heinz. Sprichwörter und sprichwortnahe Bildungen im dreisprachigen Petersburger Lexikon von 1731 [siebzehnhunderteinunddreissig] / Heinz Geyr (=Symbolae slavicae. Bd. 13). – Frankfurt am Main-Bern: Peter Lang Verlag, 1981. – 234 S.

22. Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich / Pod red. akad. Ju. Krzyżanowskiego. T. 1-4. Warszawa: Państwowy instytut wydawniczy, 1969-1978.

23. Paczolay Gyula. European Proverbs in 55 languages with equivalents in Arabic, Persian, Sanskrit, Chinese and Japanese. Veszprem: Nyomda Rt., 1997. – 527 p.

24. Wander Karl Friedrich Wilhelm. Deutsches Sprichwörterlexikon. Ein Hausschatz für das deutsche Volk. 5 Bde. – Leipzig, 1867-1889. Ndr. Darmstadt, 1964; Ndr. Kettwig, 1987 p.

УДК 811.161.1:81'366.54:378.147

Селиверстова Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЕСЕЛО – О СИСТЕМЕ РУССКИХ ПАДЕЖЕЙ!

Выбирая форму обучения русским падежам, австрийские авторы исходят из следующего: изучение падежной системы и падежных окончаний может показаться скучным, но оно неизбежно; облегчить обучение можно, сделав его занимательным; для полноценной коммуникации в первом семестре обучения достаточно форм единственного числа; грамматика постигается через анализируемый интересный текст – вот основные принципы, положенные в основу учебника русского языка, о котором пойдет речь в докладе.

Ключевые слова: система падежей, русский, немецкий, авторский подход, текст, юмор.

E. I. Seliverstova

St.-Petersburg State University

It's fun to study the system of russian cases!

Choosing the form of teaching Russian cases, the Austrian authors proceed from the following: the study of the case system and case endings may seem boring, but it is inevitable; you can make learning easier by making it fun; for

full-fledged communication in the first semester of study, the singular forms are sufficient; grammar is comprehended through an interesting text being analyzed - these are the basic principles underlying the textbook of the Russian language, which will be discussed in the report.

Keywords: case system, Russian, German, author's approach, text, humor.

Изложив, в сущности, то позитивное, что видят в своем учебнике «*Auf alle Fälle Singular*» Михаэла Ляуниг и Наталия Фишер – и именно в таком ключе освещается учебник на австрийских сайтах, – остановимся подробнее на том, как им удается весело осваивать со студентами столь непростую материю. Книга «Единственное число. Система русских падежей в упражнениях» – пособие, используемое при освоении с австрийскими русистами трудной и многоаспектной материи – системы русских падежей. Но если характеристика этого объекта обучения в курсе русского языка как трудного ни для кого не нова (см., в частности, [1]–[3] и др.), то реализованные в этом учебнике принципы подачи материала и система заданий, направленных на его усвоение, заслуживают особого внимания – даже при вполне стандартном порядке следования падежей от именительного к предложному.

Во-первых, весьма важно ограничение внимания авторов формами только единственного числа (на что указывает и название учебника), но с охватом имени существительного, прилагательного и некоторых разрядов местоимений, что делает возможным практически сразу выход в коммуникацию – в частности, использование этикетных фраз (*Спокойной ночи! Счастливого пути! Всего доброго! Приятного аппетита!*), употребление посессивных конструкций (*у известного автора, у хорошего врача, у старой женщины*) или же конструкций, используемых для указания на местоположение (*у Национальной галереи, у входной двери, у нашего окна*), форм указания адресата (*моему верному другу, его терпеливой жене*) и т. д.

Во-вторых, учебник, хотя и нацелен на изучение грамматического материала, весьма полезен в аспекте стимулиро-

вания навыков разговорной речи на изучаемом языке. Этому способствует отобранная употребительная лексика, на примере которой демонстрируются грамматические особенности. Постепенно обучаемый знакомится со многими лексико-семантическими группами слов, хотя они и не всегда приводятся группами, – такими как наименования родственников, географические названия, наименования цветов (цвета), названия предметов одежды, физических состояний, черт характера, городских объектов, пространственных и временных ориентиров и т. д. При первом же появлении на страницах пособия новое слово не только сопровождается переводом – без отсылки к словарю или к словнику урока, как это принято у некоторых авторов, но и сразу включается в актуальные грамматические модели (словосочетания и предложения) и активизируется за счет выполнения ряда упражнений. Например, при работе над родительным падежом существительного и прилагательного на примере глагола *бояться* (чего? кого?) учащийся должен ответить на вопросы «Какого волка боится заяц?» и «Какой лисы боится заяц?», выбрав необходимое из ряда данных с переводом слов *опасного, худого, старого, большого, голодного, больного, наглого* и т. д. и, соответственно, лисы – *опасной, худой, старой, большой, голодной* и т. д.

В-третьих, построение уроков, комментарии авторов и задания допускают использование учебника как в классе – под руководством преподавателя, так и в самостоятельной работе. К последней особенно располагает дозированность рассматриваемых явлений, разбивка грамматических трудностей на составляющие – с переходом от усвоенных ранее к новым, небольшие по объему демонстрационные тексты и тексточки, возвращение к уже знакомой лексике и текстам, рассматриваемым уже под иным углом зрения. Это соответствует принципу, которого придерживается Михаэла Ляуниг – возвращаться к знакомым текстам, но с иной целью – для поиска уже других грамматических и лексических явлений, которые легче анали-

зировать, не отвлекаясь на понимание смысла текста – такой подход использован ею в учебнике для изучающих вид русского глагола (см. об этом подробнее в [4]).

О графических и цветовых особенностях оформления учебника следует сказать отдельно. Новаторство авторов и большой плюс пособия состоит в том, что для существительных мужского, женского и среднего рода, имеющих разные системы падежных флексий в единственном числе, в пособии последовательно используются три разных цвета – как для целого слова, так и для окончаний слов определенного рода. Этот сигнальный приём служит для уверенного диагностирования параметра «род», для сравнения и различения слов разного рода, в качестве подсказки при необходимости самостоятельного выбора нужной формы на начальном этапе усвоения изучаемого материала, в отдельных случаях – и вместо формулировки задания. Окрашены окончания как существительных, так и адъективных и местоименных форм. Цветовое решение найдено и для случаев совпадения окончаний имён существительных мужского и среднего рода – синий цвет, переходящий в зелёный. Существительные трех родов русского языка образуют красочную конфигурацию вокруг названия каждого падежа – именно повторяющаяся форма круга служит всякий раз фоном для представления осваиваемой системы падежных флексий.

Достоин внимания приём неоднократного обращения к одному и тому же тексту. Так, например, в третьем уроке, посвященном дательному падежу, приводится – сначала целиком и без применения цветовых маркеров, но с переводом многих слов – диалог покупателя и продавца, который заканчивается попыткой покупателя подарить продавщице то платье, которое она в виде одолжения для него примерила. Он хотел приобрести его якобы для своей девушки. После ознакомления с текстом отдельные его фрагменты мы сначала встречаем в послетекстовых пояснениях относительно вариантов флексий разных существительных в дательном падеже,

затем – в отношении прилагательных и местоимений. После указания на синтаксические особенности функционирования форм дательного падежа в составе предложения следует серия заданий, направленных на расширение круга лексики и закрепление навыка образования правильной формы слова. В следующий раз текст предстаёт несколько видоизменённым: события в нём передаются не только в виде диалога, но фрагментарно пересказываются от лица продавщицы. Эта метаморфоза объясняется необходимостью подстановки в текст преимущественно форм личных местоимений в дательном падеже (*ему, ей, им, с ним*), что чаще встречается при пересказе текста от третьего лица.

В работе над творительным падежом текст повторяется трижды – с разными заданиями. Это существенно экономит время и усилия обучаемых, направляемые, таким образом, не на перевод лексики и понимание текста в целом и в деталях, а на анализ грамматических явлений и работу над ними.

Авторы находят для усваиваемого материала немало чётких ситуативных привязок, когда та или иная предложно-падежная конструкция или некая модель по типу «прилагательное+существительное» увязывается с реальной жизненной ситуацией, что функционально оправданно и актуализирует фактор мотивации. Это относится, например, к формам выражения поздравления (творительный с предлогом С – *Со святой Пасхой! С Рождеством! С Победой! С юбилеем!*), приглашения (винительный падеж с предлогами НА/В – *Приглашаем Вас на день рожденья, на восьмое марта, в русский ресторан, на школьный бал*) и т. д. А вот идиоматическое выражение *идти/пойти к чертовой бабушке* (с. 58) обычно адресуют собеседнику, а не говорят о самом себе.

Весьма часто иностранные учащиеся, неплохо говорящие в целом по-русски, обнаруживают незнание активно используемых русскими оценочно-характеризующих слов. Поэтому отраднo, что в учебник включено значительное количество лексики, использование которой способно приблизить

коммуникацию к реальной – таких, как *неуверенный, наглый, милый, очаровательный, наивный, любезный, нахал* и др.

Нельзя не заметить, что строгий взгляд на этот учебник с позиций современного уровневого подхода к отбору лексики на каждом из этапов изучения языка, нашел бы немало нарушений сложившихся в нашей методике требований. Так, например, в рамках усвоения форм дательного падежа мы находим в пособии в пределах одной таблицы предложения: *Вы ко мне по какому вопросу? По какому учебнику вы занимаетесь? По какому праву ты меня беспокоишь? А как, потвоему, это произошло? По какому поводу идет спор?* и др. Между тем, эллиптические построения (*вы ко мне по какому вопросу?*), клишированные модели (*по какому праву?*) и т. д. отнюдь не относятся к элементарному этапу изучения владения языком.

Обращает на себя внимание и то, что в материал учебника включается экстралингвистическая информация – имена писателей, поэтов, художников (*Пушкин, Мандельштам, Гоголь, Малевич* и др.) антропонимы (*Ваня, Дмитрий Сергеевич, Петруша, Наташа* и проч.), имена героев сказок (*Царевна-лягушка, Иван-царевич, Бармалей, Емеля*), географические названия (*Сибирь, Иркутск, Санкт-Петербург, Нижний Новгород*), названия культурных и исторических объектов (*Кремль, Третьяковская галерея, Красная площадь*), относящиеся к стране изучаемого языка, что повышает внеязыковую компетенцию учащихся.

Формулировки заданий к выполняемым упражнениям минимальны, поскольку показательны уже подборка и расположение материала. Они нередко позволяют учащимся самим вывести правило, которое предъявляется позже.

Авторами – людьми явно с хорошим чувством юмора – привлекаются тексты небольшого объёма, живые и весёлые, нередко рифмованные, что облегчает запоминание (заучивание), они часто сопровождаются яркими смешными рисунками. Все это делает продуманный, насыщенный необходи-

мой информацией и, наконец, талантливый учебник весьма полезным для тех, кто намерен постичь русские падежи и активно ими пользоваться.

Вполне понятно, почему некоторые из грамматических явлений – в частности разнообразные возможности ситуативно-речевого применения тех или иных конструкций, лишь намеченные авторами в данном учебнике (например, выражения типа *с нетерпением, с гордостью, с удовольствием* и др.; *упрекать <меня> в наивности, подозревать в обмане* и проч.) – были даны лишь бегло, сжато: нельзя объять необъятное. Но при этом, как нам представляется, опыт Михаэлы Ляуниг и Наталии Фишер может быть продолжен и расширен. А удовольствие от работы по такому учебнику в немецкоговорящей аудитории несомненно.

Литература

1. Бринев, К. И. Русский падеж в языковом сознании иностранца. Проблемы преподавания (на материале эксперимента) / К. И. Бринев, Н. Дауренбек, Е. А. Аввакумова // Филология и человек. – № 4. 2017. – С. 184–191.
2. Морозовска, М. П. описание падежной системы русского языка для иностранных учащихся / М. П. Морозовска // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 1(79). Ч. 1. – 2018. – С. 197–201.
3. Холодкова, М. В. Преподавание русской падежной системы существительных в англоязычной аудитории: проблемы интерференции и пути ее решения / М. В. Холодкова // Вестник ТГУ. Вып. 4(108). – 2012. – С. 275–278.
4. Селиверстова, Е. И. В поисках новых подходов в изучении глагола (Рец. «Michaela Liaunigg. Aspekt verstehen. Übungen zum russischen Verlabaspekt in Texten. 2. Auflage. Видовые упражнения в текстах. – Wien: Edition Liaunigg e. U., 2012») // Мир русского слова. – № 1. 2014. – С. 109–111.
5. Liaunigg M., Fischer N. Auf alle Fälle Singular. Übungen zum Kasussystem/ Wien: Ed. Liaunigg e.U. 2012.

УДК 81'243:378.147:81'371

Стрижева М. А.

Карлов университет, г. Прага

ВОЗМОЖНОСТИ БЕСПЕРЕВОДНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО ЧТЕНИЯ

В данной работе рассматривается взаимодействие чтения с другими видами речевой деятельности и возможности использования учебного чтения как инструмента пополнения словарного запаса посредством беспереводной семантизации слова (в рамках контакта близкородственных иностранных языков).

Ключевые слова: учебное чтение, интерференция, близкородственный язык.

M. A. Strizheva

Charles University, Prague

Potential applications of extensive reading for non-translational semantization of closely related language vocabulary

The article describes the principles of reading skills formation and their interaction with other types of speech activity. The paper also enumerates such functions of reading as a means of practical acquisition of a closely related language.

Keywords: extensive reading, linguistic interference, closely related language.

Из всех видов речевой деятельности, подлежащих освоению в процессе изучения иностранного языка, чтение, на наш взгляд, занимает доминирующую позицию в силу своей способности развивать все виды речевой деятельности одновременно. Тесную связь чтения с остальными видами речевой деятельности подтверждают многочисленные исследования как русских, так и зарубежных лингвистов. К примеру, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов утверждают взаимосвязь чтения и говорения, рассматривая в этой связи чтение как средство развитие устной речи.

Рахманова И. В. указывает на связь чтения с аудированием, утверждая, что слуховые ощущения являются обязательным элементом чтения [3]. Филатов В. М., поддерживая и развивая данное мнение, вводит понятие механизма внутреннего проговаривания, благодаря которому в процессе чтения происходит сличение графического и слухомоторного образов [4].

Ещё одно интересное исследование, посвящённое взаимосвязи чтения с другими видами речевой деятельности, проводилось под руководством Р. М. Фрумкиной на материале русских триграмм (трёхбуквенных сочетаний). В ходе данной работы выяснилось, что «произносимость неосмысленных буквосочетаний существенно влияет на пороги их зрительного распознавания» [5], т. е. легко произносимые триграммы распознаются лучше, чем труднопроизносимые.

На необходимость участия артикуляционного и фонологического анализа для осуществления понимания текстов указывают и труды А. Р. Лурии, подтверждающие, что введение специально организованных затруднений артикуляции ведёт к нарушениям понимания смысла прочитанного [2].

Остановимся на том, что из себя, собственно, представляет чтение как вид речевой деятельности.

Чтение – это рецептивная речевая деятельность, складывающаяся из восприятия и осмысления письменной речи. Фактически это процесс активной мыслительной переработки содержащихся в тексте смысловых связей в ходе декодировки графических символов.

Как умение чтение имеет две взаимосвязанные стороны: процессуальную и содержательную.

Процессуальная сторона представляет, скорее, «техническую» сторону процесса и заключается в умении соотносить зрительные и графические образы речевой единицы со звукомоторными или слухоречедвигательными. На этом этапе читающий воспринимает графический знак и старается перекодировать его в смысловую единицу, соотнося зрительный сигнал со своим языковым опытом и знаниями.

Содержательная или смысловая сторона процесса чтения состоит в умении соотнести образ и значение, установить смысловую связь языковых единиц разного уровня и, тем самым, вникнуть в содержание текста, в его истинный смысл, замысел автора и т. д. Эти умения непосредственно отвечают за понимание текста как законченного речевого высказывания [1].

Так, можем сказать, что чтение – сложный и многогранный процесс восприятия и мышления, схватывания графических элементов и синтезирования их в слова и фразы и вычленение смыслов. Согласно ряду исследователей (таких, как С. К. Фоломкина, В. М. Филатов и др.), ещё одним важным звеном данного процесса является соотнесение сенсорной информации с определённым эталоном в долговременной памяти читающего.

Утверждается, что особо важным для понимания слова является зрительное восприятие корневой морфемы. С момента идентификации читающим корневой морфемы слова значение слова становится понятным за счёт процесса сличения полученной информации с эталоном – совокупностью некоторых отличительных параметров сигнала, зафиксированных в памяти.

Опытный чтец способен, в том числе, возмещать недостающие элементы корневой морфемы за счёт механизма антиципации – опережающего отражения, вероятностного прогнозирования или языковой догадки.

Данный механизм занимает особое место в контексте работы с близкородственными языками, характеризующимися родством и, соответственно, сходством корневых морфем, что, вместе с тем, отнюдь не гарантирует идентичность их смыслов. Это выводит проблемы интерференции на первый план в вопросе работы над чтением близкородственного иностранного языка, но, вместе с тем, даёт шанс воспользоваться данными особенностями в поиске новых методов обучения близкородственному языку.

В настоящем исследовании мы работаем над подтверждением гипотезы, что понимание и грамотное использование особенностей интерференции способно сделать учебное чтение идеальным инструментом беспереводной семантизации лексики близкородственного иностранного языка.

В рамках разработки методики учебного чтения, базирующейся на особенностях проявлений различных типов интерференции при контакте близкородственных языков, нами был проведён эксперимент на базе русско-чешской коммуникации, целью которого являлось выявление некоторых закономерностей восприятия лексики иностранного близкородственного языка.

Нами были составлены два варианта анкет: для чешскоязычных и русскоязычных респондентов. Лексемы были отобраны на основе «Лексического минимума базового уровня русского языка как иностранного», кратких словарей учебников РКИ соответствующего уровня, а также помещены в анкету в порядке, составляющим определённую систему, нацеленную на выявление особенностей восприятия лексики близкородственного иностранного языка. К примеру, восприятия форм мужского и женского рода слов, форм существительного/прилагательного и глагола и др.

В ходе эксперимента нами были выявлены любопытные закономерности. Например:

– проблема идентификации респондентами слов как близкородственных (подобных) в случае, если расхождение плана выражения незнакомого слова с близким словом родного языка находится в начале слова (первая буква/первый слог). Пример: *jezero* (чеш.) – озеро (рус.), *jelen* (чеш.) – олень (рус.) и др. Заметим, что расхождение в конце слова вызывает наименьшее количество трудностей;

– достаточно уверенное понимание принадлежности слова к определённой части речи. Пример: *administrace* – администрация, *aktivní* – активный и др.

– отсутствие затруднений в восприятии форм женского/мужского рода, а также идентификации слова в случае наличия «лишней» буквы окончания. Пример: *učitelka* – учительница, *adresa* – адрес и др.

Выявленные в ходе эксперимента особенности будут использованы в рамках проводимого нами исследования для составления специальных учебных текстов для самостоятельного учебного чтения, а также для составления особых рекомендаций, позволяющих использовать специфику особенностей интерференции при взаимодействии близкородственных языков.

Литература

1. Лукин, В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: учеб. для филол. спец. Вузov / В.А. Лукин. – Москва : Издательство «Ось 89», 1999. – 192 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1989. – 416 с.
3. Рахманова, И. В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова, В. С. Цеплин. – М., 1967.
4. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов // Сер. "СПО". – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
5. Фрумкина, Р.М. Произносительная трудность буквосочетания и её связь с порогами зрительного распознавания / Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич // Вероятностное прогнозирование в речи. – Москва : Наука.

УДК 81'367.625:811.161.1:811.581

Фу Ямэй

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПОНЯТИЕ «КЛЯТВА», И ИХ КИТАЙСКИЕ АНАЛОГИ

В статье рассмотрены глагольные единицы, служащие для описания клятвы. Дается анализ функционально-семантических особенностей данных глагольных единиц на фоне китайских аналогов. Результаты наблюдений дополняют существующие сведения об особенностях русских и

китайских синонимов. Результаты работы могут быть полезны при обучении китайских студентов русскому языку.

Ключевые слова: семантика, божиться, клясться. словарная статья. китайские аналоги.

Fu Yamei

Saint-Petersburg State University

Verbs denoting the concept of «swearing» and their Chinese analogues

The article deals with the verbal units used to describe the oath. An analysis is given of the functional and semantic features of these verbal units, as well as against the background of Chinese analogues. The results of the observations complement the existing information about the features of Russian and Chinese synonyms, it can also be useful in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: semantics, to swear, dictionary entry, Chinese counterparts.

Описание семантики глагола *божиться* в толковых словарях русского языка отличается в деталях. Так, в МАС дается такое определение: ‘клясться именем бога, говорить ей-богу в подтверждение правильности своих слов’ [1, Т 1, с. 103]; Словарь под ред. Д. Н. Ушакова: ‘клясться именем бога, говорить "ей-богу"’ [4, с. 165]; С. И. Ожегов: ‘клятвенно уверять, клясться, произнося «ей-богу»’ [3, с. 152]; Кузнецов С. А.: ‘клясться именем Бога в подтверждение правильности своих слов; говорить "ей-богу”’ [2, с. 88]. В целом, можно сказать, что в русском языке глагол *божиться* имеет значение: ‘клясться именем Бога в подтверждение правильности своих слов’.

В русско-китайских словарях глагол *божиться* переведен как «对上帝发誓;对天起誓;罪犯小偷发誓;骂誓» (божусь Богу; божусь Небу; преступники и воры клянутся; ругаться и божиться) [5]. В толковых словарях современного китайского языка «对天发誓» (божусь Небу) – это идиома, означающая «对着苍天发出誓言 (дай клятву небу)» [6, с. 331; 8]. Можно увидеть, что значение глагола *божиться* не совсем совпадает

в русском и китайском языках: в китайском языке подчёркивается объект обета, а в русском языке подчёркивается правильность собственных слов. Глагол *божиться* в китайском языке имеет тенденцию означать, что кто-то поступил неправильно или совершил преступление, клянется доказать свою невиновность, в русском языке такой тенденции нет. В китайском языке глагол *божиться* имеет значение 骂誓 (ругаться и клясться), а в упомянутых толковых словарях русского языка такой оттенок значения отсутствует.

Глагол *клясться/поклоняться* представлен практически во всех толковых словарях русского языка, описания его значений отличается лишь в деталях. Так, в МАС дается такое определение: ‘давать клятву, клятвенно уверять в чем-л., клятвенно обещать что-л.’ [1, Т.2: с. 62]. Словарь под ред. Д. Н. Ушакова: ‘давать клятву, клятвенно уверять’ и ‘клятвенно обещать исполнить, совершить что-нибудь’ [4, с. 1381], С. И. Ожегов: ‘клятвенно уверять, давать клятву’ [3, с. 1001], С. А. Кузнецов: ‘давать клятву, усиленно уверять в чём-л., обещать что-л.’ [2, с. 434]. Таким образом, в русском языке глагол *клясться/поклоняться* обладает значением: ‘давать клятву, клятвенно/усиленно уверять, клятвенно обещать исполнить, совершить что-нибудь’.

Глагол *клясться/поклоняться* переведен на китайский язык: «发誓; 宣誓;用 担保» (клясться; присягать; использовать что для получения гарантии) [5]. В толковых словарях современного китайского языка глагол 发誓 (fā shì) интерпретируется как «庄严地用言辞表示决心或对某事提出保证» (торжественно использовать слова, чтобы выразить решимость или что-то пообещать) [6, с. 351; 8]. Глагол 宣誓 (xuān shì) определяется значением: «参加某一组织或担任某一职务时,在一定的仪式下当众说出表示忠诚和决心的话» (участвуя в определенной организации или занимая определенную должность, публично произносите слова лояльности и решимости под определенными церемониями.) [6, с. 1482; 8].

Можно увидеть, что семантика глагола *клясться/покаяться* не полностью совпадает с его значениями в китайском языке: ситуация (участвуя в определенной организации или занимая определенную должность), в которой употребляется этот глагол, указан в китайском языке, но отсутствует в русском. Можно сказать, что семантика глагола *клясться/покаяться* в русском языке шире и абстрактнее, чем в китайском языке.

Итак, глагол *божиться* и глагол *клясться/покаяться* можно назвать синонимами, и их тонкие различия в значении больше отражаются на их функциональной семантике: 1) Шахновский божится, что вся рента почти без остатка уходит в налоги и затраты бизнеса (Иван-дурак и миллиардер Шахновский // «Завтра», 2003.08.22); 2) Я божусь тебе по чести, что, получи письмо твое, он очень огорчился; завтра или сегодня скажет Бецкому о своем в Москву отъезде и поедет к тебе тотчас (Д. И. Фонвизин. Письма родным, 1763-1774); 3) Тут деваться было уже некуда: бедняки мои пали в ноги и стали божиться и заклинаться, что они не воры, а находчики (В. И. Даль. Грех, 1856) (здесь и далее примеры отобраны из Национального корпуса русского языка) [7]; 4) Клянусь, что я не рассказывал об этом ни режиссёру, ни сценаристу! (Джим Кэрри -- изнутри и снаружи // «Экран и сцена», 2004.05.06); 5) Скажу, только побожись, что не передашь ей этого, пока я не разрешу или... не умру. – Христом клянусь, не скажу. – Дочь она Пчельникову, только сама того не знает (Золото Ваньки Каина // «Марийская правда» (Йошкар-Ола), 2003.01.20).

Эти два глагола часто используются вместе, чтобы углубить смысловое воздействие на адресата: 1) Ведь ты клялся, божился, говорил, на святой отдашь... (Д. В. Григорович. Переселенцы, 1855–1856); 2) Разбойник между тем от всего отпирался, клялся и божился, что в первый раз видит Ивана и в первый раз слышит о Марьинском, о мужике Тимофее и о бабе Катерине (Д. В. Григорович. Переселенцы, 1855–1856).

Помимо определений, данных в толковых словарях, глагол *клясться* также можно понимать как «проклинать злыми словами»: Верка клялась, стучала кулаком в грудь, как цыганка. (Токарева Виктория. Своя правда // «Новый Мир», 2002).

Встречаются также глаголы и словосочетания, имеющие сему *клятва* (присягать, заклинаться, зарекаться, давать клятву/присягу/слово/честное слово/зарок/обет/обещание, целовать крест кому) и т. д., что даёт перспективу для наших дальнейших исследований.

Литература

1. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
2. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: «Норинт», 1998. – 1536 с.
3. 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. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка. Том III / под ред. Д. Н. Ушакова. — Москва: ООО Изд во Астрель, ООО Изд во АСТ, 2000. — 720 с.
5. 新时代俄汉详解词典 Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи: около 300000 словарных статей; Хэйлунцзянский университет, научно-исследовательский центр по русской филологии и культуре, институт лексикографии. – Пекин: Изд-во «Шаньгу иньшугуань», 2014. – С. 4463.
6. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 第七版 - 京: 商务印书馆, 2016, – 1800. (Словарь современного китайского языка. Редакционная комната словаря, институт языковых исследований Китайской академии социальных наук. 7-е изд. – Пекин: Изд-во «Шаньгуиньшугуань», 2016. – 1897 с.).
7. Национальный корпус русского языка [официальный сайт]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.02.2022).
8. 百度汉语 [Электр. ресурс]. – URL: <https://hanyu.baidu.com> (дата обращения: 09.02.2022).

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 808.5:796:81'42

Бойкова Н. Г.

Национальный государственный университет им. П. Ф. Лесгафта

РЕЧЕВОЙ ИМИДЖ СПОРТИВНОГО КОММУНИКАТОРА В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Преподавание русского языка, стилистики, технологии публичных выступлений для будущих тренеров, спортивных судей, других работников спортивной сферы, а также будущих спортивных журналистов осложняется прежде всего в плане литературной нормы – наличием в спортивном дискурсе субъязыковой нормы. Эта норма реализуется в медийном спортивном дискурсе и используется журналистами как составная часть имиджа. При обучении лексической, грамматической и стилистической литературной норме эту особенность спортивного дискурса следует учитывать.

Ключевые слова: спортивный дискурс, субъязыковая норма, литературная норма, спортивная журналистика, имидж.

N. G. Boykova

Lesgaft National State University, Saint-Petersburg

Speech image of a sports communicator in the aspect of speech culture

Teaching the Russian language, stylistics, technology of public speaking for future coaches, sports judges, other sports workers, as well as future sports journalists, is complicated, primarily in terms of literary norm, by the presence of a sublingual norm in sports discourse. This norm is implemented in the media sports discourse and is used by journalists as an integral part of the image. When teaching the lexical, grammatical and stylistic literary norm, this feature of the sports discourse should be considered

Keywords: sports discourse, sublingual norm, literary norm, sports journalism, image.

Для описания и понимания особенностей речевого имиджа в любой сфере речевой деятельности необходимо опре-

делить коммуникативные установку, цели и задачи коммуникатора, условия и формат общения, а также проанализировать, каким образом названные факторы влияют на форму и содержание текста, почему автор избирает тот или иной стиль общения, каким образом создается имидж, особенно его речевая составляющая, какие факторы являются решающими для выбора и способов реализации избранного имиджа. Задача нашей исследования – анализ норм литературной речи в спортивном дискурсе: как спортивный дискурс в целом влияет на медийный дискурс спортивной тематики, как сложившаяся в массмедиа ситуация соотносится с преподаванием русского языка и культуры речи будущим коммуникаторам в спортивных массмедиа. В своей работе мы анализируем спортивный дискурс газеты «СПОРТ-экспресс» за 2022 год, рассматривая его как единый целостный текст.

Сейчас уже общим местом является утверждение о том, что устная речь в СМИ оказывает мощное влияние на речь в печатных СМИ. Не только стилистика, но и структура, композиция, содержательное наполнение текстов в традиционных печатных изданиях, на сайтах этих изданий в интернете, в многочисленных спортивных публикациях в коммуникативной среде интернета, таких как аккаунты в социальных сетях, блоги и др., становятся максимально приближенным к устному нарративу. При этом на весь речевой облик текста влияют не только широко известные лексико-грамматические модели, имитирующие устную спонтанную речь, но и весь содержательный и лингвостилистический инструментарий, который направлен на создание и поддержание имиджа, формируемого автором спортивного дискурса.

Спортивные СМИ уже давно сформировались как отдельная медийная сфера в силу специфики предмета информирования и анализа. В последние годы спортивная тематика несколько размылась, включила в себя элементы инфотейнмента (путешествия, светские сплетни о спортсменах, квазиспортивные соревнования и др.), однако ядром спортивной

журналистики остался большой профессиональный спорт, его наиболее популярные в России виды.

Аудитория спортивных СМИ в нашей стране также достаточно стабильная и, в основном, мужская. Состав медийных коммуникаторов в спортивной журналистике характеризуется тем, что в нем активно присутствуют действующие и бывшие спортсмены, тренеры, врачи, чиновники, причём не только в качестве интервьюируемых, но и в качестве соведущих передач, комментаторов, соавторов или авторов печатных текстов, самостоятельных авторов в сфере так называемой «гражданской журналистики» (блогеры, подкастеры). Соответственно, спортивный медийный дискурс в широком его понимании в целом оказывает большое влияние на имидж спортивного журналиста, актуализируя те или иные его составляющие. Например, анализ обычного, проходного отчёта о футбольном матче между командами России и Хорватии (Алешин П. Россия – в плей-офф! Досрочно) в крупнейшей спортивной газете РФ «Спорт-экспресс» показал, что автором в тексте многократно обыгрывается тема брутальности как психологического стержня игры: *одна из приоритетных задач сборной – играть на ноль; её [приоритетную задачу] удалось решить в матче с очень агрессивным соперником; агрессия хорватов... была иного характера и пошла им во вред; Матюшевич грубо атаковал нашего Робиньо, нанёс ему травму; Робиньо... попытался на уколах продолжить матч* (27.01.2022).

Следует заметить в связи со сказанным, что в современном спортивном дискурсе устойчивое сочетание *спортивная злость* приобрело позитивную коннотацию, что позволяет предположить определённые сдвиги в стилистическом значении лексем *агрессия*, *агрессивный*, которые уже могут восприниматься аудиторией с долей позитивности.

Важная особенность анализируемого текста и спортивных СМИ в целом – это специальная лексика и фразеология, что вполне ожидаемо. Однако распространённым явлением

стало подчёркнутое насыщение текста спортивным сленгом и ущербными с точки зрения синтаксической нормы конструкциями: *играть на ноль; у россиян момент за моментом; взяв мяч, летевший в створ от ноги Новака; сборная России обескуражила хорватов... вариативностью в четвёрках; открылся на нас Абрамов, оригинально развернул защитника и неотразимо пробил; к хет-трику двигался и Антошкин, забивший ударом с лета*. Насыщенный глаголами, динамичный текст, категоричность оценок, подчеркнутая маскулинность происходящего на поле – всё это исходит от автора, от его видения законов спортивной игры, напоминающей поле боя.

Необходимо также обратить внимание на то, что автор, подчёркивая свою принадлежность к спортивному сообществу, в том числе к фанатам и знатокам футбола, не объясняет элементарных (с его точки зрения – общеизвестных) спортивных реалий, опираясь на пресуппозиции, фоновые знания своей аудитории. Но для случайного, обычного читателя значительная часть сведений, на основе которых формируется содержание текста и его оценочная составляющая, остаётся в подтексте, не вычитывается читателем. Именно таким образом журналист формирует аудиторию, создаёт свой имидж брутального, категоричного, резкого, немного косноязычного и немногословного футбольного гуру. При этом очевидно, что он ориентируется на свое представление о том, что собой представляет спортивный дискурс в целом.

Для исследователя представляет интерес использование вторичных номинаций участников спортивного процесса. Как и у автора, материалы которого были нами проанализированы, так и в спортивной печати в целом вторичные номинации обычно выглядят краткими, однообразными и несколько неполиткорректными: *немец дисквалифицирован на год за поддельный сертификат о вакцинации* (о бывшем тренере немецкой футбольной команды); *договориться о расставании с португальцем и финном и пригласить своих* (о замене высокоопла-

чиваемых тренеров); *нового тренера поляков представят 31 января* (о тренере футбольной команды).

Типичный ряд номинаций лица обычно состоит из имени, статуса и национальности. Авторское отношение лишь изредка выражается с помощью довольно тривиального определения, например: *перспективный голкипер; легендарный Анзор Кавказавили; звёздный состав*.

Итак, практически каждый автор текста в спортивных медиа формирует свой имидж в конкретных текстах, представляя его как вариант общего инварианта В нашем случае это жёсткий, брутальный знаток спорта, возможно, бывший спортсмен, критик и болельщик одновременно, разговаривающий со своей аудиторией на её языке. Данную особенность языка спортивных СМИ следует учитывать в преподавании: объяснять студенческой аудитории, что литературная норма является базой, которой необходимо владеть, а отклонения от неё носят функциональный характер и зависят от многих факторов. В качестве примера для сравнения можно использовать различные материалы, относящиеся к международным отношениям в спорте: резолюции, воззвания, обращения, отчёты, написанные в дипломатическом подстиле официально-делового стиля с соблюдением всех норм литературного языка: *Спорт всегда был послом мира и доброй воли, создавал возможности для содействия урегулированию любых конфликтов. В этом миссия современного олимпийского движения*.

Тексты спортивных СМИ подобного рода в нынешней ситуации острейшего кризиса взаимоотношений с Западом выглядят даже излишне выглаженными, осторожными, лишёнными авторского отношения к происходящему, какого-либо посыла к аудитории. При всей языковой нормативности тексты такого типа не реализуют свои риторические функции. Мы можем говорить о том, что безусловное обучение литературной норме должно сочетаться с осознанием её ва-

риантности – функциональной, форматной, имиджевой, но всегда обусловленной требованиями текущего момента.

УДК 811.161.1:174.4:81'271.2

Вакулова Е. Н.

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

ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

Дисциплина «Деловой русский язык» («Культура деловой речи») характеризуется размытыми контурами, нечётким содержанием и неопределённым объёмом. В рамках данного курса предлагается объединить несколько разделов дисциплин «Русский язык и культура речи», «Стилистика и литературное редактирование», «Риторика» («Ораторское искусство») и «Делопроизводство» («Документационное обеспечение управления»). В сфере деловой письменной речи – правила оформления делового текста (все реквизиты документа, включая его текст) как предмет изучения в делопроизводственных дисциплинах. В сфере деловой устной монологической и диалогической речи – правила устного публичного выступления и организации дискуссий и переговоров (материал дисциплины «Риторика» / «Ораторское искусство»).

Ключевые слова: деловая речь, документ, реквизит документа, деловая коммуникация, риторика.

E. N. Vakulova

The North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Business Russian: interdisciplinary links

The discipline "Business Russian language" ("Culture of business speech") is characterized by indistinct contours, unclear content and indefinite volume. It is proposed within the framework of this course to combine several sections of the disciplines "Russian language and culture of speech", "Stylistics and literary editing", "Rhetoric" ("Oratory" and "Office management" ("Documentation management"). In the field of business writing – rules for the design of a business text (details of the document, including its text) as a subject and object of study in office-work disciplines. In the field of business oral monologue and dialogic speech, these are the rules of oral public speaking

and the organization of discussions and negotiations ("Rhetoric", or "Oratory").

Keywords: Business speech, document, document details, business communication, rhetoric.

Кардинальные изменения в мире последних десятилетий переформатировали человеческое мировосприятие, которое постепенно стало принимать несколько иные формы. Новые культурные процессы, сформировавшиеся под влиянием постмодернистских тенденций, приводят к изменениям всех сфер жизни и деятельности – от географических границ до формирования игрового восприятия мира (*homo ludens*). Такие процессы и переформатирование сознания способствовали появлению общегуманитарного взгляда на окружающую действительность и оказали серьезное комплексное воздействие на систему образования, выразившись, в частности, в гуманитаризации высшего образования и обусловив в связи с этим множество различных изменений, новых процессов и новых проблем.

Если спор «физиков» с «лириками» в 60-е годы прошлого века, как правило, заканчивался победой первых, то в 21 веке ответ уже не столь очевиден. Технократическое общество наглядно демонстрирует угрозу тотального самоуничтожения и начинает задумываться о моральной стороне проблемы. В наше время управляющие миром информационные технологии аккумулируют в себе обе стороны, прежде оспаривавшие первенство, а система образования пытается этим изменениям так или иначе соответствовать. Справедливость данного вывода находят все новые подтверждения в связи с обострением политических конфликтов, новых гуманитарных противоречий, корни которых обнаруживаются в гуманитарной сфере: образовании, средствах массовой информации, культуре.

Другой важной тенденцией в обновлении образовательной концепции является своеобразный, хотя и не всегда достаточный синтез делового риторического логоса с риториче-

скими пафосом и этосом. Отсутствие моральных регуляторов и ограничений в решении различных общественных, политических, дипломатических, технических, научных, военных и проч. проблем порождает еще большее количество конфликтов, угрожающих миру и самому существованию человека на земле.

Необходимость гуманитаризации образования обуславливается также тем, что психолингвистические исследования последних десятилетий открыли новые пути развития творческих возможностей личности, например, перспективы активизации креативности сознания через занятия искусством.

Введение гуманитарных дисциплин в программу обучения по техническим, естественнонаучным и другим специальностям в ряде стран позволило получить положительный эффект по сравнению с периодом, когда в программах преобладали дисциплины узкоспециального профиля. Гуманитаризация стала велением времени, потребовавшим от высшего образования подготовки специалистов нового типа и перестройки вузовской системы. Для этого необходимы новые планы и программы (менеджмент, управление персоналом, информационные технологии, социальные технологии, связи с общественностью и пр.), но программы традиционных специальностей также требуют введения новых предметов и дисциплин гуманитарного профиля – психологии, социологии, профессиональной этики, культурологии, риторики, культуры речи и пр.

Среди новых вузовских дисциплин особое место занимает «Деловой русский язык» («Деловое общение», «Деловые коммуникации»), входящий в программы подготовки экономистов, таможенников, пиар-менеджеров, эйчар-менеджеров. IT-специалистов, юристов, международников (дипломатов), управленцев, копирайтеров, спичрайтеров и т. д. Практика показывает, что функциональная грамотность других специалистов недостаточна, уровень оформления документов во всех сферах экономики и управления резко сни-

зился, а сами документы вызывают критику в делопроизводственном и лингвистическом отношении.

Переход на бакалавриат не позволил вводить в программу обучения такие предметы, как «Риторика», «Делопроизводство», «История мировых цивилизаций», «Великие книги» или «Культура речи». Однако «Деловой русский язык» в программах остается, хотя и преподается в большом количестве вариантов (вплоть до повторения правил орфографии и пунктуации).

До сих пор нет единого подхода ни к отбору учебного материала, ни к требованиям, предъявляемым к знаниям студентов на выходе. Представляется, что интерес к деловой речи диктует необходимость взглянуть на проблему по-новому, чтобы прийти к какому-то общему знаменателю.

Необходимым следует признать своего рода синтез культуры речи, риторики и делопроизводства: далеко не всегда они входят в программы подготовки вузов. Целесообразно решить проблему путем объединения трех дисциплин в одной, синтезирующей их в составе обсуждаемой нами дисциплины – «Деловой русский язык» (ДРЯ).

Среди навыков и умений делового человека практически всегда называют умение составлять деловые документы в соответствии с государственным стандартом и требованиями официально-делового стиля, умение выступать публично (представляя и продвигая проекты, защищая определенную позицию, участвовать в переговорах, дискуссиях и мозговых штурмах, выступать на конференциях и собраниях), иными словами, это умения и навыки, лежащие в сфере устной и письменной речи. Помимо содержательной, информационной составляющей, такие речевые произведения должны обладать соответствующей формой, на которую, однако, не всегда обращают должное внимание.

Удручает, что «образцовая» форма делового документа, предлагаемая учебными пособиями по деловой речи, на самом деле правильной не является из-за того, что никто из их

авторов не знаком с делопроизводством, чаще всего опираясь на своё эмпирическое представление о документе.

Включать в курс следует не представления преподавателя о документации, ее составе, типах и формах документов, правилах оформления, например, протокола, приказа или заявления, а требования современной науки ДООУ – Документационного обеспечения управления на основе обновляющихся инструкций и стандартов.

К сожалению, популярный в деловых кругах нигилизм по отношению к форме документов не только выливается в потери финансового плана (провоцирует потери и расходы при построении систем электронного документооборота), но и оказывает свое негативное влияние на образовательную среду. Существует весьма распространенное заблуждение о том, как следует оформлять, например, заявление или такой важный реквизит любого документа, как дата, отсюда целый ряд ошибочных рекомендаций, закрепленных в большинстве учебников и программ по деловой речи.

В связи с распространенным перекосом в сторону содержательной составляющей еще меньшее внимание в существующих курсах ДРЯ уделяется устной речи. Однако даже правильно понятая проблема, описанная с соблюдением правил официально-делового стиля, при произнесении вслух на собрании, конференции без должной обработки текста (с учетом особенностей рецепции на слух) не будет воспринята должным образом.

При разработке курса следует также учитывать отсутствие у студентов практического управленческого опыта. Им нелегко понять отличия приказа от протокола или докладной записки, поэтому игровые формы работы (кейсовые задания и деловые игры), применяемые здесь, показывают свою высокую эффективность. Так, могут быть предложены следующие задания:

1. Кейсовое задание «Вам поручено организовать празднование предстоящего юбилея факультета. Как задокументи-

ровать происходящее на общем собрании студентов, посвященном организации празднования юбилея факультета, и как организовать сам процесс празднования» – написание протокола и положения о праздновании (утверждается приказом).

2. Деловая игра «Оформление на работу» – собеседование в кадровой службе, переговоры с руководителем, написание резюме, заявления, проекта приказа, резолюции, датирование, визирование, подписание документов (со взаимной проверкой правильности оформления по ГОСТу).

3. Написание протокола по фильмам «Премия» (пьесе А. Гельмана «Протокол одного заседания»), «Зигзаг удачи», «Гараж».

4. «Перевод» художественных и публицистических текстов в официально-деловую форму (народные сказки), описание повседневности, бытовых ситуаций в текстах деловых документов (докладная записка, письмо, протокол).

5. Написание приветственной речи для встречи победителей спортивных соревнований, математических олимпиад.

Литература

1. ГОСТ Р 7.0.97-2016 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов» (приказ от 8 декабря 2016 г. № 2004-ст).

УДК 811.161.1:81'271.12:378.147

Дмитриева Е. Е.

Высшая школа печати и медиатехнологий Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна

ИЗУЧЕНИЕ НОРМЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

При изучении лингвистических дисциплин в вузе для формирования языковой компетенции необходимо вырабатывать у студентов осознанное отношение к норме.

Ключевые слова: язык, языковая компетенция, языковая норма, вариантность языковых средств, кодификация, нарушение нормы.

E. E. Dmitrieva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technology and Design
Graduate School of Print and Media

Studying the norm as a way to form language competence

When studying linguistic disciplines at a university, in order to form language competence, it is necessary to develop a conscious attitude towards the norm among students.

Keywords: language, language competence, language norm, variance of language means, codification, violation of the norm.

Формирование языковой компетенции, предполагающей освоение необходимых знаний о языке, его функционировании, а также развитии – цель преподавания лингвистических дисциплин у студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям. Важным при этом является овладение нормами литературного языка, способность к оценке языковых явлений и фактов. Представление о дифференцированности нормы (общеязыковой и стилистической), о ее исторической изменчивости поможет студенту, получающему образование по направлению «Издательское дело», правильно сориентироваться при выборе языкового средства, дать профессионально грамотную оценку его употреблению в авторском тексте.

Знакомство обучающихся с понятием нормы начинается в курсе «Современный русский язык», так как нормированность – один из основных признаков литературного языка. При изучении системы языка обращается внимание на то, что норма – результат целенаправленной деятельности общества по отбору и фиксации определенных языковых средств в качестве образцовых, рекомендованных к употреблению. В ходе лекций и практических занятий показывается, что нормы охватывают все уровни языковой системы, поэтому выделяют лексические, морфологические, синтаксические, словообразовательные, орфоэпические нормы.

При изучении раздела «Лексикография» студенты узнают о понятии кодификация, о научном описании, закрепле-

нии норм в нормативных словарях и справочниках, формируют умение получить необходимую информацию из текста словаря, умение выбрать нужное лексикографическое издание. Важно выработать у будущего специалиста в области издательского дела потребность обращения к словарю как для решения профессиональных задач, так и для повышения уровня собственной речевой культуры.

Дисциплина «Практическая и функциональная стилистика русского языка» подготавливает студентов к редактированию текстов, относящихся к разным видам литературы. Задача изучения раздела «Практическая стилистика» – дать обучающимся сведения о стилистической дифференциации языковых средств, привить навыки мотивированного их выбора, сформировать способность литературной обработки текста. При этом внимание уделяется владению лексическими, морфологическими и синтаксическими нормами. Студентам предлагается большое количество разнообразных заданий, в ходе выполнения которых необходимо обнаружить речевые ошибки, исправить их и обосновать сделанные в тексте изменения. На этом этапе обучения у студентов еще не выработано языковое чутье, и они часто смешивают речевую ошибку и стилистический прием, ошибочно полагая, что любое необычное употребление языкового средства может быть оправдано. Поэтому при изучении лексической, морфологической и синтаксической стилистики показывается, что стилистический прием – это «способ организации высказывания (предложения, части текста или текста в целом) на основе прагматически мотивированного отклонения от языковой нормы или ее нейтрального варианта с целью определенного воздействия на адресата» [1, с. 324].

Раздел «Функциональная стилистика» дает возможность студенту познакомиться с функциональными стилями русского языка и получить представление о стилистической норме как норме выбора и организации языковых средств в тексте определенного стиля и норме выбора стиля, соответ-

ствующего условиям языкового общения. Анализ эталонных текстов (официально–деловых, научных, публицистических, художественных) показывает, что отбор и организация языковых средств в речевом произведении зависят от экстралингвистических факторов. При изучении курса стилистики делается акцент на том, что норма в целом — категория стилистическая, так как оценка языкового явления предполагает учет целей, условий, сферы общения.

Основная цель дисциплины «Активные процессы в современном русском языке» – дать представление о языке как динамической системе. В результате изучения курса студент должен усвоить закономерности развития языка и его норм; выработать квалифицированное отношение к тенденциям в современном русском языке, отраженным в практике печати, и умение различать системные (исторически оправданные) изменения и речевые ошибки, распространенные в современных текстах. Рассматривая на занятиях состояние русского языка сегодня, следует обращать внимание студентов на то, что надо разграничивать вопросы собственно языковые и вопросы речевой практики, явления, связанные с эволюцией языка, и понижение уровня речевой культуры.

Изучая динамические процессы в языке, студент начинает осознавать, что язык – явление социальное. Изменения в жизни общества стимулируют языковые процессы. Особенно ярко это проявляется на уровне лексики и словообразования, так как лексика – наиболее открытая часть языковой системы, непосредственно связанная с действительностью. Интересный материал для анализа на практических занятиях дает «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» [2], включающий около 3500 лексических единиц, появление которых явилось «лингвопсихологической реакцией» на пандемию [3, с. 7]. Студентам предлагается подобрать примеры неологизмов и окказионализмов, перечислить признаки окказиональных слов (принадлежность речи, творимость, экспрессивность, номинативная факультативность). При этом обращает-

ся внимание на то, что окказионализм нарушает лексическую норму, но эта сознательная, мотивированная неправильность выступает как средство выражения иронии, оценки, эмоции (например, *короняшка, ковидище, маскобесие, умоповращение* и др.).

Дисциплина «Активные процессы в современном русском языке» изучается на третьем курсе, когда у обучающихся уже есть достаточная теоретическая подготовка, чтобы рассматривать языковые нормы как явление сложное и многоаспектное, отражающее и общественно-эстетические взгляды на слово, и внутренние закономерности языковой системы в ее непрерывном развитии.

В ходе занятия студентам предлагается познакомиться с разными определениями понятия «языковая норма» и выявить основные ее признаки: единство и обязательность для всех носителей литературного языка; консерватизм, направленность на сохранение языковых средств, накопленных предшествующими поколениями; динамизм, изменчивость во времени, что связано с социальной природой нормы, с эволюцией языка.

Под руководством преподавателя студенты приходят к выводу, что признание нормативности языкового явления опирается на наличие трех основных признаков: 1) регулярная воспроизводимость (широкая употребляемость) языкового явления; 2) соответствие этого способа выражения возможностям системы литературного языка; 3) общественное одобрение (роль судьи выполняет образованная часть общества) [4, с. 31–32]. Важно обратить внимание обучающихся на то, что только совокупность этих признаков характеризует норму, так как распространенной может быть и речевая ошибка (звонит, включим), а для представителей разных социальных групп авторитетными являются различные источники.

Готовясь к одному из занятий, студенты делают конспект статьи Л. П. Крысина «Литературная норма и речевая практика газет», в которой автор показывает, что «норма свя-

зана с понятием селекции, отбора. В своем развитии литературный язык черпает средства из других разновидностей национального языка (жаргоны, городское просторечие). При этом норма играет роль фильтра, что является благом для литературного языка, который является связующим звеном между поколениями, а также разными социальными слоями. Норма пропускает в литературное употребление все выразительное, коммуникативно необходимое и отсеивает все случайное, излишнее» [5, с. 46].

Взаимодействие нормы с речевой практикой по-разному строится на разных этапах развития литературного языка. В эпохи, когда активно идет демократизация литературного языка, в него проникают элементы, которые ранее норма не допускала. Подбирая примеры слов из сленга и жаргона, которые пополнили лексику литературного языка (*тусовка, раскутиться, разборки*), студенты обращают внимание на стилистическое перераспределение, на процесс стилистической нейтрализации слов, пришедших из разных подсистем национального языка.

Изучение динамических процессов в морфологии и синтаксисе также дает возможность обратить внимание обучающихся на то, что процесс демократизации затрагивает все уровни языка. Например, расширяется круг слов, у которых в форме именительного падежа множественного числа используется вариант с окончанием -а(-я): *договора, хутора, кителя, прожектора*. Анализ текстов современных СМИ показывает студентам, что в письменной речи наблюдается активизация разговорных синтаксических конструкций, расчлененность и сегментированность речевой цепи, синтаксическая компрессия и синтаксическая редукция.

Одной из форм взаимоотношений нормы и узуса является вариантность (сосуществование языкового средства, закрепленного нормой, и нового, пришедшего из речевой практики). На занятиях обращается внимание на то, что появление акцентных, орфоэпических, морфологических вариантов

– это закономерное следствие языковой эволюции. Например, замена форм единственного числа формой множественного числа у абстрактных существительных (варианты *риск* – *риски*) связана с появлением у них оттенка большей конкретности, меньшей отвлеченности.

Изучение лингвистических дисциплин поможет будущему специалисту в области книжного дела работать с текстами различного содержания с учетом таких важных понятий, как языковая и стилистическая норма, коммуникативные качества речи, ее правильность, тенденции развития языка, связанные с его эволюцией.

Литература

1. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки / Под редакцией А. П. Сковородникова. – М: Флинта; Наука, 2005. – 479 с.

2. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Сост. Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников и др. – Санкт-Петербург : Ин-т лингвистических исследований, 2021. – 550 с.

3. Буцева, Т. Н. Русский язык коронавирусной эпохи: коллект. монография / Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева и др.. – Санкт-Петербург : Ин-т лингвистических исследований, 2021. – 607 с.

4. Горбачевич, К. С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – Москва : Просвещение 1989. – 208 с.

5. Крысин, Л. П. Литературная норма и речевая практика газет / Л. П. Крысин // Язык современной публицистики. – Москва : Флинта, Наука, 2007. – С. 44–57.

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Высшая школа печати и медиатехнологий

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Рассмотрение современных языковых фактов и процессов в историческом аспекте способствует осознанному усвоению литературной нормы на всех уровнях языковой системы, формирует навык анализа и оценки вариантов, эффективного их использования в текстах разных стилей.

Ключевые слова: фонетические варианты, грамматические варианты, нормы словоупотребления, устаревшая лексика, неологизмы, окказиональные неологизмы.

E. B. Kuznetsova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

A diachronic aspect in teaching speech culture

Review of modern linguistic facts and processes in the historical aspect contributes to the conscious assimilation of literary norms at all the language system levels, forms the skill of analyzing and evaluating options, their effective use in texts of different styles.

Keywords: phonetic variants, grammatical variants, norms of word usage, obsolete vocabulary, neologisms, occasional neologisms.

Вузовский курс «Русский язык и культура речи» предполагает углубление знаний, полученных в средней школе, осознание актуальных лингвистических процессов, что должно способствовать формированию навыков использования языка как инструмента деловой и межличностной коммуникации. Системное изучение современной языковой нормы опирается на такое важнейшее её свойство, как динамичность; осознание того, что язык постоянно меняется, важно и для понимания конкретной речевой ситуации, и для прогнозирования эффективной коммуникации путем стилистического варьирования языковых средств.

При подготовке студентов нелингвистических специальностей нет возможности подробно рассматривать историю русского литературного языка – курс культуры речи односеместровый, небольшой по трудоёмкости. Но периодическое вкрапление исторической информации, краткий экскурс в историю отдельных лингвистических явлений способствует запоминанию правильных вариантов, дает возможность ответить на вопрос «А почему так?», не отсылая исключительно к традиции речевой практики, выявляя закономерные языковые процессы.

Так, при изучении темы «Фонетическая норма» студенты, опираясь на знание истории страны, достаточно легко объясняют, почему именно среднерусский диалект лег в основу литературного произношения – благодаря статусу Москвы как столицы на протяжении нескольких веков. С большим интересом петербургские студенты воспринимают информацию о конкуренции «старомосковского» и «старопетербургского» произношения, которая объясняет существование, например, фамилии *Рукавишников* или вариантов *було[ин]ая* и *було[чн]ая*, рифмование слова *скучный* то с прилагательным *равнодушный*, то с прилагательным *однозвучный* в стихотворениях А. С. Пушкина. (Воспринимая старомосковские варианты как, скорее, устаревающие, а петербургские – как более актуальные, студенты-рекламисты применяют новое знание на практике, в частности прогнозируя низкий эффект продвижения в Санкт-Петербурге заведения общепита, в названии которого фигурирует слово *булошная* – пример с вывески на улицах города).

Ещё одна зона риска в современном произношении – звук, обозначенный буквой *e*, в позиции под ударением после мягкого согласного перед твердым: *o[n'e]ка* или *o[n'o]ка*? Рекомендация обращаться к словарям, так как произносительная норма формируется в речевой практике, опирается на традицию использования конкретных лексем, делает запоминание основным механизмом освоения орфоэпических правил. Но историческая информация о том, что в церковнославянском языке перехода *e* в *o* не было, помогает осознать правильное произношение слов из философско-религиозного дискурса *бытие* или *житие* (в сравнении с собственно русскими «материальными» *житьё-бытьё*), слов с абстрактным значением в противовес словам с конкретным значением типа *оседлый* (ср. *сёдла*), *опека* (ср. *пёк тирог*), *истекший срок* (ср. *истёкший соком фрукт*).

Динамичность, историческую изменчивость фонетической нормы можно продемонстрировать и путем сравнения

информации из словарей разного времени; на опыте подтверждена эффективность такого метода при анализе акцентологических вариантов: студенты не только получают представление об устройстве нормативных словарей, о композиции словарной статьи, но и учатся прогнозировать судьбу того или иного варианта произношения, осмысливая словарные пометы и анализируя собственный речевой опыт. Так, вариант *творОг* в «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова (1935–1940 гг.) представлен основным, а *твОрог* – ограниченным в употреблении с пометой *обл.*, в «Орфоэпическом словаре русского языка» под ред. Р. И. Аванесова (1983 г.) вариант *творОг* дается как основной, а *твОрог* – как допустимый; в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (22-е изд., 1990 г.) эти варианты даются как равноправные, но на первом месте указан старший *творОг*; в «Орфоэпическом словаре русского языка» И. Л. Резниченко (2003 г.), в электронном словаре «АКАДЕМОС» (<https://orfo.ruslang.ru>) эти варианты представлены как равноправные, а первым указан вариант *твОрог* (впрочем, расположение вариантов может соответствовать порядку ударных слогов). Кроме того, в словарях содержатся пометы, дающие собственно хронологическую оценку вариантов *арх.* (*тан[ца]вать*) и *устар.* (*йогУрт*); пометы разного типа могут совмещаться: *доп. устар.* (*акушёр, но[х]ти, индУстрия*).

При изучении грамматической нормы, в частности вариативности форм множественного числа существительных мужского рода (*кондукторы – кондуктора*), с интересом воспринимается информация о происхождении формы с окончанием *-а*, которая изначально была формой двойственного числа. Для парных предметов двойственное число осознавалось как противопоставленное единственному и потому ассоциировалось с множественным (*глаза, рога, бока, берега* и т. п.), затем на протяжении нескольких веков окончание двойственного числа всё активнее использовалось для образования форм множественного числа и других существитель-

ных мужского рода: *снега, города, докторА, профессорА* и др. Варианты с окончанием *-а* могут иметь разный статус: и единственно возможный в пределах нормы (*директорА*), и основной (*тенорА*, доп. *-ы*), и равнозначный (*прожекторы* и *прожекторА*), и допустимый в разговорном стиле (*инспекторы*, доп. разг. *инспекторА*), а для каких-то лексем ненормативный (только *бухгалтеры*).

Диахронический аспект важно учитывать и при изучении лексической нормы, регулирующей использование как общенародной лексики, так и слов ограниченного употребления. Школьные знания позволяют студентам представить историческую изменчивость словаря, с одной стороны, архаизацией лексики, с другой стороны, пополнением её неологизмами. Достаточно легко приводятся примеры устаревших слов, определяется разница между историзмами (в первую очередь, вспоминаются обозначения явлений далёкого прошлого *оброк, кафтан, бричка* и т. п.; гораздо реже как историзмы осознаются слова из недавнего времени *видеомагнитофон, дискета, райком* и т. п.) и архаизмами (чаще всего вспоминают вытесненные новыми словами обозначения частей тела *очи, чело, уста* и др.). Семантический и стилистический потенциал устаревшей лексики можно продемонстрировать через анализ значений слов, вернувшихся в активный словарный запас (*гимназия, биржа, олигарх* и др.), или, например, через анализ эффекта совмещения синонимов с разной коннотацией (как в названии выставки Русского музея «Лики / Лица / Морды»).

Новая лексика, пополняющая состав литературного языка, может стать объектом небольшой исследовательской работы. Студентам предлагается составить словарь неологизмов, описать их значение, происхождение, привести пример использования в речи. Разрешается пользоваться источниками, но при отборе материала рекомендуется опираться на собственную оценку актуальности и степени новизны слов. В эти словарики студенты включают в основном узуальные неоло-

гизмы, обозначающие недавно появившиеся реалии, технологии, процессы, важные для повседневной жизни.

Неологизмы систематизируются по тематическому принципу, во многих работах выделяются группы новых слов из сферы информационных технологий (*ангрейд, браузер, софт*), интернет-коммуникации (*блог, вебинар, войс, тиктокер*), экономики (*бренд и ребрендинг, дефолт, вендинг, ипотека*), общественной жизни (*волонтёр, импичмент, месседж*), культуры и искусства (*блокбастер, кастинг, прайм-тайм, спойлер*), быта - в частности, названия видов одежды, косметических средств, блюд (*джоггеры, худы, детокс, консилер, тинт, бранч, брускетта, капкейк*). Студенты разных направлений подготовки обращают внимание и на новые слова из соответствующей профессиональной сферы, которые могут получить достаточно широкое распространение: *айдентика* 'фирменный корпоративный стиль' (реклама), *дидж, диджитал-арт* 'рисунок, созданный в графическом редакторе' (графика), *баг* 'ошибка, дефект в написанном коде или программе' (информационные технологии), *научпоп* 'научно-популярная литература' (издательское дело), *промоутер* 'человек, занимающийся продвижением чего-либо' (менеджмент), *подкаст* 'тематическая серия аудио- или видеозаписей, размещаемая в Интернете' (журналистика) и др. Отмечаются семантические неологизмы – слова из активного запаса, получающие новые значения: *корректор* 'косметическое средство, маскирующее дефекты кожи', *поправки* 'дополнения и исправления в Конституции РФ', *рекрутинг* 'подбор персонала' и др.

При обсуждении выполненных работ неизбежно затрагивается важный вопрос освоения новой лексики, как правило, заимствованной из иностранных языков. Многие лексемы в студенческих словариках фиксируются в разном написании; вариативность связана чаще всего с обозначением на письме звука [е] после согласного (*фейк/фэйк, кешбэк/кэшбэк/кэшбек/кешбек, хештег/хэштэг, рэн, рэпер/реп,*

репер и др.). Опираясь на знание динамики произносительной нормы, на знание орфографических правил, студенты делают вывод о тенденции закрепления на письме вариантов с «е» в большинстве случаев (*фейк, хештег, флешка, секонд-хенд* и др.) и, вместе с тем, о возможности написания слов, не так давно начавших расширять сферу применения, через «э»: *кешбэк, рэп* и *рэпер, сэндвич* (и даже *сэндвич*). Сложности в написании может вызывать слово с удвоенной согласной в языке-источнике (*блогер/блоггер* от англ. *blogger*, *фитнес/фитнесс* от англ. *fitness*), слово со сложным сочетанием согласных (*андерграунд/андеграунд, перформанс/перфоманс* и др.). Для разрешения сомнений пытливым пользователям языка рекомендуется обращаться к уже упомянутому актуальному авторитетному ресурсу «АКАДЕМОС».

Особая тематическая группа неологизмов, которая активно фиксируется в последние два года – лексика, связанная с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. Это слова, обозначающие сам вирус (*ковид, корона*), ограничительные меры (*локдаун, самоизоляция, удалёнка, карантинкулы*), средства защиты (*санитайзер, намордник* ‘защитная маска’), способы коммуникации, в том числе и образовательной (*дистант, дистанционка, зумиться*), это оценочная лексика (*ковидиот, антиваксер*) и др. С большим интересом студенты знакомятся с толковым тематическим словарём-справочником «Словарь русского языка коронавирусной эпохи», подготовленным Отделом современной русской лексикографии Института лингвистических исследований Российской академии наук, который на материале 3500 слов описывает актуальные динамические процессы в русском языке, анализирует проявления словотворчества и языковой игры [1].

Окказиональные (авторские) неологизмы, хотя и в меньшем количестве, тоже представлены в студенческих исследовательских работах. Это чаще всего морфемные новообразования В. В. Маяковского (*паспортина, громадьё, любёночек*) или В. Хлебникова (*смехачи, облакиня, будетляне*),

но упоминаются и *хоббиты* Дж. Толкиена, и авторские неологизмы Дж. Роулинг из книг о Гарри Поттере (*анимаг, гиппогриф, дементор*).

Опыт показывает, что учебный материал усваивается тем лучше, чем он ближе, понятнее, интереснее обучающимся, поэтому всегда педагогически успешны примеры из современных литературных произведений. Индивидуально-стилистическая функция окказиональных неологизмов, которые описывают, а возможно, и создают уникальный художественный мир, ярко проявляется в последнем романе В. Пелевина «TRANSHUMANISM INC.» [2]. Далёкое будущее представлено как архаично-футуристический мир, организованный с помощью технологий искусственного интеллекта, но существующий в реалиях экологичного феодализма. На языковом уровне авторские идеи помогают реализовать совмещение IT-терминологии (*нейросеть, цереб्रोшип, имплант, смарт-линзы*) и устаревшей лексики (*скоморохи, холопы, гужевой транспорт, сердобол-большевики*), синонимия слов с разной хронологической коннотацией (*холопов* называют и *хелперами*), авторская омонимия (*банкир* – и человек, проводящий финансовые операции, и человек, чей мозг в активном состоянии хранится в специальной емкости, *банке*), словотворчество на основе современных жаргонов (упоминаются поколения *фрумеров, глумеров, друмеров, крумеров, брумеров*, ср. молодежные жаргонизмы *бумер* и *зумер*; высшая правительственная должность выдуманного государства обозначается как *бро кукуратор*, ср. молодежное жаргонное обращение *бро* ‘брат, друг’ и историзм *прокуратор*) и многие другие яркие приёмы.

Итак, несмотря на то, что история литературного языка остается за рамками общего курса русского языка и культуры речи, диахронический подход к отдельным явлениям и процессам в современном языке позволяет сделать освоение литературной нормы на разных уровнях системы осознанным, вырабатывает навык анализа языковых фактов с опорой на

авторитетные справочные ресурсы, помогает самостоятельно оценивать варианты нормы и прогнозировать их судьбу.

Литература

1. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Сост. Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников, Н. В. Козловская, Н. А. Козулина, С. Д. Левина, В. М. Мокиенко, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева, Ю. С. Ридецкая / Ред. коллегия Е. С. Громенко, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева (отв. ред.), Ю. С. Ридецкая. – Санкт-Петербург: Ин-т лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.

2. Пелевин, В. О. TRANSHUMANISM INC. / Виктор Пелевин. – Москва: Эксмо, 2021. – 608 с.

УДК 81'271.1:378.147SNG

Милевская Т. Е.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН СНГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье аргументируется необходимость создания новых пособий для развития речи на материале краеведческих текстов о Санкт-Петербурге для этнических русских и русскоговорящих студентов из стран СНГ. Акцентируется внимание на создании мотивации к изучению русского языка у студентов, владеющих русским языком на бытовом уровне. Подчеркивается возможность реализации адаптационной функции краеведческих текстов, расширения на их материале лингвистической и культурологической компетенции учащихся/

Ключевые слова: русскоязычный, мотивация, краеведческий текст, обучение, культурологическая и языковая компетенция, Edutainment.

T. E. Milevskaya

Saint-Peterburg State University of architecture and civil engineering

The forms of work on the development of speech of students from CIS countries in Russian language classes at higher school

The article argues the need to create new manuals for the development of speech based on the material of local history texts about St. Petersburg for ethnic Russians and Russian-speaking students from the CIS countries.

Russian Russian is focused on creating motivation to study the Russian language among students who speak Russian at the everyday level. The possibility of implementing the adaptive function of local history texts, expanding the linguistic and cultural competence of students on their material is emphasized

Keywords: Russian-speaking, motivation, local history, text, teaching, cultural and linguistic competence, Edutainment.

Серьезные глобальные политические и экономические изменения всегда отражались и отражаются на контингенте изучающих русский язык. В настоящее время это выразилось не только в количественном, но и в качественном составе студентов-иностранцев российских вузов. В частности, кафедры русского языка в нефилологических вузах столкнулись с новой проблемой обучения русскому языку этнических русских или русскоязычных студентов из стран СНГ. Если в советское время во всех республиках школьники и студенты обучались русскому языку как неродному и уровень владения языком позволял студентам из национальных республик учиться в российских вузах, то в настоящее время ситуация кардинально изменилась.

Абитуриенты из стран постсоветского пространства могут вообще не знать русского языка, а могут владеть им на уровне носителей. Если с первыми проблем практически нет: они начинают учиться вместе с иностранцами из дальнего зарубежья по программам подготовительного факультета, то со вторыми возникают серьезные проблемы.

Одним из аспектов этой проблемы является аспект психологический, причем как для студентов, так и для преподавателей. Студенты, это практически носители русского языка, часто обучались в русских школах, дома говорят по-русски. Естественно, они не понимают, зачем в качестве иностранного языка они должны изучать русский. Отсюда и несерьезное отношение к предмету. Преподаватели, имеющие определенный опыт работы со студентами-иностранцами, также с первого взгляда переоценивают уровень владения языком опи-

сываемой категории студентов. Особенно это проявляется в больших группах студентов с очень разным уровнем подготовки. В такой ситуации эти студенты выпадают из сферы внимания преподавателя, практически не посещают занятия и аттестуются по формальным критериям сданных контрольных работ.

Но более серьезный взгляд на языковую компетенцию этого контингента выявляет ряд проблем, типичных для молодого поколения независимо от их родного языка.

Прежде всего, это общий низкий уровень культуры вообще и языковой культуры в частности. Бедный лексический запас, нарушения на всех уровнях языковой нормы, неумение выделить основную информацию из текста, отсутствие навыков построения сообщения – от простого пересказа до реферирования текста и целого ряда других навыков.

Для обеспечения мотивации при обучении русскому языку в этой ситуации мы исходим из следующей посылки: студенты, приехавшие учиться в Санкт-Петербург, обладают минимальной и крайне общей информацией о нашем городе. Мы ставим перед собой задачу открыть перед ними «историю города в лицах и картинках» (В. Н. Авсеенко), эмоционально воздействовать на них через информацию о городе, дать им возможность почувствовать себя петербуржцами. Все это направлено на повышение общей культуры студента.

Расширение культурологической компетенции возможно с использованием текстов краеведческой направленности, поскольку «из всех гуманитарных наук только краеведение совмещает в себе все возможные направления исследований, от географии и ботаники до истории, литературы и культурологии, поскольку лишь в комплексе возможно истинное «ведение» своего края. По сути своей краеведение представляет собой сущностную, квинтэссенционную часть наук о культуре» [1].

«Краеведение – это всегда краелюбие», – считал председатель союза краеведов России Сигурд Оттович Шмидт [2] Об этом же говорил и Д. С. Лихачев: «Краеведение оценивает

значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных. <...> С этой точки зрения «моральная отдача» краеведения как науки, воспитательная роль краеведения исключительно велика. <...> краеведение гораздо более «воспитывающая наука», наука, требующая от человека неравнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения» [3].

Для достижения высокого уровня мотивации можно использовать элементы технологии обучения Edutainment, «рассматриваемой как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [4].

В сложившейся ситуации (большие разноуровневые группы, недостаточное количество аудиторных часов, on-line формат) целесообразно перевести выполнение заданий на часы самостоятельной работы.

Безусловно, необходимо учитывать и уже ставшую потребность молодого поколения искать ответы на все вопросы в интернете, поэтому надо активно использовать задания, ориентированные на эту форму работы.

В качестве примера учебного материала мы рекомендуем тексты из популярных современных путеводителей Владимира Малышева [5]. Эти тексты могут быть полезны для решения поставленных задач целым рядом характеристик: небольшой объем, отвечающий возможностям носителей клипового мышления; интересные увлекательные темы; легкий стиль популярного изложения.

Безусловно, необходимо, формулируя задания, привлекать визуальные возможности интернета и навыки студентов

не только для выполнения упражнений в процессе работы с текстом, но и в качестве контрольных заданий.

Для решения поставленных задач предлагается следующая структура урока-задания, рассчитанного на самостоятельное выполнение в течение 2-х недель.

Загадочный Федор Кузьмич
(о «двойнике» Александра II – старце Федоре Кузьмиче)

Предтекстовые задания.

Задание 1. Найдите в Интернете и выпишите информацию о следующих лицах, местах, событиях и предметах, упомянутых в тексте:

Александр I
Александровская колонна
Дворцовая площадь
Наполеон Бонапарт
Война 1812 года
Павел I
Пожар Москвы
Генерал Ермолов А.П.
Дувр
Оксфорд
Богемские братья
Таганрог
Красноуфимск
Краснореченск

Задание 2. Объясните, как вы понимаете значение данных ниже слов и выражений. Если вы их не знаете, посмотрите значение слов в словарях.

Старец, ДНК, повеса, вторжение (куда?), разорение (чего? кого?), триумф, величать (кого?), оглобли, свита, коронация, отречение (от чего?), отречься-отречься (от чего? от кого?), искупать-искупить грех, пытка, пытать (кого?), вскрытие, окладистая борода.

Прочитайте текст

Мы рекомендуем читать текст на занятии методом «медленного чтения» [6] с остановками и комментариями на основе информации, подготовленной выполнением заданий 1 и 2.

Послетекстовые задания.

Задание 1. Составьте предложения с данными устойчивыми словосочетаниями.

Перекроить карту (чего?), считать (кого-то) за простачка, поползли слухи (о чем?), развеять слухи (о чем?), (что?) произвести переворот (в чем? ком?)

Задание 2. Сравните глаголы в разных формах и с разным управлением. Обратите внимание на изменение значений. Составьте с этими глаголами предложения.

Исповедоваться – исповедаться (в чем?)

Исповедовать (что? через что?)

Преследовать (кого?)

(кого?) преследует (что?)

Искупать – искупить (что? чем?)

(не) отличаться (от кого? чего?)

(не) отличаться (чем?)

Признавать – признать (кого? что?)

Признавать – признать (кого? в ком?)

Превратился (в кого?)

Превратиться (в какого человека?)

Утверждать – утвердить (что?)

Утверждать – утвердить (что? на основании чего?)

Задание 3. Ответьте на вопросы.

1. В какое время царствовал Александр I?

2. Какие исторические события связаны с его временем?

3. Каких великих современников Александра I вы знаете?

4. Кто был отцом и бабушкой Александра I?

5. Что вы знаете о причинах убийства Павла I?

6. Что, по мнению автора статьи, могло быть причиной изменения характера царя?

7. Какие странности в характере и поведении старца Федора Кузьмича навели современников на мысль о том, что он не тот, за кого себя выдает?

8. Что вы думаете об этой легенде? Верите ли вы в нее?

Задание 4. Напишите историю этой мистификации, как Вы себе ее представляете.

Задание 5. Снимите видео о местах Санкт-Петербурга, связанных с Александром I.

В конце срока исполнения задания проходит общее занятие, на котором проверяются, сравниваются и обсуждаются выполненные задания, стимулируется дискуссия на более широкие темы, связанные с мистификацией в истории, приводятся примеры аналогичных ситуаций в разных странах. Таким образом, расширяется исторический и культурный кругозор студентов, пополняется словарный запас, развивается умение ведения дискуссии и создания собственного монологического высказывания. А также с помощью использования отдельных тактик упомянутой технологии Edutainment студент «может стать более эрудированным, может закрепить знания и развить умения во многих областях, а особенно в области владения иностранным языком» [4].

Литература

1. Сорокин, А. П. Краеведение в научной библиотеке как форма консолидации регионального сообщества / А. П. Сорокин // IV Российский культурологический конгресс с международным участием «Личность в пространстве культуры», Санкт-Петербург, 29–31 октября 2013 года. Тезисы и выступления участников. – Санкт-Петербург : Эйдос, 2013. – URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/ (дата обращения: 7 июля 2021).

2. Шмидт, С. О. Из доклада на Всероссийском семинаре краеведов. – Зарайск, 2004. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006515413> (дата обращения: 7 июля 2021).

3. Лихачев, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура: сб. / сост. Л. Р. Мариупольская. – Москва : Искусство, 2000. – С. 159–173.

4. Кобозева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобозева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya/viewer> (дата обращения: 22 декабря 2021).

5. Малышев, В. В. Петербургские тайны. Исторический путеводитель. Город и его люди. Город и его камни. В 2-х томах. – Санкт-Петербург : Полакс, 2012.

6. Милевская, Т. Е. Новые цели «медленного чтения» на занятиях по русскому языку в высшей школе / Т. Е. Милевская // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 г.). – СПб, 2016. – С. 1501–1506.

УДК 811.161.1:378.147:808.5

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье рассматриваются причины снижения уровня языковой грамотности общества и возможности их устранения. Предлагается на занятиях в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» обратить внимание на такие виды заданий, систематическое использование которых будет способствовать совершенствованию как языковой компетенции (в частности орфографической и пунктуационной грамотности), так и других видов компетенций.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, уровень языковой грамотности, содержание дисциплины, принципы отбора текстов, компетенции, виды заданий, диктант.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Opportunities for increasing the language literacy of first-year students in Russian language and speech culture classes

The article discusses the reasons for the decline in the level of language literacy of the society and the possibility of their elimination. It is proposed in the classroom within the framework of the discipline "Russian language and culture of speech" to pay attention to such types of tasks, the systematic use of

which will contribute to the improvement of both language competence (in particular, spelling and punctuation literacy), and other types of competencies.

Keywords: Russian language and culture of speech, level of language literacy, content of the discipline, principles of selection of texts, competencies, types of tasks, dictation.

Общеизвестно, что уровень владения родным языком у современных носителей русского языка на протяжении многих лет продолжает снижаться. Многие постепенно утрачивают способность грамотно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. Наблюдения, позволяющие делать такие выводы, основываются на практике работы в студенческой аудитории. Распространившийся в период пандемии дистанционный формат обучения, предполагающий выполнение обучающимися на этапах промежуточного контроля большого объема самостоятельных письменных работ, дает материал, позволяющий наблюдать целый ряд отступлений от языковых норм, обилие речевых, орфографических и пунктуационных ошибок.

Причины обозначенной выше проблемы обсуждаются в многочисленных публикациях. Одну из причин связывают с нашей системой образования. Известно, что в последние годы при подготовке к ЕГЭ школьников в основном «натаскивают» на тесты, поэтому знания и практические навыки, приобретенные ранее и не поддерживаемые на последнем этапе, начинают постепенно утрачиваться. Пробелы, появляющиеся под влиянием Интернета и общения в социальных сетях, заполняются новыми формами письменной коммуникации, в которых часто игнорируются традиционно сложившиеся и усвоенные ранее правила орфографии и пунктуации. В литературе широко обсуждаются последствия этого влияния, ученые различных отраслей знания приходят к выводу, что цифровые технологии «стимулируют изменения в клетках мозга и процессах выработки нейромедиаторов, что постоянно усиливает новые пути в мозге, при этом ослабляя старые» [1, с.128]. Это, в свою очередь, приводит к утрате

способности к анализу, к сокращению объема памяти, что в конечном итоге влияет и на уровень эрудиции, и на уровень грамотности в целом [2].

Авторы, обсуждающие данную проблему, называют и другие причины. Среди них отмечается сокращение времени на непосредственное общение с преподавателем в связи с увеличением часов на самостоятельную работу за счет аудиторных часов; снижение интереса к чтению или недостаток времени на чтение хорошей литературы, которая могла бы способствовать формированию так называемой интуитивной грамотности («превращению процесса чтения в результат»); внедрение в техническое образование компетентностного подхода, выдвигающего на первый план профессиональный компонент образования и в какой-то степени нивелирующего личностный компонент, от которого напрямую зависит формирование саморазвивающейся личности и т. д. Некоторые исследователи предлагают рассматривать «уровень языковой грамотности личности как критерий для определения позиции «свой» – «чужой». Это позволяет «отсекать» от социальной группы тех носителей языка, грамотность которых выше или ниже грамотности основной части участников общения [3]. (В этой связи вспомним ситуации, когда в социальных сетях нам не хотелось вступать в дискуссию с авторами текстов, написанных с ошибками – Т.Н.)

Одновременно с выявлением причин низкого уровня грамотности в педагогической литературе обсуждаются и пути преодоления сложившейся ситуации. Среди них называются такие, например, как популяризация чтения; отказ в преподавании языковых дисциплин от тестовой формы контроля и переход на текстовые формы (диктанты, изложения, сочинения); расширение содержания вузовской дисциплины «Русский язык и культура речи» и даже организация волонтерских курсов по повышению орфографической и пунктуационной грамотности при вузах и др. [3]–[4].

Определенные профилактические усилия в этом направлении в стране предпринимаются уже в течение ряда лет, достаточно вспомнить известную акцию – проведение ежегодного тотального диктанта, а также появление в некоторых социальных сетях, например, «В контакте», демотиваторов под рубрикой «Говорим по-русски» («Будь грамотным») и др., где приводятся примеры типичных ошибок, связанных с нарушением норм литературного языка.

В связи с данной проблемой нельзя также не вспомнить, что еще «на заре» введения в ГОСты дисциплины «Русский язык и культура речи» проф. В. И. Максимов, автор многочисленных научных работ, учебников и учебных пособий по русскому языку, в пояснительной записке к программе дисциплины, подчеркивая нацеленность дисциплины на поднятие общей речевой культуры студентов, культуры общения в разных сферах общения, называл вполне конкретные пути и условия решения проблемы орфографической и пунктуационной грамотности студентов. В частности, для студентов всех факультетов и отделений вузов предлагалось ввести факультатив под рабочим названием «Русское правописание», в котором мог бы участвовать любой желающий поднять уровень своей грамотности. Для этой цели рассчитывалось даже количество часов (до 70 учебных часов при двухсеместровой продолжительности обучения). Считалось, что в соединении с таким же и даже меньшим количеством часов на дисциплину «Русский язык и культура речи» работа должна дать положительные результаты.

Какова же ситуация сегодня? Многие вузы настолько сократили количество часов на данную дисциплину, что в ней уже не удастся «выкроить» часы на орфографические и пунктуационные нормы. В то же время есть и другие примеры - вузы, которые не сокращают, а, наоборот, увеличивают количество часов (к ним относится и наш вуз – Т. Н.), и в этом случае у преподавателей появляется возможность уде-

лить внимание совершенствованию уровня орфографической и пунктуационной грамотности студентов-первокурсников.

Разумеется, одним из перспективных направлений в решении указанной проблемы может стать в рамках самостоятельной работы увеличение количества творческих письменных работ и сокращение времени, планируемого на выполнение стандартных тестов. Следует добавить, что важным является и способ выполнения работ: предпочтение должно быть отдано работам, написанным от руки, а не на компьютере. По этому поводу ученые тоже имеют интересное, хотя и не бесспорное мнение: выбор в пользу печатания порождает целый ряд проблем, связанных со способом мышления и формой изложения. Установлено, например, что «когда вы пишете от руки, концентрация на чувствах и мыслях приходит сама собой, так как вам все равно приходится останавливаться и задумываться о том, как вы себя чувствуете по конкретному поводу. <...> и это происходит более естественно <...>, но когда вы печатаете, вы пропускаете этот процесс [5, с. 222–225]. Таким образом, получается, что, печатая текст, автор частично теряет контроль над написанным, что порождает целый ряд языковых нарушений, в том числе орфографических и пунктуационных.

Одним из эффективных видов работы, направленным на повторение (закрепление) основополагающих правил орфографии и пунктуации, является систематическое проведение диктантов. Для этого требуется спланировать занятие так, чтобы освободить 15–20 минут для диктанта (с обязательной проверкой и, возможно, с последующей работой дома над ошибками). Формы проведения диктантов могут быть самые разнообразные, в том числе и традиционные. Современные технические возможности позволяют эту работу проводить не только в письменной, но и в устной форме путем вывода на экран текста с пропущенными орфограммами и знаками препинания. Эта работа может приобретать и индивидуальный характер. Так, студентам из стран Ближнего зарубежья

со слабой подготовкой по русскому языку в то время, когда вся группа пишет текст под диктовку преподавателя, может быть предложено задание на списывание с листа, что представляется важным для развития их внимания и совершенствования моторно-двигательных навыков. Кроме того, выявив у студентов конкретные проблемы в области орфографии и пунктуации, можно предложить им индивидуальные домашние задания. Все это, безусловно, значительно усложняет работу преподавателя.

Важная роль в системе этой работы отводится подготовительному этапу – созданию банка текстов для диктантов. Основным принципом отбора текстов для диктантов должен быть культурологический принцип, что соответствует и лингвокультурологической составляющей дисциплины «Русский язык и культура речи». Кроме того, тексты для диктантов должны формировать не только общекультурные компетенции, но и вносить свою лепту в формирование профессиональной компетенции. Наши студенты – это будущие специалисты в творческих областях (дизайнеры разных направлений), поэтому тексты, подобранные в соответствии с этими принципами, обладают культурологическим и профессиональным потенциалом. Знакомясь таким образом с фактами из отечественной и мировой культуры, студенты расширяют общий кругозор, что, несомненно, оказывает влияние и на уровень их профессиональной компетенции. Так, например, из текста для диктанта «Поджог храма» многие студенты впервые узнали, кто такой Герострат, и, заинтересовавшись этим сюжетом, обратились за дополнительной информацией к другим источникам. Подобрать небольшие по объему тексты для диктантов, учитывая уровень их языковой сложности, общекультурную и профессиональную ценность, очень важно, хотя и непросто. Очевидно, что будущим специалистам в области дизайна пространственной среды интересными и полезными, в том числе и с профессиональной точки зрения, будут тексты, содержащие описания различных до-

стопримечательностей города (музеев, памятников, дворцовых интерьеров, площадей и др.); будущим специалистам в области дизайна костюма – тексты, связанные с историей создания тканей, костюмов, модных домов и др.; будущим искусствоведам – тексты, в которых рассказывается об истории создания малоизвестных произведений искусства, а для будущих специалистов в области социальной работы – тексты Д. С. Лихачева (например, «Письма о добром») и т. д.

Проверка диктантов должна осуществляться сразу после завершения диктовки и занимать всего несколько минут. Каждый студент должен прокомментировать один из фрагментов текста, пояснив написание наиболее трудных орфограмм и постановку знаков препинания. В случае необходимости проверка может быть перенесена на следующее занятие. Так, если текст для диктанта объемный, то он может быть поделен на части. Важно также, чтобы у студентов возникла мотивация к продолжению (завершению) текста на следующем занятии. Для этого необходимо, чтобы в содержании текста была какая-нибудь «интрига». Для этой цели подходит, например, текст писателя Д. Быкова «Орфография как закон природы», созданный им для одного из тотальных диктантов. Закончить первую часть можно вопросом, содержащимся в тексте: «Для чего же нужна грамотность?». Любознательные студенты непременно захотят на следующем занятии узнать ответ писателя на этот вопрос. Кроме того, подобный текст дает толчок к дискуссии, в ходе которой студенты смогут выразить свое отношение к мнению автора текста и к проблеме в целом. Представляется, что этот вид работы целесообразнее проводить в начале занятия в качестве своеобразной «разминки», мобилизующей внимание обучающихся.

К концу семестра в качестве итога по этому направлению работы можно предложить студентам всех групп текст для курсового тотального диктанта. Для этой цели могут быть использованы тексты из прошлых тотальных диктантов. После проверки диктантов студентам объявляются результа-

ты, лучшие работы отмечаются грамотами, а их авторы, возможно, могут быть освобождены от сдачи зачета.

На первый взгляд может показаться, что в эпоху компьютеризации обращение к такому виду работы, как диктант, означает «откат» от современных подходов к обучению. На самом деле потенциал традиционных, проверенных временем форм работы не исчерпан. Их использование способствует развитию многих психофизиологических свойств личности (внимания, кратковременной памяти, механизма вероятностного прогнозирования и др.), которые необходимы для совершенствования навыков восприятия и усвоения лекционного материала и его конспектирования в таких важных видах учебной деятельности, как аудирование и письмо.

Таким образом, систематическая работа в рассмотренном направлении ориентирована не только на совершенствование языковой компетенции в области орфографии и пунктуации, но и на формирование других видов компетенций (общекультурной, профессиональной).

Литература

1. Карп, Николас. Пустышка. Что делает интернет с нашими мозгами. BestBusinessBoorks. – Москва : 2012 –254 с.
2. Карп, Н. Великий переход: что готовит революция облачных технологий [электронный ресурс]. – URL http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6221943 (дата обращения: 25 декабря 2021).
3. Фесенко, О. П. Языковая грамотность студентов: причины снижения и условия совершенствования / О. П. Фесенко // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: сб. материалов науч. конференции. – М., 2018.
4. Изюмская, С. С. Современная языковая ситуация и сохранение основ грамотного письма / С. С. Изюмская, А. М. Шайхалиева // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. трудов по материалам междунар. научно-практ. конф. В 5 частях, часть 3. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2017. – С. 65–69.
5. Писать от руки или печатать: все за и против [электронный ресурс]. – URL <https://fb.ru/post/college-and-university/2017/3/10/11011> (дата обращения: 10 января 2022).

УДК 811.161.1:006.033(470+571)

Политова Л. В., Миллер Л. В., Лаврова О. А.

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, Санкт-Петербург

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ» В СВЕТЕ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается необходимость изменения рабочей программы дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации» в связи с введением Стандартов нового поколения. Автор определяет задачи, требующие решения с целью корреляции программ и новых Стандартов, главными из которых являются: корректировка содержания рабочей программы, распределение часов между ее разделами, уделение особого внимания самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова: стандарты, рабочая программа, деловая коммуникация, культура речи, самостоятельная работа.

L. V. Politova, L. V. Miller, O. A. Lavrova

St.-Petersburg State Transport University

Discipline “Russian language and business communications” with regard of new generation standards

The article deals with the change of working programme of discipline “Russian language and business communications” according to new Generation standards. The author determines the tasks, requiring solutions to correlate programmes and new Standards. The main Standards are: distribution of hours in the sections of the working programme, correction of its content, paying special attention to self-work of students.

Keywords: standards, working programme, business communication, culture speech, self-work.

Изменения стандартов высшего образования ведут к необходимости пересмотра наполнения конкретных рабочих программ, отражающих содержательную составляющую курса.

Что же изменилось в стандартах нового поколения для дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации»?

Изменился (по сравнению со стандартами предыдущего поколения) набор компетенций, наполнение компетенции УК-4, содержательная сторона которой сейчас сводится к следующему:

УК-4.1. **Знает** правила деловой устной и письменной коммуникации в профессиональном и академическом общении на русском и иностранном языках.

УК-4.2. **Умеет** применять на практике методы и способы делового общения для академического и профессионального взаимодействия конкретных предметов.

УК-4.3. **Владет** практическими навыками делового общения на русском и иностранном языках с применением средств современных коммуникативных технологий»

Изменилось и соотношение преподаваемых в большинстве технических вузах дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Русский язык и деловые коммуникации»; прерогативу из названных дисциплин получила вторая. Оправданно ли это?

Хорошо известно, что образовательный процесс представляет собой единство двух составляющих: преподавателя и студента. Учет личностных особенностей и, в первую очередь, потребностей студентов не вызывает сомнения. А потребности современного студента определяются законами нового времени, одним из которых является необходимость формирования языковых компетенций делового человека, способного грамотно оформлять свои мысли, вести переговоры с партнерами и конкурентами, следуя законом этики общения, правильно составить и оформить документ, осознавая его принадлежность к определенному виду институционального дискурса. Таким образом, профессиональная подготовленность к общению – один из важнейших компонентов удовлетворения потребностей обучаемого, в определенной степени гарантия его успешной профессиональной деятельности. Даже эти отдельные аргументы говорят об оправданности предпочтения дисциплины «Русский язык и деловые

коммуникации» и введения ее в учебные планы бакалавров, специалистов и магистрантов вместо дисциплины «Русский язык и культура речи», активно читаемой в предыдущие годы в технических вузах страны.

Тем не менее, понятие профессиональной речевой культуры – понятие достаточно широкое, а потому культура речи является его очевидной составляющей, позволяющей обеспечить формирование общекультурных компетенций выпускника, удельный вес которых, на наш взгляд, не должен уступать компетенциям профессиональным. Практика преподавания обеих дисциплин показывает их тесную взаимосвязь, поскольку очевидным является тот факт, что современный деловой человек, специалист с большой буквы, не может обойтись без знания таких вещей, как история родного языка, его место в ряду других языков, осознания его связи с культурой народа, его роли в формировании национального самосознания, понимания функций языка и сферы их реализации, соотносительности языковых уровней с языковыми нормами.

Большой опыт преподавания культуры речи в вузе показывает, что знаний, полученных в школе, явно не хватает для полноценного освоения курса делового общения без формирования той базы, которая позволит понять те глубинные процессы, которые происходят в современном языке, взаимосвязь всех его составляющих, естественность отбора основных языковых средств, а значит, осознать более сложные вопросы коммуникативного процесса, связанные с различными аспектами делового взаимодействия: психологическим, этическим, гендерным и другими. А это значит, что определенные темы «Культуры речи» не должны и не могут исключаться из курса «Деловые коммуникации» (в частности раздел, посвященный нормам устной речи).

За рамками рассмотрения остается такая важная составляющая, как орфографическая норма, а ведь без недостаточных знаний русской орфографии трудно представить успешного делового человека, значительная часть коммуникатив-

ной деятельности которого связана с составлением различных видов бумаг, требующих знаний документной лингвистики, в которую входит и орфографическая составляющая.

В связи с этим возникает потребность составления таких рабочих программ, которые в полной мере удовлетворили бы основных потребителей учебного процесса, которыми являются обучаемые, определили бы соотношение и логическую последовательность основных разделов курса с учетом соответствия формулируемым в стандартах компетенциям, а также определили бы их временное соотношение в зависимости от общего количества часов, выделяемых на данную дисциплину. Ограничение количества часов значительно меняет ситуацию, вынуждая преподавателей отказываться от некоторых важнейших тем курса. По мнению составителей учебных планов, минимизирующих количество часов на дисциплину «Русский язык и деловые коммуникации», недостающее время компенсируют часы, выделенные на самостоятельную работу студентов.

И это отчасти оправдано, поскольку облегчает задачу преподавателей в смысле освещения материала, который вынужденно отправляется за рамки основного курса. С другой стороны, это диктует необходимость отбора материала, с точки зрения его наибольшей адаптированности к возможностям самостоятельного освоения.

Таким образом, на первый план выходит несколько задач, требующих решения:

- корректировка самого наполнения Рабочих программ;
- корректировка временного соотношения разделов программы;
- уделение особого внимания самостоятельной работе студентов с целью освоения тем, не в достаточном объеме вошедших в Рабочие программы, но крайне необходимых для полной реализации заявленных компетенций.

УДК 81'271.2:378.147

Старовойтова О. А., Яковлева М. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Использование кейс-метода в преподавании дисциплины «Культура речи» в высшей школе на современном этапе является эффективным средством формирования различных компетенций. Для некоторых направлений подготовки подобный метод особенно важен, поскольку учитывает будущую профессиональную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: проблемы высшего образования, культура речи, кейс-метод, коммуникативный опыт.

O. A. Starovoitova, M. V. Iakovleva

Saint-Petersburg State University

Application of the case study in teaching the discipline «Speech culture»

The use of the case study in teaching the discipline «Culture of Speech» in higher education is an effective means of forming various competencies. For some areas of study, this method is especially important, since it takes into account the future professional activities of students.

Keywords: higher education problems, speech culture, case study, communicative experience.

Вопрос о содержании учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», уже не одно десятилетие преподаваемой в российских вузах, до сих пор остается предметом научных и учебно-методических дискуссий. Множество концептуальных подходов к содержанию дисциплины объясняется различными причинами – направлением подготовки, объемом часов и даже авторским видением/пониманием такого непростого феномена, как культура речи (см., например, [1, с. 122]). Возможно, именно по этой причине не иссякает поток публикуемых учебных пособий по данной дисциплине. В этой ситуации принципиально важным нам представляется общее положение, гласящее, что современная образовательная парадигма предполагает теоретический и практический

подход к формированию речевой (и шире – коммуникативной) компетентности студента вуза, которая способствует его профессиональному и личностному становлению [2]. Следовательно, любая реализуемая речеведческая дисциплина должна вносить свой вклад в профессиональную подготовку студента вуза.

Кейс-метод как инновационная модель в процессе обучения в высшей школе используется, как указывает, например, обширная библиография, представленная в электронной библиотеке eLibrary, в преподавании различных дисциплин, поскольку он «имеет большой воспитательный потенциал с позиции формирования личностных качеств» [3, с. 275] и направлен на формирование компетенций, связанных с организационной деятельностью – поиском оптимальных решений в различных ситуациях, системностью и эффективностью действий в новых жизненных условиях.

Что касается студентов, обучающихся по направлениям психология, клиническая психология, конфликтология и нек. др., то для них анализ случаев, ситуаций в значительной степени составляет содержание будущей профессиональной деятельности, поэтому использование кейс-метода в процессе обучения может быть особенно эффективным средством подготовки специалиста [4].

Несмотря на то что некоторые авторы акцентируют внимание на современной составляющей речевой культуры (так, в аннотации одного пособия по культуре речи в качестве «новых функциональных ориентиров дисциплины» автор видит «не только развитие речевой компетенции студентов, но и расширение их представлений о русском языке, о современной речевой ситуации, о речевом поведении современного носителя языка» [5]), нам представляется возможным и продуктивным использование широкого исторического материала в качестве источника для приобретения коммуникативного опыта [6].

Ниже предлагается алгоритм работы case study (кейс-метод, метод ситуационного анализа) на аудиторных практических занятиях по культуре речи (возможно, и для самостоятельной работы) со студентами-психологами.

1) Предъявление коммуникативной ситуации:

На очередном собрании Лефа у Бриков разбирались сценарии Шкловского. Л. Ю. сказала:

– Не будем говорить о сценариях Шкловского, он очень волнуется. Давайте поговорим о сценариях Бориса Леонидова, тем более что сценарии Шкловского ничем от них не отличаются.

– А я, – сказал Шкловский, вставая и, вероятно, багровея, считаю неправильным, что <1> принимают участие в принципиальных разговорах.

После этого Л. Ю. расплакалась, а Шкловский ушел. <...>

Потом Шкловский говорил:

– Всё вышло совершенно случайно. Я хотел сказать: <2> – и оговорился: получилось <3>, она и обиделась. (Л. Я. Гинзбург)

2) Предложение заполнить лакуны <1> (= домашние хозяйки), <2> (= хозяйка дома), <3> (= домашняя хозяйка), при этом указав на объяснение Шкловского – *оговорился*.

На данном этапе работы можно обратить внимание обучающихся на нормативный аспект культуры речи (лексическая норма, паронимия как источник ошибок в речи).

3) Анализ коммуникативной ситуации с использованием понятия «коммуникативная неудача».

Определение коммуникативной неудачи как «неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего» [7, с. 31] сопровождается важным, на наш взгляд, теоретико-методологическим комментарием («возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление» [Там же]), который при анализе рас-

смаатриваемой ситуации служит ключом к ее решению. Описание поведения участников коммуникации приводит обучающихся к выводу о наличии двух сбоев в коммуникации: а) *Л.Ю. сказала: <...> – Шкловский, вставая и, вероятно, багровея, <...> ушел;* б) *сказал Шкловский <...> – Л. Ю. расплакалась,* так как с двумя речевыми действиями связаны эмоциональные реакции собеседников (выделено полужирным шрифтом).

4) Характеристика выявленных в представленном тексте неудач. Объяснение их причин.

4а. Коммуникативная неудача, порождаемая прагматическими факторами. Социальная роль Л. Ю. – роль хозяйки дома, которая должна быть хорошо известна обучающимся по текстам русской классической литературы (например, Анна Павловна Шерер из романа «Война и мир»). В рассказе И. И. Панаева 1855 г. «Кошелек» дано краткое, несколькими словами, но точное описание содержания данной роли: *«Уже открыли два ломберные стола в гостиной, уже составила партия виста; хозяйка дома в величайших хлопотах сама бегала с колодой карт и мимоходом дарила каждого из гостей своих двумя-тремя приятными словцами, и всё различного содержания»*. Обучающимся предлагается самостоятельно выявить и сформулировать особенности данной социальной и, следовательно, коммуникативной роли: постоянное движение – внимание к каждому присутствующему – немногословность – любезность – ориентированность на конкретного собеседника, а затем оценить с этой позиции речевое (коммуникативное) поведение Л. Ю. Брик. Для сравнения можно напомнить обучающимся хорошо известную метафору, которую использовал Л. Н. Толстой для описания салона уже упомянутой Шерер и которая в силу объективных оснований метафоризации (работающий без сбоя станок) демонстрирует грамотно решенную коммуникативную ситуацию: *«Вечер Анны Павловны был пущен. Веретена с разных сторон равномерно и не умолкая шумели»* (Гл. 3).

4б. Коммуникативная неудача, порождаемая системой языка (см. выше) и экстралингвистическими причинами. Также здесь можно предложить обучающимся на основании их собственного историко-культурного опыта попытаться объяснить такую бурную реакцию на оговорку Шкловского именно Л. Ю.

5. Предложение дискуссии (свободной или с заданным тезисом), вызванной последующей интерпретацией произошедшего Шкловским: – *Всё вышло совершенно случайно.*

6. В заключение предлагается исправление коммуникативной неудачи (ошибки) путем корректировки речевого поведения участников коммуникации.

Представленный подход позволяет не просто привлекать внимание обучающихся к конкретным ситуациям общения, но и вырабатывать у них навыки тщательного их анализа, а также осознавать ответственность за речевое поведение – свое и собеседника.

Как уже было сказано выше, преподавание дисциплины «Культура речи» различается в зависимости от множества факторов. Для некоторых направлений подготовки будущих специалистов целесообразным видится психолингвистический подход, в основе которого, по мнению А. В. Коренева [1, с. 126], лежит деятельностный компонент культуры речи. В связи с этим применение на занятиях кейс-метода, призванного вырабатывать навыки и умения анализировать коммуникативные ситуации – реальные или взятые из литературных текстов – и решать соответствующие коммуникативные проблемы имеет большую практическую ценность, способствуя обогащению коммуникативного, социального и культурного опыта обучающихся.

Литература

1. Коренева, А. В. Многоаспектность культуры речи и ее влияние на содержательное наполнение курса «Русский язык и культура речи» / А. В. Коренева // Пушкинские чтения: Сборник научных работ по итогам Международной научно-

практической конференции «XXVIII Пушкинские чтения». – Москва : Изд-во Гос. ин-та рус. языка им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 122–129.

2. Шаршов, И. А. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров / И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7–11.

3. Шведова, Л. Е. Кейс-метод как современная технология обучения специальных дисциплин / Л. Е. Шведова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 274–276.

4. Сиврикова, Н. В. Применение кейс-метода для обучения основам определения механизмов психологической защиты личности в конфликтной ситуации / Н. В. Сиврикова // Психологическое благополучие современного человека. Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. педагогич. ун-та, 2019. – С. 492–499.

5. Райская, Л. М. Лекции по русскому языку и культуре речи / Л. М. Райская. – Томск: Изд-во Томского политехнич. ун-та, 2009. – 148 с.

6. Пушкарева, Н. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов нефилологических специальностей (на материале русских литературных текстов) / Н. В. Пушкарева, О. А. Старовойтова // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”» [Электронный ресурс]: коллективная монография. – Вып. 6. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. – С. 53–70.

7. Ермакова, О. Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О. Н. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – Москва : Наука, 1993. – С. 30–64.

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 811.161.1'243(510)

Ван Сиин

Санкт-Петербургский государственный университет

Северо-восточный нефтяной университет

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В КИТАЕ¹

Статья посвящена исследованию межкультурной коммуникации в обучении РКИ в Китае. В статье рассматривается эксперимент, связанный с проблемами межкультурной коммуникации в китайской аудитории, анализируются результаты данного эксперимента. Особое внимание уделяется подходам формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов в Китае.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, обучение РКИ, китайская аудитория.

Wang Xiying

Saint-Petersburg State University

Northeast Petroleum University

The problem of intercultural communication in teaching Russian as foreign in China

The article is devoted to the study of intercultural communication in teaching Russian as foreign in China. The article discusses an experiment on problems of intercultural communication in Chinese audience, analyzes the results of experiment. Particular attention is paid to approaches to formation of intercultural communication skills among students in China.

Key words: intercultural communication, Russian as foreign, Chinese classroom.

Межкультурная коммуникация, представляющая собой культурное общение между носителями языка и не носите-

¹ Работа выполнена в рамках проекта № DYJG2020047 Северо-восточного нефтяного университета.

лями языка, является неотъемной частью в обучении РКИ. При обучении иностранному языку требуется не только преподавание языковых знаний, но и развитие у иностранных учащихся умений межкультурной коммуникации.

Для выявления проблем межкультурной коммуникации у студентов, изучающих русский язык в Китае, был проведен эксперимент, в котором учитывался менталитет студентов в общении с русскими, психологические и внешние факторы, влияющие на межкультурную коммуникацию, и т. д.

В эксперименте приняли участие более 190 студентов, в основном в качестве информантов выступили студенты из Северо-восточного нефтяного университета. В результате выяснилось, что навыки межкультурной коммуникации у данных студентов недостаточны. Что касается понятия «межкультурная коммуникация», то большинство студентов (45 %) мало знают или имеют лишь некоторое представление об этом термине (22,5 %); только 2,5 % студентов считают, что они хорошо знают об этом; остальные 30 % студентов считают, что понятие не важно. О степени владения знаниями в области межкультурной коммуникации: большинство студентов (67,5 %) хорошо разбираются в обычаях, страноведении и литературе; о пословицах, сленге и жаргоне почти половина студентов (46,25 %) мало знают или считают это неважно. При общении с русскими большинство из них испытывает страх перед трудностями. 40 % студентов обеспокоены их ограниченным знанием и боятся, что не смогут общаться; у 12,5 % студентов отсутствует желание общаться.

Анализируя факторы, влияющие на проблемы межкультурной коммуникации, 32,5 % студентов считают, что культурные различия приводят к отклонениям в общении; 45 % студентов возлагают вину на недостаточные языковые знания; 22,5 % студентов связывают это с психологическими факторами.

При анализе проведенного эксперимента проблемы межкультурной коммуникации студентов в китайской аудитории заключаются в следующем.

1. Студенты, изучающие русский язык в Китае, слабо разбираются в понятии межкультурной коммуникации, не понимают этой концепции и не сформируют навыки межкультурной коммуникации во время учебы.

Во-первых, содержание учебников ограничено. Большинство учебников написаны самими китайцами. Его содержание отделено от реального контекста русского языка и сосредоточено на грамматике и лексике. Язык и культура искусственно разделены. Во-вторых, в процессе обучения РКИ на уроках в Китае формированию у учащихся умений межкультурной коммуникации все еще не уделяется достаточного внимания. В-третьих, межкультурная коммуникация является новым направлением исследования. Модель обучения все еще находится в стадии разработки.

2. Плохое межкультурное взаимопонимание, культурные различия приводят к недопониманию в межкультурном общении.

Когда уровень владения русским языком достигает определенного уровня, возникают коммуникационные барьеры из-за культурных различий. Большинство учащихся владеют только языковыми навыками, а не навыками общения. В результате коммуникативной деятельности учащиеся сталкиваются с прагматическими ошибками.

3. Отсутствует языковая среда и осознание необходимости формирования умений межкультурной коммуникации.

В настоящее время модель обучения РКИ в Китае ориентирована на экзамены. В процессе обучения мало культурного контента, содержание относительно скучное. Более того, за границей трудно создать языковую среду, возможностей реальной межкультурной коммуникации слишком мало. Отсутствие практики приводит к тому, что чем меньше гово-

ришь, тем меньше осмеливаешься говорить. Студенты боятся и даже избегают общения.

Формирование навыков межкультурной коммуникации возможно с помощью следующих стратегий:

1. Лингвокультурологии, которая является воплощением взаимной интеграции культурных знаний и языковых знаний. «На всех этапах обучения РКИ она должна способствовать ознакомлению с русской национальной культурой, а также расширять фоновые знания, которые очень важны в формировании навыков восприятия и понимания текстов» [2].

2. Преподаватели должны признать важность и актуальность навыков межкультурной коммуникации. Самим учителям необходимо развивать эти навыки, расширять кругозор и владеть знанием китайской и русской культуры, наконец, изменить методы обучения, которые позволят объединить языковые знания с культурной информацией.

3. Современные технические средства, такие как Интернет, мультимедиа, кино, телевидение, аудиовизуальные средства и т. д., способны обеспечить хорошие условия обучения для расширения языковых, культурных знаний и совершенствования навыков межкультурной коммуникации. «Интернет-пространство предоставляет массу всевозможных технологий коммуникативного взаимодействия, среди которых возрастающую значимость приобретают письменные и устные формы общения, важность которых неоспорима на этапе профессионального образования» [1].

Таким образом, существует множество причин, вызывающих проблемы межкультурной коммуникации, в том числе учебные модели, методы обучения, а также различные факторы, такие как психология студентов и внешняя среда. С развитием общества и международных отношений межкультурная коммуникация является главной задачей для русистов – не носителей языка и улучшение данных навыков представляет собой актуальное направление исследования при обучении РКИ.

1. Арустамян, Д. В. Использование интернет-технологий для формирования письменных форм межкультурной коммуникации у учащихся старших классов / Д. В. Арустамян, Е. А. Дроздова // Евразийский Союз Ученых. – Москва, 2018. – № 8 (53). – С. 4-5.

2. Зайцева, И. А. Лингвокультурология как база для межкультурной коммуникации на уроках РКИ в системе высшего образования (на примере квиза) / И. А. Зайцева, С. С. Лапшина // Современное педагогическое образование. № 6. – Москва, 2020. – С. 155–160.

3. Лысакова, И. П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин / И. П. Лысакова // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – № 4. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 50–52.

УДК 811.161.1:81'367.623

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ «АДЕКВАТНЫЙ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье на материале данных «Национального корпуса русского языка» и рефлексивных высказываний интернет-пользователей рассматривается изменение объема значения, стилистической принадлежности и сферы употребления прилагательного *адекватный* в современном русском языке в связи с расширением его сочетаемости.

Ключевые слова: дискурс, значение, прилагательное, адекватный.

E. I. Zinovieva

Saint-Petersburg State University

The adjective «adequate» in Russian linguoculture: cognitive-discursive aspect

Based on the data of the National Corpus of the Russian Language and reflexive statements of Internet users, the article deals with the change in the volume of meaning, stylistic affiliation and scope of use of the adjective *adequate* in modern Russian due to the expansion of its compatibility.

Keywords: discourse, meaning, adjective, adequate.

В современном русском языке отмечаются активные процессы изменения семантики и прагматики многих слов. Изменения в лексическом значении и ситуациях употребления часто влекут за собой изменения в ментальности. Исследованию подобных явлений на материале заимствованных прилагательных посвящены, например, работы Л. М. Храмцовой [1], [2].

Объектом исследования в данной статье является прилагательное *адекватный*, за короткий для языка временной период претерпевшее значительные изменения в семантике, стилистической отнесенности и области употребления.

Изначально прилагательное, пришедшее в русский язык из латинского *adaequatus* ‘приравненный’, фиксировалось в толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой с пометой «книжное» в значении ‘вполне соответствующий, совпадающий’ [3]. В качестве иллюстрации было приведено сочетание *адекватные понятия*. В «Словаре иностранных слов» Н. Г. Комлева слово зафиксировано в двух значениях: «1) вполне соответствующий чему-либо, тождественный, совпадающий; 2) разг. Правильный» [4].

В материалах «Национального корпуса русского языка» [5] находим множество примеров использования прилагательного в таких словосочетаниях, как *адекватная реакция, адекватное решение, адекватный ответ, адекватное поведение, адекватная самооценка* и подобных, в которых актуализируется зафиксированное в словарях значение прилагательного.

Однако постепенно слово начинает использоваться применительно к характеристике человека в значении ‘нормальный, вмняемый, соответствующий определенным писаным и неписаным нормам данной культуры, стереотипам поведения’: *адекватный человек, адекватный ребенок, адекватный мужчина* и др.

В различных типах дискурса прилагательное используется в известной степени в синкретичном значении ‘нор-

мальный’, подразумевая существующую в сознании носителей языка пресуппозицию о свойствах и поведении такого человека. В некоторых контекстах прилагательные *нормальный* и *адекватный* используются как синонимы, лексема *нормальный* уточняет семантику еще не совсем привычной в этом значении лексемы *адекватный*: *Отбросив фальшивую пионерскую бодрость, Сарафанов сейчас рассуждал как вполне нормальный, адекватный человек, и реакции его были нормальные, адекватные* (Федор Чернин. Вячик Слонимиров и его путешествие в непонятное // «Звезда», 2002); *Я нормальный адекватный человек и всегда готов поговорить* (Отдел «Спорт». Логинов: я не держу зла на Фуркада и готов с ним встретиться // gazeta.ru, 2017.02); *Потому что она адекватная разумная женщина и в опасные ситуации не попадает* (Макарьева Анастасия. Почему все лучше всех // «Наша Психология», 2018) [5].

Прилагательное может сужать значение и обозначать психически здорового, вмняемого человека: *«Проверить, употребляет ли она психотропные вещества, потому что адекватный человек не смог бы довести ребенка до такого состояния», – пояснила Чакхиева* (Раздел «Общество». Тетю избитой в Ингушетии 7-летней девочки проверят на наркотики // gazeta.ru, 2019.07); *Я его непосредственно готовил, общался с ним, он был полностью адекватен! Это был адекватный человек! Я очень давно этим занимаюсь и поверьте мне, если бы я почувствовал хоть малейшее психологическое или физическое отклонение, я бы не допустил его к прыжкам!* (Леонид Рябков. Кишеневец покончил с собой, перерезав лямки парашюта на высоте 1200 метров // Комсомольская правда, 2013.10) [5]. Иногда такое сужение значение поясняется в тексте с помощью эксплицированного словосочетания психически здоровый: *Приличный, нормальный, адекватный человек, психически здоровый, никогда не будет об этом писать у себя в Twitter, будучи на государственной должности», – рассказал Виталий Милонов* (Милонов: российские

чиновники не признаются в нетрадиционной ориентации // *gazeta.ru*, 2014.11); – *Мы с ним много общались и в больнице, и по телефону – это был психически здоровый, адекватный человек* (Александр Громов. Вытащив сына с того света, отец застрелил его, чтобы спасти от безумия // *Комсомольская правда*, 2013.06) [5].

На сайтах интернета, предлагающих помощь в составлении резюме для получения рабочей вакансии, *адекватный* приводится в списке рекомендуемых для указания положительных личных качеств соискателя.

Но следует отметить, что принципы адекватности в психологии размыты. Нет четко установленного алгоритма, которому необходимо следовать, чтобы казаться вменяемым окружающим. Понятие «адекватность» рассматривается в рамках отдельных ситуаций и конкретного общества. Современные психологи выделяют лишь несколько критериев, по которым судят о вменяемости человека: сдерживание эмоций; социальная активность; коммуникабельность; высокая энергичность; стремление к достижению целей; возможность испытывать широкий спектр чувств (радость, горе, сочувствие) [6]. Видимо, именно эти критерии и имеются в виду при указании в резюме такого личного качества, как «адекватный». При этом чаще всего подразумевается контроль человека над своими эмоциями в конфликтной ситуации.

Для того чтобы составить представление о стереотипном представлении, стоящем за анализируемым прилагательным в языковом сознании носителей языка, мы обратились к ответам пользователей интернета на вопрос «Кто такой адекватный человек?». Ответы пользователей сети были следующими: «Адекватный человек – человек, поступающий в соответствии требованиям ситуации и ожиданиям людей. Адекватность в поведении – умение предвидеть действия других участников этой среды и делать свои действия понятными и удобными для других. Быть адекватным – это быть таким, каким требуется. Неадекватным можно назвать поведение

человека, если оно не соответствует ситуации и ожиданиям окружающих»; «В той или иной степени каждый из нас неадекватен. В ситуациях, к которым мы не готовы, наше поведение может быть неадекватным»; «Адекватен или нет человек, насколько он адекватен, во многом зависит от того, какого уровня развития человек и какие к нему предъявляются требования и ожидания. Чем более к человеку требований и ожиданий, тем строже отслеживается его адекватность»; Адекватный – это «человек с предсказуемыми (заранее прогнозируемыми) поступками!» [7].

Таким образом, основываясь на результатах дискурсивного анализа и рефлексивных высказываниях носителей русского языка-пользователей интернета, можно сделать вывод о том, что в настоящее время прилагательное *адекватный* расширило объем значения в русском языке за счет использования в качестве определения человека. Употребляясь применительно к человеку, слово может выступать в широком значении – ‘соответствующий определенным нормам культурного сообщества, ожиданиям других людей, стереотипам поведения’. Это значение конкретизируется в контексте, отражающем ту или иную ситуацию. В узком значении прилагательное определяется как ‘вменяемый, психически здоровый’. Прилагательное *адекватный* в обиходно-разговорном дискурсе вступает в синонимические отношения с прилагательным *нормальный*.

Литература

1. Храмцова, Л. Н. Семантико-прагматический потенциал лексемы позитивный в современном русском языке / Л. Н. Храмцова // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2015. – №2 (24). – С. 103–106.
2. Храмцова, Л. Н. Динамические процессы в прагматически маркированной лексике в русском языке в начале XXI века (на примере слова амбициозный) / Л. Н. Храмцова. – URL <http://www.vestnik.nspu.ru>. – 2017. – Т 7, № 2 (дата обращения: 05.03.2022).
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // *Академик* : [сайт]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/3706> (дата обращения: 04.03.2022).

4. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов // Академик : [сайт]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/3706> (дата обращения: 04.03.2022).

5. Национальный корпус русского языка : [официальный сайт]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 04.03.2022).

6. В чем выражается адекватность человека? Как понять, что человек адекватен? Критерии адекватности // Мир логики : [сайт]. – URL: <https://mir-logiki.ru/adekvatnost-psihologia> (дата обращения: 03.03.2022).

7. Адекватный человек – объясните, кто такой // Ответы Mail.ru : [интернет-служба вопросов и ответов компании VK]. – URL: <https://otvet.mail.ru/question/39823228> (дата обращения: 01.03.2022).

УДК 811.161.1'243:378.147

Кузнецов Ю. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ): СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

Статья посвящена описанию лекционного курса «Языковая личность (лингвокультурологический аспект)», его содержанию и структуре. Приводятся цель и задачи курса.

Ключевые слова: языковая личность, лингвокультурология, лекционный курс.

Yu. A. Kuznetsov

Saint-Petersburg State University

Language personality (linguoculturological aspect): content and structure of the lecture course

The article deals with the description of the lecture course "Language personality (linguoculturological aspect)", its content and structure. The purpose and objectives of the course are given.

Keywords: language personality, linguoculturology, lecture course.

На кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета разработан и читается спецкурс «Языковая личность (лингвокультурологический аспект)».

Цель курса заключается в том, чтобы дать представление о возможных подходах к описанию языковой личности в аспекте лингвокультурологии.

Задачи курса – познакомить учащихся с понятиями языковое сознание, национальное языковое сознание, языковая личность, национальная языковая личность и представить различные подходы к изучению русской языковой личности; ознакомить учащихся с методикой изучения языковой личности в лингвокультурологических исследованиях.

Курс предназначен для иностранных студентов магистратуры по направлению «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного». Спецкурс рассчитан на 30 академических часов. Предполагается, что студенты уже освоили дисциплину «Лингвокультурология» и имеют представление об основных ее понятиях и терминологическом аппарате.

В структуру курса входят два раздела:

I. Национальный язык и языковое сознание.

II. Национальная языковая личность.

В рамках первого раздела студенты получают представление о понятии «языковое сознание», рассматривается соотношение языка и сознания (работы Н. В. Уфимцевой [1], В. В. Морковкина [2] и др.). Кроме того, особое внимание уделяется определению того, что представляет собой этническое (национальное) языковое сознание.

Следующий раздел курса посвящен понятию «национальная языковая личность». Студенты знакомятся с разнообразными подходами к описанию языковой личности (работы Ю. Н. Караулова [3], С. Г. Воркачева [4], В. И. Карасика [5], Е. Н. Ивановой [6] и др.). Здесь основное внимание уделяется уровням изучения языковой личности, ее структурному представлению.

Большая часть лекционного курса посвящена тому, каким образом в современных лингвистических исследованиях представлена типология языковой личности и методика ее

изучения. На примерах многочисленных научных публикаций по данной тематике студенты знакомятся с существующими в настоящее время подходами к описанию языковой личности, а именно с лингвокогнитивным подходом, лингво-дидактическим и лингвокультурологическим подходами.

Далее студентам предлагается ознакомиться с существующими в настоящее время в научной литературе характеристиками, определяющими статус языковой личности в лингвистике: языковая личность элитарная, семиологическая личность, речевая личность, словарная языковая личность, эмоциональная языковая личность, амбивалентная языковая личность, национальная языковая личность, языковая личность западной и восточной культур, русская языковая личность, толерантная языковая личность, билингвальная личность, полилингвальная личность и др.

Структура данного лекционного курса позволяет сформировать у студентов целостное представление о существующих в настоящее время лингвистических исследованиях, посвященных изучению национальной языковой личности с применением методологического аппарата лингвокультурологии.

Литература

1. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – Москва : Институт языкознания РАН, 2011.
2. Морковкин, В. В. Язык, мышление и сознание et vice versa / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина // «Русский язык за рубежом». – 1994. – № 1. – С. 63–70.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва, 1987.
4. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // НДВШ ФН 2001. – № 1. С. 64–72.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В. И. Карасик. – Москва, 2004.
6. Иванова, Е. Н. Проблемы изучения языковой личности / Е. Н. Иванова. – Екатеринбург, 2014.

УДК 372.881.1:811.161.1'243:378.147

Ли Хуаньхуань

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Преподавание русского языка как иностранного в вузе требует учета связи языка и культуры, воплощенной в лингвокультурологическом подходе. Цель статьи – описать результат, основные методы и средства обучения русскому языку как иностранному в вузе в рамках лингвокультурологического подхода. Результатом использования данного подхода выступает лингвокультурологическая компетенция, успешность формирования которой напрямую зависит от учета уровня подготовки иностранных обучающихся. Также важен выбор преподавателем вуза методов обучения, способствующих осуществлению межкультурного взаимодействия, статических и динамических средств обучения. Данные особенности позволяют иностранным обучающимся овладеть и видами речевой деятельности, и культурными особенностями граждан России.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетенция, язык, культура, иностранные обучающиеся, методы обучения, средства обучения.

Li Huanhuan

Saint-Petersburg State University

Specifics of the linguocultural approach to teaching Russian as a foreign language at a university

Teaching Russian as a foreign language at a university is based on the unity of language and culture, which is embodied in the linguocultural approach. The article aims to describe the outcome, the main teaching methods and techniques used in classes of Russian as a foreign language in line with the linguocultural approach. The outcome of this approach is the linguocultural competence; its development depends on foreign students' level of language proficiency. It is also important for a university professor to select teaching methods, which foster intercultural interaction, and static and dynamic teaching techniques. This specifics allows foreign students to master language skills and Russian people' cultural experiences.

Keywords: linguocultural approach, linguocultural competence, language, culture, foreign students, teaching methods, teaching techniques.

В настоящее время обучение русскому языку как иностранному востребовано среди иностранных граждан ввиду благоприятных возможностей для трудоустройства, которые предлагают российские организации. Обучение иностранных студентов, для которых привлекательно получение образования в российских вузах, и иностранных граждан, планирующих работать в России, направлено на их подготовку к устной и письменной коммуникации в разных сферах жизнедеятельности. Данная подготовка иностранных обучающихся предполагает овладением ими не только языком, но и культурой, поскольку для эффективной коммуникации важно принимать во внимание культурные особенности граждан России в ходе коммуникации.

Процесс преподавания русского языка как иностранного в вузе должен учитывать неразрывную связь языка и культуры. Эта связь воплощена в лингвокультурологическом подходе, который подразумевает «учет специфики национальной культуры и особенностей национальных картин мира» [1, с. 192]. При этом межкультурная коммуникация выступает основой указанного подхода [2], который «позволяет определить взаимозависимость между тенденциями развития национальной культуры и языка» [3, с. 16]. Соответственно в образовательном процессе происходит «процесс становления языковой личности, способной к межкультурному взаимодействию» [4, с. 19].

Сложность реализации лингвокультурологического подхода в ходе межкультурного взаимодействия заключается в том, что иностранные обучающиеся либо слабо ощущают связь языка и культуры, либо получают неполное представление о культурных особенностях граждан страны, либо не до конца осознают систему культурных ценностей, воплощенных в русском языке. С позиции преподавателя вуза сложность может быть связана с недостаточным пониманием результата обучения либо с использованием методов и средств обучения, которые не в полной мере соответствуют

изучаемому материалу. Определенные сложности создает также отсутствие градации языковых и базовых культурных знаний по уровням владения русским языком как иностранным [4]. Данные обстоятельства вызывают необходимость обращения к описанию результата, основных методов и средств обучения русскому языку как иностранному в вузе в рамках лингвокультурологического подхода. Результатом использования лингвокультурологического подхода является сформированная у иностранных обучающихся лингвокультурологическая компетенция. Сущность данной компетенции составляют «личностные качества, способности и опыт ..., приобретаемые в процессе освоения системы проявленных в языке культурных ценностей» [5, с. 80]. Для формирования указанной компетенции необходимо учитывать уровень подготовки иностранных обучающихся и выстраивать занятия русского языка как иностранного в соответствии с уровнем владения языком. Требуется соответствующий подбор заданий на формирование навыков аудирования, говорения, чтения и письма, которые отражают систему культурных ценностей, воплощенных в русском языке. Целесообразно использовать тесты, которые проверяют навыки владения видами речевой деятельности на основе материала, включающего культурные особенности граждан России.

В результате обучения необходимо отследить успешность изучения русского языка как иностранного с использованием соответствующих тестов, включающих как языковую, так и культурную части. Успешность (или неуспешность) определяется высоким, средним и низким уровнем лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся. Критериями для определения уровня должны служить способности: воспринимать и понимать речь на слух (навыки аудирования), устно воспроизводить речь (навыки говорения), воспринимать и понимать письменный текст (навыки чтения) и письменно выражать свои мысли (навыки письма); умения интерпретировать культурные особенности граждан

России. При низком уровне, а также при отсутствии динамики в овладении русским языком как иностранным необходимо пересмотреть методы и средства формирования указанной компетенции.

Выбор *методов* формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся продиктован необходимостью осуществлять межкультурное взаимодействие в определенных сферах жизнедеятельности. К методам обучения можно отнести подготовку сообщений, диалоги, дискуссию, ролевые игры, чтение литературы и сочинение-рассказ [6], которые отражают межкультурное взаимодействие в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Указанные методы охватывают знакомство с культурными особенностями граждан страны посредством личного посещения выставок, галерей и музеев, в особенности с участием экскурсоводов; создание листовок и брошюр с описанием культурных особенностей граждан России. Интерактивные экскурсии, онлайн-трансляции и видеозаписи культурных мероприятий, встречи с деятелями культуры и представителями разных поколений также вносят вклад в постижение культурных ценностей российских граждан.

Трудности в использовании методов обучения могут быть вызваны недостаточной подготовкой преподавателя вуза к применению современных методов формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся. В этой связи требуется прохождение курсов повышения квалификации, которые помогут преподавателю вуза эффективно организовать образовательный процесс с учетом уровня подготовки иностранных обучающихся. С позиции данных обучающихся трудности могут быть связаны с ограниченным доступом в культурные места, которые требуют личного посещения, отсутствием возможности быть подключенным к сети Интернет. Соответственно преподавателю вуза необходимо учитывать данные ограничения и вносить коррективы в образовательный процесс.

Особенности межкультурного взаимодействия должны быть отражены и в *средствах* формирования лингвокультурологической компетенции. К ним можно отнести статические средства обучения, а именно: печатные материалы, в которых представлены особенности жизнедеятельности российских граждан в повседневной жизни и профессиональной деятельности; визуальные средства, которые воплощают данные особенности на картинах, моделях, плакатах. Динамические средства обучения, которые напрямую демонстрируют особенности межкультурного взаимодействия, включают аудио- и видеоматериалы как на носителях, так и в сети Интернет. На выбор средства обучения влияет уровень владения русским языком как иностранным и метод формирования лингвокультурологической компетенции. Целесообразно использовать совокупность средств обучения для достижения результатов обучения в рамках лингвокультурологического подхода, то есть статические и динамические средства обучения способствуют более эффективному применению выбранных преподавателем вуза методов формирования лингвокультурологической компетенции.

К сложностям выбора подходящего средства обучения может быть отнесен ограниченный доступ иностранных обучающихся к печатным материалам и визуальным средствам. Преподавателю вуза необходимо подготовить электронные версии указанных средств, чтобы минимизировать сложности, связанные с восприятием и пониманием культурных особенностей граждан России. Ограничения в использовании динамических средств обучения могут быть исключены посредством организации аудиторных занятий в специализированных кабинетах, имеющих доступ к сети Интернет, а внеаудиторных занятий – в помещениях, снабженных стационарными или портативными компьютерами.

Таким образом, лингвокультурологический подход предполагает использование тех методов и средств формирования лингвокультурологической компетенции в вузе, кото-

рые позволят иностранным обучающимся использовать русский язык в устной и письменной коммуникации в разных сферах жизнедеятельности: повседневной жизни и профессиональной деятельности. Иностранным студентам и иностранным работающим гражданам необходимо овладеть не только видами речевой деятельности, но и культурными особенностями граждан России. Данный результат позволит им успешно функционировать в российском обществе. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо выстраивать образовательный процесс с учетом уровня владения русским языком иностранными обучающимися и вносить в него соответствующие коррективы по мере необходимости. Перспективой исследования выступает разработка тестов на определение уровня лингвокультурологической компетенции иностранных обучающихся, которые включают языковую и культурную части.

Литература

1. Головина, Е. А. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иностранных студентов / Е. А. Головина // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: матер. докл. и сообщ. XXVI междунар. науч.-метод. конф. памяти Н. Т. Свидиной. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 190–193.
2. Хван, Л. Б. Лингвокультурологический подход в процессе реализации межкультурной коммуникации на занятиях русского языка на филологических отделениях вузов Узбекистана / Л. Б. Хван, Б. Т. Турсунбаев // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: матер. X междунар. науч. конф. – Тамбов, 2021. – С. 64–68.
3. Жукова, Н. Е. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного / Н. Е. Жукова // Филологическое образование в современном обществе: сб. науч. ст. III всеросс. науч. конф., посвященной Дням славянской письменности. – Коломна, 2019. – С. 13–19.
4. Бойко, В. Ю. Эффективность лингвокультурологического подхода / В. Ю. Бойко // Осенние коммуникативные чтения: сб. матер. всеросс. науч.-практ. конф. – Москва, 2020. – С. 16–21.
5. Макарова, Е. Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза / Е. Е. Макарова // Образование и наука. – 2009. – № 2 (59). – С. 78–84.
6. Анопченко, Е. В. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному / Е. В. Анопченко, А. В. Гончарова // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: матер. междунар.

науч.-практ. конф., посвященной 55-летию кафедры РКИ. – Москва, 2020. – С. 64–70.

УДК 811.161.1:811.581:81'373.49

Ли Чжи

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПЬЯНСТВО В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье приводится определение социально-политических эвфемизмов, рассматриваются лингвокультурологические характеристики фразеологических эвфемизмов тематической группы *пьянство* в русском и китайском языках, анализируются различные культурные факторы, влияющие на понимание эвфемизмов этой группы.

Ключевые слова: пьянство, социально-политические эвфемизмы, лингвокультурология, фразеологические единицы, культурные особенности.

Li Zhi

Saint-Petersburg State University

Linguoculturological characteristics of euphemisms of the thematic group *drunkenness* in Russian and Chinese. Description algorithm

The article provides a definition of socio-political euphemisms, examines the linguistic and cultural characteristics of phraseological euphemisms of the thematic group *drunkenness* in Russian and Chinese, analyzes various cultural factors affecting the understanding of euphemisms of this group.

Keywords: *drunkenness, socio-political euphemisms, linguoculturology, phraseological units, cultural features.*

Эвфемизм – это лингвистический, социальный и культурный феномен, который существует в человеческом обществе и использует косвенные и скрытые выражения, чтобы говорящий достиг коммуникативного эффекта. В словаре русского языка А. П. Евгеньевой эвфемизм определяется как ‘слово или выражение, употребляемое взамен другого, кото-

рое по каким-либо причинам неудобно или нежелательно произнести» [1].

Л. П. Крысин разделяет социально-политические эвфемизмы, имеющие отношение к взаимодействию государства и людей, на следующие тематические группы: социальные пороки (преступность, наркомания, *пьянство*, ложь), военные действия, малооплачиваемые профессии и бедность [2]. Среди различных социальных пороков пьянство занимает первое место. Эта тема порождает множество фразеологических эвфемизмов, которые отражают особенности исторического и культурного развития народа и не всегда совпадают в различных культурах [3].

В МАС и в «Толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова [4] мы находим такие значения слова *пьянство*: ‘постоянное и неумеренное потребление спиртных напитков, алкоголизм’; а в «Толковом словаре китайского языка» Ван Джихуна оно не только обозначается как неумеренное, но и детализируется словосочетанием “буйствоваться в пьяном виде” [5].

Фразеологические эвфемизмы могут опосредованно отражать культурно-нравственную ориентацию народа. В качестве ориентира возьмем ряд пословиц русского языка: *Пьяница совесть противает и Бога забывает; Смелым бог владеет, а пьяным черт качает; Вина напиться – бесу предаться; В пьяном бес волен; От пьяного и черт сторонится* [6]. Пословицы дают однозначную отрицательную оценку пьянству. Сложнее обстоят дела с фразеологическими эвфемизмами, поскольку в большинстве своем – это словосочетания, которые не могут выражать законченную мысль. Таких выражений в русском языке нам удалось обнаружить около 300. Из них только две единицы содержат относительно положительную характеристику поля *пьянство*: *трезв как стёклышко (только остекленевшее); пьяный проспится, дурак – никогда* [6]. Остальные единицы содержат отрицательную оценку пьянства. Возьмём ряд единиц, обозначающих сильную сте-

пень опьянения в русском языке: *как сапожник, в доску, в дрезину, в дым, в лоск, в дугу, до белой горячки, как свинья, до упора, как змий, в сосиску, в хлам, до чёртиков; до зелёного змия, до положения риз* [7]–[8]. Рассмотрим некоторые из них:

До чертиков – ‘мертвецки, до галлюцинаций, до нервного расстройства’ (напиться, быть пьяным) [7, с. 518]. Пьяные люди видят чертей и упоминание их во фразеологизме отражает понимание русского народа об одинаковой опасности пьянства и нечистой силы: 1) «Вот набухают *до чертиков* и давай под колеса прыгать [Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)].» 2) «В самый разгар эпидемии наш герой вывалился ночью из кабачка пьяный до чертиков и упал в яму, где лежали приготовленные для погребения трупы умерших от болезни.» [Алексей Иванов. Комьюнити (2012)]. Все примеры подтверждают опасность пьянства.

До зелёного змия – ‘мертвецки, до галлюцинаций, до нервного расстройства’ (напиться, быть пьяным) [7, с. 172]. Поскольку в Библии змея – это дьявол, который соблазнил Адама и Еву вкусить запретный плод, он символизирует искушение, разврат и наказание, поэтому эвфемизм *до зелёного змия* относится к напоминанию людям о потенциальных скрытых опасностях и вреде невоздержанного потребления спиртных напитков. Например, «после него в Лесополье священником был отец Демьян, который сильно запивал и напивался подчас *до зелёного змия*, и у него даже прозвище было: Демьян-Змеевидец.» [А. П. Чехов. Архиерей (1902)]. Судя по времени употребления (начало XX века), это выражение в русском языке переходит в пассивный запас.

До положения риз – ‘до крайней степени опьянения, до невменяемости, до потери сознания (напиться, быть пьяным; напоить кого-либо) [7, с. 334]. Но почему *риз*? В толковом словаре находим: риза – ‘верхнее облачение священника при богослужении’, то есть так говорят о священнике, кото-

рый напился пьяным? Посмотрим примеры из НКРЯ [9]: 1) «Однако пили на святой Руси, по свидетельству князя Владимира (Мономаха), не для того, чтобы напиться *до положения риз*, а лишь для повышения настроения и общего увеселения.» [Б. Казаченко. «Веселие пити» // «Наука и жизнь», 2006]. 2) «Встретились в Останкино с Лёвой Новожёновым после его эфира, пошли в ресторан и напились *до положения риз*» [Георгий Елин. Из дневников и записных книжек (2000-2004)]. Примеры говорят о том, что это выражение может относиться к кому угодно и обозначать сильную степень опьянения. Компонент *ризы* указывает на происхождение единицы – оно появилось в среде священнослужителей, с отрицательной оценкой такого поведения.

Практически все единицы, обозначающие сильную степень опьянения, в русском языке имеют в словарях пометы отр., презр., уничиж... или эта оценка отражается в тексте.

В древнем Китае система феодальной иерархии была строгой. Как символ статуса спиртные напитки тесно связаны с классовым положением и богатством человека. В современной культуре застолья присутствует дурная привычка – бесконечно уговаривать людей выпить до опьянения. Будь то начальник, уговаривающий подчиненного выпить, клиент, уговаривающий продавца выпить, или мужчина, уговаривающий женщину выпить, суть всего этого отражает правило власти. Алкоголь становится средством власти и поведение принуждения к выпивке становится проявлением власти и статуса. Например, эвфемизм 养鱼 ‘держать рыбу’ часто используется в контексте убеждения кого-либо напиться, чтобы сатирически высмеять того, кто хочет избежать пьянства [10]: «你的酒一直没动过, 放在那里就像个鱼缸一样, 你养鱼呢? (Ты совсем не пил свое вино! Стоит там, как аквариум, ты *держишь рыбок?*)» [11].

Таким образом, и в русском, и в китайском языке с помощью фразеологических эвфемизмов выражено негативное отношение к социальному пороку пьянства.

1. Евгеньева, А. П. Малый академический словарь / А. П. Евгеньева. – Москва : Институт русского языка Академии наук СССР. – 1957–1984. – 746 с.
2. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русистика. – 1994. – № 1–2. – С. 28–49.
3. Эвфемизмы русского и испанского языков как составляющая лингвистической компетенции переводчика / Т. Р. Писарская, Н. Е. Якименко // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2016. № 4 (56). – 19 с.
4. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. 1-е изд-е / С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1534 с.
5. Современный практический словарь китайского языка / Ван Цзихун, Чэнь Мин, Рен Лицин. Шанхай.: Дальний Восток. – 2001. – 925с.
6. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Художественная литература. – 1989.
7. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. – Санкт-Петербург, 1994. – 544 с.
8. Сеничкина, Е. П. Словаря эвфемизмов русского языка / Е. П. Сеничкина. – Москва : Флинта: Наука, 2008. – 462 с.
9. Национальный корпус русского языка [электронный ресурс] / НКРЯ. – URL: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 08.03.2022).
10. 2dp [Электронный ресурс]. – URL: <https://2dp.su/теория> (дата обращения: 08.03.2022).
11. Ежедневные заголовки новостей [лектронный ресурс]. – URL: <https://kknews.cc/news/pk5yrm8.html> (дата обращения: 08.03.2022).

УДК 811.161.1'243:159.937.515.5:378.147

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УЧЕТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СЛОВ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье затронута проблема особенностей цветообозначения в различных культурах на основе лингвокультурологического анализа прилагательных «черный и белый», представляющих собой коммуникативно и культурологически важную группу для изучения иностранцами. Данные прилагательные обладают этнически обусловленным потенциалом семантических и эмоционально-экспрессивных особенностей в каждом из языков.

Ключевые слова: этническая языковая картина мира, этнометафора, слова-цветообозначения, символика цвета, лингвокультурологический анализ, межъязыковая интерференция.

T. N. Matveeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Accounting for the cultural component of color terms in the practice of teaching Russian as a foreign language

The article touches upon the problem of color naming features in different cultures on the basis of a linguoculturological analysis of the adjectives "black and white", which are a communicatively and culturally important group for foreigners to study. These adjectives have an ethnically determined potential of semantic and emotionally expressive features in each of the languages.

Keywords: ethnic language picture of the world, ethnometaphor, color terms, color symbolism, linguistic and cultural analysis, interlingual interference.

Окружающий материальный мир воспринимается нами в цвете, поскольку цвет является его неотъемлемым компонентом. Актуальность изучения особенностей использования цветообозначения в языке обусловлена тем, что они отражают своеобразие духовной и материальной жизни народов. Цвет играет большую роль в формировании этнических языковых картин мира, поскольку с цветом у разных лингвокультурных общностей связаны определенные ассоциации, те или иные цветовые предпочтения.

Очевидно, что происхождение большинства слов-цветообозначений связано с предметами окружающей действительности. Если мы обратимся к толковым словарям (например, МАС), то найдем следующие определения: белый – цвета снега, молока, мела; желтый – цвета золота, яичного желтка; зеленый – цвета травы, зелени; синий – цвета цветков василька; черный – цвета сажи, угля и т. д. То же самое мы находим и в некоторых других языках: *англ.* white – of a color like that of new snow or clean milk; *specif.* – of the color white-white roses.

В языке также фиксируется способность отдельных цветов выступать в качестве символа, что связано со способностью человека к абстрактному мышлению и к образному освоению окружающего мира. В результате этих процессов первичное значение выступает мотивированной формой для вторичного в результате способности человека в его практической жизни к чувственному созерцанию, а от него к абстрактному мышлению и затем к творческому переосмыслению действительности на основе этнически обусловленного метафорического переноса, что обусловлено «разными социокультурными и стилистическими коннотациями, отличающимися обычаями и традициями, этикетными формами и так далее» [5, с. 131]. В результате такого процесса мы можем наблюдать совпадение или несовпадение символики цвета в некоторых языках. Прежде всего это касается белого и черного цвета, поскольку белый и черный ассоциируются со сменой дня и ночи, то есть светлым и темным временем суток. Светоразличительный признак белого и черного, очевидно, выступал как первичный и наложил определенные ассоциации на восприятие соответствующих цветов: светлое время суток как что-то позитивное, радостное, темное – как мрачное и отрицательное. Появление религиозных верований закрепило ассоциации, связанные с белым цветом как с чем-то божественным, хорошим, чистым, ясным, непорочным: Помимо основного, исходного (чувственного) значения в русском «белый» (с небольшими оговорками: белая армия, белый билет, белая смерть) стоит в одном ряду с прилагательными «светлый», «ясный», «чистый»: ср. *белые руки, белый день, белая горница, белые ночи*. В финском языке с прилагательным «белый» мы находим следующие словосочетания: русск. *белый день* – финск. *valoisa (kirkas)paiva* (букв. светлый/ясный день); русск. *белый медведь* – финск. *jaakarhu* (букв. ледяной медведь); русск. *белые ночи* – финск. *jottomat yot* (букв. бессонные ночи); русск. *белая ворона* – финск. *outo lintu* (букв. странная птица).

В то же время черный цвет стал ассоциироваться с чем-то плохим, мрачным, отрицательным (злые, небожественные силы, отрицательные качества человека, горе, смерть и т. п.). В связи с этим лексема «черный» в большинстве языков имеет отрицательные символические значения: смерть, зло, ложь, фальшь и так далее. Отсюда в русском языке закрепились выражения: *черные мысли, черный день, черная сила, черная зависть, черные списки, черная работа, черная неблагодарность, черная смерть, черная душа* и другие. В финском языке мы наблюдаем аналогичную картину. Черный цвет также представляет интерес с точки зрения его реализации в языковом сознании русских и финнов. В финском языке «черный» (*musta*) так же, как и в русском, чаще связан с чем-либо отрицательным, негативным (*mustat päivät* – черные дни) или со зрительным восприятием цвета (*musta kahvi* – черный кофе), в большинстве случаев, особенно при употреблении «черный» в переносном значении имеется различие в значении: *черная зависть* – *kipeä katuius* (букв. мучительная зависть); *черная работа* – *sekatyö* (букв. мелкая работа); *черный хлеб* – *ruisleipa* (букв. темный хлеб). Интересно также отметить и такое явление в финском языке, когда словосочетания с прилагательным *musta* (черный) при переводе на русский язык требуют использования прилагательного «темный»: *musta menneisyys* (букв. темное прошлое); *musta yo* (букв. темная лошадь/лошадка).

Схожее явление можно наблюдать и в английском: *черный список* (англ. black list), *черный рынок* (англ. black market), *черное золото* (нефть) (англ. black gold), *черная смерть* (чума) (англ. black Death), *черная неблагодарность* (англ. black ingratitude), *черная магия* (англ. black Magic), *черное пятно* (англ. black spot), *назвать белое черным, принимать белое за черное* (англ. to prove that black is white), *черным по белому написано* (англ. in black and white), *черная лошадка* (англ. black horse), *черная меланхолия* (англ. black dog), *черная полоса в жизни* (англ. black as ink – *черная как черни-*

ла), *паршивая овца* (англ. black sheep), *мрачнее тучи* (о ком-либо) (англ. black as sin) и другие.

Что же касается особенностей употребления вышеуказанных прилагательных в атрибутивных словосочетаниях в так называемых отдаленных (от европейских) культурах, показательным примером может стать сравнение с китайской культурой. Достаточно обратить внимание хотя бы на такой факт, что в русском и китайском языках *белый и черный* воспринимаются практически диаметрально противоположно, помимо обозначения самого цвета (*белый снег, бумага, черные/белые иероглифы*), поскольку «...исследования цветообозначений в различных языках показали, что ядерные (выделено мною – Т. М.) характеристики прототипов универсальны, и эта общность предопределяется тождеством чувственно воспринимаемых свойств денотатов...» [2, с. 175].

В Древнем Китае, наоборот, черный цвет был цветом власти, царствования, знатного происхождения. Во многих древних династиях императоры и придворные чиновники одевались в черное, подчеркивая свое величие и благородство. Практически все символические значения белого цвета сугубо специфичны для культуры Китая. Например, в Китае лексема «белый» имеет меньшее количество положительных значений, чем лексема «черный».

По Русско-китайскому словарю З. И. Барановой в основном значении «белый» – «как иней или снег». Затем может означать «ясный; понятный» в плане мыслительной деятельности.

Белый цвет имеет значение «бесполезный, неэффективный»: «белое дело» (если не наблюдается эффект от лечения). «Белый» ассоциируется с пустотой, голой опустошенной землей, с безуспешностью, тщетностью. Кипяченую воду называют «белым кипятком», так как в ней ничего нет; «создать белыми руками» – на пустом месте.

Слово «белый» связано с чем-либо бесплатным, безвозмездным (белая еда – еда бесплатная, полученная даром, без

затрат). Второе значение выражения - «получить безвозмездно», т. е. незаслуженно. У слова «белый» также есть значение «неправильный, ошибочный (о начертании или чтении иероглифа) – «белый иероглиф» [1].

Белый цвет с древних времен в китайской культуре соотносился с чем-либо уничижительным и вовсе не означал элегантность, благополучие. Поэтому белый цвет олицетворяет коварные и злые помыслы (ср.: в китайской опере в роли «белой маски» – всегда злой и коварный персонаж в противоположность честному и благородному персонажу в «черной маске»). Кроме того, белый цвет в китайской традиции выступает как траурный, в то время как в русской цвет траура- черный. [4, с. 182].

Как видим, при продуцировании речи на русском языке у иностранных учащихся (в частности – у китайцев) могут возникать объективные трудности в выборе и построении правильного словосочетания, особенно под воздействием межъязыковой интерференции. Все же представляется, что проблеме лексической сочетаемости в целом и этнически обусловленным особенностям сочетаемости слов с обозначением цвета следует уделять больше внимания даже на начальном этапе обучения, поскольку «речевая деятельность на неродном языке - это не только правильное произношение и знание грамматической системы, но и особенности лексического состава изучаемого языка» [3, с. 275] Это может быть использовано для решения конкретных практических задач, которые помогут учащимся избежать межъязыковой интерференции, нарушающей осуществление успешной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Баранова, З. И. Русско-китайский словарь / З. И. Баранова, А. В. Котов. – Москва : Русский язык. 1990. – 556 с.
2. Корнилов, О. А. Языковые картины мира / О. А. Корнилова. – Москва : Книжный дом, 2014. – 348 с.

3. Матвеева, Т. Н. Лингвистические и культурологические барьеры в практике преподавания русского языка как иностранного / Т. Н. Матвеева // Русистика и современность : монография. Ч. 1. – Санкт-Петербург : Северная звезда, 2018. – 380 с.

4. Матназаров, Т. У. Белый цвет в культуре России и Китая / Т. У. Матназаров // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 182.

5. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – Москва, АСТ Астрель Хранитель, 2007. – 286 с.

УДК 811.161.1:008:81'42:796

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ ПОЛЕ «СПОРТ» (ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Описание ключевых понятий, составляющих ядро русского языкового сознания, строится на основе концепции ассоциативно-вербальных полей. В качестве примера исследуется динамика изменения структуры ассоциативно-вербального поля «спорт», приводятся данные проведенного автором свободного ассоциативного эксперимента среди студентов.

Ключевые слова: менталитет, ассоциативно-вербальное поле, ассоциативный эксперимент, языковое сознание.

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University

Associative-verbal field "sports" (dynamic aspect)

This article covers the experience of national mentality researches especially its dynamic nature. Key concepts of Russian mentality may be described using associative verbal fields. As an example, the dynamic of associative field "sports" was analyzed; the results of an associative experiment are provided.

Keywords: mentality, associative verbal field, associative experiment, language consciousness.

Метод свободных ассоциаций, позволяющий выявить культурную специфику, зафиксированную в языке, является одним из наиболее распространенных и эффективных в лингвистических исследованиях национального менталитета. Анализируя ключевые понятия, составляющие ядро русского

языкового сознания, сопоставляя их с данными анализа соответствующих понятий другой культуры, можно получить более ясное представление о ценностных основах сравниваемых культур.

Безусловно, при исследовании специфики языкового сознания носителей определенной культуры важно учитывать и временной аспект. Анализ данных, полученных при сравнении реакций респондентов на одно и то же слово-стимул в разное время, позволит оценить, насколько, как и в какой степени изменения в жизни общества влияют на специфику языкового сознания. Данное направление исследований отражает психолингвистическую концепцию слова, которая «признает изначальную динамичность того, что у носителей языка увязывается с формой некоторой вербальной единицы, обеспечивая переживание такой единицы как знакомой, понятной при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознанного, вербального и не поддающегося вербализации, при свойственном человеку акцентировании внимания на тех или иных признаках или их носителях, типичных свойствах последних и т. д.» [1]. Ассоциативный эксперимент, таким образом, становится одним из важнейших методов исследований культурной специфики, закрепленной в языке.

Вербальные ассоциации находятся в сложном взаимодействии друг с другом, объединяясь в более крупные единства, формируя ассоциативно-вербальные поля. В данной работе проводится исследование структуры ассоциативного поля слова *спорт* в языковом сознании современных студентов. Исследование проводилось в 2020–21 г. в группах студентов 1 курса СПбГУ (факультет свободных искусств и наук), а также студентов разных курсов РГПУ им. А. И. Герцена (филологический факультет). Всего в свободном эксперименте участвовало 47 студентов, а также преподаватели перечисленных вузов.

Анализируя результаты эксперимента, ассоциативное поле слова *спорт* можно разделить на несколько тематиче-

ских групп. Однако это деление носит во многом условный характер:

1) *спорт как активная форма деятельности (занятия спортом)*: спортивный зал – 6; фитнес, футбол – 5; волейбол, упражнения, физкультура, дорогой – 4; труд, бег – 3; (спортивная) форма, мяч, снаряды, тренажеры – 2; заниматься, на площадке, пот, тело, вес, шахматы, йога, сноуборд, шорты, турник, мышцы, прыжок, мальчики, движения, толпа, зима, кроссовки – 1;

2) *большой, профессиональный спорт*: Олимпийские игры – 7; футбол, допинг – 5; волейбол, стадион, чемпион – 4; победа, соревнования, чемпионат – 3; награды, медаль, рекорд, интервью – 2; Китай, камеры, Сочи, спонсор, реклама, скандал, талисман – 1;

3) *спорт как символ*: здоровье – 4, сила – 3; успех, красота, дружба – 2; неприязнь, дух, энергия, гибкость, хорошая форма – 1.

Среди приведенных реакций можно отметить варианты, непосредственно отражающие реалии последнего времени. К данным примерам можно отнести лексемы, характеризующие зимние Олимпийские игры, ситуацию с допинговыми скандалами. Специфику состава испытуемых (в основном студенты) отражает значительное количество ассоциаций, связанных с активным занятием спортом, часто как с учебным предметом (Ср.: *спортивный зал, физкультура, (спортивная) форма* и т. п.).

Однако для большей точности отражения специфики содержания модели языкового сознания современного носителя русского языка необходимо проводить сопоставление с результатами исследований, проведенных в разные временные периоды. В качестве материалов сравнения были использованы данные Русского ассоциативного словаря, моделирующего языковое сознание «усредненного» носителя русского языка конца XX века. Приведем ассоциации, представленные в РАС [2]:

Здоровье – 9; бег, для всех – 4; большой, заниматься, футбол – 3; баскетбол, жизнь, игра, массовый, прогноз, спорт, теннис, ты мир, ты мир! хоккей – 2; аристократов, атлетический, аэробика, бокс, ваше здоровье, велосипедный, весело, виды, волейбол, гимнастика, гиревой, деньги, дзюдо, для женщин, друг, жестокий, жлоб, закаляет, зал, занятие, здорово, и курение – враги, и физкультура, коньки, лечит, лото, лыжи, люблю, мир, мужество, мужчин, не любить, не мода века, нормативы сдавать, нужен всем, отсутствие, перелом, площадка, полезен, посол мира, результат, сила, сильных, советский, спорить, спортивная подготовка, стрельба, танк, тяжелый, фигурное катание, энергия = усталость, это – красота = сила = молодость, это для избранных, это мир, это сила – 1.

При сравнении результатов двух экспериментов можно отметить наличие у обеих групп испытуемых всех трех категорий, которые были выделены в ходе нашего эксперимента. Однако лексическая наполненность данных групп имеет определенные отличия.

Наибольшие расхождения наблюдаются в группе, обозначающей реалии *большого спорта*, а также в наименовании некоторых видов спорта. Данные отличия позволяют продемонстрировать определенные изменения в жизни людей, произошедшие за последние десятилетия. Так, например, можно отметить появление таких ассоциаций (отсутствующих в РАС), относящихся к современной жизни: новые виды спорта *фитнес, йога, сноубод*; актуальные проблемы спорта *допинг, скандал*; денежная сторона спорта *спонсор, реклама, дорогой*.

Можно отметить и снизившуюся в современном языковом сознании носителей языка по сравнению с данными РАС актуальность общественной, массовой стороны спортивной жизни. Ср. реакции РАС, не выявленные в более позднем эксперименте: *для всех, жизнь, массовый, ты мир, ты мир!*, *нужен всем, посол мира, это мир* и т. п. Стоит упомянуть

также неактуальность некоторых отдельных реакций, зафиксированных в РАС:

Советский – в силу исторических изменений в жизни страны; *аристократов* – данная лексема ранее часто использовалась для обозначения некоторых видов спорта, имевших более элитарный статус. Отсутствие данного варианта среди данных второго эксперимента может быть связано с широкой доступностью в современном мире любых видов спорта для всех желающих; *ты мир/ ты мир!* – достаточно частотная реакция, зафиксированная в РАС, отсутствует среди данных второго эксперимента; фраза представляет собой распространенный в советское время лозунг (изначально связанный с летней московской Олимпиадой 1980 г.) и не является актуальной в сознании современных студентов.

Наиболее устойчивой характеристикой спорта в языковом сознании участников обоих экспериментов оказалось его восприятие как деятельности (тематическая группа 1). К устойчивым элементам данной группы можно отнести обозначения спортивного инвентаря, помещений для спорта (*физкультура, (спорт) площадка, нормативы, (спортивный) зал* и др.). Другой устойчивой характеристикой спорта, зафиксированной в реакциях испытуемых, является его восприятие как символа здорового образа жизни (тематическая группа 3). Так, спорт стабильно представляется носителями языка как деятельность, способствующая улучшению здоровья (*здоровье, лечит, закаляет, полезен* и т. п.), развитию силы и хорошей физической формы (*сила, сильных, энергия, гибкость* и т. п.) и красивого мускулистого тела (*красота, хорошая форма, молодость, мышцы* и т. п.). Несколько менее распространенным, но стабильным является восприятие спорта как объединяющего (но не массового) начала (*дружба, друг, веселье*). Стабильно частотными являются и ассоциации, обозначающие наименования некоторых классических видов спорта (*футбол, волейбол*).

Таким образом, можно отметить, что при наличии некоторой стабильной характеристики спорта как деятельности, способствующей укреплению здоровья и тела, восприятие спорта в языковом сознании носителей русского языка в значительной степени изменилось. Наибольшие изменения относятся к восприятию спорта как профессиональной деятельности (усиление некоторых негативных сторон спортивной жизни, его финансовой составляющей; ослабление общественной, массовой роли спорта), а также с возникновением новых видов спорта.

Литература

1. Залевская, А. А. Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания / А. А. Залевская. – М., 1996.
2. Русский ассоциативный словарь : в 2 томах / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева [и др.]. – Москва, 2002.

УДК 811.161.1:81'373.4:81'373.222

Писарская Т. Р.

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Хо Сяоцзюнь, Якименко Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПАРЕМИЙНЫХ ОРНИТОНИМОВ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ

Рассматривается проблема описания паремий с компонентом орнитонимом в учебном лингвокультурологическом словаре, предлагается структура словарной статьи.

Ключевые слова: паремия, орнитоним, номинативная плотность, лингвокультурологический анализ, стереотипные представления, мифологическая составляющая.

T. R. Pisarskaya

Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics

Huo Xiaojun, N. E. Yakimenko

Saint-Petersburg State University

Linguoculturographic description of paremia ornithonyms in the educational dictionary

The problem of the description of proverbs with an ornithonym component in the educational linguoculturological dictionary is considered, the structure of the dictionary entry is proposed.

Keywords: paremia, ornithonym, nominal density, linguistic and cultural analysis, stereotypical representations, mythological component.

Целью описания является репрезентация культурной составляющей орнитонима в учебном лингвокультурологическом словаре. Отбор материалов для словаря производился на основе сопоставления паремий двух языков по номинативной плотности. Под *номинативной плотностью*, вслед за В. И. Карасиком, мы понимаем «степень детальности языкового обозначения определенного концептуального пространства, детализацию обозначаемого фрагмента реальности, множественное вариативное обозначение и сложные смысловые оттенки обозначаемого» [1, с. 112]. Высокая номинативная плотность указывает на значимость того или иного явления для носителей культуры, отсутствие единиц с определённым компонентом говорит о лакуне в языке и сознании. Сопоставление этих данных в двух языках ведёт к выявлению «точек коммуникативной напряженности», способствует определению объема информации, необходимой для представления паремий в учебном словаре лингвокультурологического типа. Остановимся на пословицах с компонентом *кулик*. Номинативная плотность составила 30 (в русск.) : 1 (кит). Именно это соотношение привлекло наше внимание к паремиям с компонентом-орнитонимом.

В словаре лингвокультурологического типа должна быть представлена информация, основанная на результатах предварительно проведенного лингвокультурологического анализа

[2, с. 40–41]. Новизна исследования видится в разработке этапов подробного анализа на примере орнитонима *кулик*.

Первый этап: определение значения слова – ‘небольшая болотная птица с длинными ногами’ [3, с. 302]. Слово существует в русском языке с 10 века [4, с. 410], встречается в знаменитом топониме 14 века – Куликово поле (1380 г. – Куликовская битва), которое находится в топких болотах на месте слияния Непрядвы и Дона. **Кулик** – болотная птица. Площадь всех болот занимает десять процентов территории России. В Китае самую большую площадь занимают горы и пустыни, а это 33 % всей территории страны. Кулики живут на болотах, в Китае практически нет болот. Нет и болотных птиц, эта географическая особенность и отразилась в языке, в номинативной плотности орнитонима *кулик* в составе паремий двух языков.

Второй этап: описание мифологической составляющей. Вероятно, из-за неприятного голоса эта птичка попала в немилость у северных славян, которые приписывали ей связь с «заложными» покойниками, бродя по берегам рек, кулик скликает утопленников и сам он сближается в поверьях с душой некрещенного младенца [5, с. 715]. У русских кулик фигурирует в весенней обрядности. Кулик как вестник весны упоминается в русской паремии: «Прилетел кулик из заморья, вывел весну из затворья (принёс весну из неволя)» [6, с.917]; в приметах кулик предсказывает погоду: *прилёт куликов – на скорое тепло; кулик оставляет болото и летает по полю – на ясную погоду* [7, с. 421]. Современный носитель языка (как показал опрос) с этой информацией встречается только при чтении художественных текстов XIX века.

Третий этап: стереотипное представление, отражающееся в паремиях.

В русских пословицах при описании отношений между куликом и болотом отражается ситуация «свой» – «чужой»: Каждый кулик в своём болоте велик; Каждый кулик в своём болоте хозяин; Каждый кулик своё болото хвалит; Всяк (вся-

кий) кулик в (на) своём болоте велик; Всяк (всякий) кулик своё болото хвалит; И кулик в своём болоте велик.; И кулик на своей кочке велик. Где живёшь, кулик? – На болоте. – Иди к нам в поле. – Там сухо. [6, с. 459]. Этот блок паремий формирует ментальную установку культуры: человек обычно любит свой дом, хвалит то место, где он живёт. Эта ситуация оказывается наиболее актуальной и для сегодняшнего дня. Во-первых, паремия была знакома и понятна всем опрошиваемым респондентам, во-вторых, она является наиболее частотной по данным НКРЯ (более 30 примеров) из 50 входов НКРЯ: Всяк кулик своё болото хвалит. Просто у вас, дяденька, одно болото, а у нас другое [Ирина Краева. Тим и Дан, или Тайна «Разбитой коленки»: сказочная повесть (2007)]; А пословицу «Всяк кулик свое болото хвалит», видимо, выдумали немцы либо думцы социал-демократической ориентации и нетвердой национальности, но определенно не мыслитель и не русак [Вячеслав Пьецух. Сравнительные комментарии к пословицам русского народа // «Октябрь», 2002]; Говоря проще, всякий кулик своё болото хвалит [В. С. Вахрушев, А. Ф. Седов. А. Г. Догалаков. Истина как проблема научного познания // «Волга», 1999]. Впрочем, кулик всегда хвалит свое болото, а как его хвалить, не ругая соседние? [Валерий Аграновский. Вторая древнейшая. Беседы о журналистике (1976–1999)].

Паремии с компонентом *кулик* обозначают ряд различных стандартных ситуаций: 1) Ситуация сходства двух людей: *Кулик да гагара – два сапога пара; Пара – кулик да гагара* [6, с. 459] – говорят, как правило, о мужчине и женщине, когда хотят подчеркнуть сходство двух людей в чем-либо. Ситуация сходства между двумя людьми может передаваться и другими средствами, она частотна: человек – эта *парочка – Мартын да Варочка*; фитонимы – *одного поля ягоды, одним лыком шиты, одного дуба желуди*; предметы быта – *на одну колодку, из одного теста, одного сукна епанча, пятак пара, одной масти (шерсти)* [6, с. 418]. Орнитонимы поддержива-

ют этот код культуры: они способны отражать ситуацию сходства двух людей или предметов. 2) Ситуация несоответствия: Кулик *до воды охоч, а плавать не умеет* [6, с. 459]. Кто живёт на воде, тот обычно хорошо плавает. Кулик – это исключение из правил. *Кулик на месте соколином не будет птичьим господином* [6, с.459]. Прежде всего важны деловые и личные достоинства человека, не на своём месте он будет плохим господином, поскольку не обладает нужными качествами, кулик не может стать соколом.

Четвёртый этап: сравнение с китайским языком. В китайских пословицах обнаружена только одна паремия с компонентом кулик: *鹬蚌相持, 渔人得利* – кулик и устрица сцепились друг в друга, а выгода досталась рыбаку [9, с. 1166]. Это означает, что две стороны боролись и пострадали обе стороны, а выгода досталась третьей.

В стереотипных представлениях носителей двух языков в блоке паремий с компонентом – орнитонимом совпадений не наблюдается, что было ожидаемо при таком соотношении паремийного материала (30:1).

Словарная статья учебного лингвокультурологического словаря должна содержать следующие зоны: заголовочная единица, толкование, описание стереотипных представлений носителей языка, отраженных в паремиях посредством ментальных установок культуры, культурный комментарий, содержащий мифологическое представление о птице в русской ментальности (образно-символьная составляющая, приметы, поговорки, устойчивые сравнения), сопоставительная часть.

Литература

1. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Москва: Гнозис, 2009. – 405 с.
2. Зиновьева, Е. И. Культурная значимость орнитонима в аспекте лексикографического представления / Е. И. Зиновьева // Научный диалог. – 2016. – № 2 (50). – С. 36–51.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва: ООО «А ТЕМП», 2017. – 896 с.

4. Преображенский, А. Г. Этимологический словарь русского языка. – Москва, 2014. – 720 с.

5. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции. – Москва: ИНДРИК, 1997. – 912 с.

6. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – Москва : ЗАО Олма Медиа Групп, 2010. – 1024 с.

7. Никитина, Т. Г. Большой словарь примет / Т. Г. Никитина, Н. Н. Иванова, Е. И. Рогалева. – Москва : АСТ: Астрель, 2009. – 687 с.

8. НКРЯ – *Национальный* корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

9. 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 частях. Ч.1. – Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2004. – 1371 с.

УДК 811.161.1:81'42:008(=161.1)

Самохвалова Л. Д., Петрова А. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРЕХУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТОВ «СВЕТ» И «ТЬМА» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ)

В статье представлена трехуровневая модель анализа концепта (словарный, текстовый и экспериментальный уровни), продиктованная его структурой, в которую включаются понятийная, образно-перцептивная и ассоциативная зоны. Трехуровневая модель позволяет обнаружить как дискретное, так и целостное содержание структуры концепта в диахроническом и синхроническом аспектах, что демонстрируется на основе анализа значимых для русской лингвокультуры концептов *свет* и *тьма*.

Ключевые слова: концепт, трехчастная структура (понятийная, образно-перцептивная и ассоциативные зоны), трехуровневая модель анализа (словарный, текстовый/дискурсивный, экспериментальный уровни).

L. Samokhvalova, A. Petrova

Saint-Petersburg State University

A three-level model of concept analysis (by the material of the concepts "light" and "darkness" in russian linguoculture)

The article presents a three-level concept analysis model (vocabulary, textual and experimental levels), dictated by its structure, which contains conceptual, figurative-perceptual and associative zones. The three-level model makes it

possible to detect both discrete and holistic content of the concept structure in diachronic and synchronic aspects, which is demonstrated on the basis of an analysis of the concepts of light and darkness that are significant for Russian linguistic culture.

Keywords: concept, three-part structure of the concept, three-level model of analysis, diachronic and synchronic aspects, concepts "light" and "darkness".

Обобщая представления о структуре концепта, Ю. С. Степанов говорит о выделении в нем понятийной стороны и всего того, «что делает его фактом культуры», т. е. образов и ассоциаций [1, с. 41]. Отмеченные стороны концепта образуют его трехчастную структуру, куда можно включить понятийную, образно-перцептивную и ассоциативную зоны (другие градации см. в исследованиях С. Г. Воркачева, В. И. Карасика, С. Х. Ляпина, Г. Г. Слышкина, Ю. С. Степанова). Эти зоны концепта связаны с языковой способностью, или тремя уровнями языковой личности (по Ю. Н. Караулову) – вербально-семантическим (собственно языковым), когнитивным и прагматическим (текстовым, дискурсивным). Первая, *понятийная*, зона структуры концепта содержит языковую семантику, фиксированную словарями, – понятийные и архетипические представления о номинанте концепта как единице языковой системы. Вторая, *образно-перцептивная*, зона концепта отражает скрытую за ним в памяти глубинную дискурсивную семантику, существующую в сознании в виде образов и перцепций, репрезентированных значимыми текстами культуры (диахронический аспект). Третья, *ассоциативная*, зона связана с синхроническим аспектом восприятия концепта в виде множества современных ассоциаций.

Трехчастная структура концепта диктует необходимость его трехуровневого / трехэтапного анализа, который, с одной стороны, позволяет обнаружить три основные зоны его восприятия и представить их наполнение дискретно, с другой – сложить целостное представление о структуре концепта в диахроническом и синхроническом аспектах. Первый уро-

вень, *словарный*, ориентирован на выявление понятийной зоны концепта, фиксированной словарями внутри языковой системы, и опирается на анализ этимологических, толковых и фразеологических словарей (при рассмотрении фразеологизмов как единиц собственно языковой системы, обладающих устойчивыми, фиксированными словарями значениями). Второй уровень, *текстовый / дискурсивный*, направлен на выявление образно-перцептивной, дискурсивной зоны концепта в диахронии с опорой на «сильные» тексты культуры» [2, с. 284], являющиеся источниками глубинных архетипов и актуальных для лингвокультуры вечных смыслов (фольклор, сакральные, художественные тексты и др.), в которых исследуемый концепт репрезентирован. Третий уровень, *экспериментальный*, направлен на выявление современной ассоциативной зоны концепта в синхронии и предполагает анализ данных ассоциативных словарей и проведение ассоциативного эксперимента. Не менее привлекательным может быть и обращение, как к доказательному материалу, к современным массмедийным текстам, также отражающим ассоциативное восприятие концепта в синхроническом аспекте.

Концепты *свет* и *тьма*, к анализу которых мы обратимся в качестве иллюстрации нашей установки, являются универсальными базовыми концептами многих культур. В русской лингвокультуре они охватывают ряд сфер (религию, мироздание, аксиологию, этику, философию, мир чувств, мироощущение и пр.), являются «культурно-значимыми понятиями, занимающими приоритетное положение в национальном самосознании» [3, с. 63]. При этом данные концепты в коммуникативных условиях столкновения «своего» и «чужого» могут иметь «смежные зоны» и «ложные совпадения, значимые лакуны и зияния» [4], что делает обращение к ним актуальным в аспекте РКИ.

В процессе анализа на втором, текстовом / дискурсивном, этапе мы опирались на фольклорные тексты, на текст Библии, являющийся одним из древнейших источников за-

рождения данных концептов с последующей их трансляцией в русском культурном пространстве, а также рассказ И.А. Бунина «Чистый понедельник». В этих текстах исследуемые концепты предстают в роли лейтмотивов и репрезентируются в мотивной структуре посредством ключевых слов.

Результаты проведенного трехуровневого анализа данных концептов позволили на первом этапе дискретно представить в диахроническом аспекте те понятия, представления, образы и ассоциации, которые актуализовались за ними в русской лингвокультуре (см. таблицу 1 ниже).

Анализ дискретных данных таблицы 1 позволил, вместе с тем, воспроизвести и целостную структуру концептов *свет* и *тьма* в русской лингвокультуре, выстроенную по полевому принципу (см. схему 1, где 1-й ряд – ядро, 1-а – околядерная зона, 2-й ряд – ближняя периферия, 2-а – дальняя).

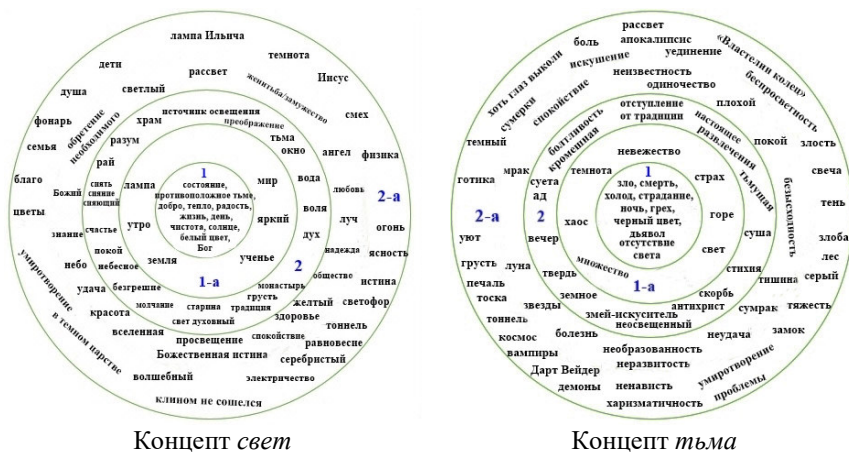


Схема 1. Полевая структура концептов *свет* и *тьма*

На основе рассмотренной трехуровневой модели анализа удалось обнаружить, что концепты *свет* и *тьма* в параметрах ядра образуют глубинную эквивалентную смысловую оппозицию с противопоставленными, но равнозначными компонентами, отражающими «борение смыслов».

Таблица 1. Понятийная, образно-перцептивная и ассоциативная зоны концептов *свет* и *тьма*

Этап	Источник	Компоненты концепта		
		<i>свет</i>	<i>тьма</i>	периферия
Словарный: понятийная зона	1) Этимологические словари	ядро 1) сияние, противоположность тьме, свет духовный, истина	ядро 1) темнота, отсутствие света, несвещенный	периферия 1) множество, неведжество, неизвестность
	2) Толковые словари	ядро 2) состояние, противоположное тьме, источник освещения	периферия 2) вера (свет веры), учебы, счастье, радость, Божественная истина, земля, мир, вселенная, общество	периферия 2) невежество, неразвитость, необразованность, множество
Текстовый: образно-перцептивная зона	1) Фольклор	ядро 1) добро, счастье, радость, тепло, жизнь	периферия 1) красота, здоровье, удача, женитьба, замужество, обретение необходимого	периферия 1) страх, болезнь, неудача
	2) Библия	ядро 2) воля, дух, разум, добро, Бог, жизнь, рай, безгрешие, радость	периферия 2) хаос, стихия, земное, твердь/земля/суша, ночь, антихрист/змея-искуситель, ад/земля, грех, скорбь/страдание	периферия 2) страх, болезнь, неудача
Текстовый: образно-перцептивная зона	3) И. Бунин «Чистый понедельник»	ядро 3) покой, молчание, прошлое, старина/допетровская Русь, традиция, грусть, храм, монастырь, преобразование	периферия 3) суета, болтливость, отступление от традиции, хаос, разлечення	периферия 3) суета, болтливость, отступление от традиции, хаос, разлечення

Экспериментальная зона ассоциативных слов (инверсия)	1) Ассоциативные словари	1) яркий, тьма, солнце, окно 2) солнце, добро, белый, лампа, тепло, день	1) белый, Божий, день, лампа, освещенные, знание, ученье, душа, лампа Ильича, в темном царстве, клином не сошелся 2) яркий, лампочка, небо, ангел, Бог, любовь, желтый, радость, надежда, спокойствие, луч, серебристый, семья, темнота, электричество, тошнел, светфор, смех, волибный, истина, равновесие, чистота, ясность, умиротворение, благо, огонь, дети, физика, цветы, Иисус, фонарь	1) тьмуца, крошечная, свет 2) ночь, черный, зло	1) ночь, черный, сумрак, апокалипсис, хоть глаз выколи, бесприсветность 2) мрак, тишина, холод, одиночество, страх, плохой покой, звезды, луна, горе, боль, безысходность, тоннель, свеча, тень, злоба, ненависть, страдание, тяжесть, грусть, гонимка, замок, демоны, вампиры, тоска, проблемы, «Властелин колец», космос, лес
--	--------------------------	---	---	--	--

(М. Н. Виролайнен): добро – зло, жизнь – смерть, радость – скорбь, тепло – холод, чистота – грех, небесное- земное, Бог – дьявол, прошлое/традиция – настоящее. Структура данных концептов, таким образом, воплощает мировоззренческие основы русской культуры, которая отличается противоречивостью, загадочным евразийским началом, отмеченным еще философами серебряного века (Н. Бердяевым, В. Соловьевым и др.), великими русскими поэтами – Ф.И. Тютчевым (Умом Россию не понять), А. Блоком (Да, скифы мы...).

Литература

1. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва, 1997. – 824 с.
2. Топоров, В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура / В. Н. Топоров. – Москва, 1983. – 299 с.
3. Орлова, Н. М. Образы света и тьмы в словаре Срезневского: материалы для филологического анализа текста / Н. М. Орлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6 – 4. – С. 63 – 65.
4. Кретов, А. А. Концепты и межкультурная коммуникация. Рецензия на монографию: Слышкин Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – Москва : Akademia, 2000). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2002/03/popova2.pdf>. (дата обращения: 01.02.2022).

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23

Сунь Цзябао

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СМЕРТЬ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена характеристике эвфемизмов тематической группы *смерть* в русском и китайском языках в лингвокультурологическом аспекте. Выявлены национально-культурные особенности эвфемизмов тематической группы *смерть* в русском и китайском языках, обусловленные религией и национальными традициями.

Ключевые слова: лингвокультурология, тематическая группа, эвфемизмы, обиходно-бытовые эвфемизмы, смерть.

Sun Jiabao

Saint-Petersburg State University

Linguocultural characteristics of euphemisms of the thematic group *death* in Russian and Chinese

This article is devoted to the characteristics of euphemisms of the thematic group of death in the Russian and Chinese languages in the linguocultural aspect. The national-cultural features of euphemisms of the thematic group death in the Russian and Chinese languages, caused by religion and national traditions, were revealed.

Keywords: linguoculturology, theme group, euphemisms, commonplace euphemisms, death.

Лингвокультурология изучает неразрывную связь между языком и культурой [1, с. 18]. Эвфемизмы являются специфическим явлением в лингвокультурологии, они встречаются как в русском, так в китайском языке. В связи с историческими, культурными и географическими причинами у этого явления есть свои лингвокультурологические характеристики и особенности. Из этого следует, что изучение эвфемизмов имеет важное значение для межкультурной коммуникации.

По мнению Н. С. Ароповой, «эвфемизм – это смягчающее выражение того, что представляется говорящему нетактичным, неприличным, грубым по отношению к слушающему» [2, с. 636]. Вслед за А. М. Кацевым мы определяем эвфемизм как «элемент, служащий цели смягчения косвенного наименования того, что в прямом обозначении неприемлемо с точки зрения принятых в обществе норм морали» [3, с. 80].

В своей книге «Стилистика китайского языка» китайский лингвист Ван Сицзе определяет эвфемизм следующим образом: «Эвфемизмы – это слова, которые говорящий не может или не хочет сказать прямо; такие слова заменяются родственными или сходными с их первоначальным значением словами» [4, с. 234].

В монографии «Семантика и прагматика эвфемизмов» М. Л. Ковшова подразделяет сферу употребления обиходно-бытовых эвфемизмов на четыре основных раздела: 1) «анатомия и физиология человека», например: *до ветра идти* вместо *мочиться*; 2) «внешние данные человека; болезни», например: *в теле* вместо *толстый*; 3) «сексуальные отношения между полами», например: вместо наименования полового акта говорят: *провести ночь с кем-л*; 4) «Смерть»: *уйти на тот свет*. Следует отметить, что вышеуказанные четыре тематические группы актуальны не только в русском, но и в китайском языке [5, с. 85].

Рождение, старость, болезнь и смерть – это неизбежные физиологические явления, а смерть – один из самых трагических моментов человеческой жизни, один из величайших страхов всего человечества. Как следствие этого появилась эвфемизация тематической группы «смерть».

Понятие *смерть* определяется в «Толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова [6] и А. П. Евгеньевой (МАС) [7] как: «прекращение жизнедеятельности организма», «прекращение существования человека, животного», «гибель»; а в «Словаре современного китайского языка» Люй Шу Сян *смерть* определяется как «исчезновение жизни» [8, с. 1238].

Всего из фразеологических словарей русского языка отобрано 120 единиц с общим значением ‘прекращение жизни человека’, которые делятся на две неравные группы: 1) естественное и 2) насильственное прекращение жизни. В первой группе можно выделить три подгруппы: а) умирать (процесс); б) умереть (результат); в) быть похороненным.

Эвфемизмы тематической группы *смерть* находятся под влиянием религиозных факторов в русском и китайском языках. Некоторое христианское влияние прослеживается в русском языке: христиане верят, что смерть – это переход в иной мир, она трактуется как счастливое избавление от мирских скорбей [9, с. 170]. Перечислим ряд эвфемизмов этой группы: *отправиться на тот свет, уйти в лучший (иной) мир, отой-*

ти в лучшую жизнь, уйти из жизни и другие [10]. В дополнение к этому христиане считают, что Бог является творцом вселенной и человечества, поэтому жизнь и смерть подчинены Божьему провидению, а смерть – возвращение к Богу, это привело к появлению следующих эвфемизмов для обозначения смерти: *почить в Боге, отойти к Богу, отдать Богу душу, уйти к Богу и другие* [10].

В китайском языке на отношение к смерти влияет буддийская религия. В буддизме считается, что жизнь в этом мире иллюзорна и недолговечна, а ценность жизни заключается в будущей жизни, и жизнь в Западном раю вечна. Например: 脱离苦海 [tuō lí kǔ hǎi] – *уйти из моря страданий*, 见佛祖 [jiàn fó zǔ] – *отправиться к Будде*, 升西天 [shēng xī tiān] – *уйти в Западный рай и другие* [11]. Даосизм даёт свои образы ухода из жизни, например: 瑶池添座 [yáo chí tiān zuò] – *найти место в нефритовом пруду*, 驾鹤西游 [jià hè xī yóu] *сидя на журавле, путешествовать на запад*, 登仙界 [dēng xiān jiè] – *вознестись в царство бессмертных* и другие [11].

И для русских, и для китайцев характерно насмешливое, панибратское отношение к смерти: *протянуть ноги, сыграть в ящик, дать дуба, откинуть копыта* [10]. Сюда можно отнести подобные выражения в китайском языке: 行将就木 [xíng jiāng jiù mù] – по смыслу совпадающее с рус. «*стоять одной ногой в могиле*», 入土为安 [rù tǔ wéi ān] – *предать тело земле*, 万年吉地 [wàn nián jí dì] – *навекки счастливое место вместо могила* [11].

Очевидное отличие китайских эвфемизмов о смерти от русских заключается в том, что выбор их употребления зависит от пола и возраста умершего. Например, если речь идёт о смерти молодого таланта, то говорят: 玉楼受召 [yù lóu shòu zhào] – *отправиться по вызову в яшмовый терем (о смерти молодого таланта)*, 英年早逝 [yīng nián zǎo shì] – *покинуть мир в самом расцвете сил и другие* [11].

Если речь идёт о смерти молодой девушки, то говорят: 玉碎珠残 [yù suì zhū cán] – *яшма и жемчужина разбились*, 香消玉陨 [xiāng xiāo yù yǔn] – *аромат исчез и яшма потускнела* вместо *смерть молодой и красивой девушки*. Особые эвфемизмы используются для обозначения смерти ребёнка: 夭折 [yāo zhé] – *безвременно погибнуть. умереть во младенчестве* [11]. Специальные эвфемизмы используются для обозначения смерти людей в возрасте от 20 до 30 лет: 凋谢 [diāo xiè] – *увянуть*. Эвфемизмы используются для наименования смерти пожилого человека: 寿终正寝 [shòu zhōng zhèng qǐn] – *мирно почить, приказать долго жить* [11].

Лингвокультурологическая характеристика эвфемизмов на данном этапе сводится к фиксации и описанию различных факторов, национальных традиций и особенностей отражения понятия *смерть* в двух языках.

Литература

1. Зиновьева, Е. И. Параметры лингвокультурологического анализа паремий одного языка на фоне другого (на материале русских и китайских единиц) / Е. И. Зиновьева, Пи Дзянькунь // Коммуникативные исследования. – 2016. – № 1 (7). – С. 18–24.
2. Аропова, Н. С. Эвфемизмы // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М., 1997. – С. 636.
3. Кацев А. М. Языковое табу и эвфемия: учеб. пособие к спецкурсу / А. М. Кацев. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. – 80 с.
4. Ван Сицзе. Стилистика китайского языка. – Пекин: Пекинское издательство, 1983. – С. 234.
5. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. – Москва : Гнозис, 2007. – 85 с.
6. Кузнецова, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000.
7. Евгеньева, А. П. Малый академический словарь / А. П. Евгеньева. – Москва : Институт русского языка Академии наук СССР. – 1957–1984.
8. Люй Шу Сян. Словарь современного китайского языка. – Пекин: Китайская академия общественных наук, 2016. – 1238 с.
9. Жельвис, В. И. Смерть в немецких эвфемизмах / В. И. Жельвис // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том 1 (Гуманитарные науки).

10. Сенечкина, Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка / Е. П. Сенечкина. – Москва : Флинта: Наука, 2008.

11. Чжан Гунгуй. Словарь китайских эвфемизмов. – Пекин: Пекинский лингвокультурологический университет, 1996.

УДК 811.161.1:82-84:008

Сюй Яо

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «РЕЧЬ» В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Речь как один из основных видов деятельности человека широко представлена в русских поговорках и, как показывает пословичный материал, вербализуется с использованием большого разнообразия компонентов. В пословицах отражаются стереотипные представления носителей языка о разных сторонах речи, даются характеристики субъекта говорящего – с точки зрения содержания речи и её внешних характеристик.

Ключевые слова: речь, концепт, лексика, компонент, пословица, паремийная репрезентация концепта.

Xu Yao

Saint-Petersburg State University

Features of verbalization of the concept "Speech" in Russian proverbs

Speech as one of the main types of human activities is widely represented in Russian proverbs and, as proverbs show, it is verbalized by using a wide variety of components. In proverbs the stereotypical ideas of native speakers about different aspects of speech are reflected. Furthermore, in terms of the speech content and its external characteristics, the characteristics of the speaker's subjects are also observed.

Keywords: speech, concept, vocabulary, component, proverb, proverb representation of the concept.

В системе выражаемых языком значений закрепляются знания и опыт социума, отражается картина мира носителей языка и культуры. Языковая картина мира фиксирует разные аспекты восприятия окружающего мира человеком и отношение к нему. Выражаемые языковыми единицами – и в том

числе устойчивыми единицами, такими как идиомы и пословицы, – значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, совокупность норм поведения, которые обязательны для всех носителей языка.

Пословичная картина мира – существенный фрагмент, часть языковой картины мира. Фразеологизмы и паремии отражают «народные» представления о языке и речи, обобщают знания о речевом общении – важнейшем виде человеческой деятельности: указывают на типичные особенности коммуникации, дают им оценку, фиксируют допускаемые говорящими ошибки в общении, предлагают рекомендации в отношении речевого поведения членов социума. Если под языковой картиной мира понимается «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [8, с. 47], то пословичная картина мира – это мировидение особого рода: на языковое отражение окружающего накладывается ещё и своеобразие вербализующих средств, по-особому очерчивающих жизненные ситуации. В пословицах говорится о вещах, актуальных для говорящих, лаконично формулируются выведенные из наблюдений выводы, проводятся аналогии между отдельными жизненными ситуациями и их обобщение, одобряются или порицаются поведение и поступки человека. Паремии отмечены большим эвристическим потенциалом и служат материалом для лингвокультурологии, лингвистической аксиологии и др. Это подтверждается активностью привлечения в научных трудах паремнологических единиц (ПЕ) – см., в частности, работы М. Л. Ковшовой, Л. Б. Савенковой, Е. И. Селиверстовой и др.

Концепт как ментальное образование является единицей описания языка и культуры, обращённой к экстралингвистическим знаниям – культурной традиции, менталитету и характеру этноса; их учёт представляется актуальным в представлении национально-маркированной картины мира.

Язык есть определяющее свойство культуры и человека как её представителя. По этой причине важно как изучение языковой картины мира, репрезентирующей с разных позиций восприятие и оценку окружающего мира носителями языка и культуры, так и обращение к речи – как виду важнейшей человеческой деятельности.

Речь представляет собой весьма сложное явление: это психолингвистический процесс, форма существования человеческого языка. Понятийная составляющая концепта «Речь» образуется, прежде всего, дефиниционным ядром, включающим дистриктивные, родовидовые признаки, фиксирующие границы предметной области, к которой он отправляет: речь – «исторически сложившаяся форма общения людей» с использованием языковых конструкций на основе определённых правил. Речь – явление двустороннее: процесс речи предполагает формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами и, с другой стороны, – восприятие и понимание языковых конструкций [7, с. 325].

По мнению М. С. Гутовской, в семантике лексемы *речь* выделяются две группы значений. Значения первой группы – 'способность говорить, выражать словами мысль', 'система словесного выражения мыслей, служащая средством общения между людьми', 'тот или иной стиль языка, слог' и 'язык, свойственный кому-либо, манера говорить' – отражают тесную взаимосвязь речи и языка; здесь также отчётливо видна связь менталитета и речи. Значения второй группы – 'разговор, то, что говорят', 'публичное словесное выступление' – представляют речь как деятельность [2, с. 64].

Выбор именно концепта «Речь» в качестве объекта исследования обусловлен широким спектром лексических средств русского языка, участвующих в его репрезентации, частотностью, с которой слова-вербализаторы (*речь, болтать, молоть, язык, говорить, щёлкать* и др.) встречаются в устойчивых словосочетаниях языка, разнообразием устойчивых выражений – сравнений, идиом, пословиц, которые, фик-

сируя стереотипные представления, оформившиеся в ментальности определённого этноса, активно участвуют в раскрытии этого многоуровневого концепта. Ср.: *молоть языком, язык без костей, говорит как пишет; От слова до дела целая верста; Вырвалось словечко – не воротись; Язык мой – враг мой; Без соли, без хлеба худая беседа; Устами младенца глаголет истина* и др. Материалом в работе послужили паремии, извлечённые из словаря В. И. Даля «Пословицы русского народа».

Наиболее многочисленны пословицы, говорящие о речи как о важнейшем, жизненно необходимом виде деятельности: *Язык языку весть подаёт; Язык языку ответ даёт, а голова смекает; Язык голову кормит; Язык поит и кормит, и спину порет; (двузначно) Язык хлебом кормит и дело портит* и др. При этом следует отметить, что в реализации этой семантики участвуют как слова-компоненты, используемые во фразеологизмах в их прямых значениях (*Говорит бело, а думает черно; Красна речь поговоркою/ с пословицей; Болтуна видать по слову, а рыбака по улову*), так и в переносных значениях: *Язык до Киева доведёт; Язык не Исайка – бесструнная бабалайка; Шила, мыла, гладила, катала – и всё языком!* и др.

Как и во всякой деятельности, представления о которой вербализуются пословицами, в речи предпочтительно соблюдение меры – чрезмерная говорливость, болтливость порицается: *Говорит красно, да слушать тошно; Говорит – хорошо, а замолчит – ещё лучше; На язык нет пошрины* и др. особенно неодобрительно воспринимаются пустые, бесцельные разговоры: *Говорить без дела, что на воде писать; Мели, Емеля, твоя неделя* и др. Последствия невоздержанности на язык в ПЕ представлены достаточно широко: 'речь' представляется врагом человека, поскольку она часто бывает непродуманной, поспешной; о сказанном приходится часто сожалеть (*Язык наш – враг наш; Свой язычок первый супостат; Язык мой – враг мой: наперёд ума глаголет; Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет*). Уместность –

также важный показатель речи: *В добрый час молвить, в худой промолчать; Никто бы про тебя не знал, когда бы сам не сболтал.*

Пословицы фиксируют многочисленные действия говорящих, реализуемые с разными намерениями, но исключительно вербально и потому ассоциируемые с речью – например, вранье (*Вранья на зуб не положишь; Со вранья пошлин не берут* и др.), похвальбу (*Речи как снег, а дела как сажка; Сам поёт, сам и слушает; Говорит прямо, а делает криво*), неоправданные обещания (*Слово дают для того, чтобы держать, а не для того, чтобы затылок чесать; Соловья баснями не кормят*), распускание слухов и сплетен (*Не всему верь, что говорят; Говорят, что [в Москве] кур доят; Помол знатный: одна мелет вздор, а другая чепуху*) и др.

Во многих пословицах *речь* связывается с честностью, прямотою, искренностью (*Говорить правду – потерять дружбу; Говорить буду правду: умирать надо*).

Паремии могут характеризовать манеру речи субъекта и степень её содержательности; ср.: многословность (*Болтай, да меру знай; Много знай, да меньше бай; Наговорила, что наварила, а нет ничего; К осени погода становится дождливее, а люди к старости – болтливей.*), бессодержательность (*Мелет день до вечера, а послушать нечего; Лясы точит да людей морочит*), внятность и понятность (*Коротко и ясно, оттого и прекрасно*). О контрасте красоты речи и ее бесполезности свидетельствует пословица *Сладко баёт, да дела не знает*.

С другой стороны, немало и русских паремий, говорящих о скупых на слова, немногословных (*Из него слова не вытянешь*); это качество чаще поощряется, чем осуждается: *Слово – серебро, молчание – золото; Промолчи – за умного сойдешь* и др.

В вербализации стереотипных представлений о речи (ее субъекте, процессе, признаках, цели и др.) участвуют в составе устойчивых выражения слова разных частей речи – гла-

голы (*глаголет, говорит, рыщет, болтает, брехать, сказывать* и др.), существительные (*болтовня, слово, язык, беседа, разговор* и др.), прилагательные (*говорливый, несказанный, речистый, выговоренный* и др.), наречия (*задорно, заборно, быстро, смело* и др.). Стереотипные представления о речи реализуются словами-компонентами, входящими в различные лексико-семантические группы – номинациями говорящих (*молчун, болтун, болтало, говорун, шептун* и др.), номинациями пустой, бессодержательной речи, указанием на процесс говорения (*молоть, мести, молотить, чесать (языком), (лясы) точить, болтовня* и др.) и проч.

Таким образом, в пословицах обнаруживается широкий спектр лексических средств, которые, выступая в роли компонентов, участвуют в паремиологической вербализации концепта «Речь» и в показе разнообразных представлений, связанных у носителей русского языка с говорением.

Литература

1. Аникин, В. П. Русские пословицы и поговорки / В. П. Аникин. – М., 1988 [электронная библиотека русской литературы].
2. Гутовская, М. С. Концепт «Речь» в русской языковой картине мира и его место среди других понятий «народной лингвистики» / М. С. Гутовская // Веснік БДУ. Сер. 4. – 2007. – № 2. – С. 63–70.
3. Ковшова, М. Л. «Культурный код» как элемент культурной интерпретации фразеологизмов в лингвокультурологической парадигме исследования // Славянские языки и культура. Материалы Межд. науч. конф. В 2 т. Т. 1. Знание. Язык. Культура. Отв. ред. В. Т. Бондаренко. – Тула: ТПУ им. Л.Н. Толстого, 2007. – С. 30–33.
4. Савенкова, Л. Б. Национальная интерпретация мировых ценностей в пословицах русского и северокавказских народов / Л. Б. Савенкова // Лингвистика. Семиотика. Метапозитика. Выпуск 1 (14). – Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказского федерального университета; "Дизайн-студия Б", 2014. – С. 361; 367.
5. Селиверстова, Е. И. О роли культурных коннотаций и фольклорных мотивов в варьировании пословицы / Е. И. Селиверстова // Phraseologie und Text. Материалы XXXVIII Междунар. филол. конф. Факультет филологии и искусств (март 2009) / А. Савченко, В. Мокиенко, Х. Вальтер. – Greifswald, 2010. – С. 166–174.
6. Селиверстова, Е. И. Пословичный бином как элемент паремиологического пространства языка / Е. И. Селиверстова // Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвист. и лингвометод. аспекты): Междунар. научно-

практ. конф. (Кострома, март 2008 г.). – Москва : ООО «Издательство “Эллис”», 2008. – С. 263–276.

7. Татиева, А. Б. Концепт «РЕЧЬ» в русской паремиологии / А. Б. Татиева, Г. С. Суюнова // Актуальные проблемы лингвистики. Сб. тр. конф. – Павлодар: Павлодарский гос. пед. ин-т, 2015. – С. 323–328.

8. Яковлева, Е. С. К описанию русской языковой картины мира / Е. С. Яковлева // Русский язык за рубежом. – Москва, 1996. – №1–3. – С. 47–57.

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23:82-343.4

Токина А. И., Усенко И. Ю., Чжан Линю

Санкт-Петербургский государственный университет

ЗМЕЙ ГОРЫНЫЧ И КИТАЙСКИЙ ДРАКОН (ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ОБРАЗОВ)

Статья посвящена анализу особенностей языковых средств создания образов Змея Горыныча и Дракона в русских и китайских народных сказках в аспекте лингвокультурологии.

Ключевые слова: образ, сказки, Дракон, Змей Горыныч.

A. Tokina, I. Usenko, Zhang Lingyou

Saint-Petersburg State University

Zmei Gorynych and the Chinese Dragon (linguistic representation of traditional folklore images)

The article analyzes the features of the linguistic means of creating images of Russian Zmei Gorynych and Chinese Dragon in Russian folk tales and in Chinese fairy tales on the linguocultural aspect.

Keywords: image, folk tales, fairy tales, Zmei Gorynych, Dragon.

Одним из основных кодов культуры является **биоморфный**, связанный с живыми существами, которые населяют окружающий мир. Он отражает, в том числе, архетипические представления человека о мире **бестиариев** (мифологических персонажей), который находится в пограничной зоне, пересекаясь с миром животных и растений. Бестиарии принадлежат «вторичной реальности» русского фольклора и входят в действительность, являясь неотъемлемыми эле-

ментами культурного пространства. Бестиарии не только бытуют в культуре как персонажи и элементы фольклора, но и обладают стереотипами. К ним относятся персонажи русских волшебных сказок, такие как Баба-Яга, Змей Горыныч, Кощей Бессмертный и др. [1, с. 247–253].

Разница в культурных традициях разных стран может привести к тому, что сходные по внешнему облику сказочные (фольклорные) герои в одном языке могут иметь положительные коннотации, а в другом – отрицательные. На первый взгляд может показаться, что между Змеем Горынычем, традиционным персонажем русских народных волшебных сказок, и китайским Драконом довольно много общего, и прежде всего, это отчасти их сходный внешний облик. Однако, анализируя особенности языковых средств, характерных для изображения данных персонажей, можно получить представление об их практически диаметральной противоположности, что объясняется культурологическими различиями в представлении о данных героях в национальных языковых картинах мира.

Их внешнее сходство базируется на следующих основных чертах: и у Дракона, и у Змея Горыныча есть острые когти (у китайского Дракона и рога), оба они характеризуются умением летать и обладают необычными способностями. В отличие от китайского Дракона, у которого всегда одна голова, Змей Горыныч является обладателем нескольких голов, количество которых, как правило, кратно трём: он бывает трёхглавым, шестиглавым, девятиглавым или двенадцатиглавым. Относительно характерных способностей описываемых героев следует отметить то, что Змей Горыныч способен изрыгать огонь и дым из пасти и ноздрей (что следует рассматривать в качестве символа опасности, угрозы, зла), тогда как Дракон обладает даром вызывать дождь и облака (что в традиционной культуре Китая символизирует благо, добро, успокоение).

В самой номинации Змей Горыныч скрывается нечто опасное, таящее в себе угрозу. Под влиянием христианского взгляда на змея как воплощение Сатаны Змей и в славянской мифологии, как правило, отождествляется с дьявольской стороной, силами Тьмы. Если принять точку зрения на этимологию слова Горыныч, согласно которой данная номинация напрямую соотносится со словами «гора» или «гореть» [1, с. 184], в этом имени также скрывается угрожающий и тёмный характер данного сказочного героя: ведь Змей Горыныч живет в горной пещере (иными словами, в подземном царстве, символизирующем преисподнюю), из его ноздрей «*пламя дышит*», «*дыхнул огнём – на двенадцать вёрст Русскую землю сжѣг*» (описания, типичные для русских сказок, ассоциируются с адским пламенем, разрушительной огненной стихией). Жилище Змея Горыныча неприступно, оно находится внутри горы и оснащено множеством запоров таким образом, чтобы посторонние не могли ни проникнуть в него, ни покинуть его беспрепятственно. В некоторых сказках пещера напрямую связывается со змеиным логовом: «*А на горе у змеиногo логова кишмя кишат змеёныши. Стали они Бурюшке ноги обвивать, стали копыта подтачивать*», «*пошёл к змеиным пещерам. Все пещеры медными дверями затворены, железными засовами заперты, золотыми замками увешаны*», «*Разбил Добрыня медные двери, сорвал замки и засовы, зашёл в первую пещеру. А там видит людей несметное число с сорока земель, с сорока стран, в два дня не сосчитать*», «*Так прошёл Добрыня **одинадцать пещер**, а в двенадцатой нашёл Забаву Путятишину: висит княжна на сырой стене, за руки **золотыми цепями прикована***» («Добрыня Никитич и Змей Горыныч»).

В первую очередь именно по номинации читатель получает первичную информацию о внешности персонажа: Змей Горыныч выглядит как змей, а не как человек (в отличие от Бабы-Яги или Кощея Бессмертного). В сказках встречаются характерные описания с типовым прилагательным *страш-*

ный, эпитетами, называющими количество голов, и глаголами, репрезентирующими особенности персонажа: «*выезжает Чудо-юдо – **шестиглавый** змей. Как подул на все стороны – на три версты все огнём пожѣг!*», «*выезжает Чудо-юдо – **девятиглавый** змей*», «*Выезжает Змей Горыныч, Чудо-юдо **двенадцатиглавое**. Каждая голова своим напевом поёт, **из ноздрей пламя дышит, изо рта дым валит***», «*все головы **приросли**, будто век не падали*» («Бой на Калиновом мосту»); «*летит к нему Змей Горыныч, **страшный** змей **о трёх головах, о семи когтях, из ноздрей пламя дышит, из ушей дым валит, медные когти на лапах блестят***», «*летит Змей Горыныч, в когтях мёртвое тело держит. **Из пасти огонь сечёт, из ушей дым валит, медные когти как жар горят***», «*Хлынула из Змея **чёрная кровь***» («Добрыня Никитич и Змей Горыныч»). Наиболее очевидной отличительной чертой Змея Горыныча является наличие у него нескольких голов, изрыгающих огонь (характерные имена существительные – **огонь, пламя, дым**), которые обладают способностью к регенерации: если герою удастся отсечь головы Змея, они вырастают снова, что подчёркивает могущество его волшебной силы. При анализе его внешних черт важнейшее значение приобретают лексические единицы **огонь** и **кровь**. Неслучайно кровь сказочного Змея чёрного цвета. Чёрный цвет, являясь цветом тёмных сил, отражает его внутреннюю сущность (злоба, ненависть к людям, антагонизм добра). Например, в сказке «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» говорится о том, что земля даже не принимает кровь злодея: «*Трое суток стоит Добрыня в чёрной крови, стынут его ноги, холод до сердца добирается. Не хочет Русская земля змеиную кровь принимать*».

Речевая характеристика Змея Горыныча даёт полное представление о таких чертах его характера, как свирепость, жестокость, раздражительность и вспыльчивость, что особенно прослеживается в стилистической принадлежности лексики, характеризующей собственную речь персонажа. Он

отличается грубой простонародной речью, использует метафорические ругательства (*собачье мясо, воронье перо, пёсья шерсть*) и, как правило, пытается запугать героя-антагониста страшными муками, истязаниями, пленом: «*Рассердился девятиглавый змей: – Что ты, собачье мясо, спотыкаешься, ты, воронье перо, трепещешь, ты, пёсья шерсть, щетишься? Нет для меня на всём свете противника!*» «*Али вы думаете, Иван-крестьянский сын здесь? Да если он народился, да и на войну сгодился, я только дуну – от него прах останется!*» («Бой на Калиновом мосту»); «*Увидал Змей Добрыню, громом загремел: – Эх, старые люди пророчили, что убьёт меня Добрыня Никитич, а Добрыня сам в мои лапы пришёл. Захочу теперь – живым сожру, захочу – в своё логово унесу, в плен возьму. Немало у меня в плену русских людей, не хватало только Добрыни», «Не отдам я Забаву Путятишину, я её сожру, и тебя сожру, и всех русских людей в полон возьму!*» («Добрыня Никитич и Змей Горыныч»); «*Дай, – думает, – живьем поймаю!*» («Чудесная рубашка»). Угрозы Змея Горыныча, выраженные глаголами СВ в форме будущего времени, гиперболизированы, доведены до предела. Гиперболизируется и громогласная речь персонажа (не сказал, а «*громом загремел*»), и его могучая сила, которой он похваляется («*нет для меня на всём свете противника*», «*я только дуну – от него прах останется*»).

Китайский Дракон, в противоположность Змею Горынычу, обитает на небе (противопоставление небо – подземная пещера вызывает прямые ассоциации с противопоставлением рай – ад). Он свободно и быстро может перемещаться между небом и землей, что подчёркивают наречия с семами быстроты и внезапности (*внезапно, быстро, сразу*). Для описания внешнего облика Дракона используются, как правило, словосочетания с качественными прилагательными с положительной коннотацией, такие как *твёрдый взгляд, длинный сияющий серебряный ус, золотым светом; золотых кузниц, покрывающих все небо; нежным*. Они подчёркивают величие,

силу и мощь Дракона и показывают, что он является священным и таинственным существом, отличным от обычных существ. Особенно следует отметить качественные прилагательные с цветовой символикой *серебряный* и *золотой*, которые в китайском языке обычно символизируют благородство, славу, роскошь, наивысшую власть и т. д. Созданию возвышенного образа способствует глагол *сиять*, связанный со светом, а также лексемы *небо, небеса, облака, летать*, которые показывают неразрывную связь Дракона с небом, с высшими силами («Жёлтый Император вознесён Драконом на Небеса»).

Приведём фрагмент с описанием Дракона из другого произведения: «*У Короля Дракона Четырёх Морей нефритово-белые когти, блестящая серебряная чешуя, аккуратная Драконья борода, высокие рога, выступающий лоб и круглые глаза*» (Отрывок из романа «Путешествие на Запад»). Несмотря на краткость, в данном отрывке представлено наиболее полное и яркое описание Короля Дракона. При описании используются следующие характерные языковые средства: качественные прилагательные, способствующие созданию яркого святого торжественного образа Короля Драконов: *блестящая, серебряная, аккуратная, высокие, круглые*; сложное цветочное прилагательное, обозначающее оттенки цветов, связанных с положительной семантикой в китайской культуре: *нефритово-белые*. Нефрит имеет долгую историю в китайской культуре, в народном сознании он считается кристаллизацией сущности неба и земли. С давних времен и до настоящего нефрит обладает важнейшей культурной и экономической ценностью. Поэтому с древних времен он стал символом иерархического статуса и власти. Слово «нефрит» является красивым, счастливым, нежным и благородным словом в традиционных представлениях китайцев. Неслучайно оно встречается в описаниях Дракона – представителя неба, божественного начала, верховной власти.

Итак, сопоставление языковых фрагментов показывает, что при описании Дракона широко используются качественные прилагательные и именные словосочетания с положительной семантикой (*твёрдый взгляд, золотым светом, золотых кузниц, нежным, нефритово-белые когти, блестящая серебряная чешуя, высокие рога, выступающий лоб, сильным и храбрым*), особенно прилагательные с семантикой цвета. Однако его действия и поведение практически не описываются, т. е. в его описаниях отсутствуют глаголы. А при описании Змея Горыныча, напротив, используется ограниченный круг прилагательных и словосочетаний с отрицательной семантикой (например, *страшный, из ноздрей пламя дышит, из рта дым валит, чёрная кровь*) и достаточно широкий круг глаголов, изображающих динамику его действий (глаголы *НСВ* в формах настоящего исторического времени или при передаче привычных действий и состояний – *выезжает, летит, держит, несёт*; глаголы *СВ* при описании действий, быстро сменяющих друг друга, – *рассердился, вогнал, ухватил, унёс, приказал*). Если речь Дракона отличается изысканностью, то для речи Змея Горыныча характерен простонародный стиль. В целом можно сделать вывод о том, что по сравнению с русской сказкой, где Змей Горыныч гораздо более динамичен, постоянно перемещается, много говорит, в китайской сказке Дракон относительно статичный персонаж. Таким образом, отрицательный образ Змея Горыныча создаётся, прежде всего, на основе его речи и поступков, тогда как положительный образ Дракона – за счёт статичного описания.

Литература

1. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2002. – 284 с.
2. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Москва : Лабиринт, 2000. – 336 с.

УДК: 811.161.1'243:378.147:303.446.23

Щербак О. А.

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

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку, применению личностно-ориентированного подхода к обучению русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический материал представлен на примере учебно-образовательного проекта «Город, в котором я живу и учусь».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, диалог культур, личностно-ориентированный подход к обучению.

O. A. Shcherbak

Saint-Petersburg State Forest Technical University named after S. M. Kirov

Intercultural communication: problem-oriented learning

The article is devoted to the problems of intercultural communication in the process of teaching to Russian language the foreign students, the application of a learner-centric approach to teaching the Russian as a foreign language. Linguistic and cultural material is presented on the example of the educational project "The city where I live and study".

Keywords: Russian as a foreign language, intercultural interaction, intercultural communication, dialogue of cultures, learner-centric approach to teaching.

Современная цель обучения РКИ состоит в обеспечении условий эффективной межкультурной коммуникации, способствующей формированию личности обучающегося, его готовности, способности и личных качеств, позволяющих осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвокультур. О том, что теория обучения языку и культуре должна базироваться на концепции диалога («диалог культур»), говорили многие учёные, в первую очередь М. М Бахтин и В. С. Библер.

Весь мир делится на «своих», объединенных языком и культурой, и «чужих», не знающих языка и культуры. Диалог культур – это встреча «своего» и «чужого», «это взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [1, с. 57].

Язык способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык – это копилка культуры, а каждый урок – это «перекрёсток» культур [2, с. 69].

Под культурой в контексте межкультурного компонента обучения учёные понимают свод знаний и опыта, позволяющий обучающимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

Отмечается, что в основе межкультурного обучения РКИ лежит личностно-ориентированный подход, способствующий приобщению к культуре изучаемого языка. Данный подход включает три основных этапа познания национально-культурных традиций и системы ценностей.

1 этап – мотивационный. На этом этапе пробуждается интерес, активизируются знания о языке, преодолевается культурный «шок».

2 этап – «взаиморазвивающий». На этом этапе происходит развитие умений общения на языке, приобретается и анализируется коммуникативный опыт.

3 этап – творческий. На третьем этапе осуществляется творческое общение на изучаемом языке.

Количество полученной на первых этапах информации переходит в качество. На наш взгляд, на третьем этапе возможно творческое сотрудничество студентов из разных стран. Здесь уместно проведение ролевых игр, спектаклей, конкурсов, проектов, конференций, праздников.

На этом этапе происходит переход на новый уровень, выработка новых культурных и личностных средств адаптации в изменившейся ситуации.

Основная задача курса РКИ – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения, преодоление не только «языкового», но и «культурного барьера».

В течение последних трёх лет кафедрой русского языка СПбГЛТУ реализуется учебно-образовательный проект «Город, в котором я живу и учусь». В рамках проекта проведены интеруроки: «Визитная карточка Санкт-Петербурга», «Это страшное слово блокада», «Петербург как копилка впечатлений»; конкурс фотографий «Зимний Петербург» и конкурс видеороликов о Санкт-Петербурге.

Проект реализуется с целью гармонизации межкультурных и межэтнических взаимодействий, знакомства обучающихся с богатой историей и достопримечательностями Санкт-Петербурга в контексте изучения русского языка и культуры.

«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].

Подобные мероприятия способствуют межкультурному сотрудничеству, позволяют погрузиться в культуру и историю страны изучаемого языка и стать полноценным участником не только творческого процесса, но и реального общения.

Литература

1. Костомаров, В. Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении / В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров. – Москва : Русский язык, 1988. – 128 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова – Москва : Слово, 2000. – 146 с.
3. Каган, М. С. Мир общения. Проблемы межсубъективных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.

IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.161.1'243:81'42:378.147

Веракша Т. В.

Военно-морская академия, Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИВС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИСКУРСНОМУ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ВОЕННО-МОРСКОГО ВУЗА

В статье рассмотрена связь категории дискурса с текстом, дана характеристика термина «дискурс» в современной лингвистике, предлагается классификация подходов к дискурсивному чтению, основанная на принадлежности к определенной отрасли знаний. Подчеркивается важность архитектоники текстов военно-морского дискурса.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивное чтение, корпус текстов, профессиональная компетенция.

T. V. Veraksha

Naval Academy, St. Petersburg

Formation of communicative competence in the professional sphere of communication in the training of discourse reading of nava academy

In article the link categories discourse with the text, the characteristic of the term "discourse" in modern Linguistics, proposed classification approaches to reading, based on membership in a particular branch of knowledge. Stresses the importance of texts of the naval scourse.

Keywords: discourse, reading, corpus, competence.

Введённый ФГОС ВО по направлению «Лингвистика» основывается на компетентностном подходе. Кафедрой разработаны учебные программы по русскому языку для подготовки слушателей магистратуры и курсантов специалитета, в основу которых в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ положен компетентностный подход.

Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главным результатом образования должны быть не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. Компетентность, по мнению И. А. Зимней, это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека», а компетенция – интегративная целостность знаний, навыков, умений, обеспечивающих профессиональную деятельность человека, то есть его способность реализовать на практике свою компетентность [7].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введён в научный обиход М. Н. Вятютневым. Он называет коммуникативной компетенцией выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в ситуациях общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок участников беседы [5].

С позиции психологии общения И. А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию так: это цель и результат обучения языку, способность субъекта обучения осуществлять речевую деятельность адекватно цели, задачам, средствам, способам и ситуациям общения [6].

Итак, коммуникативная компетенция в узком значении – это успешная коммуникативная деятельность человека, основывающаяся на усвоенных им средствах и стратегиях речевого общения, подкрепляемая знанием языка и речевыми навыками и умениями, в более широком смысле – это способность человека решать средствами языка актуальные задачи общения как в обычных, повседневных ситуациях жизни, так и в профессиональной сфере.

В процессе обучения дискурсивному чтению внимание обучающихся направлено на детальное восприятие текста с

целью формирования и совершенствования общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Во второй половине прошлого столетия в научных исследованиях происходит выделение категории дискурса на фоне понятия «текст»: или дискурс дается как способ актуализации текста, или текст и речь трактуются как аспекты дискурса. В первом случае изучение дискурса предполагало исследование динамической формы существования текста, а сам анализ приобретал черты функционального исследования. Во втором случае исследования были ориентированы на широкую предметную область – фактически в нее попадало любое действие с использованием языка и речи.

Все исследователи признают, что в качестве важнейшей структурной единицы дискурса является его тематическое ядро. С точки зрения лингвистики организация смысла в дискурсе определяется темой, которая трактуется как динамическое образование – она разворачивается в ходе дискурсивной практики. Тема, в свою очередь, трактуется как социокультурный феномен: за различными ситуациями, фрагментами языковой картины мира закреплена перечень тем. Реализация дискурса трактуется лингвистами как формально-функциональный процесс, но обусловленный конкретными условиями.

Акцент на динамической стороне дискурса, а также на первичности дискурса по отношению к тексту является одним из ключевых аспектов в трактовке дискурса в теории коммуникации: дискурс здесь понимается как коммуникативное действие, в ходе которого продуцируются и артикулируются тексты [8].

Предшествующие и последующие тексты тесно связаны между собой, эта особенность текста прямо указывает на его контекстное окружение, на определенный дискурс, в нашем случае военно-морской. Текст всегда направлен на другого, в этом его коммуникативный характер. По выражению В. С. Библера, текст, понимаемый как дискурс, «живет контекстами..., все его содержание только в нем, и все его со-

держание – вне его, только на его границах, в его небытии как текста» [4, с. 76].

Внутренний порядок смыслов и картина мира установлены и закреплены в языке, таким образом вырабатываются принципы и правила построения дискурса. Чем более обязательными и устойчивыми являются принципы и правила, тем более специфичными будут дискурсы.

Так как главной задачей образовательного процесса вуза является подготовка специалиста к предстоящей профессиональной деятельности, основу образовательного процесса составляет содержание обучения, определяющее совокупность знаний, умений, навыков, которыми овладевает обучающийся.

Учитывая динамично развивающееся взаимодействие между различными отраслями знаний (как направленное на интеграцию дисциплин, так и на их дифференциацию), мы полагаем целесообразным предложить классификацию подходов к дискурсивному чтению, основанную на принадлежности к той или иной отрасли знания, в нашем случае к военно-морской. Е. Кожемякин выделяет четыре основные группы подходов к дискурс-анализу: формальные, прагматические, структурно-функциональные и критические [9].

Сравнивая эти четыре подхода к интерпретации дискурса, мы можем заключить, что дискурс в каждом из случаев интерпретации мыслится в диалектической связи с субъектом и действительностью и занимает определенное место в их иерархии. В условиях обучения важен прагматический подход, в рамках которого дискурс интерпретируется как эффект или инструмент коммуникативного действия, а формулой является «субъект – действительность – дискурс» или «субъект – дискурс – действительность».

Дискурсивное чтение направлено на выявление содержания и аутентичного смысла не одного, а корпуса текстов, составляющих макроконтекст конкретного дискурса, формирующих коммуникативную компетенцию обучающихся в профессиональной сфере общения.

Специфика учебников по инженерным дисциплинам представляет собой четкую систему. Учебники и учебные пособия по специальности пишутся авторами одного или нескольких вузов, представляющими ту или иную научную школу. Обычно это авторские коллективы, суммирующие материалы предыдущих изданий в отечественной традиции, студенты вузов инженерного профиля изучают ту или иную дисциплину, как правило, по учебникам преподавателей своего вуза, вследствие того, что одна и та же проблема может трактоваться по-разному в различных научных школах. Обучающийся воспринимает автора-преподавателя как непосредственного участника коммуникации, носителя определенного алгоритма решения задачи. Поэтому многие инженерные реалии подаются как данность, не требующая проверки или подтверждения. При этом почти всегда в качестве модели дается сам пример решения, выраженный в расчетах, и его оценка.

Проблемам исследования в области методологии проектирования и решения инженерных задач посвящено большое количество работ.

В работе И. Б. Авдеевой [1] показано, что наиболее актуальный вид инженерной деятельности – системотехническая деятельность – делится на пять этапов:

- 1) постановка задачи;
- 2) выбор метода решения / исследования;
- 3) получение решения;
- 4) анализ вариантов решения;
- 5) оценка вариантов и выбор наилучшего/оптимального из них.

Данные этапы рассматриваются автором как модель когнитивной и профессиональной деятельности инженера, которая положена в основу лингвистического анализа структуры корпуса текстов, составляющих макроконтекст.

Полученное описание, по мнению методистов, «более схематичное, чем предыдущие, именно в силу своей простоты полезно преподавателю РКИ, так как наглядно доказывает, ка-

ким главным речевым реализациям инженерного дискурса необходимо учить на уроках русского языка» [10, с. 80].

Для профессионально-ориентированных текстов военно-морской тематики характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, номинативность, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис. Все эти отличительные признаки обучающийся должен уметь опознать в тексте и использовать для извлечения информации. Кроме того, будущему специалисту необходимо еще на предвузовском этапе подготовки накопить определенный опыт самостоятельной работы, постепенно трансформируя его при обучении на основных курсах в умение работать с библиографией, развивать навыки научного поиска, самостоятельно извлекать необходимую информацию по тому либо другому вопросу или научной проблеме.

Таким образом, обучение дискурсивному чтению на материале корпуса текстов военно-морской тематики обеспечивает формирование коммуникативной компетенции, решение средствами языка актуальных задач в профессиональной сфере общения.

Литература

1. Авдеева, И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И. Б. Авдеева. – Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – 368 с.
2. Авдеева, И. Б. Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации / И. Б. Авдеева // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2016. – № 1. – С. 56-63.
3. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва, 1990.
4. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – Москва, 1991.
5. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984.
6. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989.

7. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991.

8. Кашкин, В. Б. Основы теории коммуникации / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2003.

9. Кожемякин, Е. А. Дискурсивный подход к изучению культуры / Е. А. Кожемякин // Современный дискурсивный анализ. – Москва, 2017. – Выпуск 1, Т. 1.

10. Левина, Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу / Г. М. Левина. – Москва : Янус-К, 2003.

11. Требования по русскому языку как иностранному: второй сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. – Москва : Изд-во РУДН, 2005.

9. Кожемякин, Е. А. Дискурсивный подход к изучению культуры / Современный дискурсивный анализ. – М. – Вып. 1. – Т. 1. – 2017.

10. Левина, Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М: Янус-К. – 2003.

11. Требования по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. – М.: Изд-во РУДН. – 2005.

УДК 82-1:303.446.23(510:470+571)

Ду С., Афанасьева Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКСЕМА *МОРЕ* В ЯЗЫКЕ ПОЭЗИИ

А. ПУШКИНА И ЛИ БО

Статья посвящена сопоставлению поэтической семантики лексемы *море* в лирике двух великих поэтов России и Китая: А. Пушкина и Ли Бо. Анализируются глаголы и прилагательные, сочетающиеся с рассматриваемой лексемой, а также сопоставляется образное употребление этого слова в идиостилиях двух поэтов.

Ключевые слова: лексема «море»; русская поэзия; китайская поэзия; поэтическая семантика.

S. Du, N. A. Afanasyeva

Saint-Petersburg State University

Sea lexeme in the poetic language of A. Pushkin and Li Bo

The paper is dedicated to alignment of poetic semantics of the *sea* lexeme in lyrics of two great poets of Russia and China: A. Pushkin and Li Bo. Verbs and adjectives consistent with the lexeme in question are analyzed, and figurative use of this word in individual styles of the two poets is compared.

Keywords: the sea lexeme; Russian poetry; Chinese poetry, poetic semantics.

Одним из важнейших направлений гуманитарных наук является сравнительное и сопоставительное изучение культур, языков, литератур. «Соотнесение-сравнение того и этого, своего и чужого составляет одну из основных и вековечных работ культуры», – пишет В. Н. Топоров [4, с. 7].

Цель настоящей статьи – выявить различие в семантике лексемы *море* в лирике двух великих поэтов золотого века русской и китайской поэзии – А. Пушкина (XIX в.) и Ли Бо (VIII в.). Такое сравнение кажется возможным несмотря на то, что поэты творили с разницей более чем в тысячу лет, поскольку соотносимо влияние, которое оказывает их творчество на современную русскую и китайскую литературу и культуру. Поэзию А. Пушкина и Ли Бо изучают в школах России и Китая, стихи анализируют и учат наизусть и т. д.

Поскольку образ моря значим как для русской, так и для китайской поэзии, рассмотрим значения лексемы *море* в русском и китайском языках и лирике двух великих поэтов.

В русском языке у лексемы *море* толковые словари выделяют прямое и переносное значения: море – ‘часть водной оболочки земли, <...> впадина в земной поверхности, заполненная горько-соленой водой и соединенная проливом с океаном’; переносные значения: ‘большое количество кого-чего-н.’ и ‘обширное пространство чего-н. (поэт)’ [5, с. 260]. В китайском языке *море* – ‘близкая к суше часть океана, некоторые крупные озера также называют морями’; ‘много похожих вещей вместе’, ‘нечто большое’ [1, с. 506].

А. Пушкин и Ли Бо часто используют лексему *море* в своей лирике. У А. Пушкина она встречается 186 раз, у Ли Бо – 331. Оба поэта были на море, но большую часть жизни провели далеко от него.

Обратимся к рассмотрению в лирике двух поэтов лексемы *море* в ее прямом значении. Сопоставим глаголы и прилагательные, встречающиеся с лексемой *море* в поэзии А. Пушкина и Ли Бо. При субъекте *море* в лирике А. Пушкина

встречаются следующие глаголы-предикаты: *плескаться* (2 раза), *двигаться* (1), *играть* (1), *почивать* (1), *смутиться* – ‘стать мутным’ (1), *спать* (1), *шуметь* (1). У Ли Бо: 倾 *перевёртываться* (3), 动 *двигаться* (2), 飞动 *бурлить, клокотать* (1), 落 *появиться, бурлить* (1), 涌 *клокотать, бурлить* (1), 渤海 *бурлить* (1). Ярким отличием двух идиостилей поэтов является то, что в лирике А. Пушкина глаголов, передающих активное движение моря, – четыре, а у Ли Бо – девять.

Среди названных глаголов у Пушкина есть глаголы в образно-переносном значении. Например, *спать*: Блестит луна, недвижно море спит; *почивать*: Всё тихо: море почивает; *играть*: Когда, бушуя в бурной мгле, / Играло море с берегами. Ли Бо не использует глаголов при лексеме море, создающих олицетворение.

С существительным *море* в лирике А. Пушкина встречаются следующие эпитеты-прилагательные: *синий* (17 употреблений), *волнуемый* (1), *жизненный* (1), *западный* (1), *обманчивый* (1), *полуночный* (1), *пустынный* (1), *студёный* (1). У Ли Бо: 沧 *тёмно-зелёный, большой* (11), 碧 *зелёный* (7), 远 *далёкий* (6), 巨 *большой, крупный* (3), 瀚 *безбрежный, широкий* (1), 遥 *далёкий* (2). Интересно, что лексема *море* в лирике А. Пушкина выступает с эпитетом *синее*, у Ли Бо – *зеленое*. Видимо, это связано с разным цветом воды описываемых поэтами морей. Важно отметить, что эти эпитеты традиционны для русской и китайской культуры. Для русского фольклора характерна формула *сине море*, а в китайской культуре с древних времен с существительным *море* часто используется эпитет *тёмно-зеленое*.

В «Словаре языка Пушкина» у лексемы море выделяется шесть значений, среди которых переносное – ‘жизнь с её заботами, волнениями’: Сулит мне труд и горе / Грядущего волнуемое море; На море жизненном, где бури так жестоко / Преследуют во мгле мой парус одинокой [3, с. 653].

В поэзии Ли Бо лексема море встречается в значении ‘жизненные трудности, испытания в жизни’: Однажды с попутным ветром, рассекая волны, подниму парус в облака и пересеку море (长风破浪会有时, 直挂云帆济沧海) [6, с. 115].

Таким образом, в лирике двух поэтов наблюдаются как сходные черты, например, море сопоставляется с трудностями и с испытаниями в жизни человека, так и характерные каждому идиостилю особенности. Если для А. Пушкина море *синее*, то у Ли Бо оно *зеленое*. В поэзии Ли Бо *море* характеризуется как ‘большое, далекое, бурное, зеленое’. В лирике А. Пушкина *море* прежде всего ‘синее’.

Литература

1. Лу, Ш. Словарь современного китайского языка = 吕叔湘, 丁声树. 现代汉语词典 / Ш. Лу, Ш. Дин. – Пекин : Коммерческая пресса, 2016.
2. Лу, Я. Ли Бо и море = 卢燕平. 李白与海 / Я. Лу // Вестник университета Нинбо = 宁波大学学报 (人文科学版) . – 2010. – № 5. – С. 7-12.
3. Словарь языка Пушкина : в 4 томах. – Москва, 1956.
4. Топоров, В. Н. Пространство культуры и встречи в нем / В. Н. Топоров // Восток – Запад: исследования. Переводы. Публикации. – Москва, 1989.
5. Толковый словарь русского языка : в 4 томах / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935-1940.
6. Чжао, Ч. Триста стихотворений династии Тан = 赵昌平. 唐诗三百首全解. – Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2006.

УДК 80:821.161.1:008

Мальшева Н. Г., Мальшев Г. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова

ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. С. ПУШКИНА И А. А. БЛОКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Обращение к поэмам А. Пушкина «Медный всадник» и А. Блока «Двенадцать» позволяет увидеть образ Петербурга (Петрограда) в новом для большей части иностранной аудитории ракурсе, таким образом глубже понять исторический, культурный, духовный контекст русской жизни.

Ключевые слова: поэма, город, мистериальный, катастрофический, жертва, эсхатологический.

N. G. Malysheva, G. G. Malyshev

Saint-Petersburg state Rimsky-Korsakov Conservatory

Works by A. S. Pushkin and A. A. Blok at Russian language lessons in a foreign audience.

The appeal to the poems of A. Pushkin "the Copper horseman" and A. Blok "Twelve" allows you to see the image of St. Petersburg (Petrograd) in a new perspective for most of the foreign audience, thus understanding the historical, cultural, and spiritual context of Russian life.

Keywords: poem, city, mysterious, catastrophic, victim, eschatological.

Для иностранцев, изучающих русский язык и интересующихся русской культурой, возможно предложить страноведческий материал, но в специфическом ракурсе: это тема Петербурга. Кроме исторических, статистических данных, нашедших отражение в учебных и публицистических текстах (с определённым набором общеизвестных определений: «Северная Венеция», «Культурная столица России» и проч.), представляется интересным предложить учащимся увидеть город в контексте художественной литературы.

Естественно, это весьма объёмная тема, представленная целым корпусом текстов XIX–XX вв., и, как правило, изучающие русский язык (да и не только они) знакомы – слышали, читали в переводе – с творчеством Ф. М. Достоевского и именно с романом «Преступление и наказание», иногда знают другие его петербургские тексты – «Бедные люди», «Белые ночи».

Поэмы, которые предлагаются к рассмотрению, известны меньше в иностранной аудитории. Безусловно, изучение поэтического текста представляет особую трудность (возможно использование переводов на родной язык). Однако в пользу выбора данных произведений говорит возможность широко и полно увидеть художественный образ города как определённую мифологию. С этой точки зрения обе поэмы

знаковые. Во-первых, сюжетно они охватывают период от со-творения «мира» (замысел Петра о городе у Пушкина) до его гибели (крушение «старого мира» у Блока). Во-вторых, каждая из поэм фиксирует катастрофические события, которым авторами придаётся космический, универсальный масштаб. Сцена наводнения в «Медном всаднике» насыщена, с одной стороны, апокалиптическими аллюзиями, с другой – соотнесена с темой ветхозаветного Потопа, актуализируя тем в образе Петербурга черты «антихристово царства».

Это определённым образом задаёт взгляд на фигуру самого создателя города – Петра I. Он приобретает не конкретные исторические черты, а вполне символические и мифологические. Он «властелин судьбы», почти языческое божество («горделивый истукан»). С другой стороны, во вступлении прочитывается ещё один смыслообразующий компонент данного образа, аллюзия на книгу «Бытия» очевидна: «На берегу пустынных волн//стоял он, дум великих полн // И вдаль глядел». Пётр – демиург, творец (обращает на себя внимание характерное для религиозной литературы использование личного местоимения «он», обозначающее Богатворца). У Блока в поэме появляется фигура Христа, бесконечно усложняющая исторический контекст.

В основе обоих сюжетов – судьба обычного человека, его любовь и личная трагедия: Евгений и его Параша в «Медном всаднике», Петруха и Катюша в «Двенадцати». Гибель героини – ещё один общий сюжетный момент, сообщающий повествованию в обоих текстах концептуальный вектор жертвы. Смерть Параша в «Медном всаднике» (как и безумие героя) – неизбежная жертва безжалостной надчеловеческой силе, которую олицетворяет в поэме Пётр, но не конкретный исторический персонаж, а абстрагированное его изображение как квинтэссенция абсолютной государственной власти и человеческой сверхволи, пришедшей в конфликт со стихией. Образ стихии видим и в поэме А. Блока: «Ветер, ветер – на всём божьем свете!»

Смерть Катьки в поэме «Двенадцать» несёт иную смысловую нагрузку. Блок создаёт историю катастрофического (апокалиптического) рождения нового мира, поэтому смерть героини – это искупительная жертва. Как известно, образ женщины центральный в лирике А. Блока, он трансформировался от Прекрасной Дамы до совершенно поруганной, попранной женской природы в образе проститутки Катьки. Именно эта загубленная судьба, любовь, красота являются абсолютной точкой стяжения всех мировых процессов, в том числе исторических.

Вообще универсальный и исторический контексты постоянно сопрягаются, проникают один в другой у Блока. Происходит это благодаря символике поэмы: Петроград – и конкретный исторический топос: «От здания к зданию // Протянут канат. // На канате – плакат: // «Вся власть Учредительному Собранию!» В этот же смысловой план встраивается и персонажная система первой части: «старушка, как курица», «буржуй на перекрёстке», «писатель-вития», «товарищ поп», «барыня в каракуле», представляющие старый, преодолеваемый мир. Система героев, придающая поэме полифонический характер, а также многообразие ритмической структуры создают общую музыкальность текста не только как формообразующий, но и как смыслообразующий элемент («музыка революции», о которой говорил А. Блок).

С другой стороны, мистериальный финал превращает движение революционного патруля по революционному Петрограду в движение космического масштаба – за Христом (образ тотальной ночи – как космического пространства). Важнейшим элементом символической системы «Двенадцати» является цвет: чёрный (вариативно – серый), белый (вариативно – жемчужный), красный (вариативно – пунцовый и кровавый). Принципиально, что три цвета соединяются именно в двух персонажных контекстах поэмы – Катьки и Христа. При этом белый дважды трансформируется в жемчужный исключительно в связи с данными персонажами.

Блудница Катька и Христос в поэме уравновешены в эсхатологическом контексте – через их страдание преодолевается старый мир.

Благодаря двум рассмотренным поэмам возможно познакомиться учащихся с мифом (вернее, двумя мифами) о Петербурге: с одной стороны, город, созданный вопреки законам природы, являлся воплощением чуда («полночных стран краса и диво»), с другой стороны, город, опровергавший традиционные представления об устройстве жизни воспринимался воплощением «антихристового царства». Ввести учащихся в сферу этих легендарно-мифологических смыслов о Петербурге как об особом пространстве в контексте русской жизни, её культуры, истории представляется интересным и возможным с обращением к указанным произведениям.

УДК 811.161.1'243:378.147:028.4

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет профсоюзов

ОТ ЕСТЕСТВЕННОГО ТЕКСТА – К МЕТОДИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОМУ

Внеаудиторное чтение на русском языке для нерусских должно отвечать интересам читающих, соответствовать их возможностям. Доступность, «посильность» материалов для чтения не исключает их добротного художественного качества. Новые методические подходы требуют учета и реализации в создании книг для чтения, как в новой серии «Мои путешествия».

Ключевые слова: внеаудиторное, домашнее чтение; доступность; увлекательность; привлекательные герои; национальный характер; сериальность изданий.

Z. N. Ponomareva

St. Petersburg State University of Trade Unions

From natural text to methodically expedient

Extracurricular reading in Russian language for non-Russians should meet the interests of readers, correspond to their capabilities. The availability,

"feasibility" of materials for reading does not exclude their good artistic quality. New methodological approaches require consideration and implementation in the creation of books for reading, as in the new series "My Travels".

Keywords: extracurricular, home reading; accessibility; fascination; attractive characters; national character; seriality of publications.

Последние годы мне доставляет удовольствие размышлять над тем, что такое чтение художественной литературы в современной реальности, что оно даёт читателю, в том числе не русскоязычному читателю.

В настоящее время становится всё более распространённым утверждение, что чтение аутентичных текстов на чужом языке повышает эффективность его изучения. Аутентичным можно считать, по нашему мнению, текст естественного речевого порождения без оглядки на уровень языковой компетенции потенциального читателя. Однако использование таких материалов в процессе учебы, конечно, менее популярно, нежели применение изменённых, упрощённых или адаптированных текстов для той же цели.

Как мы понимаем, чтение текстов – неадаптированных, адаптированных, текстов-пересказов, учебных текстов – требует от преподавателя постановки разных методических задач, а от учащегося – совершенно разных усилий.

Наверное, каждый преподаватель сам писал или читал в различных учебниках тексты для чтения, в которых от красоты и своеобразия русского языка ничего не осталось. Они выполняют, скорее всего, роль тренажёра для развития умения понимать и использовать грамматический и лексический материал. Аутентичные тексты – предмет внеаудиторного чтения, однако методики обучения внеаудиторному чтению ставят основной целью чтения извлечение информации из прочитанного и развитие речевой деятельности учащегося. Такие установки хороши для научных, специальных текстов, но не для художественных, тем более аутентичных текстов, которые предполагают неспешное домашнее чтение.

В то же время под *домашним чтением* понимается **обязательное** для всех учащихся, **дополнительное** по отношению к учебнику, **постоянное** и **обильное** чтение с **целью извлечения содержательной информации**. В условиях неязыковой среды учащиеся через домашнее чтение приобщаются через чтение к реальной речевой деятельности на иностранном языке.

При этом чтение может иметь целью собственно чтение либо чтение как подготовку к речевой деятельности (беседа, пересказ и прочее). Некоторые методисты [1], [2] указывают, что домашнее чтение должно быть упражнением именно в чтении и что его не следует осложнять другими видами языковой деятельности, например обсуждением на иностранном языке.

Современный подход к обучению иностранному (русскому) языку предполагает чтение большого количества неадаптированных текстов. Цель **экстенсивного** чтения – развитие умения читать объёмные тексты с большой скоростью, с общим охватом содержания и в основном самостоятельно. Как нам представляется, к художественным текстам, которые предполагают неспешное домашнее чтение с погружением в текст не ради извлечения содержания, это не относится.

Привлекательным в методиках экстенсивного чтения является, на наш взгляд, доверие к читателю, который способен выходить за рамки лексического минимума, обязательного для своего уровня владения языком, и получать удовольствие от чтения аутентичного текста.

О значении незнакомого словарного материала он догадывается через словообразовательные связи, лексические повторы на протяжении текстового фрагмента, из однозначного контекстуального смысла слова и т. д.

Главным при выборе материалов для такого чтения должно быть наличие яркой и занимательной фабулы; интересной читателю темы; эмоциональности и образности изложения; привлекательного героя; конфликта и его разреше-

ния; а также посильных языковых трудностей, которые не помешают удовольствию от чтения.

Книги, которые мы создали в соавторстве [3], опираются на эти критерии. Кроме того, нам оказалось близко утверждение, учитывающее современные тенденции восприятия текстов: методически более оправдано читать произведения в продолжениях, а не отдельные тексты.

Вот эти соображения мы положили в основу наших книг. Они совсем небольшие. В них есть событийность, то есть развитие событий, сюжет. Обязательно возникает конфликт, напряженность и эффект неожиданности (так, одно из контрапунктов рассказов об Аргентине и проливе Бигль – слово *вдруг*). Каждый рассказ имеет продолжение, развитие или опровержение в дальнейших рассказах.

Наши герои имеют своё лицо: они образованные, разно-сторонне развитые, смелые, предприимчивые, доброжелательные, восприимчивые к красоте и всему новому. Они симпатичны, поэтому – если они понравились – читатель захочет встретиться с ними снова, то есть ещё читать об их приключениях. Таким образом, определенная сериальность, кассетность изданий оказывается очень целесообразной (в настоящее время написано четыре книги, три из них изданы).

Есть ещё одна очень важная национальная черта у наших героев – они русские, патриоты, интернационалисты, открыты к восприятию любой культуры, уважают чужой менталитет, знают и любят свою культуру, традиции и язык. У наших героев, как у всех русских в истории путешествий и открытий, всегда доброе отношение и интерес к людям, к аборигенам, что вызывает у тех ответное доброе отношение, интерес к России. Если это увидят читатели, это будет наш маленький вклад в дело мира на Земле.

Эти книги можно назвать художественными (хотя жанр **путешествие** скорее, относят к художественно-публицистическим), в то же время они книги имеют выраженную методическую направленность.

Итак, это синтетический жанр, в основе которого **странствия героя** в форме путевых дневников, заметок, очерков и так далее. Свобода этого художественно-публицистического, по определению, жанра практически не знает границ, поэтому столь притягательна для авторов и читателей.

Доминирующим функциональным типом текста здесь, естественно, выступает **повествование** – наиболее удобный для восприятия и трансформации тип текста.

Обязательными атрибутами **перемещения в пространстве и времени** являются *маршрут, транспортные средства, дороги; пейзаж, архитектура и достопримечательности городов и селений; люди: этнографические наблюдения, диалоги, лица; сценки; новые ощущения (вкус, цвет, запах и проч.)*.

Общий закон их использования – от внешних впечатлений к внутреннему плану (ощущения, чувство, оценка увиденного).

При восприятии читателем литературного путешествия его **внимание перемещается на чувства** и переживания **странствующего**: внешние элементы перемещения в пространстве уже не имеют решающего значения, хотя маршрут как элемент путевого дневника всегда является стержнем рассказа.

Соответственно, основными конструкциями этого типа текста (**повествования**) и его лексическим наполнением являются *откуда – куда – на чем – через что/по чему и активные глаголы*, прежде всего *глаголы движения*. Естественным для такого повествования является употребление слов *сначала-потом-наконец* и *глаголов СВ прошедшего времени*.

Сравните два текста: в книге и авторский.

Мы погуляли по городу. Сходили в магазин, купили продукты. <i>Потом пообедали</i> в местном ресторанчике. И <i>наконец сели</i> в такси и поехали к вулкану.	С любой улицы или площади небольшого, но очень колоритного городка открывался потрясающий вид на гору-вулкан. Пополнив продовольственные запасы и подкрепившись в местном ресторанчике, мы озаботились поиском такси до перевала.
--	---

Как видим слева, убраны эмоционально экспрессивные определения *потрясающий, колоритный* и разговорное *подкрепиться, ресторанчик, озаботиться*, убраны книжные синтаксические конструкции (деепричастие). Важной составляющей приспособления текста под нужды читающих на РКИ является укорочение предложений, предпочтительным порядком слов является прямой (субъект-предикат). Однако ритмизация текста (я придерживаюсь твёрдого убеждения, что это важнейший элемент русской речи, в том числе письменной) часто требует изменения порядка слов, опускания местоимений, как в приведенном фрагменте.

Описание – тип, который очень активен в путевых заметках, что тоже естественно. Основная трудность для создателя и потребителя текста – ограничение количества употребляемых лексических единиц (для первого) и ограниченность знаний лексики (для второго).

1. Парковка была пустая. Ещё вчера здесь было много машин, люди любовались снегом, фотографировали. Дети играли в снежки и лепили *снеговиков*. На парковке весёлые люди около машин пили чай из термосов. Всё это было похоже на русскую *масленицу*. А сегодня – никого.

Как видите, в этом тексте только два слова, которые требуют объяснения, оба с этнокультурным компонентом. Вокруг каждого можно выстроить целый фрагмент урока. Можно дать задание сделать это дома самим или с помощью родителей или друзей.

Второй отрывок текста более экзотический.

2. Алтай – горная страна. Даже летом на горах белые *ледники*.

Но среди гор и лесов встречаются огромные пустынные места. Как в районе Кош-Агач. Здесь на высоте 2000 метров горное *плато* Укок, где почти не бывает дождей, как в *пустыне*. Те, кто побывал в этих местах, никогда не забудут их красоты.

По горам ходят обычные овцы и козы, вкусное молоко дают обычные коровы. Но только здесь на Алтае есть *яки* и *верблюды*.

И кони здесь другие. Невысокие монгольские кони – сильные и быстрые, как древние монголы. Только в этом районе Алтая на *наскальных рисунках* древних *охотников* можно видеть яков, верблюдов и монгольских коней.

Эти слова объясняются в книге, во-первых, картинками с подписями: *як, верблюд, пустыня, охотник, наскальные рисунки*. Во-вторых, многократные повторы в текстах помогают их семантизации и запоминанию. В-третьих, обращение к словарю также возможно при желании, хотя, в принципе, ясность текста и без них не страдает.

Возвращаясь к понятиям аутентичный и адаптированный тексты, замечу, что герой-соавтор пишет богатым и образным языком. Моя задача – сохранить естественность и своеобразие его текстов, поэтому поэтапно текст проходит апробацию: согласие соавтора на мой вариант; признание моими образованными и читающими приятелями увлекательности, непринужденности и эмоциональности оригинального текста в моей «жестокой» обработке; «добро» издательства, ориентированного на определенный уровень языковых сложностей книги (не выше начала В 1, в основном А 2). Несмотря на обработку (в том числе с помощью ТЕКСТОМЕТРа), тексты остаются оригинальными (приобретая характерные черты стиля обоих авторов) и захватывающими, так что читаются с удовольствием.

1. Вейзе, А. А. Семантико-прагматическая компрессия текста в обучении английскому языку для специальных целей // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2.

2. Шубин, Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – Изд-во Просвещение, 1972 г.

3. Кеменов Л., Пономарева З. Сер. Мои путешествия: Пролив Бигль – 63 с.; Новая Гвинея – 64 с.; Иностранцы на Алтае – 68 с.: учеб. пособие. – Изд-во «Златоуст», 2020–2021.

УДК 821.161.1Mel'gunov

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРИБОЕДОВСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПОВЕСТИ Н. А. МЕЛЬГУНОВА «КТО ЖЕ ОН?»

В статье рассматривается вопрос о цели и смысле использования грибоедовских мотивов в романтической повести. Автор использует сходство между своими персонажами и действующими лицами «Горя от ума» для того, чтобы сделать их достоверно узнаваемыми. Фантастические события приобретают большую достоверность, не теряя очевидной литературности.

Ключевые слова: романтическая повесть; использование традиции; романтизм; реализм

N. Y. Romanova

St.Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Using of the Griboedov's tradition in the novel "Who is he?" by N. A. Melgunov

The article considers the question of the purpose and meaning of the use of Griboedov motives in a romantic novel. The author uses the similarities between his characters and the actors of «Grief of Mind» to make them reliably recognizable. Fantastic events acquire greater authenticity without losing the obvious literary.

Keywords: romantic story; use of tradition; romanticism; realism

Заглавие сборника Н. А. Мельгунова «Рассказы о былом и небывалом» (1834 г.) точно отражает характер входящих в

него произведений. Это романтические повести, в которых встречаются таинственные происшествия, иногда находящие, а порой и не находящие реальных объяснений. В таком же ключе написана и повесть «Кто же он?» (1831 г.), входящая в него. В повести выстроен типичный для 1830-х гг. фантастический сюжет. С первых же строк мы попадаем в окружение романтических штампов. Рассказчик вспоминает о своем покойном друге, создавая традиционную характеристику идеального героя романтической прозы, («то был ангел, ниспосланный на землю и отозванный прежде, нежели что-либо человеческое успело исказить его божественную природу» [1]) и вдруг встречает в театре человека, невероятно похожего на этого утраченного друга. Затем в повесть входят не менее традиционные романтические темы вечного странника, бессмертного Сен-Жермена. Далее звучит часто встречаемая в романтической прозе этих лет шекспировская цитата: «Горацио! Много тайного на земле и на небе, что философия ваша и не подозревает» [2]. Таинственный герой вторгается в жизнь невесты покойного друга рассказчика и колдовскими чарами увлекает ее за собой. Повесть насыщена роковыми совпадениями, невероятными событиями, странными клятвами. Заканчивается она традиционной для романтической прозы того времени дискуссией: можно ли найти реальное объяснение изображенным в повести странным событиям, кто же этот загадочный герой на самом деле? Подобные дискуссии разворачивались в «двойнике» А. Погорельского, «Вечере на Кавказских водах в 1824 году» А. Бестужева-Марлинского, в «Пиковой даме» А. Пушкина, «Вечере на Хопре» М. Загоскина. Развертывается она и у Мельгунова.

Повести предпослан эпиграф из «Гамлета», и к этой трагедии, где фантастическое дано как реально существующее и где появление призрака естественно входит в ткань пьесы, Мельгунов возвращается еще дважды. Можно предполагать, что, возвращая читателя в мир «Гамлета», автор подготавливает его к восприятию фантастических событий.

Может быть, реминисценциями из Шекспира, для драм которого характерно сочетание трагических и фарсовых сцен, насыщенных бытовым материалом, в какой-то степени мотивировано и то, что в повести с таинственными происшествиями соседствуют эпизоды чисто бытовые, даже комедийные. Описывая московское общество, жизнь семьи Линдиных, Мельгунов открыто ориентируется на Грибоедова. Эти сцены кажутся вставным эпизодом, они выпадают из романтической атмосферы повести. Создавая резкий контраст между фантастической историей Вашиадана и Глафиры и картиной «грибоедовской Москвы», уже знакомой читателю.

Грибоедовский «элемент» вводится открыто и довольно своеобразным приемом, как бы подчеркивающим то обстоятельство, что «Горе от ума» уже стало одним из устойчивых слагаемых русской культуры. Герои повести ставят любительский спектакль по комедии Грибоедова. Мельгунов заставляет своих героев узнавать себя в персонажах «Горя от ума» и даже вступить в дискуссию по поводу пьесы. Мы видим, как они, посмотрев на себя со стороны, единодушно отвергают комедию [3]. Едва ли эта интересная живая сцена понадобилась Мельгунову только для того, чтобы напомнить о Грибоедове. Автор постоянно подчеркивает сходство своих героев с персонажами комедии, он рассказывает о них почти словами Грибоедова, а иногда и прибегает к прямым цитатам для их характеристики. Читатель как бы вновь встречается с уже знакомыми ему лицами грибоедовской Москвы.

Однако оба главных участника драмы: Вашиадан и Глафира – не соотносятся с Чацким и Софьей. Легче предположить отталкивание от этих образов. Например, на реплику Петра Андреевича Линдина: «Я отыскал отличного Чацкого, и если только позволите...» его жена отвечает: «Какого Чацкого?... разве есть на свете Чацкие?» [4].

Такое же отношение к Чацкому, как к абстрактной фигуре, классическому резонеру, пожалуй, характерно и для самого Мельгунова. Он не находит в характерах своих героев соответствия Чацкому.

Главная героиня тоже ничего общего с Софьей не имеет. Причем, это даже подчеркивается автором: «Как дорого заплатила бы она, чтобы вместо безжизненной московской девушки, какова Софья, представлять на этот раз Офелию» [5]. Сложность характера Софьи, его неоднозначность делает ее одним из самых интересных женских образов в русской литературе, но этот образ остается чуждым как героине повести, так, очевидно, и самому автору, который предпочитает достаточно условную романтическую героиню.

Отца главной героини Линдина, играющего Фамусова в любительском спектакле, роднит с грибоедовским героем страх перед общественным мнением, но Мельгунов гораздо терпимее к своему персонажу, чем Грибоедов к Фамусову. Создается впечатление, что для Мельгунова общественная позиция его героев, как и все общественное содержание сюжета, не слишком важна. Какое значение для смысловых итогов сюжета имеет, например, общественная позиция Линдина? Он предстает в конце концов только несчастным отцом, умирающим от горя.

Возникает вопрос о цели и смысле использования грибоедовских мотивов. Отвечать на него можно по-разному, но любой ответ оказывается предположительным. Можно ли сказать, что «Горе от ума» используется здесь в политических целях, что автор пытается придать своей повести общественный смысл?

Возможно, Мельгунов использует сходство между своими персонажами и действующими лицами «Горя от ума» для того, чтобы сделать их достоверно узнаваемыми. С подобной функцией грибоедовских реминисценций мы уже встречались в светских повестях 1830-х гг. [6]. Может быть, и здесь признанное мастерство Грибоедова в области типизации, создания картины нравов дает возможность особым образом придать реальность героям, сделав их обитателями грибоедовской Москвы.

Мельгунов, по-видимому, стремится к органичному сочетанию фантастики и действительности, о котором он говорит в предисловии к повести «Кто же он?»: «Задача искусства – слить фантазию с действительной жизнью. Счастлив автор, если в его рассказах заслушаются былого, как небылицы, а небывалому поверят как были» [7]. Создавая романтический эффект «мерцающего» сочетания реального и фантастического, трагического и комического, Мельгунов вполне мог ради него прибегнуть к этому приему. Фантастические события, переплетаясь со сценами из жизни грибоедовской Москвы, которую уже принято было считать точной картиной современного общества, приобретают большую достоверность, не теряя очевидной литературности.

Используя именно такой способ типизации героев, Мельгунов делает их не только более узнаваемыми, но и одновременно более условными. Фантастике он противопоставляет не столько реальные бытовые сцены, но, скорее, их литературный эквивалент. В этом сочетании, может быть, есть и своя внутренняя логика. Возможно, фантастическая ситуация, по мнению Мельгунова, требует достаточно условного окружения, и поэтому на протяжении всей повести автор постоянно обращается к литературным ассоциациям, а грибоедовские реминисценции ему нужны для того, чтобы ввести нравоописательный пласт, удержав его при этом в рамках избранного художественного принципа, романтического по существу.

Эта подчеркнутая литературность, возможно, имеет и отрицательную сторону. Говоря о первой повести Н. А. Мельгунова, А. И. Кирпичников подчеркивает, что, хотя «язык повести бойкий и красивый, рассказ живой, видно основательное знание «Горя от ума», тогда еще ходившего в рукописи» [8], попытка примирения фантастики с действительностью не особенно удачна. С этим мнением совпадает и отзыв современного писателю критика «Московского телеграфа»: «Но чего-то недостает в повестях Мельгунова. Его

читатель остается как-то голоден, несмотря на все желание автора быть игривым и занимательным» [9].

Литература

1. Мельгунов, Н. А. Рассказы о былом и небывалом / Н. А. Мельгунов. – Москва, 1834. – Т. 1. – С. 51.
2. Там же. – С. 54.
3. Там же. – С. 91-92.
4. Там же. – С. 81.
5. Там же. – С. 94.
6. Романова, Н. Ю. Грибоедовская традиция изображения общества и русские светские повести 1830-х годов / Н. Ю. Романова // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности : мат-лы докладов и сообщений XXIV междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 259-265.
7. Мельгунов, Н. А. Рассказы о былом и небывалом / Н. А. Мельгунов. – Москва, 1834. – Т. 1. – С. 49.
8. Кирпичников, А. И. Между славянофилами и западниками // Кирпичников А. И. Очерки по истории новой русской литературы. – 2-е изд. – Москва, 1903. – Т. 2. – С. 160.

УДК 821.161.1:087.5(470.23-25)Yasnov

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)

ДЕТСКАЯ ПОЭЗИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблеме обращения к поэтическому тексту на занятиях в иностранной аудитории и рассматривается на примере стихов для детей петербургского поэта М. Яснова.

Ключевые слова: поэтический текст; стихи для детей; Михаил Яснов; иностранная аудитория.

N. D. Strelnikova

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI"

Children's poetry in the lessons in a foreign audience

The article is devoted to the problem of referring to the poetic text in the classes of the Russian as a foreign audience and is considered on the example of poems for children by the St. Petersburg poet M. Yasnov

Keywords: poetic text; poems for children; Mikhail Yasnov; foreign audience.

Всего полтора года назад – 27 октября 2020 г. – не стало прекрасного русского поэта, замечательно светлого человека Михаила Давидовича Яснова. Автор многочисленных переводов, знаток французской поэзии, ведущий на протяжении многих лет (с 1992 г.) программ Петербургского радио, посвященных детскому творчеству [1], Михаил Яснов, прежде всего, был удивительным детским поэтом, пишущим просто и свежо, глубоко и неожиданно. Его видение мира, сохранившее чистый детский взгляд, делает его поэзию интересной и тёплой. Стихи Яснова могут быть прочитаны со студентами-иностранцами на уроках РКИ: тексты поэта привлекаются при проверке умений иностранных учащихся в аудировании, чтении, говорении при обсуждении актуальных проблем, т. е. многоаспектно. Стихи Яснова могут быть крайне полезными при объяснении и повторении различных тем по лексике и грамматике как иллюстрации в зависимости от задач преподавателя или в качестве пауз-разминок.

Например, стихотворение «Бабушка в автобусе» можно предложить студентам, знакомя их с темой «Город. Транспорт». Приведём текст стихотворения.

Бабушка села в автобус,

Села – и стала стоять.

Бабушка встала в автобус –

Вот как точнее сказать!

Бабушка встала в автобус.

Смотрит – а место-то есть!

Бабушка встала в автобус,

Чтоб оглядеться – и сесть.

Бабушка села в автобус –

Он ей сумел угодить!

Очень приятный автобус –

Жаль, что пора выходить! [2].

Конструкция *садиться/сесть* в автобус (метро, трамвай, такси...) часто вызывает недоумение у иностранных учащихся, а именно: у них возникает вопрос, почему употребляется

данный глагол, даже если пассажир, войдя, стоит, а не сидит. Стихотворение М. Д. Яснова является лучшим доказательством того, что не только иностранные студенты не понимают, почему говорится так, а не иначе, но и детям, для которых русский язык родной, требуется пояснение, отчего «Села – и стала стоять», когда «Бабушка встала в автобус – / Вот как точнее сказать!». Такое объяснение кажется действительно понятнее, логичнее, *точнее*. Однако никогда подобной фразы в русской разговорной речи мы не услышим. Кроме того, можно задержаться на базовых глаголах восприятия, таких как *смотреть* и *оглядеться*, показать семантическую разницу, оттенки значения между *смотреть* и *глядеть*, *осмотреться* и *оглядеться*. Не пропустит преподаватель РКИ и возможность напомнить о глагольной паре несовершенного и совершенного вида (НСВ/СВ) на примере *садиться / сесть* и, конечно, остановится на глаголе *выходить*. Не реже задаваемый иностранными учащимися вопрос – почему в этикетной фразе – *Вы выходите на следующей остановке?* – применяется глагол несовершенного вида, а надо бы использовать глагол совершенного вида, потому что однократное действие? Очень хороший, правильный вопрос вдумчивого студента. Данное стихотворение М. Д. Яснова является удачным примером-иллюстрацией, который помог повторить одновременно важные грамматические конструкции *садиться в / сесть в* (автобус, метро ...) и *выходить из / выйти из* (автобуса, метро ...).

В задорной и яркой лирике поэта можно найти примеры словотворчества, живых разговорных выражений и конструкций, языковой игры.

Стихотворение «Песочком и пешочком» станет прекрасным повторением и закреплением грамматической темы «Глаголы движения» и «Творительный падеж» одновременно.

– Я иду песочком!

– А я иду пешочком!

- Я иду с миской!
- А я иду с Мишкой!
- Я – за малиной!
- А я – за Мариной!
- Я иду песочком с миской за малиной!
- А я иду пешочком с Мишкой за Мариной! [2]

В этом крохотном диалоге задействованы различные аспекты преподавания русского языка: фонетика и аудирование, словообразование, грамматика, лексика.

Несомненное достоинство поэзии Яснова заключается в прозрачности стиха, лёгкости запоминания, в приеме частого использования лексического повтора на уровне отдельного слова, словосочетания или строки.

На начальном этапе неплохо предложить стихотворение «Здравствуй, чтение моё!»

Здравствуй, чтение моё:

А, Б, В, Г, Д, Е, Ё!

Прочитаю громко всем:

Ж, З, И, Й, К, Л, М!

Ну-ка, снова перечту:

Н, О, П, Р, С, Т, У!

Прочитай со мной и ты:

Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ы!

Ъ и Ь –

Не прочесть нам их никак!

Но читаю дважды я:

Э, Ю, Я!

Э, Ю, Я! [2]

Помимо прекрасной подсказки быстрого запоминания алфавита (или его повторения), в этом тексте представлен ряд однокоренных слов – *чтение, читать/прочитать, прочесть и перечесть* в разных формах (лицо, наклонение). Далее от приветствия *Здравствуй / здравствуйте* в этом стихотворении можно перейти к другому, более сложному тексту, если его чтение окажется возможным, ибо детские стихи

«*Здравствуйте, хвостаствуйте!*», конечно, рассчитаны на более высокий уровень владения русским языком, когда иностранные учащиеся уже многое знают, так как в этом тексте студентов ждёт увлекательное творчество словообразования, так называемые языковые «изыски». Итак, вот этот текст.

– Здравствуйте, хвостаствуйте!

Как вы поживаствуйте?

– Здравствуйте, мордаствуйте!

Вы нас не кусаствуйте!

Так говорил с хвостом щенок –

И всё поймать его не мог! [2]

Нетрудно заметить, как по модели *здрав – ствуйте*, включающей корень и элемент *-ствуйте* (назовём вторую часть слова так, без деления на суффикс и окончание), поэт, подобно ребёнку, конструирует новые слова: *хвост-а – СТВУЙТЕ, по-жив-а-СТВУЙТЕ, морд-а-СТВУЙТЕ, кус-а-СТВУЙТЕ*. Представим второй из данных окказионализмов через синонимичные выражения: *Как дела? = Как вы поживаете? = Как жизнь? = Как вы?* Все они знакомы иностранным учащимся буквально с первых шагов изучения русского языка.

Новая лексика в этом стихотворении адресует к миру животных: *щенок, хвост, морда, поймать, кусать*. Можно остановиться на незнакомых словах, объяснить их значение и перейти к теме домашних питомцев, а можно продолжить эксперимент с составлением окказионализмов, предложив иностранным учащимся пофантазировать самостоятельно, причём как по вышеприведенной модели, так и по другим. Богатый поэтический мир Михаила Яснова предоставляет эту возможность. Например, названия стихотворений, а иногда и сборников, названных по одному из стихотворений, – «Чудетство», «День открытых зверей» или «День дождения» [3] – построены на игре слов, их причудливом объединении, рождающем новое понятие – звери и двери, день рождения в дождь, чудесное детство или чудо детства.

В рамках статьи придётся ограничиться лишь несколькими приведенными выше примерами, хотя замечательное творчество Михаила Давидовича Яснова заставляет мечтать, придумывать, черпать вдохновение в его стихах и знакомить с ними современных иностранных студентов.

Литература

1. Михаил Яснов. Краткая биография / Всё для детей : [сайт] // <https://allforchildren.ru/poetry/author30-yasnov.php> (дата обращения: 13.03.2022).
2. Михаил Яснов для детей : стихи / РуСтих : [сайт]. – URL: <https://rustih.ru/mikhail-yasnov/> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Яснов, М. Д. День дождя / М. Д. Яснов. – Москва : Самокат, 2021. – 80 с.

УДК 821.161.1:82-271"18"

Шатилов А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ВВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ПРОЗЫ 19 ВЕКА)

Предметом настоящего анализа являются способы представления персонажей в художественных текстах на примере русской прозы 19 века. Выдвигается предположение, что характерная для 20 века манера введения персонажей без предварительного знакомства появляется уже в текстах начала 19 века. Рассматриваются несколько вариантов введения героев, приводятся примеры из сочинений К. Батюшкова, Н. М. Карамзина, А. А. Бестужева-Марлинского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Н. С. Лескова, Ф. М. Достоевского, И. А. Гончарова.

Ключевые слова: художественный текст; русская литература 19 века; персонажи; структура произведения

A.S. Shatilov

Saint-Petersburg State University

The main interest of the article is focused upon the ways to introduce characters in 19th century Russian prose. The present study considers that wildly used in 20th literature way to let the readers know the main characters without any previous information in fact have been started at the beginning of

19th century yet. Some most frequently types of introduction are revised based on works of Batushkov, Karamzin, Bestugev-Marlinsky, Pushkin, Lermontov, Leskov, Turgenev, Dostoevsky, Goncharov.

Keywords: literary text, Russian literature of 19th century, characters, text structure.

Идея написания этой статьи была подсказана американскими студентами, которые впервые познакомились с русской литературой. Курс русского языка первый раз был предложен студентам, поэтому он должен был включать как языковую, так культурологическую составляющую. Предыдущий культурный опыт студентов в области литературы был весьма невелик, хотя в средней школе они изучали некоторые произведения американских писателей.

Вот краткий список книг, знакомых американским школьникам:

- Великий Гэтсби (The Great Gatsby by F. Scott Fitzgerald)
- Гордость и предубеждение (Pride and Prejudice by Jane Austen)
- Уолдон или Жизнь в лесу (Walden by Henry David Thoreau)
- Век Чудес (The Age of Miracles by Karen Thompson Walker)
- Секретный агент (The Secret Agent by Joseph Conrad)
- Дэйзи Миллер (Daisy Miller by Henry James)
- Помощь (The Help by Kathryn Stockett)
- Гроздь гнева (The Grapes of Wrath by John Steinbeck)
- Маленькие женщины (Little Women by Louisa May Alcott)
- Повелитель мух (Lord of the Flies by William Golding)
- Грозовой перевал (Wuthering Heights by Emily Bronte)
- Унесенные ветром (Gone with the wind by Margaret Mitchell)
- Убить пересмешника (To kill a mockingbird by Harper Lee)

- Над пропастью во ржи (The catcher in the rye by J. D. Salinger)
- Преступление и наказание Ф. М. Достоевского
- Один день Ивана Денисовича А. И. Солженицина.

Как можно заметить, этот список достаточно краток и включает как проверенные временем произведения, так и более современные. Так, роман Кэтрин Стокет «Помощь» вышел в 2009 г. В российской школе сложилась традиция давать школьникам более или менее системное представление о литературном процессе, начиная с древнерусской литературы. Это приводит к тому, что школьники знакомятся с огромным количеством произведений, но не получают навыков анализа их, зачастую не могут выразить свое отношение, сопоставить героев и их поступки со своим собственным жизненным опытом. Американских школьников учат все примерять на себя, поэтому они воспринимают литературу более непосредственно, уверены в выражении собственного мнения, не оглядываются на авторитеты и мнения критиков или литературоведов. Тем интереснее мне было узнать, как они будут относиться к классическим произведениям русской литературы.

Как выяснилось, особую трудность и сложность у них вызывал такой способ представления героя, когда он вводится в текст безо всякого предварительного знакомства, как будто читатель уже знал о нем, и только потом в ретроспекции появлялись сведения о его прошлом, событиях, людях и т. п., т. е. когда меняется соотношение темы и ремы – рема выходит на первое место. Такая манера широко распространена в мировой литературе 20 в. и кажется вполне обычной. Для продвинутых и искушенных читателей «внезапное» появление героев вполне предсказуемо, они знают, что получают информацию при дальнейшем развитии сюжета. Для неискушенного читателя такая манера выглядит странно, поскольку им хочется сначала познакомиться с предысторией

героя, узнать его биографию, привычки, образ жизни, внешность и только потом «увидеть». Таким образом реализуется линейная структура повествования, т. е. традиционное соотношение темы и ремы.

Мы решили проверить, могло ли подобное соотношение темы и ремы появиться раньше 20 века. С этой целью были взяты начальные отрывки из произведений русских писателей 19 века – К. Батюшкова, Н. М. Карамзина, А. А. Бестужева-Марлинского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, И. А. Гончарова. Оказалось, что уже в первой половине 19 в. писатели пользовались приемом прямого введения героев без предварительного с ними знакомства, в частности в повести Н. М. Карамзина «Евгений и Юлия». Прежде чем переходить к примерам, стоит сделать одно замечание. В списке имен нет Л. Н. Толстого. Дело в том, что в его ранних рассказах повествование ведется, как правило, от первого лица, а романы слишком густо заселены персонажами, чтобы выделить главных. Аналогичная ситуация складывается с произведениями М. Ю. Лермонтова, у которого практически нет повестей, в которых повествование идет не от первого лица, исключение – «Фаталист». (ср. начало повести «Тамань»: «Тамань – самый скверный городишко из всех приморских городов России. Я там чуть-чуть не умер с голода, да еще вдобавок меня хотели утопить» [1]). Читателю неизвестно, почему герой едет в Тамань, кто и зачем его хотел утопить и почему он считает, что Тамань – это скверный город. Известно, что хронология повествования в «Герое нашего времени» нарушена сознательно, что и дает право автору вводить персонажей без предварительного объяснения. Для русской прозы начала века это было новаторством.

Можно выделить три способа введения героя в художественный текст:

1. Герой вводится сразу, без предисловий, далее следует его предыстория, и затем рассказ продолжается.

2. Сначала повествуется о герое без названия его, даются сведения из его биографии, и в конце герой называется

3. Описывается окружение героя, его жилище, картины природы, потом появляется он сам. По мере развития литературы второй и третий способ представления героев уступают первому, и к началу 20 в. он становится преобладающим (Чехов).

Приведем несколько примеров.

1. Н. М. Карамзин. Евгений и Юлия. Русская истинная повесть.

Госпожа Л*, проведшая все время своей молодости в Москве, удалилась наконец в деревню и жила там почти в совершенном уединении, утешаясь своею воспитанницею, дочерью покойной ее приятельницы, которая в последний час жизни своей, пожав ее руку, сказала: «Будь матерью моей Юлии!».

Подобно тихой прозрачной реке текла мирная жизнь их, струившаяся невинными удовольствиями и чистыми радостями. Праздность и скука, которые угнетают многих деревенских жителей, не смели к ним приблизиться. Они всегда чем-нибудь занимались; сердце и разум их были всегда в действии. Едва мрачные ночные тени исчезать начинали, едва румяный свет зари начинал разливаться по воздуху, госпожа Л*, пробуждаясь вместе с природою, нежными ласками прерывала покойный сон Юлии и призывала ее пользоваться приятностями утра [2].

Н. М. Карамзин. Наталья, дочь боярская.

В престольном граде славного русского царства, в Москве белокаменной, жил боярин Матвей Андреев, человек богатый, умный, верный слуга царский и, по обычаю русских, великий хлебосол. Он владел многими поместьями и был не обидчиком, а покровителем и заступником своих бедных соседей, – чему в наши просвещенные времена, может быть, не всякий поверит, но что в старину совсем не почиталось редкостью. Царь называл его правым глазом своим, и правый глаз никогда царя не обманывал [2].

Здесь мы встречаем первый тип введения персонажей – писатель сразу называет героя и далее следует описание его характера, событий и людей. С подобным способом знакомства с героями встречаемся в таких произведениях, как «Ба-

рышня-крестьянка», «Метель» А. С. Пушкина, «Нос», «Колыска» Н. В. Гоголя, «Тамань» М. Ю. Лермонтова, «Ася», «Первая любовь», «Рудин» И. С. Тургенева, «Обломов» И. А. Гончарова, «Житие одной бабы» Н. С. Лескова.

Ко второму типу относится такая манера введения персонажей, когда автор предварительно описывает характер, привычки, внешность героя, т. е. создает у читателя какое-то представление, и затем уже вводит собственно героя.

2. Н. В. Гоголь. Шинель.

Итак, в одном департаменте служил один чиновник; чиновник нельзя сказать, чтобы очень замечательный, низенького роста, несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами по обеим сторонам щек и цветом лица что называется геморроидальным... Что ж делать! виноват петербургский климат. Что касается до чина (ибо у нас прежде всего нужно объявить чин), то он был то, что называют вечный титулярный советник, над которым, как известно, натрунили и наострились вдоволь разные писатели, имеющие похвальное обыкновенье налегать на тех, которые не могут кусаться. Фамилия чиновника была Башмачкин [3].

Сюда могут быть включены такие произведения, как «Выстрел» А. С. Пушкина, «Фаталист» М. Ю. Лермонтова, «Вешние воды» И. С. Тургенева.

3. К. Батюшков. Предслава и Добрыня. Старинная повесть.

Древний Киев утопал в веселии, когда гонец принес весть о победе над печенегами. Скачет всадник за всадником, и последний возвещает приближение победоносного войска. Шумными толпами истекают киевцы чрез врата северные; радостный глас цевниц и восклицаний народных раздается по холмам и долинам, покрытым снегом и веселою апрельскою зеленью. Пыльное облако уже показалось в отдалении; оно приблизилось, рассеялось и обнажило стальные доспехи и распущенные стяги войска, пылающие от лучей утреннего солнца. Владимир, счастливый Владимир ведет рать свою, и красные девы сыплют пред конем его цветы и травы весенние. В устройстве ратном проходит дружина, тихо и торжественно, ряд за рядом, и шумные толпы восторженных киевцев беспрерывно восклицают: "Да здравствует победитель печенегов, храбрый Владимир!" [4].

Как мы видим, по структуре этот фрагмент напоминает старинные русские летописи, в которых сначала дается предварительное описание окружения, природы, людей и событий и только потом появляется герой. Подобный способ можно отнести к третьему типу. К такому типу мы причисляем произведения «Кровь за кровь», «Ревельский турнир» А. А. Бестужева-Марлинского, «Дворянское гнездо», «Накануне» И. С. Тургенева, «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова.

Таким образом, наше предположение о том, что изменение соотношения темы и ремы, когда на первое место выходит новое, а известное появляется позже, появилось в литературе уже в конце 18–начале 19 вв., подтвердилось. Мы предполагаем, что такое изменение связано с повышением уровня знаний, общей культуры и начитанности читателей, которым уже не нужны длинные вступления и предварительное знакомство, как это было в ранний период развития литературы (ср. летописи, исторические повести, агиографические произведения). Читатели готовы воспринять новый способ организации структуры текста – рема-тематический. В 20 веке именно такой способ стал преобладающим.

Литература

1. Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 4 : Проза. Письма / М. Ю. Лермонтов. – Москва : Изд. Художественной литературы, 1958. – С. 56.
2. Карамзин, Н. М. Избранные сочинения : в 2 томах. Т. 1 / подготовка текста и примечания П. Беркова. – Москва ; Ленинград : Художественная литература, 1964.
3. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений в шести томах. Т. 3 : Повести / Н. В. Гоголь. – Москва : Изд. Художественной литературы, 1959.
4. Исторические повести русских романтиков / сост., авт. вступ. статьи и коммент. В. Ю. Троицкий. – Москва : Современник, 1986.

УДК 821.161.1:81'367.622.22Dostoevskij

Шустикова Я. К., Щукина Д. А.

Санкт-Петербургский горный университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В ПЕРВОМ РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Статья посвящена исследованию особенностей использования уменьшительно-ласкательных слов в романе «Бедные люди». Сопоставлены первая и последняя публикации романа, проанализирована критическая литература современников писателя. В результате проведенного анализа установлены стилистические функции диминутивов в рамках исследуемого произведения. Выдвинуто предположение о причине сокращения количества уменьшительных слов в последующих публикациях Ф. М. Достоевского.

Ключевые слова: творчество Ф.М. Достоевского; уменьшительно-ласкательные формы; диминутивы; роман «Бедные люди».

YA. K. Shustikova, D. A. Shchukina

Saint-Petersburg Mining University

Peculiarities of the use of different words in the first novel of F. M. Dostoyevsky

The scientific article is devoted to the study of the peculiarities of the use of diminutive words in the novel "Poor people". The first and last publications of the novel are compared, the criminal literature of contemporaries is analyzed. As a result of the analysis, the stylistic functions of diminutives are established in the context of the context of the work. An assumption has been made about the reduction in the number of diminutives in recent publications by F. M. Dostoevsky.

Keywords: the works of F. M. Dostoevsky; creativity of F. M. Dostoevsky; diminutive forms; diminutives; novel "Poor People".

Федор Михайлович Достоевский начал свой творческий путь в качестве переводчика. В 1840-х гг. он работал над романом Оноре де Бальзака «Евгения Гранде». И лишь в 1846 г. в «Петербургском сборнике» Николая Некрасова выходит самостоятельное произведение писателя – «Бедные люди». Опубликованный роман вызвал большой интерес у читате-

лей, во многих авторитетных литературных журналах и газетах появились отзывы и рецензии на него.

Одними из первых талант Достоевского заметили В. Г. Белинский, Н. А. Некрасов и Д. В. Григорович. Под влиянием их рецензий в Петербурге стали активно обсуждать появление «нового Гоголя». Приведем отрывок из статьи Белинского: «Нельзя не согласиться, что для первого дебюта «Бедные люди» ... – произведение необыкновенного размера и что так еще никто не начинал из русских писателей» [2].

Однако не только положительными отзывами встречали Ф. М. Достоевского в литературном обществе его современники. Некоторые из них обвиняли «Бедных людей» в затянутости повествования и в чрезмерном употреблении слов, содержащих уменьшительно-ласкательные суффиксы. Например, А. В. Никитенко в «Петербургском сборнике» отмечал: «Автор страшным образом употребляет во зло уменьшительные слова...», вместе с этим «излишки сочинения», по его мнению, делают роман «скуchnоватым» [5]. В этом же сборнике можно встретить и отзыв О. И. Сенковского: «Одна из этих статей, именно «Бедные люди», роман Федора Достоевского, <...> отличается даже трогательным интересом. Она читается – иногда с утомлением – но большею частью с удовольствием». В данном тексте автор выразил свои надежды на дальнейшее творчество Достоевского, а опубликованный роман критиковал за «микроскопические словечки», пародируя писателя повсеместным употреблением уменьшительных слов [7].

Впоследствии Достоевский неоднократно возвращался к доработке произведения. В результате писатель исключил из романа три объемных эпизода, а также несколько сократил количество слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но тем не менее последние занимают значительную часть романа. В данной статье мы попытаемся дать анализ особенностей использования подобных слов.

Стоит отметить, что существительные, прилагательные, наречия, образованные благодаря прибавлению к ним уменьшительно-ласкательных суффиксов, чаще всего называют диминутивами или диминутивами. Как правило, они используются для выражения субъективной оценки и подразумевают уменьшительное, уменьшительно-ласкательное, ласкательное, уменьшительно-уничижительное значения [5, с. 66]. Широкое употребление таких слов в «Бедных людях» отчасти обосновано тем, что роман представлен в форме переписки «маленького человека», чиновника Макара Девушкина и его дальней родственницей Варварой Доброселовой. Диминутивы помогают передать атмосферу общения двух близких людей, придавая их речи эмоциональность, что позволяет автору приблизить эту речь к живому разговорному языку.

Помимо отмеченного диминутивы в романе выполняют важные функции, воплощающие художественный замысел писателя. Одной из таких функций является создание образа персонажа. Главный герой Макар Алексеевич Девушкин – пожилой чиновник, который за тридцать лет службы не смог сделать карьеру. Единственный друг и близкий человек – Варвара Алексеевна, которая составляет все его счастье. В речи именно этого персонажа встречается наибольшее количество уменьшительных слов, благодаря которым Девушкин раскрывается как сентиментальный, добрый человек.

Его забота и трепет по отношению к Варваре Доброселовой передаются с помощью нежных наставлений: «Ах, голубчик мой, ну, словно вы дитя какое-нибудь! Ведь вы слабенькие, как соломинка слабенькие; это я знаю. Чуть ветерочек какой, так уж вы и хвораете. Так остерегаться нужно...» [3, с. 17]. Каждое письмо героя содержит ласкательное обращение «маточка». В романе эта диминутивная форма встречается 241 раз, указывая на привязанность чиновника Девушкина к его собеседнице, а также на чувствительный характер героя.

Уменьшительно-ласкательными формами наполнены описания внешности Варвары: «ваши **глазки хорошенькие**»; «**миловидного личика-то** вашего»; «ваша **улыбочка, ангельчик**, ваша **добренькая**, приветливая **улыбочка**» [3].

В то же время в письмах Варвары Алексеевны диминутивы практически отсутствуют. Речь ее близка к высокой, фразы, изложенные на бумаге, представляются обдуманными. Это характеризует Варвару как серьезную, образованную девушку.

Кроме того, диминутивы в романе выступают средством негативной характеристики персонажей. «*Хозяйка наша – очень маленькая и нечистая **старушонка**, ... целый день все кричит на Терезу*» [3, с. 8]. Наименование «старушонка» при описании хозяйки Макар Алексеевич использует постоянно, демонстрируя свою антипатию по отношению к ней. С пренебрежением Девушкин относится и к Маркову, мужчине, который дает деньги под проценты: «... *он-то вошел – так себе, **седенький, глазки такие вороватенькие**, в халате засаленном...*» [3, с. 105].

Эмоции героев – важная часть их характера, с помощью описания эмоционального мира образ персонажа становится целостным и законченным. В одном из писем Макар Девушкин узнал от Варвары Алексеевны о незнакомце, который во время своего визита к девушке пытался ее поцеловать. Своим вероломным поведением мужчина оскорбил и напугал ее, поэтому она решила просить помощи у своего единственного заступника. Несмотря на бедственное положение, Макар Алексеевич согласился взять деньги под любой процент, лишь бы помочь своей Вареньке съехать с этой квартиры, сбежать от нежелательных гостей. В его письме мы можем прочитать следующие строки: «...*как **пташка из гнездышка**, которую совы-то эти, хищные птицы заклевать собрались*» [3, с. 99]. Диминутивные формы в этом фрагменте показывают, насколько герой напуган беззащитным положением своего друга.

Характерна для диминутивов также функция описания окружающей героев обстановки. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами в данном романе чаще используются с целью изображения интерьера, принадлежащего бедным людям. «*Я живу в кухне, ..., **комнатка** небольшая, **уголок** такой скромный...*» [3, с. 8]. Здесь подчеркнута бедность окружавшей героя обстановки, он живёт в очень маленьком помещении, в кухне за перегородкой. Макару Алексеевичу некомфортно находиться в таких условиях, но он все терпит, ведь выбора у него нет.

Бедный человек имеет также характерный вид, он всегда «*седенький, маленький*», одет в «*шинельку*». Если у него и найдутся деньги, то это обязательно будут: «*полтинничек, двугривенничек*» в какой-нибудь «*засаленной газетной бумажке*». Все эти уменьшительно-ласкательные формы подчеркивают низкое социальное положение и вызывают сочувствие к герою, оказавшемуся в таких обстоятельствах.

Отметим, что и главный герой Макар Девушкин принадлежит к маленьким, бедным людям. Он живет на окраине города, ютится в дешевой квартирке, состоит на низкой должности. Интересным поворотом в развитии сюжета является его признание самому себе в этом. Герой начинает осознавать, кто он и какое место в обществе занимает, этому способствует его знакомство с повестью Н. В. Гоголя Шинель.

Во всех письмах, написанных до прочтения Макаром Девушкиным повести, герой не жалуется на жизненные обстоятельства, уверяет Варвару Алексеевну в своем благополучии, пытается скрывать негодность своего гардероба. Кроме того, в тексте первой публикации «Бедных людей» в речи героя встречаются диминутивы по отношению к себе самому, но в конечном варианте Достоевский их заменяет обычной формой слова.

«Встал я сегодня таким **соколиком** – любо-весело!» (публикация 1846 г.) [4];

– «Встал я сегодня таким **ясным соколом** – любовесело!» (последующие публикации) [3, с. 5];

«... и в самой этой комнате за перегородкой живу, но это ничего; я себе ото всех **особнячком**, помаленьку живу, втихомолочку живу» (публикация 1846 г.) [4];

– «... и в самой этой комнате за перегородкой живу, но это ничего; я себе ото всех **особнячком**, помаленьку живу, втихомолочку живу» (последующие публикации) [3, с. 9];

«Поставил я у себя кровать, стол, **комодик, стульчиков** парочку, образ повесил» (публикация 1846 г.) [4];

– «Поставил я у себя кровать, стол, **комод, стульев** парочку, образ повесил» (последующие публикации) [3, с. 9];

«сыт и доволен по **горлышко**» (публикация 1846 г.) [4];

– «*сыт и доволен по горло*» (последующие публикации) [3, с. 23].

Повесть «Шинель» произвела исключительно неприятное впечатление на героя. Он не доволен автором, не доволен тем, что вся жизнь бедного человека выставлена напоказ. Его задевает сюжет тем сильнее, чем больше он себя в нем узнает. В своем письме к Варваре Алексеевне Макар Девушкин экспрессивно защищает право маленького человека на сочувствие и уважение, пытается защитить себя «самовосхвалением», напоминая об еще пока не высказанном расположении к нему начальства.

Гоголевская «Шинель» перевернула жизнь героя, он ясно увидел себя со стороны. С этого момента его все чаще начинает стеснять изношенная одежда, старые сапоги. Он становится мнительным, боится, что начальство застанет его в таком виде. В конце концов, он начинает брать деньги у Варвары Алексеевны, губит свою репутацию в пьяных скандалах.

Примечательно, что в эту (выделенную нами условно) часть романа Ф. М. Достоевский не вносит никаких изменений. Все уменьшительно-ласкательные формы сохранены и полностью отражают жалкое существование Макара Алексе-

евича. Теперь ему вечно «*стыдненько*» из-за того, что «локти светятся» и «пуговики на ниточках» болтаются; теперь и в его руках оказался «*гривенничик*» на жизнь и на «*полфунтика табачку*», и у всех господ он чуть ли не хуже «*ветошки*».

Рассматривая «строго и искусно выдержанную социально-типическую речевую манеру Девушкина», М. М. Бахтин указывает на индивидуальный характер речи персонажа первого романа Достоевского: «...все эти языковые явления – оговорки, повторения, уменьшительные слова, разнообразие частиц и междометий – в той форме, в какой они даны здесь, невозможны в устах других героев Достоевского, принадлежащих к одному социальному миру» [1].

Анализ структуры романа позволяет сделать вывод о том, что диминутивные формы включаются в развитие сюжета романа «Бедные люди». С их помощью Ф. М. Достоевский наглядно показывает изменение своего героя, его мировоззрения, противопоставляя внешние и внутренние составляющие Макара Алексеевича до его откровения с собой и после. Падение в порок, потеря самого себя в речи героя сопровождается увеличением частотности уменьшительных слов, закрепляющих за собой уничижительные значения по отношению ко всему, что относится к Девушкину.

Сравнение первой и последующих публикаций «Бедных людей» дает возможность предположить, что Достоевский, редактируя текст, осознанно отказывался от использования слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами в самом начале романа. Это позволило ему создать контраст между Девушкиным, не осознающим своей принадлежности к разряду бедных людей, и Девушкиным, который видит свое сходство и родство с ними.

Роман Ф. М. Достоевского «Бедные люди» содержит значительный объем диминутивных форм. Каждое уменьшительное слово играет важную роль в создании целостности данного произведения. Включая такие слова в текст первого

романа, писатель создает яркие образы и неповторимые характеры, передает живые эмоции. Диминутивы для Ф. М. Достоевского выступают незаменимым средством построения не только образа, но и текста, становятся его отличительной чертой в мире литературы.

Литература

1. Бахтин, М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – Москва, 2002. // *Өедорь Достоевский* : [сайт]. – URL: https://www.fedordostoevsky.ru/pdf/bakhtin_ppd.pdf (дата обращения: 01.04.2022).
2. Белинский, В. Сборник сочинений : в 3 томах. Том 3 : Статьи и рецензии : 1843–1848. Москва, 1948. // Lib.ru: "Классика" : [сайт]. – URL : http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0090.shtml (дата обращения: 01.04.2022).
3. Достоевский, Ф. М. Бедные люди / Ф. М. Достоевский. – Москва, 2021.
4. Некрасов, Н. Петербургский сборник. Бедные люди / Н. Некрасов. – Санкт-Петербург, 1846. // *Өедорь Достоевский* : [сайт]. – URL: <https://fedordostoevsky.ru/works/lifetime/poor/1846/> (дата обращения: 01.04.2022).
5. Никитенко, А. Петербургский сборник, изданный Н. Некрасовым / А. Никитенко. – Санкт-Петербург, 1846. // *Өедорь Достоевский* : [сайт]. – URL: <https://fedordostoevsky.ru/works/lifetime/poor/1846/> (дата обращения: 01.04.2022).
6. Розенталь, Д. Словарь справочников лингвистических терминов / Д. Розенталь, М. Теленкова. – Москва, 1985.
7. Сенковский, О. Петербургский сборник, изданный Н. Некрасовым / О. Сенковский. – Санкт-Петербург, 1846 // *Өедорь Достоевский* : [сайт]. – URL: <https://fedordostoevsky.ru/works/lifetime/poor/1846/> (дата обращения: 01.04.2022).

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:378.147

Аббасова З. Б., Снежко К. М.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

Тимошенко-Оздемир Е. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПРИЁМ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РАЗГОВОРНЫХ ТЕМ, СВЯЗАННЫХ С УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

В статье рассматривается изучение иностранными учащимися разговорных тем, связанных с учебным процессом с позиций коммуникативной технологии «приём». Приводится комплекс заданий к теме «Зачетная и экзаменационная сессия» для 1 курса, направленных на развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная технология «приём»; разговорные темы; комплекс заданий; зачетная и экзаменационная сессия.

Z. B. Abbasova, K. M. Snezhko

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

Y. N. Ozdemir

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Communication technology «reception» when studying conversational topics related to studying foreign students

The article deals with the study of conversational topics about the educational process and the study of foreign students from the standpoint of communication technology «reception». A set of tasks is given for the topic «Test and examination sessions» in the first year aimed at developing skills and abilities in all types of speech activity.

Keywords: communication technology «reception», conversational topics, a set of tasks, test and examination session.

Обучение иностранцев в вузах России на первом курсе предполагает широкое общение по целому ряду вопросов,

касающихся учебы и учебного процесса. Это такие темы, как «Высшее учебное заведение», «Библиотека», «Зачетная и экзаменационная сессия» и другие. Опыт работы показывает, что перечисленные темы актуальны для иноязычной аудитории и эффективны для развития навыков и умений как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой деятельности.

Одним из «трех китов» коммуникативной технологии считается «приём», который включает в себя четыре компонента:

операционные средства, или действия, которые совершает учащийся;

материальные средства, или вербальный, иллюстративный и схематический материал, которым ученик оперирует;

способы, которыми совершается любое учебное действие;

условия, в которых действует ученик. [1, с. 97].

Действия, совершаемые учащимся для выполнения какого-либо упражнения, условно делятся на 3 группы:

– рецептивные действия (визуальное восприятие вербальных и невербальных средств, восприятие вербальных средств на слух, восприятие схематических, иллюстративных средств, антиципация, идентификация по форме или содержанию, дискурсивность как осознание материала, понимание);

– репродуктивные действия (имитация, подстановка, конструирование, трансформация и комбинирование на уровне словосочетания и фразы, вызов лексической единицы, модели, собственно репродукция на уровне СС и Ф, образование формы по аналогии);

– продуктивные действия (трансформация, конструирование, комбинирование на уровне сверхфразового единства и текста, выбор речевых средств адекватно ситуации, вербализация в форме рассказа об увиденном, пересказа прочитанно-

го или услышанного, собственного продуцирования и импровизации).

В качестве примера приведем комплекс заданий, используемых при изучении темы «Зачетная и экзаменационная сессия» на 1 курсе в начале весеннего семестра, сразу после зимней сессии. [2, с. 8–14]. Приступая к работе, следует определить, насколько подготовлен студент к разговору на данную тему. На вопрос преподавателя «*Что можно рассказать о сессии?*» выясняется, что студенты мало что могут рассказать об этом на русском языке. Ответы обычно состоят из нескольких простых предложений, причем они достаточно примитивные, однотипные, словарный запас очень скуден и ограничен. Поскольку студенты находятся на начальном этапе обучения, важно на занятиях с иностранцами раскрывать лексические, грамматические, культурологические возможности русского языка, расширять представление о предмете разговора, о реалиях учебного процесса, подбирая необходимый приём, адекватный поставленной цели.

Рассмотрим, какие элементы коммуникативной технологии «приём», предложенной Е. И. Пассовым, приемлемы для разговорной темы «Зачетная и экзаменационная сессия». Изучение темы чаще всего начинается со знакомства с лексикой, что требует совершения студентом рецептивного действия, в частности визуального восприятия лексического материала по теме, сопровождающееся разъяснением преподавателя. После знакомства с лексикой для лучшего его усвоения и закрепления студенты готовятся к написанию словарного диктанта на следующем занятии. Словарный диктант проводится с дополнительным заданием: определить, в какой из трех столбиков следует включить слова и словосочетания. Для того, чтобы студенты не запутались во время диктанта, на доске предлагается формат таблицы с названием каждого столбика и одним примером.

В первый столбик записываются словосочетания с прилагательным и существительным: зимняя/летняя/ сессия, эк-

заменационная сессия, устный/письменный зачет, зачетная неделя, зачетная книжка, предэкзаменационная консультация, трудный/легкий/ счастливый билет, твердая/слабая четверка, академический отпуск.

Во второй столбик записываются слова и словосочетания, характеризующие действия студента: готовиться/подготовиться к зачету, экзамену; сдавать/сдать зачет, экзамен, сдавать экзамен по расписанию, в срок, досрочно; брать/взять билет; получать/получить зачет; не сдать экзамен = завалить экзамен; волноваться/ бояться экзаменатора, от волнения всё забыть; пользоваться шпаргалкой; отвечать/ответить правильно; получать/получить пятерку, тройку, пару; иметь задолженность; брать/взять академический отпуск.

В третий столбик должны попасть слова и словосочетания, характеризующие действия преподавателя: проводить/провести консультацию; допускать/допустить к зачету, экзамену; принимать/принять зачет, экзамен; задавать/задать дополнительные вопросы; отнимать/отнять шпаргалку; ставить/поставить оценку.

При написании диктанта студенты совершают, во-первых, рецептивные действия, а именно, восприятие вербальных средств на слух, во-вторых, репродуктивные действия – комбинирование словосочетаний по назначению, развивают навыки грамотной письменной речи.

В заданиях по лексике предлагается подобрать к словам синонимы, антонимы, ознакомиться с фразеологизмами по теме занятия (*плавать на экзамене, выйти сухим из воды, знать, как свои пять пальцев, ломать голову, вылететь из головы, иметь хвост*), объяснить их значение и употребить в соответствующих ситуациях. В занятие включены также диалоги, в которых используются фразеологизмы: *ни пуха ни пера, сессия на носу, гонять по всему материалу* и др. В диалогах студенты не просто наблюдают за тем, как используются устойчивые выражения в устной разговорной речи, но и за-

меняют их синонимичными, преобразуют диалог в монолог. В этих заданиях студенты совершают как репродуктивные действия: подстановка, конструирование на уровне словосочетания и фразы, вызов лексической единицы и т. д., так и продуктивные: выбор речевых средств адекватно ситуации, трансформация на уровне сверхфразового единства.

Знакомство с лексикой даже одной темы дает возможность студентам, с одной стороны, оценить богатство русского языка, его разнообразие, с другой стороны, осознать сложность языка. На наш взгляд, выводы, к которым приходят иностранные студенты, могут способствовать мотивации студентов овладеть русским языком для успешной учебы в российских вузах.

Кроме лексических заданий, выполняются и лексико-грамматические задания на образование прилагательных от существительных (*студент, преподаватель, профессор, лекция, факультет, библиотека*) и составление с ними предложений; на завершение предложений с использованием видовых пар глаголов, например, *«Все эти дни я просыпался вовремя, а в день экзамена ...»* В подобных заданиях совершаются репродуктивные действия: образование формы по аналогии, конструирование на уровне фразы.

После выполнения ряда заданий можно проверить, как студенты отвечают на вопросы по теме занятия: 1. Какие зачеты и экзамены вы должны были сдавать во время зимней сессии? 2. Когда у вас была экзаменационная сессия? Укажите сроки: начало и конец. 3. Какой экзамен был для вас самым легким (самым трудным) и почему? 4. Какой билет вам попался? 5. Как вы сдали экзамены? 5. Как вы думаете, от чего зависит успех на экзаменах? 6. Какую систему подготовки к экзаменам вы считаете самой эффективной? 7. Какими вы хотели бы видеть своих экзаменаторов? и т. д.

Отвечая на вопросы, студенты стараются в ответах использовать слова и выражения, выученные по теме. При этом совершаются репродуктивные действия, о которых мы упо-

мянули ранее, а также такие продуктивные действия, как конструирование, комбинирование, выбор речевых средств (моделей, слов) в соответствии с характером вопроса.

Что касается материальных средств, нами были использованы вербальные средства (лексические единицы, речевые образцы, текст), изобразительные (рисунки, фотографии), знаковые (сроки экзаменационной сессии, даты экзаменов, последовательность подготовки к экзаменам в виде схемы и т. д.)

Немаловажное значение при изучении разговорных тем с иностранцами имеет подбор текстов, которые должны быть актуальными, содержательными, вызывать интерес у студентов и быть доступными для понимания. Так, на чтение предлагается текст «Жаркие дни сессии», из которого студенты узнают о том, что значит «горячая пора», чем занимаются студенты перед экзаменом, о чем любят вспоминать после сессии, что слово «сессия», которое воспринимается ими как напряженное время, произошло от латинского «сессио», означающее «бездействие». Студенты на слух воспринимают «Письмо Степану Волкову», где дядя дает полезные советы своему племяннику, а Степан в своем ответе рассказывает о том, как он сдавал экзамены. В процессе работы обсуждается система подготовки к зачетам и экзаменам, разъясняется важность результатов сессионных периодов в учебной деятельности студентов и в дальнейшем их карьерном росте.

Следующий этап – рассказ своим друзьям о результатах экзаменационной сессии с использованием указанных выражений. 1. Экзамены позади, было трудно, но ...; не выпастись, а теперь ...; целые дни (по целым дням); большой материал, много трудностей; высокие оценки; моими ответами (не) довольны; (не) испытывать чувство удовлетворения; надо отдохнуть; подготовиться к 2. Сессия закончена, но ...; если говорить правду; заниматься (не) регулярно, беспорядочно, от случая к случаю; относиться (не) серьезно; (не) сдать вовремя.

При выполнении заданий, в которых студентам необходимо рассказать, как проходят экзамены у них в университетах, выразить точку зрения на высказывания «*Экзамен является единственным и исчерпывающим критерием оценки знаний студентов*» и «*Экзамен – это часто случайный процесс, в сущности, плохо организованная лотерея*», совершается собственное продуцирование студентами суждений, разъяснений, аргументов и выводов, исходя из личного опыта и языковых навыков и умений, приобретенных в период прохождения данной темы.

Завершающий этап работы над темой – просмотр сюжета «Наваждение» из кинофильма режиссера Л. Гайдая «Операция Ы и другие приключения Шурика», анализ интересных эпизодов и пересказ его содержания. Этот фильм можно считать удачной находкой для изучения данной темы.

Заметим, что обсуждение вопросов, касающихся учебной деятельности студентов, проходит очень плодотворно, эмоционально, с полной отдачей, поэтому пассивных и равнодушных практически не бывает, что, безусловно, связано с заинтересованностью студентов в изучении выбранных тем.

Для совершения учебного действия по теме были отобраны следующие способы: с речевой задачей и ситуативной соотнесенностью, самостоятельного выполнения, под руководством преподавателя, быстрого, медленного, ограниченного во времени, индивидуально, в парах, коллективно.

Таким образом, при изучении разговорных тем использование приёмов коммуникативной технологии способствует целенаправленному и планомерному выбору операционных действий, материальных средств и способов совершения студентами учебного действия на занятиях по РКИ.

Литература

1. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007.

2. Аббасова, З. Б. Рабочая тетрадь по русскому языку как иностранному. Часть 2 : учебно-методическое пособие для студентов 1 курса / З. Б. Аббасова, К. М. Снежко, Н. В. Потявина. – Санкт-Петербург : СПХФУ, 2021.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:378.147:82-193.1

Бузальская Е. В., Александров А. Д.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЗАГАДКА КАК РЕЧЕВОЙ ЖАНР И КАК УПРАЖНЕНИЕ НА УРОКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Целью статьи является определение последовательности знакомства с речевым жанром «загадка» в процессе изучения русского языка как иностранного. Авторы выделяют шесть основных лингвокогнитивных структур данного жанра, доказывают, что наиболее эффективной является последовательность от гештальт-структур к фреймам и затем к загадкам-сценариям как обладающим наибольшей национальной специфичностью. Процесс работы с загадками опирается на постепенное знакомство учащихся с закономерностями, формирующими в итоге алгоритм поиска отгадки.

Ключевые слова: загадка; речевой жанр; алгоритм работы

Buzalskaia E. V., Alexandrov A. D.

Saint-Petersburg State University

The riddle as a speech genre and as an exercise at the lesson on Russian as a foreign language

The purpose of the article is to determine the sequence studying of the speech genre "riddle" in the process of learning Russian as a foreign language. The author identifies six main linguocognitive structures of this genre, proves that the most effective is the sequence of studying from gestalt structures to frames and then to riddles-scenarios as having national specificity. The process of working with riddles is based on the gradual introduction to cultural patterns that eventually form the algorithm for finding the answer.

Keywords: riddle; speech genre; algorithm

1. Введение.

В современных учебниках по русскому языку как иностранному все чаще реализуется подход к обучению через

знакомство с речевыми жанрами как в устной коммуникации, так и письменной, поскольку речевые жанры – устойчивые модели интеракции, имеющие в своём составе национально-специфический компонент. В простых малоформатных речевых жанрах, коммуникативная структура которых осложнена намеренным отсутствием какого-либо компонента модели или языковой игрой (такие малоформатные жанры, как, например, «намёк», «анекдот»), стандартизация проявляет себя не на лексико-синтаксическом, а на когнитивном уровне. К таким речевым жанрам относится «загадка».

Как элемент урока загадка активизирует познавательную деятельность учащихся и повышает мотивацию. Несмотря на это, загадка редко оказывается вплетена в ткань занятия, поскольку а) большинство загадок рассчитаны на дошкольников; б) фоновый компонент информации, ориентированный на дескриптивный референт (объективный факт окружающего мира), выводится нестандартным путём (связан с национальными особенностями менталитета носителя языка); в) для загадки нужна живая коммуникативная ситуация, которая бы естественным образом ограничивала круг ответов.

В пособиях по русскому языку как иностранному загадка имеет несколько вариантов представления:

– в качестве отвлекающего элемента, интересного факта, остающегося без особого внимания;

– как иллюстративный материал для закрепления грамматического правила, например при изучении творительного падежа (*под соснами, под ёлками лежит мешок с иголками*) или при изучении однородных членов предложения [10];

– в отдельных сборниках игр и кроссвордов (при этом иногда в таких сборниках загадками неправомерно называются любые творческие задания, связанные с нахождением ответа – лингвистические, ролевые игры, кроссворды, например [7]).

К загадкам также по формальным критериям иногда относят вопросы с подвохом. Так, например, *Чего нет в России, есть в Москве, нет в Петербурге, есть в Неве?* [11, с. 166]. Такое упражнение не имеет иной цели, кроме развлекательной, так как вряд ли можно считать серьёзной задачей обратить внимание студентов на наличие/отсутствие буквы или звука в слове.

Также невозможно отнести к жанру загадки стихи для детей, представляющие в описательной манере какой-либо объект, в которых рифма подсказывает ответ. Такие стихи, придуманные самим преподавателем или современными авторами, не содержат в себе национально-специфической информации, которая характерна для малых фольклорных жанров (см., например, [5]).

Таким образом, к речевому жанру *загадка*, используемому на уроках русского языка как иностранного, целесообразно относить лишь фольклорные варианты.

2. Варианты модели реализации речевого жанра *Загадка*

Соглашаясь в целом с исследователями в том, что загадка – «отражение стереотипности ассоциативного механизма когнитивной метафоры» [6, с. 126], что с процессуальной стороны загадка представляет собой игру-испытание [9] и что рассматривать сам процесс кодирования смысла и его декодирования эффективно с позиций когнитивного анализа семантического фрейма [1], [2], анализ загадки как речевого жанра и нахождение вариативности его основной структурной модели требует иного методологического подхода, при котором лингвокогнитивные и концептуальные основания работали бы на выявление вариантов модели жанра.

В результате проведённого анализа 400 русских загадок (материал взят с сайта <http://www.vsezagadki.ru/>), которые по своей составляющей не выходят за рамки лексических минимумов уровней изучения русского языка как иностранного, можно выделить следующие наиболее частотные варианты.

Гештальт – неполная дескрипция объекта с подменной прямой номинации его частей более общими или синонимичными понятиями (20 % от всего количества загадок): а) с одушевлением, например: *сам алый, сахарный, кафтан зелёный бархатный* (арбуз), *одна нога, много рук* (дерево); б) без одушевления: *два конца два кольца, в середине гвоздик* (ножницы).

2. Гештальт – дескрипция, построенная на алогичности (12,5 % от 400 загадок), например: *живёт без тела, говорит без языка, никто его не видит, но всякий слышит* (эхо); не куст, а с листочками, не рубашка, а сшита, не человек, а рассказывает (книга); *без ног бежит, все её боятся, рубаху меняет, но не человек, яйца несёт, но не курица* (змея); *Эта чёрная? Нет, она красная. А эта почему ещё зелёная? Потому что белая* (смородина).

3. Фрейм – создание ситуации из компонентов – повторяющихся характерных действий, поведения (7,5 %) а) с одушевлением исходного объекта загадывания, например: *стоит Антошка на одной ножке, его ищут, он не откликается* (гриб); б) без одушевления, часто загадано само живое существо: *днём молчит, ночью кричит, по лесу летает, прохожих пугает* (сова).

4. Фрейм – ситуация, построенная на алогичности (4 %), например: *из неё берёшь, она больше становится* (яма).

5. Сценарий, описывающий невозможность совершения какого-либо действия, его незаконченность или цикличность (6,25 %): *над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка, собака лает, а достать не может* (месяц); *сестра к брату в гости идёт, а он от сестры прячется* (луна и солнце); *12 братьев друг за другом ходят, друг друга не обходят* (месяцы); *два братца в воду глядятся, никогда не сойдутся* (два берега реки).

6. Сценарий – описание процесса (2,5 %): *возьму пыльно, сделаю жидко, брошу в пламень – будет камень* (тесто, глина).

3. Последовательность введения моделей и работа с загадками на уроке.

В целом для процесса реализации загадки исследователи выделяют следующий набор слотов и их сочетаний: «внешний вид; части, из которых состоит толкуемый предмет; структура толкуемого предмета; действие (функция); воздействие на толкуемый предмет; локус» [8], [3]. Проведённый лингвокогнитивный анализ текстов речевого жанра *загадка* подтвердил эти результаты, а также показал, что в разных структурах в качестве основных выступают разные слоты (семы): для гештальт-структур – внешний вид, части объекта, для фрейма – функция и локус, для сценария – действие и воздействие.

Каждая загадка содержит в своей семантической структуре «сбой», через который отгадывающий проникает в суть описываемого предмета или объекта. Для того, чтобы помочь студентам научиться восстанавливать исходный образ, в первую очередь необходимо научить их находить этот сбой. В каждой из выделенных структур он реализован по-разному, в этом их стратегическая специфика. Очевиднее всего этот стык образов, из которых сформирована загадка, в тех формах, которые основаны на гештальт-структуре. Поэтому начинать работу с загадками целесообразно именно с них.

В загадках гештальт-метафорах без одушевления объекта образ конструируется наложением слотов, а с одушевлением – через их столкновение, при этом чаще всего антропоморфность в описании растений, деревьев, овощей показана через описание части растения как части тела человека или его одежды. Например: *семь одёжек и все без застёжек* (капуста); *стоит красавица в белом платьице, зелёной шапочке* (внешний вид, части – белый ствол берёзы и зелёная листва; слои одежды – капустные листья). Можно сказать, что эта закономерность – первая подсказка, помогающая «раскрутить» алгоритм поиска образа. Важно также отметить, что в загад-

ках о деревьях и овощах часто используются гендерно выделенные слова: *девица*, (*сидит девица в темнице, коса – на улице*), *дед* (*сидит дед, во сто шуб одет, кто его раздевает, тот слезы проливает*) и имена собственные (Федот, Алёнка, Ивашка, Алёша и др.). В этом случае род загаданного имени существительного совпадает с гендерной идентификацией. Это вторая подсказка. Также можно отметить, что деревья и цветы «стоят», а овощи «сидят», «прячутся». Это является третьей подсказкой для того, кто отгадывает. Из таких подсказок с национально-специфической составляющей складывается маршрут поиска отгадки. Преподавателю следует познакомить с данным алгоритмом учащихся до того, как прозвучит сама гештальт-загадка, так как некоторые страноведческие компоненты могут быть для них новой информацией.

Более сложной с логической точки зрения является работа с загадками-фреймами. Здесь необходимо обратить внимание на функциональность предмета. Так, в загадках о русской печи часто происходит уподобление её старым родственникам, что «связано с функциональной фасетной структурой и способностью печи а) снабжать едой, б) греть, в) хранить информацию о предках» [4]. В связи с этим загадки такого рода связаны с мифолого-культурологической составляющей, хотя тот уровень, что был в гештальт-структурах, также сохраняется. Например: *стоит изба из кирпича, то холодна, то горяча* – есть слоты – части образа (форма, материал), и есть слоты, связанные с функционированием (температура, греть). *Одной ручкой всех встречает, другой ручкой провожает* (дверь): на описание слотов образа «наслаивается» информация о функционировании объекта описания.

Также важно при работе с загадками фреймовой структуры обратить внимание студентов на специфические механизмы восприятия реальности. Так, например, объект загадки *крашеное коромысло над рекою повисло* студенты «увидят», если они будут способны перевернуть мыслимую картинку, понимая, что голубое *небо* в ментальной карте носителя язы-

ка часто кодируется как *река*, и смотреть вверх в небо необходимо так, как если бы мы смотрели на реку, то можно найти ответ.

Ещё одним важным моментом является стереотипность ассоциативных связей, например: *красный петушок по улице бежит* (пожар). Для носителя русского языка не составляет труда быстро найти отгадку, так как у представителя культуры в памяти есть жар-птица и выражение «пустить красного петуха», но для иностранца активными остаются подсказки, связанные с цветом, скоростью и драчливостью птицы и перьями как языками огня. Чтобы игра-испытание прошла успешно, необходимо в процессе урока дать информацию, которая сработает в процессе поиска ответа.

Сценарные структуры формируют самые сложные образы, так как к слотам-частям внешнего образа и их функциональности добавляется динамика, указывающая на процессы и ситуации, в которых задействован объект загадывания. Несмотря на это, зачастую у такой загадки может быть несколько правильных ответов, так как загадывается целая категория: малые детки сидят по веткам, как подрастут – на землю прыгнут (плоды: яблоки, орехи), день спит, ночь глядит, когда умирает, другая её сменяет (свеча, лампа, лучина). Об этой особенности также необходимо предупредить студентов перед предъявлением загадки, тогда такие сценарные метафорические структуры отгадываются довольно легко.

4. Выводы.

Таким образом, структурную вариативность модели речевого жанра русской загадки необходимо определять при помощи лингвокогнитивного анализа. Шесть наиболее частотных моделей формируют ядро жанра. Начинать работу в аудитории необходимо с загадок, основанных на наиболее простой гештальт-структуре, исходный загаданный объект которой наиболее универсален, затем включать загадки, построенные как сценарий и фрейм. До введения загадки в

процессе урока необходимо создать ситуацию, когда активизированная лексика будет естественным образом сужать круг поиска ответа. При этом до заданий, связанных с загадкой, надо снабдить студентов подсказками, вводя их по мере надобности так, чтобы они постепенно формировали алгоритм подхода к нахождению ответа.

Литература

1. Ананьева, К. А. Фреймовая структура и механизм уподобления загадке / К. А. Ананьева // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2016. – Выпуск 13 (752). – С. 91-97.
2. Ананьева, К. А. Аналогии образов животных в английских, испанских и русских загадках / К. А. Ананьева // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – Выпуск 2 (791). – С. 22-30.
3. Абдрашитова, М. О. Миромоделирующая функция жанра загадки в фольклорном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. О. Абдрашитова. – Томск, 2012. – 18 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/36/4126/> (дата обращения: 14.02.2022).
4. Агранович, С. З. Миф в слове: продолжение жизни: (очерки по мифолингвистике) : монография / С. З. Агранович, Е. Е. Стефанский. – Самара : Самар. гуманитар. акад., 2003. – 168 с.
5. Белозубова, Н. И. Изучение детского фольклора на практических занятиях по русскому языку как иностранному / Н. И. Белозубова, К. А. Титова // Образование и наука в России и за рубежом. – Москва : Флинта, 2010. – С. 184-189.
6. Мухтаруллина, А. Р. Когнитивно-семантическая структура загадки (на материале английского, русского и башкирского языков) / А. Р. Мухтаруллина, Г. Р. Туктарова // Перспективы науки и образования. – 2017. – №6 (30). – С. 126-132.
7. Решенцев, В. А. Кроссворды и загадки по РКИ / В. А. Решенцев; Корея, Институт изучения иностранных языков. – Сеул : Университет Ёнэсэ, 1999. – 16 с.
8. Смоляр, М. О. Фольклорно-метафорическая картина мира в русской загадке (к реконструкции фрагментов «человек», «животное») / М. О. Смоляр // Языки в современном мире : мат-лы ежегодной междунар. конф. Национального общества прикладной лингвистики. – Москва : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. – С. 633-639.
9. Топоров, В. Н. Исследования по этимологии и семантике. Т. 2 : Индо-европейские языки и индоевропеистика. Кн. 1 / В. Н. Топоров. – Москва : Языки славянских культур, 2006. – 544 с.
10. Федорова, Н. И. Однородные члены предложения в системе русских народных загадок как способ репрезентации категории градуирования (на примере загадок, посвящённых описанию небесной сферы) / Н. И. Федорова // Язык, сознание, коммуникация. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С. 515-520.
11. Чернышов, С. И. Поехали! Русский язык для взрослых / С. И. Чернышев. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 280 с.

УДК 811.161.1'243:373.57

Буре Н. А., Моисеева В. Л., Суханова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Статья посвящена проблемам, связанным с обучением иностранных студентов языку специальности на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: довузовская подготовка; специальная лексика; профессиональная лексика; базовая профессиональная лексика.

N. A. Bure, V. L. Moiseeva, O. V. Suhanova

St. Petersburg State University

Introduction to the language of the specialty at the pre-university stage of training for foreign citizens

The article is devoted to the problems associated with teaching foreign students the language of specialty at the pre-university stage of education

Keywords: pre-university training; special vocabulary; professional vocabulary; basic professional vocabulary.

В практике преподавания русского языка как иностранного знание элементов научного стиля речи, владение основами языка специальности формирование системы предметных знаний уже на первых этапах обучения – необходимое условие успешного освоения будущей специальности студента.

За время обучения на подготовительном отделении СПбГУ иностранные учащиеся должны освоить программу русского языка в объеме Первого сертификационного уровня, который является необходимым для поступления в вузы Российской Федерации на основные образовательные программы. Программа первого семестра полностью посвящена изучению русского языка.

Начиная со второго семестра в расписании иностранных граждан, изучающих русский язык на Подготовительном отделении СПбГУ, появляются специальные учебные дисциплины. Но их изучению предшествует пропедевтическая языковая работа, которая позволяет подготовить обучаемых к знакомству с основами профильных предметов. Это первый шаг к получению профессионального образования.

Перед преподавателем стоит задача не только сформировать у учащихся прочный навык коммуникации в сфере повседневного общения, владения общеразговорной лексикой, но и подготовить к занятиям по общетеоретическим предметам, к слушанию лекций, участию в семинарских занятиях по этим предметам на 1 курсе, чтению учебной литературы по специальности на русском языке.

Большой набор слушателей подготовительного отделения медико-биологической направленности поставил перед преподавателями задачу создания учебного пособия «Введение в язык специальности» (медико-биологический профиль). Пособие адресовано изучающим русский язык как иностранный на базовом уровне (A2).

Цель пособия – познакомить слушателей с некоторыми особенностями научного стиля речи, языком будущей специальности, дать элементарные сведения по химии, биологии и анатомии; помочь иностранным учащимся подготовиться к занятиям по медико-биологическим дисциплинам первого курса основных факультетов.

Каждый носитель языка овладевает системой формальных процедур составления и интерпретации языковых выражений. Знание языка «моделируется универсальной грамматикой во взаимодействии с конкретным ходом языкового опыта». В терминах компаративной лингвистики «универсальная грамматика – это теория языковых инвариантов» [1, с. 22].

Авторы учебного пособия формировали систему упражнений на основе системы языковых инвариантов, которые представляют научный стиль, а точнее общенаучный стиль.

Научный стиль характеризуется специфической организацией, специфической частотностью использования общелитературных средств. Фактор ограниченности учебного времени, которое отводится на выполнение заданий предлагаемого пособия, требует особого внимания к решению проблемы отбора, минимизации, презентации учебного материала в аудитории.

Научная картина мира современного человека включает в себя общенаучные и научные знания об основных свойствах объектов, методов. Научная картина мира обогащает человека новой информацией. Общенаучное знание управляет знанием специальным, профессиональным. Общенаучное знание даёт общее представление о связи специальной сферы знания с другими областями жизнедеятельности человека в окружающем мире. Научная картина мира формируется фактами, явлениями, событиями [2, с. 9–10]. Добавим: и языковыми средствами.

На начальном этапе овладение специальными знаниями и одновременно знаниями языка и речи (неродного) носит признаки ориентировочного отражения мира – ориентировочной деятельности. По утверждению П. Я. Гальперина, эта деятельность ориентирована только на знакомство с новыми объектами, положениями [3, с. 78]. На этом этапе субъект определяется относительно следующего практического этапа, отбирает то, что ему может пригодиться в дальнейшем, например в овладении профессией. Язык оказывается важным ориентиром в познании действительности [4, с. 51–57].

Таким ориентиром авторы пособия выбрали языковую систему общенаучного стиля, помня при этом, что научный стиль сформировался в результате реализации социального заказа, для удовлетворения определённых социальных потребностей, которые «определили оформление особой формы изложения для научных описаний, передачи научных идей, гипотез, доказательств и открытий» [5, с. 10].

Гайда С. так представляет формирование современной картины мира: «Люди воздействуют друг на друга посредством языковых интеракций. В этих интеракциях рождается социальная действительность, непрерывно регулируемая ими...» [6, с. 10].

Система языковых средств общенаучного стиля определяет формирование системы упражнений и заданий, выбор текстов для аудиторных занятий и для самостоятельной работы, структуру пособия.

Учебное пособие состоит из 4-х частей: часть 1. Химия; часть 2. Биология; часть 3. Анатомия; часть 4. Тексты для домашнего чтения. Каждая часть включает 5 уроков по языку специальности и проверочные тестовые материалы профессионального модуля.

В пособие включены дополнительные тексты, которые могут быть использованы преподавателем для организации домашнего чтения или самостоятельной работы учащихся. Научный дискурс формируется различными типами текстов: собственно-научными, текстами конкретной науки, научно-популярными текстами [7, с. 272].

Каждый урок организован по текстоцентрическому принципу: лексика, системные отношения в лексике, грамматические конструкции изучаются на основе текста. Лексические средства представляют такие классы: терминологическая лексика (однозначные слова); общенаучная лексика (слова и словосочетания, которые в общеязыковом употреблении многозначны, а в научном дискурсе однозначны); слова-организаторы научной мысли (*поэтому, следовательно, тем самым; однако, тем не менее; то есть, кроме того; во-первых, выше; считают, думают*).

Каждый урок включает задания по установлению системных отношений в лексике; грамматические конструкции задаются списком; задания на определение словообразовательной модели; морфологические категории актуализируются в заданиях по определению рода, падежа существитель-

ных, прилагательных и значений других категорий; большое внимание составители пособия уделили вариантам синтаксических конструкций. Следует отметить, что типология упражнений и заданий по русскому языку как иностранному сохранена во всех частях пособия.

Пособие было апробировано на занятиях по языку специальности в 3-х группах медико-биологического профиля подготовительного отделения СПбГУ в 2021–2022 учебном году. Учебный процесс был организован с соблюдением общедидактических (организации деятельности обучаемых в информационно-образовательной среде; научности; систематичности; наглядности; сознательности; доступности) и частнометодических принципов (текстоцентризма; лексико-семантического принципа; структурно-семантического принципа; коммуникативной направленности; принципа устного опережения; учёта профессиональной направленности; доминирующей роли упражнений, заданий). Опыт составления пособия, его апробация позволяют отобрать теоретический и практический языковой материал для занятий по русскому языку как иностранному, которые будут проходить одновременно с занятиями по дисциплинам медико-биологического профиля.

Литература

1. Хомский, Н. О природе и языке / Н. Хомский. – Москва : УРСС : ЛЕНАНД, 2018. – 288 с.
2. Манерко, Л. А. Язык современной техники: ядро и периферия : монография / Л. А. Манерко. – Рязань, 2000. – 140 с.
3. Гальперин, И. Р. Введение в психологию / И. Р. Гальперин. – Москва : МГУ, 1976. – 150 с.
4. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 286 с.
5. Текстология английской научной речи. – Москва : МГУ, 1978. – 194 с.
6. Гайда, С. Философия стиля. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты / С. Гайда. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 268 с.
7. Учёнова, В. В. Полифония текстов в культуре / В. В. Учёнова, С. А. Шомова. – Москва : Омега-Л : ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. – 392 с.

УДК 811.161.1'243: 811.581'243:378.244.1

Ван Юйтин, Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются основные характеристики двух систем тестирования: по русскому языку как иностранному и китайскому языку как иностранному. Анализируются основные характеристики структуры и содержания тестов, называются уровни коммуникативной компетенции и их деление на подуровни, процедура тестирования. Делается вывод о различии двух систем и необходимости анализа кандидатом всех составляющих системы экзамена.

Ключевые слова: тестирование; русский язык как иностранный; китайский язык как иностранный; сравнительный анализ

Wang Yuting, I. N. Erofeeva

Saint-Petersburg State University

Exam in Russian as a foreign language and in Chinese as a foreign language: comparative analysis

The article deals with the main characteristics of two testing systems: Russian as a foreign language and Chinese as a foreign language. The main characteristics of the structure and content of the tests are analyzed, the levels of communicative competence and their division into sublevels, the testing procedure are presented. It is concluded that the two systems differ and that the candidate needs to analyze all the components of the exam system.

Keywords: testing; Russian as a foreign language; Chinese as a foreign language; comparative analysis

Измерение человеческих знаний и способностей началось в позднем первобытном обществе. Для поддержания выживания и развития кланов и племен необходимо передавать подрастающему поколению производственные навыки, военные технологии, религиозные знания. Так рождалось образование. Когда в обществе появились классы, обществен-

ное разделение труда, образование постепенно обособилось от производства и труда, появились учреждения и люди, специализирующиеся на образовании. В процессе обучения других люди стали не только использовать измерение как средство оценки, но и начали изучать само педагогическое измерение, его средства и качество.

В разных странах существуют системы тестирования на знание языка для иностранцев, например, тестирование по китайскому языку как иностранному (HSK), тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ) и др.

Расцвет тестирования по русскому языку пришелся на 1990-е гг., так как политическая, экономическая и социальная ситуация в то время всегда сказывалась на статусе русского языка, заинтересованности иностранных граждан в изучении русского языка и количестве иностранных студентов, приехавших учиться в Россию. Именно тогда была создана государственная система тестирования по русскому языку. С конца 20-го в. методисты начали интенсивно разрабатывать методы развития способностей учащихся к самообучению, работая над разработкой «гибких моделей обучения, позволяющих максимально индивидуализировать учебный процесс» [1, с. 12]. В этом процессе большая роль стала отводиться тестированию в различных формах. Общее руководство системой оценочного тестирования по РКИ осуществляло Министерство образования Российской Федерации. В 2014 г. был издан Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации "Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним" [2]. Тогда же были приняты и правила проведения процедуры тестирования по РКИ. В качестве совещательных органов действуют Координационный совет по тестированию лингводидактики и Научно-методический совет [3, с. 4].

Система тестирования по китайскому языку как иностранному разработана Китайским центром языкового сотрудничества и штаб-квартирой Института Конфуция. В 1984

г. Пекинский университет языка и культуры учредил «Группу разработки тестов на знание языка Ханью» и начал разработку теста HSK. В 1990 г. тестирование прошло экспертизу, организованную Государственной комиссией по образованию КНР, при этом на основе предварительных результатов, полученных при разработке начальных и средних степеней тестов, в 1993 и 1997 гг. прошла экспертиза, организованная Национальной экзаменационной комиссией. На данный момент HSK сформировал относительно полную систему от низкого до высокого уровня. HSK существует для продолжения обучения в Китае и получения сертификатов о знании китайского языка.

На современном этапе основная цель тестирования и по РКИ, и по китайскому языку как иностранному – проверить и речевые умения, и языковые навыки кандидатов при достижении ими своих коммуникативных целей в ситуациях, актуальных для обеспечения бытовой и профессиональной жизни иностранца в стране изучаемого языка соответственно его уровню КК.

Тестирование по русскому языку как иностранному языку (общее владение) имеет 6 уровней: Элементарный уровень (А1), Базовый уровень (ТБУ / А2), Первый сертификационный уровень (ТРКИ-I / В1), Второй уровень (ТРКИ-II / В2), Третий уровень (ТРКИ-III / С1) и Четвертый уровень (ТРКИ-IV / С2). Тест по РКИ состоит из 5 субтестов: 1) Письмо, 2) Чтение, 3) Лексика. Грамматика, 4) Аудирование, 5) Говорение. В очном формате экзамен разделен на два дня проведения. Экзамен по каждому субтесту продолжается не менее 30 минут, в зависимости от уровня имеет свои особенности в структуре и содержании. Так, в экзамене по устной речи пересказ текста присутствует только в тесте начальных уровней (начальные уровни в ТРКИ – это ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1).

Уровни тестирования HSK: уровень 1, уровень 2, уровень 3, уровень 4, уровень 5, уровень 6 - всего 6 уровней, где уровень 6 является самым высоким уровнем. Тест по китай-

скому языку как иностранному (HSK) состоит из двух частей – письменной и устной. Письменная часть включает 3 субтеста: аудирование, чтение и письмо. Устная часть – это экзамен по устной речи. В зависимости от уровня (их три: начальный – уровни 1 и 2, средний – уровни 3 и 4, высший – уровни 5 и 6), весь экзамен продолжается от 40 мин до 1 ч 40 мин, субтест для любого уровня обязательно включает в себя пересказ текста и беседу. При описании любого уровня в Тесте HSK указывается количество слов, которое кандидат должен иметь в своем словарном запасе [4].

Сама процедура тестирования: регистрация, документы, поведение на экзамене – в целом в экзаменах ТРКИ и HSK одинакова, только при выдаче регистрационного талона для сдачи теста HSK выдается справочник с примерами заданий. Ответы о результатах сдачи в системе HSK выдаются позже, чем в системе тестирования ТРКИ – не ранее, чем через две недели.

Итак, мы видим, что в сертификационных экзаменах ТРКИ и HSK существует определенная разница – и в содержании тестов, и в структуре субтестов, и в процедуре тестирования. Это говорит о необходимости при подготовке к тестированию не только выполнения тренировочных заданий, но и анализа специфики каждого теста, процедуры тестирования.

Литература

1. Клобукова, Л. П. История создания и современное состояние Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному / Л. П. Клобукова // Преподаватель. – 1998. – Вып. 4 (6). – С. 1–12.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 "Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним". – URL: <https://base.garant.ru/70679090/> Дата обращения: 23.03.22.

3. Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития / Т. М. Балыхина, Л. П. Клобукова, Е. Л. Корчагина, Е. Е. Юрков // Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания / X конгресс Междунар. ассоц. преподавателей русского языка и литературы: сб. докладов. – Т. 2. – СПб. – 2003. – С. 4–20.

4. Цзян Минь. Новый HSK 5-го уровня, анализ типов тестовых вопросов и обучение просветлению [J] / Цзян Минь, Вэй Лян, *Frontiers*, 2013 (24): 128–130.

УДК 811.161.1'243:028.4:378.147

Вершинина Н. А.

ГБОУ средняя школа № 10

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В статье рассматривается обучение иностранных студентов читательской грамотности как помощь в адаптации в новой стране. Приведены примеры заданий для отработки навыков, которые пригодятся студентам в жизни.

Ключевые слова: читательская грамотность, стиль текста, официально-деловой стиль, адаптация, коммуникация, информация, текст, функциональная грамотность, чтение.

N. A. Vershinina

GBOU secondary school № 10

E. A. Golovina

Saint-Petersburg State University industrial technology and design

Formation of reading literacy of foreign students

The article discusses the teaching of reading literacy to foreign students as an aid in adapting to a new country. Examples of tasks for practicing skills that will be useful to students in life are given.

Key words: reading literacy, text style, official business style, adaptation, communication, information, text, functional literacy, reading.

Одной из актуальных проблем при обучении иностранных студентов в России является их адаптация в чужой стране. Оказываясь в новой социокультурной среде, студенты, не владеющие иностранным языком, испытывают трудности с коммуникацией, обучением и бытовыми вопросами. Им необходимо не только приспособиться к новой жизни, но и изучить культуру, поведение, ценности новой страны. Для

этого необходима работа с большим количеством информации, которая в основном представлена в виде текстов. Для того чтобы студенты могли реализовать и использовать все знания, которые они приобрели, необходимо внедрение новых учебных заданий и ситуаций, ориентированных на формирование функциональной грамотности.

Функциональная грамотность – это способность использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения, социальных отношений [4]. ФГ – это не просто освоение правил и законов, это применение знаний на основе имеющихся, перевод знаний из пассивных в активные (от задачи к способу). Поэтому необходимо создание особых заданий, которые будут формировать функциональную грамотность. Их особенности:

1. В некоторых заданиях должна быть описана конкретная жизненная ситуация.

2. Вопросы должны быть изложены простым языком.

3. Задачи должны быть поставлены вне предметной области, но решаться с помощью предметных знаний.

4. В заданиях могут использоваться разные форматы представления информации: таблицы, диаграммы, фотографии, комиксы, словарные статьи и т. д.

В процессе обучения учащиеся и преподаватели сталкиваются с определенными проблемами и трудностями: студенты не знают лексического значения многих слов, не могут корректно сформулировать вопрос, не понимают тему и основную мысль текста, не могут применить уже имеющиеся знания для решения задания, не умеют выделять ключевые слова. Поэтому на занятиях с иностранными студентами необходимо формировать читательскую грамотность. Выделяют 6 видов функциональной грамотности: естественно-научная грамотность, креативное мышление, читательская грамотность, финансовая грамотность, математическая гра-

мотность, глобальные компетенции для совершенствования умений, знаний и навыков, которые впоследствии могут быть использованы для адаптации иностранных студентов в стране.

Читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них, заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в социальной жизни, создавать информацию в различных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде. [6]. С её помощью студент сможет найти необходимую информацию и использовать её в определённой ситуации, может вычленить главное, заполнить форму, поддержать беседу и применить свои навыки в деловом общении, изучить новый предмет с помощью текстов. Чтение – это активный процесс, поэтому студенты должны быть заинтересованы в содержании текста. Именно содержание таит в себе потенциальную возможность вызвать у учащихся положительную мотивацию, потребность в чтении на иностранном языке. [7]. Согласно исследованиям PISA, человек не может достигнуть высоких показателей читательской грамотности, если чтение не входит в его структуру занятий. Существует 4 группы умений, которыми должен владеть человек:

- нахождение информации, заданной в явном виде;
- формулировка выводов;
- интерпретация и интеграция информации;
- анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Для регулировки поведения с разными представителями общества, дифференциации формального и неформального общения необходимо использовать тексты разного стиля (научного, официально-делового, публицистического и художественного), так как они имеют разные задачи. Студенты, хорошо понимающие художественный текст, могут испытывать трудности с научными текстами и т. д. Для лучшей реа-

лизации обучения читательской грамотности на занятиях желательна:

– использовать диалогическое общение (студент-студент, студент-преподаватель).

– работать в малых группах (слабые-сильные студенты, слабые-слабые студенты, безвольные-инициативные и т. д.);

– подбирать не только простые, но и сложные задания;

– предлагать задания с возможным выбором (студент работает над заданием, которое выбрал сам);

– использовать упражнения на все виды читательских умений;

– использовать наглядный материал;

– выделять на каждом занятии время для работы с текстом.

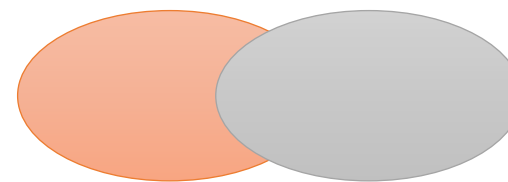
– читать текст с карандашом, подчеркивая понятия, незнакомые слова, конструкции.

На примере текстов различных стилей преподаватель может продемонстрировать студенту ситуации из жизни, с которыми он может столкнуться (личные, общественные, деловые, учебные и т. д.).

Задание №1.

Изучите название текста, прочитайте внимательно текст. Сравните тигра и льва, используя «Кольца Венна».

Этапы работы: 1) чтение текста, обсуждение незнакомых слов; 2) выделение сравнимых понятий; 3) нахождение черт, характерных для каждого понятия; 4) нахождение сходства и занесение в зону пересечения; 5) обсуждение, составление устной характеристики.



Тигр и лев

Все мы привыкли к тому, что практически у каждого дома есть любимый урчащий питомец – кот. А что касается львов и тигров, огромных сородичей наших питомцев? Знаете ли вы, чем они отличаются и в чем заключаются их особенности?

С самого детства родители рассказывают нам о животных, о том, как они выглядят и где обитают. Тигр и лев – это два совершенно разных животных, которые имеют свои особенности внешнего вида и характера, а также отличаются средой обитания.

Тигр является хищным животным представителем семейства кошачьих. Это животное считается одним из самых больших хищников, которых можно встретить на Земле. Тело зверя очень подвижное и гибкое. Мышцы хорошо развиты. Вес составляет около 250 кг. Окрас в основном ржаво-красный, по всему телу «разбросаны» полосы.

Лев – представитель семейства кошачьих, относится к хищным животным. Очень сильное животное, способно охотиться и побеждать больших зверей. Самец весит примерно 150–250 кг. Охотятся преимущественно самки.

Задание № 1.2. Изучите текст «Тигр и лев» и составьте вопросы, заполните таблицу.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы

Где «тонкий» вопрос – это вопрос, предполагающий краткий ответ (слово или словосочетание). «Толстый» – это вопрос с развёрнутым ответом (предложение, несколько предложений)

Задание № 1.3. Вам представлен текст «Тигр и лев». Прежде чем изучить текст, проанализируйте его заголовок. Обозначьте цель текста, характер, предположите замысел.

Составьте паутину ассоциации со словами «тигр» и «лев».



Сделайте прогноз: «О чем текст?» Внимательно изучите текст, отметьте по шкале от 1 до 5 на сколько был вам понятен текст (где 1- ничего не понятно, 2 – понятна основная мысль, 3- многое понятно, 4 – я понял текст, но были слова, значение которых мне неизвестно, 5 – проблем не возникло, текст я понял). Заполните таблицу.

Это я знал до чтения	Это я узнал из текста	Непонятно

Задание 2.

Рассмотрим текст в официально-деловом стиле. Это стиль документов, государственных актов, заявлений, договоров и т. д. Он поможет студенту при устройстве на работу, покупке или продаже имущества, возврате товара, деловой переписке. При обучении преподавателю необходимо показать иностранным студентам примеры правильно оформленных документов, заявлений, объяснительных записок, обсудить их структуру, особенности языка. Преподаватель раздаёт карточки, где описывается следующая ситуация.

Задание 2.1. Прочитайте предложенный текст. Определите проблему текста. Определите последовательность ваших действий и запишите их.

Вы снимаете комнату в хостеле. В один из дней у Вас потёк кран. Спустившись на ресепшн, Вы встречаете администратора. После того, как он выслушал Вашу проблему, он предлагает Вам оформить её письменно.

Задание 2.2. Составьте заявление на основе предложенной ситуации.

Студентам необходимо написать своё заявление в правильной форме.

Задание 3. Учащимся необходимо прочитать текст, придумать название и выделить главную мысль произведения:

В оперный зал вошла дама, увешанная бриллиантами. Она взмахнула рукой с бриллиантовым кольцом, ярким камнем заиграло огнями. Джон был ценителем старинных украшений, особенно, если они были большие и дорогие. Но у него был свой секрет, он был искусным ювелиром и вором. Он подошёл ближе и начал осматривать гостью, начиная с её серёжек и заканчивая сумкой украшенной янтарём. Грета, а именно так звали богатую гостью, обернулась и, сверкнув брошью в виде стрекозы, прошла мимо и села на своё место. Ох, этот янтарь, он вспыхнул огнём и ещё больше привлёк ценителей ювелирных украшений.

Задание 4. При чтении различных тестов студент использует дневник читателя, выписывает незнакомые слова или конструкции и составляет к ним свои комментарии. Также он может использовать третью графу для комментариев или подсказок преподавателя.

Слово или конструкция	Комментарий	Комментарий преподавателя

Подобный подход на занятиях с иностранными студентами помогает им окунуться в культуру, увидеть реальные ситуации и отработать различные навыки и умения. Задания с текстами могут быть различными, направлены на разные сферы жизни человека, на развитие кругозора, умение находить в тексте главную информацию. Таким образом студент быстрее адаптируется к жизни в другой стране.

Литература

1. Развитие читательской грамотности как необходимое условие социокультурной адаптации иностранных студентов / Л. А. Ахметова, М. Р. Шаймарданова, Д. А. Салимова, С. Р. Никишина // Известия ВГПУ. – 2019. – № 8(141). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chitatelskoy-gramotnosti-kak-neobhodimoe-usloviye-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 02.04.2022).
2. Маханько, Н. В. Социокультурная адаптация в трансформационных процессах культуры : дис. ... канд. филос. наук / Н. В. Маханько. – Краснодар, 2001.
3. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся = Programme for International Student Assessment (PISA) // OECD.ORG : [сайт]. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 02.04.2022).
4. Розенталь, Д. Э. Русский язык: для школьников старших классов и поступающих в вузы : учеб. Пособие / Д. Э. Розенталь. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2001. – 368 с.

УДК 811.161.1'243:821.161.1:373.57

Вихриева И. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ: РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

В работе представлены результаты интермедиального обучения русской литературе с элементами арт-дискурса. Оно позволяет найти способы реализации эффективной межкультурной коммуникации, прочтения и понимания богатства мира книг русских писателей, особенно на онлайн занятиях. В основу обучения положены принципы системной организации учебного материала.

Ключевые слова: русская литература; художественный текст; интермедиальность

I. V. Vikhrieva

Saint-Petersburg state university

Specialty language at the preparatory department: Russian literature

In this work, the outcomes of intermedia teaching of Russian literature with characteristics of art discourse are discussed. It enables you to design techniques for implementing good intercultural dialogue, particularly in online programs, in addition to reading and interpreting the breadth of Russian writers' writings. The course is based on the principles of systematic educational content structuring.

Keywords: intermediality; Russian literature; literary text

Обучение иностранных слушателей на подготовительном отделении чтению, пониманию и интерпретации художественных текстов русской литературы в литературоведческом аспекте поднимает внушительный информативный и языковой пласт и является неотъемлемой цепочкой между филологией и практикой обучения русскому языку.

Слушатели продолжают основной курс обучения русскому языку и параллельно приступают к освоению терминологии будущей специальности и изучению дисциплины, от фольклора до литературы конца XIX в. Интермедиальное осмысление преподавания данного курса с элементами арт-дискурса приобретает актуальность и привлекательность на начальном этапе обучения. Оно позволяет найти способы реализации эффективной межкультурной коммуникации, прочтения и понимания богатства мира книг русских писателей, особенно на онлайн занятиях.

На лекциях слушатели усваивают основы языковой культуры специальности: особенности терминологии, учатся свободно, убедительно и грамотно употреблять литературоведческую терминологию, рассуждать в устной и письменной формах о видах литературы, композиции художественных произведений, системе и способах создания художественных образов произведения, основных литературных жанрах, видах лирики.

Обучение языку специальности имеет свою специфику и делится не на уровни владения, а на этапы/модули. Модули представлены в виде функционально завершенного материала. Однако каждый модуль может выступать как автономная структура, но логически связанная с общим контекстом материала дисциплины.

Актуальным становится вопрос об использовании в практике ведения занятий технологий, ориентированных на более эффективную, зачастую привлекательную подачу материала. Дополнительные специализированные источники информации, аудиовизуальные, подобранные преподавателем, помогают слушателям повторить, систематизировать учебный материал, осознать, усвоить и показать знания на практических занятиях. Это поможет заложить серьезный фундамент для последующего изучения специальности. В основу подачи нового материала положен отбор лексики, изучение грамматических конструкций для понимания структуры и языковых средств художественных текстов различных жанров, использование различных способов семантизации. Принципы системной организации учебного материала лежат в основе обучения слушателей. Большое внимание уделяется структуре учебного занятия: последовательности презентации учебного материала в рамках модуля и подтеме модуля.

При обучении основным этапам развития русской литературы представляется интересным знакомство слушателей с образами, воспетыми в произведениях фольклора, и художественными образами литературы в разных видах искусств. На занятиях классическое произведение русской литературы интерпретируется под новые, изменившиеся условия его функционирования, с привлечением воссозданных артефактов текста в дополнение к традиционному обзорному прочтению художественных текстов иностранными читателями (студентами-зрителями, студентами-слушателями). Речь идет не об упрощенной интерпретации литературного текста, а о его направленности на другого адресата, когда прежние

выразительные средства в полной мере не приводят к пониманию замысла автора из-за межкультурных различий и недостаточного уровня владения русским языком. Например, на картинах известных русских художников, в иллюстрациях сборников русских народных сказок, в произведениях оперы и балета известных русских и советских композиторов, а также в театральных спектаклях, кинофильмах и мультипликации. Прочтение литературных образов и сюжетов в разных видах искусств осуществлено с большим художественным вкусом и мастерством, оно стало классическим и вошло в золотой фонд нашей культуры. На протяжении многих лет они не перестают быть источником информации о России вообще и русской литературе в частности. В смысловое пространство текста аудиовизуального материала наряду с намерением *авторов* включено намерение читателя: студента-зрителя, студента-слушателя. Неважно, имеет ли оно прообразы в реальной жизни. Важно, чтобы оно отвечало его ожиданиям, чтобы в нем отражались самые разные потребности, желания, мечты. Смысл текста дает возможность читателю (студенту – зрителю/студенту-слушателю) вывести свои смыслы, в том числе и те, которые не были предусмотрены автором «в пределах, накладываемых целостностью текста и его историческим контекстом» [6, с. 50].

Изучению произведений фольклорного жанра, а именно сказке, обрядовой поэзии, былинам, отводится первоначальное место в курсе литературы на подготовительном отделении. Происхождение сказки как особого вида и строения текста исследовано советским ученым-фольклористом В. Я. Проппом. Он утверждал, что генетически фольклор сближается не с литературой, а с языком. Отсюда и своеобразный способ возникновения фольклорного произведения. Фольклор «возникает и изменяется совершенно закономерно, независимо от воли людей, везде там, где для этого в историческом развитии народов создались соответствующие условия» [3, с. 22].

Самым известным и узнаваемым персонажем русских волшебных сказочных сюжетов является Баба-яга Костяная нога. Как правило, это уродливая, злобная, сгорбившаяся старуха с растрепанными седыми волосами, одна нога у нее костяная. Она обитает в самой глуши темного леса, искусно владеет магией. У нее есть волшебные предметы: летающая ступа, помело, клубок ниток, блюдо с яблоком для зглядывания в будущее, меч-кладенец, чтобы сражаться со сказочными богатырями. Но главный символ лесной колдуньи – это избушка на курьих ножках с частоколом из костей и человеческих черепов: «В основном сказка знает три разные формы Яги. Например, ягу-дарительницу, к которой приходит герой. Она его выспрашивает, от нее он (или героиня) получает коня, богатые дары. Ягу-похитительницу, она похищает детей и пытается их изжарить, после чего следует бегство и спасение. Наконец, ягу-воительницу, которая прилетает к героям в избушку, вырезает у них из спины ремень. Каждый из этих типов имеет свои специфические черты, но кроме того есть черты, общие для всех типов» [2, с. 171]. Изучая исторические корни русской сказки, ученый В. Я. Пропп пришел к выводу, что старуха на самом деле символизирует мир мертвых. Она – его страж. Отсюда понятно, почему ее жилище всегда располагается где-то далеко, на опушке темного леса, например. Для наших предков это символизировало границу двух миров – живых и умерших. Сама же избушка – это не что иное, как могила. Дело в том, что в древности умерших хоронили в домовинах – специальных домиках, расположенных на высоких пнях. Корни пней выступали из земли и напоминали куриные ноги. Среди персонажей волшебной сказки заметны Водяной – водный дух, живущий в водоворотах и водяных мельницах, Жар-птица, возрождающаяся из огня и пепла Феникса, Змей-горыныч – огнедышащий летающий дракон, Леший – лесной дух.

В основе сказок о животных лежат персонажи, олицетворяющие слабость, неловкость, глупость, хитрость, тру-

сость, злость, силу. Самыми популярными из них являются лиса-воплощение хитрости, обмана, притворства, беспомощности, красноречия; медведь – хозяин леса, с одной стороны, это грубая и свирепая сила, с другой – он наивен, добр и простоват, но может быть одурачен более слабыми животными; кот оказывается воришкой, но у него изворотливый ум, он умеет выйти из запутанных ситуаций, помогает и защищает обиженных; заяц-слабенький, ленивый, хвастливый, но хитрый; петух – непослушный, легкомысленный, самоуверенный, но бесстрашный; волк – жадный, злой, глупый, часто кого-то съедает или хочет съесть.

Бытовые сказки рассказывают об обычной жизни людей, в них нет фантастики. Любимый герой в русской бытовой сказке – солдат. Он добрый, простой человек, который помогает бедным людям.

Следует отметить особенности и функционирования языковых единиц в фольклорных текстах. Они многоплановые, многоуровневые, в них много скрытых смыслов и образов. Слово становится определяющим художественным средством. «Многие слова языка фольклора живут двойной жизнью: как обозначение вещного мира и как символы, знаки напряженного поля традиционных смыслов, актуализирующие часть неосознанных архетипических представлений» [5, с. 185]. Зачином очень многих русских сказок является фраза «жили-были», «жил-был», «жила-была».

Отдельное место занимает изучение былин, русских народных песен о великих героях-богатырях. Они являются исторической памятью русского народа в непростое время становления и защиты Древней Руси от врагов. Слушатель знакомится с поэтическим языком, для которого характерны метафоры, эпитеты при воспроизведении ситуации, картин и образов «эпически возвышенных, грандиозных либо, при изображении врага, страшных, безобразных» [4, с. 17]. Самые известные богатыри – Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович.

В текстах обрядовой поэзии – песнях, эмоциональных причитаниях – представлен поэтическая символика, выражена глубина и чистота чувств человека. Они являются элементом духовной культуры русского народа и связаны с бытом и хозяйственной деятельностью. Тексты песен и причитаний наделены магической силой слова, сопровождаются жестом и действием. Они могут исполняться индивидуально или коллективно. Поэтическое строение причитаний представляет собой вопросительные и восклицательные конструкции, открытость структуры, что дает исполнителю возможность бесконечно продолжать причитать.

В контексте периодизации русской литературы X–XVII вв. самыми первыми произведениями были летописи. Разбирается «Слово о полку Игореве» и житие, составленное монахом Нестором – «Повесть временных лет». Главная тема литературных текстов этого периода – мировая история и смысл человеческой жизни. Поэтому древнерусская литература описывает только те события, которые считались историческими и правдивыми, она почти не знает вымысла.

Художественные произведения эпохи классицизма, сентиментализма, романтизма, реализма, критического реализма XVIII–XIX вв. изучаются с использованием основ литературоведческого анализа и краткого введения слушателя в исторические события времени. Большое значение имеет анализ образа автора: «Образ автора-концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [1, с. 140]. Интерпретация текстов художественных произведений проводится путем установления зависимости художественного текста с основными идеями времени их создания, обозначения желания автора передать свое мироощущение, выявления идеи автора, иногда скрытой, и принципов эмоци-

онального воздействия на читателя, определение ключевых слов и мотивов, анализа композиции.

На занятиях конструируются ситуации с постановкой множества задач: слушатели продуцируют не только тексты монологического характера, но разбиваются на микрогруппы, чтобы участвовать в диалоге или полилоге. Диалог, как правило, инициируется преподавателем, он связан с заявленной тематикой занятия, часто планируется заблаговременно, с учетом уже отработанных тем и разделов. Динамичный и информативный язык образов, представленный в видеоматериалах, на картинах, иллюстрациях к произведениям литературы, оживляет занятие, обеспечивает быстрое, но поверхностное восприятие учебного информационного потока. С другой стороны, приводит слушателя к анализу, размышлениям, установлению связей. Письменные творческие работы выполняются самостоятельно, они соответствуют знаниям слушателей по заданной тематике и уровню владения русским языком.

Изучение такой подсистемы языка, как язык специальности, его лексико-грамматических особенностей, обеспечивает слушателям необходимый уровень универсальных навыков и умений в избранной области знаний, погружает в мир русской литературы и дает глубокое понимание русской культуры вообще.

Уровень владения языком специальности по русской литературе определяется при сдаче профессионально ориентированных тестов-модулей, который подразумевает единство поэтапного формирования разносторонних компетенций в составе целого.

Литература

1. Виноградов, В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – Москва : Гослитиздат, 1959. – 656 с.
2. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 576 с.

3. Пропп В. Я. Фольклор и действительность : избранные статьи : (специфика фольклора) / В. Я. Пропп. – Москва : 1976. – 328 с. – (Исследования по фольклору и мифологии Востока).

4. Селиванов, Ф. М. Богатырский эпос русского народа / Ф. М. Селиванов // Былины / сост., вступ. ст., подгот. текстов и коммент. Ф. М. Селиванова. – Москва : Сов. Россия, 1988. – С. 5-24.

5. Сердюк, М. А. Слово в фольклорном тексте: семантическая структура и субстанциональные свойства / М. А. Сердюк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. 96. – С. 184-191.

6. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста : поликодовость, инертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – Москва : Либроком, 2009. – 248 с.

УДК 811.161.1'243:614.23:376.68:004.9

Гирфанова Э. М.

Северо-западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА)

В статье рассматриваются проблемы, связанные с влиянием цифровизации будущей профессии студентов на обучение иностранцев языку профессиональной сферы общения, и делается вывод о необходимости изменений и дополнений, формируемых в этой сфере компетенций и соответствующего лексического минимума.

Ключевые слова: цифровизация; русский язык как иностранный; профессиональная сфера общения; лексический минимум; коммуникативная компетенция.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

The impact of digitalization of the future profession for teaching foreigners the language of the specialty (on the example of a medical university)

The article deals with the problems associated with the influence of the digitalization of the future profession of students on teaching foreigners the language of the professional sphere of communication, and concludes that

there is a need for changes and additions to the competencies formed in this area and the corresponding lexical minimum.

Keywords: digitalization; Russian as a foreign language; professional sphere of communication; lexical minimum; communicative competence.

В последние десятилетия цифровизация стремительно внедряется в нашу жизнь и в профессиональную деятельность в самых различных сферах, в том числе и в медицине, и в здравоохранении. Внедряются электронные истории болезни и цифровое хранение данных, развивается телемедицина, появляются новые гаджеты, позволяющие осуществлять мониторинг состояния пациента (в том числе дистанционно), разрабатываются системы поддержки принятия врачебных решений, мобильные приложения для медицинских специалистов, голосовые помощники для них же и т. д.

Так, например, в Санкт-Петербурге, в районной поликлинике, к которой прикреплен пациент, уже упразднены медицинские карты пациентов на бумажном носителе, вся информация в памяти компьютера, причем информацию о конкретном пациенте находят по дате рождения.

При первом посещении медицинского учреждения или при поступлении в стационар данные о пациенте также заносятся в компьютер в уже существующие шаблоны, и работник медицинского учреждения делает это, глядя в паспорт пациента, а не в результате ранее классического диалога с вопросами: *Ваша фамилия, имя, отчество? Сколько вам полных лет? Когда вы родились?* и т. д.

Можно говорить о том, что цифровизация различных областей общественной жизни (и медицины в частности) делает необходимым целенаправленное освоение членами общества (в том числе медицинскими работниками) как соответствующих понятий цифровизации, так и ряда цифровых компетенций. Применительно к иностранным обучающимся – будущим медикам, которые на определенном этапе своего обучения попадут на практику в российские медицинские учреждения – это как минимум означает, что при изучении

русского языка как иностранного они должны овладеть не только письмом как видом речевой деятельности, но и навыками компьютерного набора текста на русской клавиатуре, а также овладеть некоторым минимумом необходимой связанной с цифровизацией лексики. Очень полезным, с нашей точки зрения, было бы также обучение правильному формулированию поисковых запросов на русском языке для поиска нужной информации в сети Интернет. Заметим, что при этом количество часов, отведенных на изучение иностранцами русского языка, не увеличивается.

Мы полагаем, что для формирования умений и навыков компьютерного набора на русском языке, целесообразно было бы переводить ряд заданий домашней и самостоятельной аудиторной работы обучающихся в электронную образовательную среду. Это может быть коммуникация в чатах, требование выполнения некоторых форм письменных заданий в электронном формате и т. д. И это самая простая часть работы, ибо требует от студентов всего лишь запоминания расположения букв и знаков на русской компьютерной клавиатуре и большого количества упражнений по набору текста.

Значительно больше проблем связано с отбором для изучения в иностранной аудитории лексики, связанной с цифровизацией вообще и с цифровизацией в медицине в частности (по сути, частотность употребления этой относительно новой лексики, что является обычно основным критерием отбора, еще очень мало исследована). Казалось бы, тот факт, что значительная часть этой лексики является заимствованиями из английского языка (то есть, вроде бы, является лексикой почти интернациональной), должен был бы упростить задачу, тем более, что, по замечанию М. Л. Супоничкой, в аудитории обучающихся – будущих медиков существует тенденция к использованию латинской или английской терминологии в высказываниях на русском языке [1]. Однако, как показывает практика, это происходит далеко не всегда и в целом зависит больше не от специальности студента, а от его

общего образования, полученного на родине. Так, Л. Ф. Крапивник справедливо отмечает, что многие иностранные студенты не владеют интернациональной лексикой, которая широко представлена в текстах по специальности, а также языком-посредником [2].

Нам представляется возможным в этой ситуации сделать основным критерием отбора «универсальность» и «базовость» связанной с процессами цифровизации лексики, то есть знакомить иностранных учащихся с понятиями цифровизации, либо общими для различных сфер деятельности (например: *база данных, информационная безопасность, мобильное приложение, электронный документооборот, этика больших данных, информационная гигиена* и т. п.), либо с понятиями, относящимися к цифровизации в медицине и здравоохранении, но общими для различных медицинских специальностей (например: *цифровая трансформация здравоохранения, телемедицина, интерактивный мониторинг состояния пациента, дистанционный мониторинг, телереабилитация, цифровой госпиталь, умная клиника* и т. п.). Иначе говоря, использовать опыт работы в группах, включающих студентов разных специальностей. Мы разделяем мнение О. А. Казаковой и Т. Б. Фрик, отмечающих, что бывают ситуации, когда в одну группу объединены студенты, получающие высшее образование по различным программам, и это ставит перед преподавателем дополнительную проблему подбора лингвистического содержания занятий по РКИ, которое позволит сформировать профессиональную иноязычную компетенцию у студентов, осваивающих разные профессиональные области. Для решения этой проблемы указанными исследователями предлагается использовать универсальный лексический материал – тексты, содержащие преимущественно общенаучную лексику, освоение которой даст студентам возможность в дальнейшем понимать и создавать тексты (высказывания), относящиеся к их профессиональным сферам [3].

Поскольку, как уже было сказано, количество часов на изучение русского языка как иностранного очень невелико,

нам представляется, что возможным путем знакомства обучающихся с понятиями цифровизации может быть включение этой тематики в уже существующие разделы учебных программ, например, в разделы «Лексика» (в части «Неологизмы», «Синонимы»), «Стилистика» («Типы речевых ситуаций», «Официально-деловой стиль», «Научный стиль»). Кроме того, в разделах, посвященных обучению компрессии текста, аннотированию, реферированию, репродукции текста, можно и нужно использовать тексты, связанные с тематикой цифровизации в медицине и в здравоохранении, с проблематикой цифровизации общества в целом. На занятиях по развитию навыков ведения дискуссии могут быть предложены для обсуждения соответствующие темы, например: *Что в работе врача изменится в период цифровизации?*

Хотелось бы также отметить, что работая в электронной образовательной среде, на различных платформах, используемых для дистанционного обучения (в том числе и вынужденно, для соблюдения противоэпидемических мер) преподаватели, объясняя обучающимся, как работать на этих платформах, косвенным образом также способствовали развитию цифровых компетенций студентов.

Конечно, мы понимаем, что компетенции, связанные с цифровизацией, формируются и развиваются не только (и не столько) на занятиях по русскому языку как иностранному, однако в преподавании РКИ нельзя не учитывать тенденции цифровизации жизни общества и не реагировать на них изменениями в учебном процессе.

Литература

1. Супоницкая, М. Л. Методическая роль пересказа в обучении научному стилю речи иностранных студентов медико-биологических групп начального этапа обучения / М. Л. Супоницкая // *Международное образование и сотрудничество*. – Москва : МАДИ, 2012. – С. 82-84.
2. Крапивник, Л. Ф. Изучение научного стиля речи в условиях предвузовского обучения иностранных граждан / Л. Ф. Крапивник // *Проблемы высшего образования*. – 2017. – № 1. – С. 171-174.

3. Казакова, О. А. Дисциплина «Профессиональный иностранный язык» для студентов из стран дальнего зарубежья: подходы к отбору содержания / О. А. Казакова, Т. Б. Фрик // *Филологический класс*. – 2019. – № 2(56). – С. 104-110.

УДК 811.161.1'243:378.147

Игошина О. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена описанию лексических игр, являющихся эффективным инструментом организации обучения русскому языку как иностранному. Лексика занимает важное место в системе обучения языку. Основная сложность в изучении лексики на начальном этапе состоит в невозможности организовать в рамках занятия достаточное число повторений нового слова. Цель лексической игры состоит в закреплении и систематизации новых слов, относящихся к разным темам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика изучения лексики; игровая методика изучения иностранных языков; лингвистическая игра; лексическая игра.

O. A. Igoshina

Herzen State Pedagogical University

Lexical games at the initial stage of teaching Russian as a foreign language

The article is focused on the description of lexical games, which are an effective tool for organizing the teaching of Russian as a foreign language. Vocabulary occupies an important role in the system of language learning. The main difficulty in learning vocabulary at the initial stage is the inability to organize a sufficient number of repeating a new word within the lesson. The purpose of the vocabulary game is to consolidate and systematize new words related to different topics.

Keywords: Russian as a foreign language; vocabulary learning methodology; game methodology of foreign language learning; linguistic game; lexical game.

Без знания лексики мы не можем выражать свои мысли и понимать высказывания других людей. Поэтому овладение

лексикой является одной из основных задач в методике обучения иностранным языкам.

Одной из частых проблем, связанных с изучением лексической стороны языка на занятиях по РКИ, является отсутствие времени для закрепления новой лексики. На уроке, как правило, не обеспечивается достаточная повторяемость той или иной лексической единицы. Традиционно считается, что для активного владения новым словом учащийся должен использовать его 20–25 раз в течение 15–20 занятий [1].

Кроме того, на начальном этапе обучения большая группа новых слов, относящихся к определенной лексической теме (например, «Мой день»), практически не используется при изучении следующей темы («Моя комната»), что приводит к быстрому забыванию таких тематических групп слов. Поэтому задача преподавателя иностранного языка состоит в создании условий для частого повторения и употребления ранее изученных слов в речи.

Одним из эффективных способов решения этой задачи является лексическая игра. Она позволяет регулярно повторять новую лексику и тренироваться в ее применении в игровых ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения.

К таким играм можно отнести следующие:

1. Игра «Придумай историю»

Из разных тем выбираются 5–7 слов. С этими словами нужно составить предложения так, чтобы получился связный рассказ.

Например, выберем слова, относящиеся к разным темам начального уровня: *магазин, быстро, красивый, позвонить, рассказать*.

С этими словами студенты должны придумать свою историю: Мы пошли в *магазин*. Там мы *быстро* купили продукты. Когда мы шли домой, мы встретили *красивую* девушку и попросили у нее номер телефона. Вечером мы *позвонили* этой девушке и *рассказали* о Китае.

Комментарии:

– из списка слов можно выбирать слова определенной части речи или обозначить правила выбора: существительное, предлог, глагол, существительное и т. д.;

– выбирать слова может как преподаватель, так и студенты;

– в придуманной истории можно оставить открытый финал и попросить студентов дописать историю. (Вечером мы *позвонили* этой девушке и *рассказали* о Китае. На следующий день.....);

– можно использовать как можно больше выбранных слов в одном предложении (*Я позвонил* в магазин и *быстро рассказал* о себе.);

– в рамках этой игры можно организовать как групповую, так и индивидуальную работу.

2. Игра «Угадай слово»

Студенты из списка изученных слов выбирают одно и объясняют его значение на изучаемом языке. Другие студенты должны назвать это слово. На начальном уровне для объяснения чаще всего используются перечисления: Стол, стул, шкаф – это *мебель*. Или сопоставления: В школе учится школьник, а в университете ... (*студент*)? Большой – маленький, толстый – ... (*стройный*)?

Комментарии:

– студенты могут назвать примеры лексической сочетаемости для загаданного слова. В этом случае правильных ответов может быть несколько (например, собаку, продукты, телефон – *купить, взять, положить*).

– в знакомом слове можно переставить порядок букв (ооомкл – молоко);

– написать вопросы на русском языке к кроссворду, составленному преподавателем.

3. Игра «Наши герои»

Студенты рисуют пару любых героев (люди, животные, вымышленные персонажи) и в процессе изучения лексиче-

ских тем обсуждают их имена, возраст, место жительства, увлечения, характер и т. д. На каждом занятии студенты кратко повторяют ранее придуманную историю и дополняют ее в соответствии с новыми темами.

4. Игра «Ключевые слова»

Студенты делятся на группы и называют (записывают) ключевые слова по изученным темам в соответствии с вопросами преподавателя. Например:

- еда (продукты, где можно купить, любимые русские блюда и т. д.);
- квартира (виды домов, названия комнат, какая квартира для вас удобная...);
- музыка (любимые композиторы; места, где можно слушать музыку, жанры музыки и т. д.).

Данные лексические игры могут быть использованы как на этапе закрепления лексического материала, так и на этапе систематизации и контроля полученных знаний, что делает их эффективным инструментом организации обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе.

Литература

1. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2011. – С. 85.

УДК 811.161.1'243:37.018.43

Калашникова О. В., Троцюк С. Н.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена особенностям использования интерактивных ресурсов в дистанционном обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: дистанционное обучение; интерактивность; Coursera.

O. V. Kalashnikova, S. N. Trocuk

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Use of interactive resources in distance learning Russian as a foreign language

The article is devoted to the peculiarities of using interactive resources in distance learning of Russian as a foreign language.

Key words: distance learning; interactivity; Coursera.

Вся система обучения в дистанционной форме строится на принципах активного и интерактивного обучения. Дистанционное обучение – это способ реализовать процесс обучения, основываясь на использовании информационных и телекоммуникационных технологий.

Организация ДО предусматривает проявление интерактивности на трех уровнях: между преподавателем и обучающимися; между самими обучающимися; между обучающимися и средствами обучения, которые, в свою очередь, предполагают интерактивность [2, с. 8–9].

Следовательно, появилась необходимость в создании интерактивных образовательных ресурсов (ИОР). Основная характеристика ИОР – интерактивность, возможность изучения материала в диалоговом режиме, когда обучающийся может активно взаимодействовать с ресурсом.

Интерактивное обучение – это, с одной стороны, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники активно взаимодействуют друг с другом. А с другой – дидактические свойства средств обучения, т. е. компьютерные средства обучения.

Существует большое количество образовательных платформ, на которых каждый может найти курс в соответствии со своими желаниями и потребностями. Большой популярностью пользуется одна из таких платформ – Coursera. Когда перед нами встал вопрос о создании подобного курса по русскому языку как иностранному на данном сервере, мы изучили предлагаемые платформой языковые курсы и отметили,

что разработанные курсы ориентированы в основном на элементарный (A1) или продвинутый (B1) уровни, а базовый уровень (A2) никак не представлен. Анализ полученной информации позволяет сказать, что большая часть курсов носит развлекательный характер и не всегда имеют логическую завершенность.

Наш курс «Start speaking Russian: A2+» ориентирован на иностранцев, владеющих русским языком не ниже уровня A2 и планирующих поездку в Россию с целью учебы, работы или туризма. Именно поэтому в основе курса лежит коммуникативный подход, реализующийся в структуре всего курса, каждого модуля (недели) и урока.

Курс рассчитан на 5 недель: 1 неделя – 1 модуль: Модуль 1. Добро пожаловать в Россию! Модуль 2. Виза и регистрация. Модуль 3. Мы студенты. Модуль 4. Где будем жить? Модуль 5. День за днем.

В каждом модуле 3 урока. Урок 1 содержит словарь по теме, речевую ситуацию в виде диалогов в форме видео, речевой практикум на отработку речевых моделей из представленных диалогов и текст, в котором представлен дополнительный материал, дающий широкое представление о теме диалогов (рубрика «Для тех, то хочет знать больше»).

Урок 2 – это урок, в котором даются и отрабатываются грамматические темы: «Идти, ехать или лететь? Глаголы движения». Грамматический материал дается в виде коротких видеолекций, также представлены конспекты этих лекций с приложениями. В урок включены два вида лекций – «Грамматика в теории» и «Грамматика в ситуациях», где дается объяснение грамматической ключевой темы модуля и на смоделированных ситуациях анализируется употребление изучаемого материала. Сопровождающий грамматический материал представлен в виде отдельной презентации.

Третий урок каждого модуля называется «О России и русских» и содержит текст для чтения в рамках темы модуля. Например, в первом модуле учащимся предлагается прочи-

тать текст «Суеверия и приметы» (в рамках темы «Путешествия») и выполнить тест на понимание текста.

Весь образовательный контент модуля включает в себя теоретическую и практическую части. Теоретическая часть представлена короткими учебными видеолекциями, конспектами лекций, презентациями. Практическая часть включает в себя задания на аудирование, говорение, чтение, а также лексико-грамматические и коммуникативные упражнения (в которых отрабатываются речевые модели) с автоматизированной проверкой.

Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении может быть достаточно эффективным при соблюдении следующих условий:

- дистанционное обучение организуется высококвалифицированным специалистом, владеющим не только своей предметной областью, но и знанием информационных технологий и психологических особенностей общения в Интернете;
- преподаватель компетентен в применении различных интерактивных методов и технологий дистанционной формы обучения;
- педагогически грамотно выбрана виртуальная образовательная платформа;
- все участники учебного процесса владеют культурой общения;
- предусмотрена удобная и объективная система контроля и тестирования;
- продумана эффективная система взаимодействия участников учебного процесса.

В заключение необходимо отметить, что на сегодняшний день Интернет является средством доставки образовательного контента обучающемуся. При этом всемирная информационная сеть является техническим средством дистанционного обучения и представляет собой образовательно-информационную среду, реализующую принципы интерактивного взаимодействия в дистанционном обучении.

Литература

1. Золотых, Л. Г. «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета / Л. Г. Золотых, С. Цю // Русистика. – 2018. – Т. 16, № 4. – С. 451–463.

2. Русецкая, М. Н. Образовательное киберпространство: новые возможности изучения русского языка / М. Н. Русецкая // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 3. – С. 6–10.

3. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) / С. С. Хромов, Н. А. Гуляева, В. Г. Апальков, Н. К. Никонова // Открытое образование. – 2015. – № 2. – С. 75–81.

УДК 811.161.1'243:378.147

Коваленко Б. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена особенностям реализации дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный» в Санкт-Петербургском государственном университете.

Ключевые слова: РКИ; дополнительная образовательная программа; переподготовка; СПбГУ.

B. N. Kovalenko

Saint-Petersburg State University

Implementation of an additional educational program Russian as a foreign language at St.Petersburg State Unuversity

The article is devoted to the peculiarities of the implementation of an additional educational program of professional retraining Russian as a foreign language at St. Petersburg State University

Keywords: Russian as a foreign language; additional educational program; retraining; St. Petersburg State University

Более 28 лет «Дополнительная образовательная программа по специальности «Русский язык как иностранный», созданная на филологическом факультете СПбГУ в 1993 г., является признанным лидером в области повышения квалификации российских и иностранных специалистов с высшим образованием, переподготовки научно-педагогических кадров в сфере РКИ. ДОП «РКИ» готовит выпускников, способных поддержать на высоком профессиональном уровне стандарт преподавателя РКИ, владеющего системными знаниями, умениями и профессиональными компетенциями, необходимыми для ведения преподавательской деятельности как в России, так и за рубежом.

К настоящему времени по данной программе успешно прошли обучение свыше 400 слушателей. Проводимый на сегодняшний день онлайн-формат образовательной среды позволил существенно расширить географию слушателей и выйти на международный уровень. К курсу присоединились специалисты из разных стран, в частности из Великобритании, Италии, Вьетнама и Китая [1].

В программе профессиональной переподготовки «РКИ» нашел отражение уникальный и многолетний опыт профессорско-преподавательского коллектива двух кафедр филологического факультета: Русского языка как иностранного и методики его преподавания и Русского языка для гуманитарных и естественных факультетов. Исключительной особенностью программы является тот факт, что классические базовые положения методики обучения РКИ сочетаются с лингводидактическими инновациями последнего десятилетия. В образовательный процесс включаются новейшие достижения и разработки в области программ развития высшего образования на период до 2035 г. В частности, привлекаются научно-технические разработки аспекта «Искусственный интеллект

в образовании» [2], что является методическим новшеством в сфере обучения и методики преподавания и обучения РКИ. В курсе освещаются современные образовательные технологии обучения и преподавания РКИ в цифровой сфере.

Четко выверенная, продуманная и компактная структура программы, включающая видео-лекции, онлайн-классы, проведение мастер-классов, интерактивные занятия, вебинары, реализуемые в «живой» образовательной среде общения с высококвалифицированными преподавателями РКИ СПбГУ, позволяют сохранять высокий уровень профессиональной подготовки выпускников программы.

Одной из отличительных черт программы является модульная презентация и подача теоретического материала, что в свою очередь, позволяет слушателям строить индивидуальную (максимально комфортную и удобную к освоению, усвоению и пониманию) траекторию обучения, рассчитанную на 1 семестр (773 часа всего, аудиторных – 300 [3]):

Модуль 1 – введение в специальность; Модуль 2 – теоретические аспекты методики преподавания РКИ (включает в себя систему всех аспектов при изучении языка: аудирование, чтение, письмо, грамматику, говорение); Модуль 3 – практическая методика РКИ и современные технологии обучения; Модуль 4 – педагогическая практика в реальных условиях образовательной среды Вуза; Модуль 5 – написание отчетной выпускной квалификационной работы.

Стоит отдельно подчеркнуть, что именно Модули 4–5 являются отличительной и уникальной чертами программы. Образовательная программа позволяет слушателям посещать учебные занятия в группах ведущих преподавателей РКИ в очном формате. Проходить пассивную практику, присутствуя на занятиях, т. е. иметь возможность наблюдать за процессом преподавания в условиях реальной образовательной среды и готовиться к прохождению активной практики в группах иностранных учащихся. Именно активная педагогическая практика является одной из обязательных составляющих

данной программы, направлена на закрепление полученных практических знаний и умений, совершенствование навыков и приемов работы в иностранной аудитории в процессе преподавания, приобретение практического опыта и готовности к профессиональной деятельности в сфере преподавания РКИ.

Таким образом, слушателям предоставляется уникальная возможность не только приобрести, но и продемонстрировать, развить полученные знания, навыки и умения в практической деятельности. Педагогическая практика проходит в группах иностранных студентов начального этапа обучения в рамках программы ДОП РКИ Санкт-Петербургского государственного университета.

В ходе практики формируется: целостное представление о педагогической деятельности и педагогических системах преподавания русского языка как иностранного; вырабатывается навык практического применения профессионально-педагогических знаний; формируется умение осуществлять самоанализ и оценку результатов собственной деятельности, а также деятельности других практикантов; развиваются личностно-профессиональные качества педагога.

Одним из требований программы является написание слушателями выпускной квалификационной работы под руководством ведущих специалистов в области РКИ – доцентов и профессоров наших двух кафедр, что представляет собой уникальную возможность целиком погрузиться в специальность, получить научный и практический опыт работы с методической и научной литературой по профилю подготовки преподавателей РКИ. К ВКР предъявляются максимально строгие требования. Защита проходит на заседании итоговой Аттестационной комиссии по ДОП РКИ. Структура ВКР традиционно включает две части: научно-теоретическую и практическую. Это дает возможность слушателям почувствовать себя по завершении образовательной программы готовыми специалистами, способными самостоятельно анализировать

научную, методическую литературу, а также самостоятельно на ее базе разрабатывать учебно-методический материал для своих практических занятий.

Таким образом, программа «ДОП РКИ» характеризуется и отличается:

– углубленной и расширенной подачей методического и научно-теоретического материала, формирует у слушателей объемную базу знаний для будущей профессии в качестве преподавателя РКИ;

– освоением современных интерактивных методов преподавания, приемов и технологий обучения, ведет к комплексной и всесторонней подготовке специалиста – выпускника программы;

– формирует умения применять методы, приемы и образовательные технологии обучения в условиях реальной образовательной среды;

– формирует навыки аналитической самостоятельной работы с научно-методической, учебной литературой в аспекте преподавания РКИ;

– формирует практические умения и навыки педагогической деятельности в системе преподавания РКИ;

– ведет к развитию навыков межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Коваленко, Б. Н. Дополнительная образовательная программа переподготовки по специальности РКИ в период пандемии / Б. Н. Коваленко // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях : мат-лы XXVI междунар. науч.-практ. конф. памяти Надежды Тихоновны Свидиной. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 436-438.

2. Коровникова, Н. А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н. А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. – Москва: ИНИОН РАН, 2021. – № 2. – С. 98-113.

3. СПбГУ. Приказы. Об утверждении учебно-методической документации дополнительной образовательной программы (шифр В1.1015.*) на 2021/2022 учебный год : приказ от 04.06.2021. № 6105/1.

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Ли Жань

Санкт-Петербургский государственный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ ФРЕЙМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

Лексика, как известно, считается одним из основных элементов изучения языка, поэтому она является очень важной частью преподавания. Полисемия – достаточно распространенное явление в русском языке, и овладение многозначной лексикой всегда представляло трудность для китайских обучающихся. Теория фреймовой семантики как раздел когнитивной лингвистики даёт нам новую перспективу в изучении полисемии. Данная статья основывается на важных концепциях этой теории, в ней рассматриваются возможности применить ее к преподаванию и изучению полисемии, а также показана возможность построить всеобъемлющую модель обучения лексике на основе теории фреймовой семантики.

Ключевые слова: семантика фреймов; фрейм; полисемия; лексика; преподавание

Li Ran

Saint-Petersburg State University

Possibilities of using the theory of frame in teaching vocabulary Chinese students

Vocabulary is widely considered a core element of language learning, so it is always a very important part of teaching. Polysemy is also common in Russian, and learners of Chinese have always been poor at learning vocabulary. The theory of frame semantics, as a branch of cognitive linguistics, gives us a new perspective in the study of polysemy. This article builds on important concepts in frame semantics theory, attempts to apply it to the teaching and learning of polysemy, and attempts to build a comprehensive vocabulary learning model based on frame semantics theory.

Keywords: frame semantics; frame; polysemy; vocabulary; teaching

Преподавание русской лексики всегда привлекает большое внимание, и важность обучения ей студентов особенно вне языковой среды очевидна. Изучающих русский язык в Китае беспокоит вопрос «одинаковых по форме слов, но их

разных значений». Явление полисемии характерно как для русского, так и для китайского языков, но лексические значения русских и китайских многозначных слов в точности не совпадают. Не только обучающимся русскому языку, но и учителям необходимо тратить много времени на этот вопрос. Обучение лексике всегда было «трудностью» и «болевым точкой» для учащихся, поэтому цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать, как можно помочь учащимся выучить многозначные слова с помощью новых теоретических знаний.

Фреймовая семантика является результатом того, что лингвист Чарльз Филлмор ввел понятие фрейма, предложенного М. Минским, в область лингвистики, а ее теоретической основой является падежная грамматика. Падежная грамматика была предложена Чарльзом Филлмором в книге «Case for Case», опубликованной в 1968 г. Падежная грамматика не получила своего развития из-за того, что у неё имеются некоторые трудности в классификации падежей, а систематизацию и конкретизацию теории падежных грамматик представляет фреймовая семантика. Филлмор говорит, что «In the view I am presenting, words represent categorizations of experience, and each of these categories is underlain by a motivating situation occurring against a background of knowledge and experience» [1, с. 112], т. е. понимание слов должно быть помещено в определенные рамки, которые тесно связаны с такими факторами, как фоновые знания, энциклопедические знания, культурные обычаи и т. д., значение слова может быть реализовано только в определенных рамках.

Фрейм – понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках (таких, как социология, психология, коммуникация, кибернетика, лингвистика и др.), означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо, и действий в рамках этого понимания, целостность, в рамках которой люди осмысливают себя в мире. Другими словами, фрейм – устойчивая структура, когнитив-

ное образование (знания и ожидания), а также схема представления [2, с. 35]. Фрейм – одно из основных понятий фреймовой семантики, которое проходит через все этапы языковой теории Филлмора. Он придавал понятию «фрейм» разные значения в разные периоды, от раннего падежного фрейма и лингвистического фрейма до более позднего когнитивного фрейма и даже сегодняшней фреймовой сети (Frame Net), акцент фрейма на каждом этапе разный. Филлмор в «Frame semantics» отмечает, «By the term 'frame' I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits» (под термином «фрейм» я имею в виду любую систему понятий, связанных таким образом, что для понимания любого из них необходимо понять всю структуру, в которую оно вписывается [1, с.112]. По Ч. Филлмору, «фрейм представляет собой схематизированный на концептуальном уровне опыт (т. е. структуру знаний), хранящийся в человеческой памяти. Фрейм соотносит различные элементы и ассоциации с конкретными реалиями культуры, ситуациями и событиями из человеческого опыта. Иными словами, ключевым в понимании фрейма является то, что он представляет собой структурированную единицу, имеет экстралингвистическую основу и контекстуально обусловлен» [3, с. 23]. Таким образом, фреймами во фреймовой семантике называются «различные концептуальные структуры». По мнению Ч. Филлмора, семантический фрейм образует особую организацию знания, являющуюся необходимым предварительным условием способности человека к пониманию тесно связанных между собой слов.

Наиболее классическим примером использования Филлмором теории фреймов для объяснения семантики является «коммерческий случай», «a semantic domain connected with what we might call the commercial event» [4, с. 25], рассмотренный на примере четырех глаголов: купить, продать, заплатить и взимать плату (buy, sell, pay and charge). Если вы хоти-

те понять какое-либо из этих слов, сначала надо понять структуру всей бизнес-операции, и, если понятен любой из глаголов, значение остальных трех слов станет самоочевидным. Например, говорит Ч. Филлмор, если нет понятия «неделя», «понедельник» и «вторник» также трудны для понимания. Эти понятия существуют только в определенном образом организованном социуме. Гипероним «животное» помогает учащимся также понять лексемы «тигр» и «жираф». В каждом случае, отмечает Филлмор, для того чтобы понять смысл одного из членов, входящих в группу, необходимо до некоторой степени понять, что значат они все. Определенная семантическая группа лексики систематизирована на концептуальном уровне и обусловлена экстралингвистическими факторами. Фрейм – это структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними. Иными словами, фрейм – это структурированный концепт [5, с. 39].

Если слово имеет несколько значений, оно может находиться в разных фреймах, значение слова также будет преобразовываться с изменением фрейма. Рассмотрим, например, словосочетание «взыскать плату» (charge): в рамках «коммерческой торговли» оно имеет значение 'брать, собирать деньги за что-то (товар, услуги и т. п.)', а в рамках «закона» оно означает 'привлечь к ответственности за содеянное'. При изучении разных значений слова его можно поместить в разные рамки и понять всю структуру рамки, так как каждый наполнитель (filler) в рамке тесно связан с фоновой рамкой. В этом процессе учителя, помогая учащимся помещать слово в разные фреймовые структуры, передают не только лексические, но и энциклопедические и культурные знания. После того, как учащиеся освоят этот метод, они научатся помещать их в разные фреймовые структуры при встрече с многозначными словами, что будет тренировать прагматические способности учащихся в большей или меньшей степени.

Теория фреймовой семантики широко используется в психологии, социологии, антропологии и других дисциплинах, но исследования и практика преподавания лексики в лингвистике ограничены, теория фреймовой семантики даёт уникальный подход к анализу полисемии. В этой статье рассматривалась возможность найти новый метод для изучения полисемии.

Литература

1. Fillmore, C. J. Frame semantics[C]. Linguistics in the Morning Calm. – Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co., 1982.
2. Вахштайн, В. С. Теория фреймов как инструмент социологического анализа повседневного мира: автореф. ... к. социол. н. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 35.
3. Костомарова, Н. А. Семантический фрейм в структуре ментального лексикона человека (на примере семантического фрейма «Человек») // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. – 2015. – Вып. 3 (31). – С. 23–33.
4. Fillmore, C. J. Frame semantics and the nature of language. In Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the origin and development of language and speech. – 1976. – October. – Vol. 280. – No. 1. – PP. 20–32.
5. Болдырев, Н. Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц // Проблемы современной филологии: межвуз. сб. науч. тр. 2000. – Вып. 1. – С. 36–45.

УДК 81'246.2:81'243:378.147

Мальцев И. В.

Санкт-Петербургский горный университет

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются возможные трудности, возникающие при изучении иностранного языка, которые могут быть спровоцированы межъязыковой интерференцией. Приводятся примеры различных вариантов интерференции, связанной в том числе и с таким явлением, как билингвизм.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция; билингвизм; языковой код; языковая конвергенция; языковые эквиваленты.

I. V. Maltsev

Saint-Petersburg Mining University

Interlingual interference and possible difficulties in learning a foreign language

This article discusses the possible difficulties that arise when learning a foreign language, which can be provoked by interlingual interference. Examples of various variants of interference are given, including those associated with such a phenomenon as bilingualism.

Key words: interlingual interference; bilingualism; language code; language convergence; language equivalents.

Всегда при любом учебном процессе встаёт вопрос о повышении качества преподавания. Существует очень большое число условий и факторов, влияющих на повышение или снижение качества проводимого занятия. Естественно, эти факторы можно рассматривать как экстралингвистические и собственно лингвистические. Особенно остро подобная проблема встаёт при дистанционном обучении [2], [3].

Существует явление, непосредственно связанное с языковыми (лингвистическими) факторами, – это межъязыковая интерференция.

Как известно, у этого лингвистического термина есть омонимы, относящиеся к области естественнонаучных знаний. В частности, явление волновой интерференции рассматривается и изучается в физике. Это явление связано с наложением распространяющихся из разных центров возбуждения волн. Нечто похожее происходит и при изучении индивидуумом иностранного языка. Мозговые центры возбуждают центры, связанные с порождением речи, и очень часто языковые явления родного или глубоко освоенного ранее изучаемого языка наслаиваются на подобные явления языка, изучаемого в данный момент [4], [7].

Очень часто под интерференцией принято понимать неудачу при переключении с одного языкового кода на другой, при которой происходит перенесение правил одной языковой

системы на правила другой, что влечёт за собой нарушение нормы в языке-рецепторе и приводит к речевой ошибке.

Собственно говоря, интерференцию иногда так и рассматривают как неудачу при переключении с одного языкового кода на другой и перенесение правил одной языковой системы на другую. Межъязыковая интерференция может затрагивать все основные уровни языка:

- фонемный;
- морфемный;
- лексический (словесный);
- синтаксический (уровень предложения).

Знание этих уровней и владение языком находятся в прямой зависимости с нормами современного русского языка, овладение которыми и является задачей иностранных обучающихся. Задача же преподавателя русского языка как иностранного состоит в том, чтобы иностранные учащиеся быстро и сознательно овладели нормами современного русского литературного языка, что и обеспечивает дальнейшее обучение в вузе на русском языке.

Несомненно, это осложняет процесс усвоения изучаемого в текущий момент языка. Недаром при переводе с иностранного на русский иноязычный вариант лексемы *интерференция* переводится как «вмешательство».

Межъязыковую, или лингвистическую, интерференцию можно рассматривать как часть двух языковых процессов: контакта языков и их смешения.

В конце 19 – начале 20 вв. успешно использовали такое понятие, как конвергенция, вкладывая в него подражание одного языка другому при контакте. Это объяснялось чисто лингвистическими причинами – влиянием одного языка на другой без учёта психологических и других особенностей коммуникантов. Взаимовлияние языков рассматривалось как воздействие структуры одного языка на структуру другого. Вероятно, при межъязыковом взаимодействии, тем не менее, нет прямого соответствия между социальными, психологиче-

скими и лингвистическими предпосылками и их последствиями. Нельзя не учитывать конкретные условия того или иного межъязыкового взаимодействия [4].

Подобное взаимодействие предполагает контакты людей, которые хоть в какой-то мере должны быть двуязычными. Действительно, в условиях преподавания русского языка как иностранного мы не сталкиваемся с межъязыковой интерференцией до тех пор, пока обучающийся не овладеет новым для него языком (в данном случае – русским) до способности продуцировать устно или письменно какие-то тексты, пусть и минимальные, на изучаемом языке [6].

Как возможный способ избежать интерференции в советской методике преподавания русского языка как иностранного широко пропагандировался и внедрялся беспереводный метод подачи материала, с опорой на иллюстрации и на саму ситуацию. Собственно, примерно так происходило изучение иностранных языков в русских дворянских семьях, когда дети получали знания от иностранных гувернёров, совсем не знающих русский язык или почти его не знающих. Это была реализация беспереводного метода, доведённая до абсолюта. Результаты по усвоению иностранного языка были очень хорошими, но лица, выучившие иностранный язык таким образом, испытывали затруднения при подборе языковых эквивалентов при переводе с русского на иностранный и наоборот [5].

Несколько иная картина складывается тогда, когда сосуществование двух языков основывается на одной системе ассоциаций. В таком случае нет никаких трудностей ни в подборе эквивалентов, ни в переводе с одного языка на другой.

Представляется неоспоримым то, что мир вокруг нас один и тот же, но воспринимается он по-разному даже в рамках одной, например, славянской культуры [5]. Да и способы номинации конкретных предметов и явлений, их языковая мотивированность при подборе имени – разная.

Трудно утверждать, что в различных языках всегда имеются абсолютно тождественные понятия, да и при нали-

чии такого тождества вторичные ассоциативные связи могут (и, как правило, бывают) различными. Это приводит к трудности понимания такого важного пласта для получения информации, как периодические издания [1].

Возьмём для иллюстрации некоторые примеры из русского и чешского языков: русск.: *столяр* и чешск.: *truhlář*. Столяр, как известно, обозначает лицо, изготавливающее столы и другие изделия из дерева. По аналогии в чешском языке *truhlář* (*truhla* – “сундук”) обозначает лицо, которое изготавливает сундуки и другие предметы из дерева. Если обратиться к такому существительному, как *кран*: водопроводный кран, подъемный кран (практически во всех странах, достигших некоторого современного уровня развития, представлены эти предметы и, значит, имеются и их лексические соответствия). В русском языке и для сантехнического устройства, и для подъёмной машины используется одна и та же лексема. Чешский язык в подобном случае идёт по пути дифференциации номинируемых предметов: лексема *kohoutek* (букв. петух, петушок) обозначает «водопроводный кран», а *jeřáb* (букв. журавль) используется в значении «подъемный кран». При этом показательно, что первый пример отражает типичную для русского и чешского языков стратегию заимствования: в русском – это прямое заимствование нем. *krahn* ‘петух’, в то время как чешское обозначение этого предмета калькировано.

При смешанном языке с двумя терминами у индивида все семантические элементы являются общими, все понятия являются более или менее тождественными как в отношении их содержания, так и в отношении их объема.

Русские, начиная знакомиться с каким-либо славянским языком, находят много знакомых корней, а иногда и целых слов, которые имеют порой противоположное значение в родственных языках.

Говорящий по аналогии с лексической парадигмой родного языка может расширить или сузить значение исходного

слова, допустив тем самым ошибку. Межъязыковая интерференция, в свою очередь, подразделяется на экстраверсивную и интроверсивную.

При экстраверсивной интерференции (т. е. при переводе с родного языка на чужой) корреляты обладают лишь формальным сходством, а содержательно не имеют сходных значений. Так, преподаватель разговаривает со студентами о литературе, интересуется, какие книги любит читать студент, упоминается наиболее популярный жанр – детектив. На вопрос «Любите ли вы детективы?» студент-франкофон может лишь недоуменно пожалть плечами, потому что в русском языке, как известно, слово детектив имеет два значения: сыщик и уже упомянутый жанр литературы. Во французском языке *déetective* только название рода деятельности, а популярный жанр – это *roman policier*.

При интроверсивной межъязыковой интерференции, наоборот, возможны случаи сужения значения слова в русском языке по сравнению с французским. Например, французское слово *acteur* в языке источнике имеет значение не только ‘актер’, но и ‘участник ситуации или события’, которое не свойственно русскому языку. Такое различное семантическое наполнение может послужить причиной интроверсивной ошибки у носителя русского языка, если словосочетание «*les acteurs de ces grand débats*» он переведет как «актеры этих больших дебатов» вместо правильного «участники этих больших дебатов».

Приведённые примеры, конечно, не дают каких-либо рецептов по преодолению межъязыковой интерференции, но это явление существует и требует от преподавателя напряжённой работы по выявлению и возможному предотвращению последствий этого явления.

Литература

1. Алпатова, П. Н. Научно-популярные издания: история и современное состояние // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб.

науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С. 115–119.

2. Беспалова, О. Н. Проблемы методической разработки дистанционного курса «Русский язык и культура речи» для студентов-иностранцев // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С. 253–255.

3. Дмитриева, М. Н. Особенности преподавания научного стиля речи для подготовительного отделения групп магистров с использованием платформы Cisco Webexmeetings // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С.134–136.

4. Колесова Е.А., Возбранная Т.В. К проблеме обучения компрессии научного текста студентов технического направления подготовки на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С.52–54.

5. Потапова, Н. А. Паремии как источник знаний о русской культуре в ходе обучения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С. 159–162.

6. Русанова, Н. В. Использование стартапа на занятиях по русскому языку и культуре речи в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С. 104–106.

7. Щукина, Д. А., Егоренкова, Н. А. Филологические знания в подготовке горных инженеров // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Санкт-Петербургский горный ун-тет, 2021. – С. 19–23.

УДК 37.011:81'373.46(470+571)

Московкин Л. В., Ю Ёнтэ

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕРМИНЫ «ОБУЧЕНИЕ» И «ПРЕПОДАВАНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В работе рассматриваются семантика и функционирование терминов «обучение» и «преподавание» в современной российской педагогической литературе. На основе анализа делается вывод о том, что несмотря на различные определения, термин «обучение» употребляется в основном в традиционном значении как деятельность учителя. Понятие «преподавание»

связано с теоретическими аспектами учебного материала, понятие «обучение» предусматривает и теоретические, и практические аспекты.

Ключевые слова: педагогическая терминология; педагогическое терминоведение; лингвистический анализ; обучение; преподавание.

L. V. Moskovkin, Yuntae Yu

Saint-Petersburg State University

The terms “obucheniye” and “prepodavaniye” in modern pedagogical literature

This article examines the semantics and the functioning of the terms “obucheniye” and “prepodavaniye” in the modern pedagogical literature. The analysis concludes that despite the variety of definitions, the term “obucheniye” is used mainly in the traditional sense as the activity of a teacher. However, «obucheniye» is not an exact synonym to «prepodavaniye» as the former is associated with both the theoretical and practical aspects of educational material, while the latter is restricted to the theoretical aspect.

Keywords: pedagogical terminology; pedagogical terms theory; linguistic analysis; obucheniye; prepodavaniye.

Термины «обучение» и «преподавание» находятся в ядерной части педагогического терминоведения. Они чаще других встречаются в научных работах или учебниках по педагогике, входят в число основных понятий, которыми оперирует педагогическая наука. При этом необходимо отметить, что в современной педагогике термины «обучение» и «преподавание» находятся в сложных семантических отношениях. Эти отношения до сих пор не ясны специалистам в области педагогической терминологии. Термины «обучение» и «преподавание» в одних словосочетаниях употребляются как синонимы, например, «принципы обучения русскому языку», «принципы преподавания русского языка», а в других семантика этих терминов не совпадает. Например, можно сказать «обучение аудированию», но нельзя «преподавание аудирования». К тому же, термин «обучение» многозначен, то есть не соответствует общему методологическому требованию однозначности научного термина [1] и тем самым усложняет вопрос выяснения его соотношения с термином «преподава-

ние». Так, если в предложении «Благодаря новым приемам обучения учителя, студенты смогли усвоить новый материал» обучение – это деятельность учителя, и его замена возможна термином «преподавание», то в предложении «Испытав неудачи в обучении, мальчик потерял интерес к учебе» субъект обучения не учитель, его нельзя заменить термином «преподавание». Подобное употребление терминов в педагогической литературе в разных значениях вызывает сложности не только в его понимании, но и в общении между специалистами в области педагогики.

Вышло в свет немало научных работ, посвященных педагогической терминологии [2]–[6], однако, их авторы уделяют больше внимания связи педагогических понятий, их классификациям или определениям, а не функционированию самих терминов в педагогических текстах. Это относится и к терминам «обучение» и «преподавание», их связь должна быть глубоко изучена с помощью терминологического анализа.

Таким образом, целью настоящей работы явилось уточнение семантики терминов «обучение» и «преподавание» в современной педагогической литературе. Для достижения цели выполнены следующие задачи: изучены определения терминов «обучение» и «преподавание» в учебниках педагогики и педагогических словарях последних 30 лет; выявлена семантика этих терминов в работах определенного автора, полученные данные сопоставлены с определениями понятий «обучение» и «преподавание» в каждой из этих работ; установлен характер объектов обучения и преподавания в указанных примерах. Определения понятий «обучение» и «преподавание» извлекались из 9 современных учебников педагогики и педагогических словарей [7]–[15]. Кроме того, были собраны контексты с терминами «обучение» и «преподавание» в работах четырех известных специалистов в области педагогики [10], [12], [14], [15]. В дальнейшем эти контексты подвергались терминологическому анализу.

Результаты анализа показали, что в педагогических трудах начала XXI в. под преподаванием всегда понимается деятельность учителя или преподавателя, тогда как под обучением понимается деятельность учащихся, деятельность общества, осуществляемая через деятельность учителя, совместная деятельность учителя и учащихся.

Установлено, что употребление термина «обучение» в трудах крупнейших представителей современной российской педагогики в большинстве случаев не совпадает с собственными определениями этих авторов. Авторы, определяющие обучение как деятельность учащихся, совместную деятельность учителя и учащихся или деятельность общества, чаще всего употребляют данный термин в его традиционном значении «деятельность учителя». Во избежание снижения эффективности научной коммуникации и в целях обеспечения передачи педагогического знания следовало бы сохранять традиционное значение этого термина как деятельности учителя.

Термин «обучение» обозначает более широкое понятие, чем термин «преподавание». Обучают не только теории, но и практике, тогда как преподавание предполагает лишь теоретическую часть. При этом большая разница в количестве употребления терминов «обучение» (2950 раз) и «преподавание» (142 раза) свидетельствует о том, что существует тенденция вытеснения термина «преподавание» термином «обучение».

Литература

1. Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С. 48-52.
2. Кантор, И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – Москва : Просвещение, 1968. – 200 с.
3. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – Москва : Просвещение, 1969. – 311 с.
4. Кичева, И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX в. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. В. Кичева. – Пятигорск, 2004. – 507 с.

5. Паршина, О. Д. Терминологическая лексика в аспекте семантики, структуры и функционирования : дидактика : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Д. Паршина. – Самара, 2006. – 214 с.

6. Кошкина, Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики: начало XVIII – начало XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Кошкина. – Санкт-Петербург, 2016. – 474 с.

7. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 304 с.

8. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]. – Москва : Велби : Проспект, 2010. – 432 с.

9. Словарь педагогического обихода / ред. Л. М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с.

10. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Эгвес, 2013. – 267 с.

11. Педагогика : учебник / ред П. И. Пидкасистый. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 408 с.

12. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : учебник : в 2 книгах / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 576 с.

13. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 томах / гл. ред. В. Г. Панов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.

14. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.

15. Педагогика : учебник / ред. В. А. Сластенин. – 12-е изд., стер. – Москва : Академия, 2014. – 608 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Николаева Д. Д.

Военная академия связи им. С. М. Будённого (Санкт-Петербург)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «ВОДА» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматривается вопрос о преподавании русской фразеологии в аудитории иностранных обучающихся на продвинутом этапе обучения. Изучение фразеологизмов помогает познакомиться с культурными установками, архетипами и эталонами нации, выражающими её культурное своеобразие. В статье даётся описание некоторых фразеологизмов со словом «вода» в составе. Предлагается несколько заданий, направленных на знакомство с русской фразеологией.

Ключевые слова: русский как иностранный; фразеологические единицы; лингвокультурология; безэквивалентная лексика.

D. D. Nikolaeva

Military Telecommunications Academy (St. Petersburg)

Phraseological units with the “water” component in teaching Russian as a foreign language

The article deals with the teaching of Russian phraseology to foreign students at an advanced stage of education. The study of phraseological units helps to get acquainted with the cultural attitudes, archetypes and standards of the nation, expressing its cultural identity. The article provides a description of some phraseological units with the word "water" in the composition. There are several tasks aimed at getting acquainted with Russian phraseology.

Keywords: Russian as a foreign language, phraseological units, cultural linguistics, nonequivalent unit.

Преподавание русского языка иностранным обучающимся не представляется возможным без изучения его устойчивых идиоматических выражений, отражающих культурный код нации.

Фразеологизмы необходимы для знакомства с русской картиной мира, они являются своеобразным зеркалом культурной мудрости народа. Значимость фразеологизма как источника страноведческой информации заключается в таких его свойствах, как совокупное отражение национальной культуры всеми элементами, наличие в составе фразеологизма безэквивалентной лексики и отражение национальной культуры своими прототипами.

Фразеологизм с его национально-культурным компонентом может сыграть большую роль в преподавании русского языка иноязычным учащимся в ознакомительно-познавательном плане как прекрасный аккумулятор культурной и исторической информации. Благодаря своеобразному наследованию знаний в людских поколениях, восприятие культурного содержания фразеологизмов и расшифровка информационного фона не вызывают затруднений у носителей языка, однако представляют большую трудность для носителей другой культуры.

Фразеологизм – «общее название семантически несвободных сочетаний слов (фразеологических единиц), которые не производятся в речи, а воспроизводятся в закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава» [1, с. 341].

Фразеологические единицы со словом компонентом «вода» в своём составе фиксируют и передают архетипический образ воды в народном представлении как о противоречивом символе. Вода, являющаяся источником жизни, и в это же время вода, являющаяся неподвластной стихией, внушающей страх.

Толкование фразеологизмов со словом «вода»

Водой не разольёшь

О неразлучных людях, которые всё время вместе и жизни друг без друга не представляют. Выражение собственно русское, берёт своё начало с обычая в русских деревнях разливать водой дерущихся животных [2, с. 87].

Воды в рот набрал. О молчащем, не раскрывающем рта человеку. Выражение строится на сравнении «молчит, как будто воды в рот набрал» [2, с. 90].

Вывести на чистую воду. Узнать настоящие цели и намерения кого-либо, выяснить правду, рассказать об обмане.

Фразеологизм берёт начало с древнего обычая «Божьего суда»: когда обвиняемого бросали в реку и если он всплывал, то считался виновным. Если тонул, то невиновным. Вода здесь символизирует чистую стихию.

Второй вариант происхождения берёт начало в профессиональной лексике рыболовов, где *выводить на чистую воду* значит вывести рыбу в открытую воду, чтобы она не запуталась в траве [2, с. 88].

Выйти сухим из воды. Остаться безнаказанным, избежать заслуженного наказания, без потерь выйти из сложной и неприятной ситуации [2, с. 90].

Живая вода. Эликсир жизни. Всё, что даёт человеку энергию и силу. Выражение из русского фольклора. В сказках

обозначает волшебную воду, воскресающую мёртвых. В древнерусском языке *живая вода* – это родниковая вода, которая течёт [2, с. 86].

Как в воду кануть. Исчезнуть, бесследно пропасть, без вести пропасть.

Выражение строится на сравнении с упавшим в воду и пропавшим камнем.

История фразеологизма связывается с образом капли, бесследно пропавшей в воде. «*Кануть*» – устаревшая форма глагола «*каннуть*» [2, с. 88].

Как в воду опущенный. О подавленном, грустном и печальном человеке. Выражение строится на сравнении, берущем начало из древнего обычая «Божьего суда» [2, с. 88].

Мёртвая вода. 1. Целительная вода. 2. Что-то, делающее кого-либо безжизненным.

Выражение из русского фольклора. В древнерусском языке *мёртвая вода* – это спокойная и стоячая вода [2, с. 86].

Тише воды, ниже травы. 1. О застенчивом и послушном человеке. 2. О человеке, который ведёт себя незаметно. 3. О чём-либо ложном скромном поведении.

Выражение является исконно русским. Символика воды в русском фольклоре доказывает сравнение воды с чем-то тихим и кротким [2, с. 91].

Далее мы предлагаем несколько видов упражнений с данными фразеологизмами, которые могут использоваться в качестве факультатива на продвинутом этапе обучения.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

Что объединяет все эти фразеологизмы?

Объясните, как вы понимаете эти фразеологизмы?

Какие еще фразеологизмы русского языка со словом *вода* вы знаете?

В вашем родном языке есть такие же фразеологизмы? Совпадает ли у них значение с русскими фразеологизмами? Какие ещё фразеологизмы со словом *вода* есть в вашем языке?

Задание 2. Найдите противоположные по смыслу фразеологизмы. Составьте с ними предложения.

Задание 3. Вместо точек вставьте подходящие по смыслу фразеологизмы.

Соседи его боялись, старались не встречаться с ним и были

Он написал мне два письма, но сейчас ..., не отвечает на звонки и нигде его не найти.

Твой друг очень странный с самого утра, обычно он весёлый, а сегодня молчит весь день, как будто

Задание 4. Найдите на рисунке все изученные фразеологизмы. Запишите их.



Рис 1. Фразеологизмы со словом *вода*

Таким образом, на продвинутом этапе обучения в аудитории иностранных студентов можно заниматься изучением фразеологизмов с целью познакомить обучающихся с русской картиной мира. Работа с ФЕ позволяет нам передать культурные установки народа, его стереотипы и эталоны, что позволит студентам в дальнейшем лучше понимать русский язык и культуру.

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – Санкт-Петербург : Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.

3. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Никольская И. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНФОГРАФИКА НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается алгоритм работы с инфографикой на занятии по русскому языку как иностранному языку со студентами медицинского профиля.

Ключевые слова: инфографика, несплошной текст.

I. G. Nikolskaya

Saint-Petersburg State University

Infographics at the lesson in Russian as a foreign language with medical students

The article considers the algorithm for working with infographics in a lesson in Russian as a foreign language with medical students.

Keywords: infographics, non-continuous text.

Современный человек ежедневно сталкивается с несплошными текстами. Несплошные тексты – это тексты, в которых информация предьявляется невербальным или не только вербальным способом. К несплошным текстам относят графики, диаграммы, схемы, таблицы, географические

карты, различные планы, входные билеты, расписание движения транспорта, карты сайтов, рекламные постеры, плакаты, меню, обложки журналов и др. [2, с. 19].

Инфографика является разновидностью несплошного текста. Наиболее простой и распространенный вид инфографики – статичная инфографика, то есть одиночный слайд без анимации.

Иностранные учащиеся, как правило, не умеют работать с несплошными текстами. Необходимость извлечь информацию из диаграммы, таблицы, схемы, графика и т. п. вызывает у них большие трудности. Для того, чтобы решить эту проблему, на занятиях по грамматике, разговору, письму с иностранными студентами можно успешно использовать в качестве учебного текста статичную инфографику.

Полноценное чтение несплошных учебных текстов обеспечивают следующие общеучебные умения:

- различать сплошные и несплошные тексты, определять вид несплошного текста;
- читать несплошной текст;
- переводить информацию в другие текстовые формы (сплошной текст в несплошной и наоборот);
- менять вид несплошного текста (например, составлять кластер на основе таблицы);
- самостоятельно создавать несплошные тексты;
- использовать полученную информацию для решения учебной задачи [1].

Рассмотрим алгоритм работы с медицинской инфографикой на занятии по русскому языку как иностранному со студентами медицинского профиля на данном конкретном примере. Перед нами информационный листок Роспотребнадзора (рис. 1), посвященный основным различиям между симптомами коронавируса, гриппа и простудных заболеваний.

СИМПТОМЫ	ОСНОВНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СИМПТОМАМИ КОРОНАВИРУСА COVID-19, ПРОСТУДНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ И ГРИППА		
	КОРОНАВИРУС	ПРОСТУДНЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ	ГРИПП
Повышенная температура	часто	редко	часто
Усталость	иногда	иногда	часто
Кашель	часто (сухой)	незначительный	часто (сухой)
Чихание	нет	часто	нет
Боль в суставах	иногда	часто	часто
Насморк	редко	часто	иногда
Боль в горле	иногда	часто	иногда
Диарея	редко	нет	иногда (у детей)
Головная боль	иногда	редко	часто
Одышка	иногда	нет	нет

Рис. 1. Информационный листок Роспотребнадзора

1. Знакомство с текстом.

Студенты отвечают на вопросы преподавателя.

Как называется текст?

В какой форме представлен текст (таблица, график, рисунок, диаграмма)?

Кто автор текста? В какой организации составлен текст?

К какой сфере знаний, жизнедеятельности относится информация текста (театр, медицина, физика и т. п.)?

Какие закономерности наблюдаются в представлении информации в данном тексте?

Какое практическое значение имеет информация текста?

Как ее можно использовать?

2. Чтение текста.

а) Высказывание предположений о содержании текста на основе заглавия (О чем говорится в тексте?).

б) Выделение ключевых слов (Какие ключевые слова можно выделить?)

Например: симптомы, коронавирус, грипп, простудные заболевания, ковид-19, Роспотребнадзор.

в) Формулирование информации, которая содержится в тексте в явном виде, на основе предложенных преподавателем грамматических конструкций.

Конструкции для описания симптомов:

Что? является каким? симптомом чего?

Лихорадка является распространённым симптомом гриппа.

При чём? (при какой болезни)? у кого? как? наблюдается/встречается/отмечается что?

При гриппе у пациента часто наблюдается кашель.

При чём? (при какой болезни)? у кого? может развиваться что?

При коронавирусе у пациента может развиваться отит.

При чём? не бывает/не наблюдается/нет чего?

При простуде не бывает диареи.

г) Формулирование информации, которая содержится в тексте в неявном виде.

При чём? что? бывает/встречается/наблюдается чаще/реже, чем при чём?

При гриппе одышка наблюдается реже, чем при коронавирусе.

При какой болезни? чаще/реже бывает/встречается/наблюдается что?

При какой болезни чаще встречается кашель? И т. п.

д) Обсуждение вопросов проблемного и индивидуального характера по ходу и после чтения текста.

А вы болели когда-нибудь гриппом? Какие симптомы у вас наблюдались при гриппе? Как вы лечили кашель? Что делать, если высокая температура? Болели ли вы новой коронавирусной инфекцией? Какие симптомы наблюдались? Чем они отличались от симптомов простуды? И т. п.

3. Перевод информации текста в другие текстовые формы.

а) Представление информации текста в виде сплошного письменного текста.

Например: напишите несколько предложений о том, какие симптомы наиболее часто встречаются при гриппе.

б) Представление информации текста в виде сплошного устного текста. Например: расскажите о том, какие симптомы обычно никогда не наблюдаются при простуде.

в) Представление информации текста в виде схемы, тезисов и др.

Например: изобразите схематично, какие симптомы наблюдаются при гриппе.

4. Самостоятельное создание и оформление несплошного текста.

а) Дополнение имеющейся таблицы недостающими данными. Например, можно добавить в таблицу неврологические симптомы, которые, как известно, могут наблюдаться при новой коронавирусной инфекции.

б) Расширение исходного несплошного текста. Например, можно добавить в таблицу ротавирусную инфекцию и описать так же и ее симптомы, добавить информацию о вакцинации и др.

5. Использование полученной информации для решения учебных задач.

а) Самостоятельное формулирование вопросов на основе содержания прочитанного несплошного текста. Например, преподаватель может дать задание студентам придумать и задать друг другу вопросы по таблице.

б) Использование полученной информации в новой ситуации. Например, студенты могут получить задание составить памятку о симптомах гриппа (коронавируса, простуды) для школьников.

в) Сопоставление новой и ранее полученной информации. Например, студенты получают задание сравнить симптомы болезней, уже имеющих в таблице, с симптомами еще одной новой инфекции.

Работа с медицинской инфографикой представляется важной для будущих врачей, поэтому необходимо использовать инфографику в качестве учебных текстов на занятиях по русскому языку с иностранными студентами медицинского профиля. Преподаватель может найти инфографику на русском языке, подходящую для конкретного уровня владения русским языком, на следующих ресурсах: журнал «Инфогра-

фика», сайт РИА Новости, Всероссийский центр изучения общественного мнения ВЦИОМ, Информационное агентство ТАСС, сайт Pinterest и др.

Литература

1. Бунеева, Е. В. Приёмы продуктивного чтения несплошных текстов / Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова // Studylib : [сайт]. – URL: <https://studylib.ru/doc/2185834/priyomy-produktivnogo-chteniya-nesploshnyh-tekstov> (дата обращения: 09.03.2022).

2. Логвина, И. Формирование навыков функционального чтения : книга для учителя / И. Логвина, Л. Рождественская. – Тарту : TARTU ULICOOL : NARVA KOLLEDZ, 2012. – 58 с.

УДК 811.161.1'243:81'276.6:62:81'42:378.147

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХСЯ В НАУЧНОМ СТИЛЕ РЕЧИ, НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается проблематика изучения дискурсивных слов, используемых в научном стиле речи, на занятиях по русскому языку как иностранному. Дается краткая характеристика дискурсивов, обосновывается важность их изучения в курсе письменной речи. Предлагается один из возможных вариантов методической обработки исследуемой темы на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории.

Ключевые слова: дискурсивные слова; дискурсивы; научный стиль речи; письменная речь.

E. V. Rumyantseva

St. Petersburg State University

Discursive words typical for scientific style in Russian language classroom

The article considers the problems of studying discursive words used in scientific speech style in the classes of Russian as a foreign language. The article gives a brief characteristic of discursive words and substantiates the

importance of their study in the course of writing. The author touches upon one of the possible ways of methodological treatment of the theme in the Russian language classes in a foreign audience.

Keywords: discursive words; discursives; scientific style of speech; written speech.

Изучение дискурсивных слов (дискурсивов) на занятиях по русскому языку как иностранному обладает безусловной значимостью ввиду специфичности их значения и использования в русской коммуникации. К дискурсивным словам исследователи относят единицы, принадлежащие к различным частям речи, но выполняющие функцию передачи личного мнения говорящего по отношению к предмету коммуникации, адресату или коммуникативной ситуации [1], [2]. Таким образом, дискурсивные слова обладают транскатегориальностью и объединяются в одну группу на основе функционального признака. При этом в состав дискурсивов могут входить не только отдельные лексические единицы (*скажем, наверное, ведь* и др.), но и словосочетания (*слава Богу, на самом деле, дело в том, что* и др.) и целые предложения (*давайте начнем нашу лекцию*), функцией которых является регулирование отношений между говорящим и слушающим в процессе коммуникации или структурирование дискурса.

Дискурсивные слова широко используются во всех функциональных стилях. Они распространены не только в разговорной речи (*же, ну, -ка, ведь, уж, просто, как раз* и др.), но и в текстах публицистического характера, а также в научном стиле (*таким образом, безусловно, следует отметить, можно сделать вывод, в связи с этим, приведём примеры* и др.) (см. подробнее об этом [1]).

Обращение к теме дискурсивов на занятиях по изучению научного стиля письменной речи обусловлено самой его спецификой. По мнению исследователей, данный стиль характеризуется логичностью, структурированностью, чёткой последовательностью изложения [3]. Все вышеперечисленные характеристики подразумевают необходимость исполь-

зования упорядоченной системы связей, структурирования текста, что на языковом уровне выражается в широком использовании дискурсивных слов. Именно дискурсивы отвечают за логико-структурную организацию текста, его модульное оформление [1], что обуславливает невозможность создания научного текста без их использования.

Одно из главных преимуществ презентации дискурсивных слов на занятиях по РКИ заключается в том, что транскатегориальный характер дискурсивов позволяет структурировать разнородный языковой материал (слова различных частей речи, словосочетания, предложения), использующийся для передачи той или иной функции организации дискурса, облегчая презентацию материала. Более того, обучение дискурсивам позволяет эксплицировать такие особенности научного стиля речи, как необходимость структурирования, связи научного дискурса на уровне предложения, абзаца, текста. Благодаря презентации дискурсивных слов на занятии по письменной речи возможным становится экспликация способов организации научного текста: выражения логических отношений, введения примеров, перехода от одной части текста к другой (от введения к основной части, от темы к теме, от основной части к заключению), выражение очередности, последовательности изложения идей и фактов и др.

Приведём пример структурирования материала при обучении дискурсивам в курсе изучения научного стиля речи на занятиях по РКИ. Одной из характеристик научного стиля речи является необходимость оформлять с помощью уместных языковых средств различные типы связи в тексте, в том числе ввод в текст информации, контрастирующей с предыдущей, ввод аргумента, поддерживающего вышесказанное, а также обозначение результата, вывода из какого-либо описанного в тексте положения или ситуации. При этом иностранным студентам важно не просто владеть репертуаром языковых средств, использующихся в той или иной функции, но и понимать, какие из них уместны в научном стиле речи.

Таким образом, задача формирования языковой и социолингвистической компетенции подразумевает экспликацию лексико-грамматических средств, возможных для использования в вышеперечисленных функциях в научном стиле речи.

На этапе презентации языкового материала студентам предлагается ряд дискурсивов, а также таблица, которую им следует заполнить с помощью преподавателя. Вводимые лексеммы содержат частотные в научном стиле способы ввода в текст контрастирующей информации, поддерживающего аргумента и обозначения результата: *однако, напротив, несмотря на то, более того, кроме того, с одной стороны, с другой стороны, что еще более существенно, помимо этого, вследствие этого / вследствие того, что, дополняя вышесказанное, к тому же, таким образом, резюмируя вышесказанное, в заключение*. Список лексем может быть скорректирован (расширен или сужен) в зависимости от уровня знания русского языка иностранными студентами. Во время заполнения таблицы преподаватель может комментировать возможности использования той или иной лексеммы, а также приводить примеры.

Таблица для презентации дискурсивных слов.

Ввод в текст контрастирующей информации (introducing contrast)	Ввод в текст поддерживающего аргумента (introducing supporting argument)	Обозначение результата чего-либо (Introducing result)

В целях формирования социолингвистической компетенции студентам может быть предложено задание, в котором им нужно определить (с помощью преподавателя при необходимости), какие из дискурсивов уместны в научном тексте, а какие могут быть использованы только в разговорной речи (*в конце концов, таким образом, в конечном итоге, вдобавок, наконец, более того* и др.).

Существует множество вариантов проработки и закрепления материала. Например, могут быть использованы задания, при котором студенты должны закончить предложения, введя в него контрастную информацию, поддерживающий аргумент или результат, в зависимости от присутствующих в нем дискурсивов. (ср. *Человечество заинтересовано в техническом прогрессе, однако... Пандемия стала для человечества одним из главных вызовов в 21 веке. Во-первых, она негативно повлияла на экономику стран. Более того... и др.*). Далее, в зависимости от уровня и интересов учащихся, студентам может быть предложено провести друг с другом интервью по какой-либо теме и оформить полученную информацию в научном стиле, используя изучаемые слова; написать эссе по какой-либо теме с использованием новых слов или прочитать свой ранее написанный текст и вставить в него изученные слова для связи текста.

Таким образом, изучение дискурсивных слов на занятиях по письменной речи обладает рядом преимуществ: позволяет структурировать разнородный языковой материал, эксплицитировать особенности научного стиля речи и сформировать у студентов языковую и социолингвистическую компетенцию.

Литература

1. Викторова, Е. Ю. Влияет ли гендер на использование дискурсивов? (на материале письменного научного дискурса) / Е. Ю. Викторова // Известия Саратовского университета. Сер. «Филология. Журналистика». – 2011. – Т. 11, вып. 3. – С. 8-14.
2. Зализняк, А. А. Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, всё-таки / А. А. Зализняк, Е. В. Падучева // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». – 2018. – № 22 (3). – С. 628-652.
3. Кожина, М. Научный стиль / М. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – Москва, 2003. – С. 242-247.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Статья посвящена описанию некоторых частотных языковых моделей и грамматических конструкций с примерами их лексического наполнения, необходимых для освоения языка специальности (учебно-научной речи) иностранными студентами-стоматологами первых курсов вуза.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык стоматологии; научная речь; лексика; грамматика.

A. Yu. Tiraspolskaya

Saint-Petersburg State University

Lexical and grammatical content of the course of Russian as a foreign language for dental students

The article is devoted to the description of some frequency language models and grammatical constructions with examples of their lexical content, necessary for mastering the language of the specialty (educational and scientific speech) by foreign dental students of the first courses of the university.

Keywords: russian as a foreign language; the language of dentistry; scientific speech; vocabulary; grammar.

Стремление иностранных учащихся получить медицинское и, в частности, стоматологическое образование в вузах России на русском языке в совокупности с заметно снизившейся в последние годы общеязыковой подготовкой данной категории студентов диктует острую необходимость в разработке ориентированных на обучение языку специальности комплексов упражнений и пособий, которые позволяли бы параллельно осваивать (или повторять) лексико-грамматический материал, условно соответствующий нижней границе I сертификационного уровня владения русским языком (ТРКИ-1 / В1).

В рамках современной методики преподавания русского языка как иностранного в области стоматологии существует немало работ, посвящённых проблемам формирования грамматических навыков у студентов, в них исследователи затрагивают самые разные аспекты и темы, начиная от описания проекта комплексного учебного пособия для учащихся высокого уровня, готовящихся к клинической практике [4], и заканчивая обучением актуальным для данной специальности императивным конструкциям [1].

Ни в коем случае не умаляя достоинств вышеозначенных работ, следует в то же время отметить, что в условиях вузовского обучения учащиеся-стоматологи приступают от теоретического к практическому освоению специальности гораздо позже, а первые опыты их работы с полостью рта проходят на так называемых «фантомах» – симуляторах разного уровня реалистичности [3]. Это означает, в числе прочего, что непосредственно вербальная коммуникация будущих специалистов с пациентом отодвигается на более поздний срок, а в первый период обучения (особенно – на 1 курсе) наиболее важным для студентов является учебно-научное общение с преподавателями и сокурсниками по тематике изучаемых дисциплин. Вот почему первой задачей обучения иностранных стоматологов младших курсов представляется освоение именно учебно-научной сферы языка специальности в её устной и письменной формах.

В данной статье предлагается рассмотреть моменты изучения отдельных грамматических моделей русского языка, наполненных лексикой, относящейся к специальности «Стоматология».

1. Поскольку язык стоматологической специальности является в первую очередь языком науки, а научная (в.т.ч. учебно-научная) речь имеет именную характер [2, с. 63–66], крайне важным представляется изучение **«цепочек» из существительных в родительном падеже**. Обучение модели, столь распространенной в научном стиле любой специально-

сти, необходимо начинать буквально с первых занятий, поскольку овладение ею позволяет студентам успешнее усваивать материал лекционных и семинарских занятий по профилю обучения. Исходная модель **КТО? ЧТО? + КОГО? ЧЕГО? + КОГО? ЧЕГО? + ...** наполняется соответствующей лексикой:

(кто? что?) область (кого? чего?) коронки (кого? чего?) зуба;

лечение (кого? чего?) каналов (кого? чего?) зуба;

процесс (кого? чего?) воспаления (кого? чего?) пульпы (кого? чего?) зуба и т. п.

2. В качестве следующей обязательной темы следует выделить проблему употребления **винительного – родительного падежей** в модели **ГЛАГОЛ + КОНКРЕТНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ в винительном падеже** и её трансформации в случае образования существительного от данного глагола – **АБСТРАКТНОЕ ОТГЛАГОЛЬНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ + КОНКРЕТНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ в родительном падеже**:

лечить (кого? что?) молочные зубы – лечение (кого? чего?) молочных зубов; удалять (кого? что?) зубной налёт – удаление (кого? чего?) зубного налёта; полоскать (кого? что?) рот, ротовую полость – полоскание (кого? чего?) рта, ротовой полости; протезировать (кого? что?) зубы – протезирование (кого? чего?) зубов; пломбировать (кого? что?) канал зуба – пломбирование и пломбировка (кого? чего?) канала зуба; депульпировать (кого? что?) зуб – депульпирование (кого? чего?) зуба и т. д.

Изучение двух описанных выше моделей и «перевод» глагола в абстрактное существительное также способствуют значительному расширению лексического запаса учащихся в области специальности.

3. Отдельного рассмотрения в иностранной аудитории заслуживает ряд возвратных глаголов медицинской /стоматологической тематики, в том числе в связи с частот-

ностью образования от них абстрактных отглагольных существительных. Здесь особенно продуктивна трансформация модели **КОНКРЕТНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ в именительном падеже + ВОЗВРАТНЫЙ ГЛАГОЛ** в модель **АБСТРАКТНОЕ ОТГЛАГОЛЬНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ + КОНКРЕТНОЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ в родительном падеже**:

дёсны (что делают?) воспаляются – воспаление (кого? чего?) дёсен; постоянный зуб (что делает?) разрушается – разрушение (кого? чего?) постоянного зуба; первый зуб (что делает?) режется, прорезывается – прорезывание (кого? чего?) первого зуба и т. п.

4. Лидирующее положение по частотности использования в языке стоматологии занимают **глагольные конструкции с творительным падежом**.

Помимо двух «общенаучных» конструкций с возвратными глаголами

кто? что? ЯВЛЯЕТСЯ кем? чем? – Десна является частью слизистой оболочки полости рта; и

кто? что? ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ кем? чем? – Пародонтит характеризуется разрушением пародонта,

студентам-стоматологам 1 курса крайне важно знать и уметь использовать следующие:

кто? что? РАСПОЛАГАЕТСЯ / РАСПОЛОЖЕНО между чем? [и чем?] // под чем? – Проблемный зуб располагается / расположен между первым моляром и зубом мудрости;

кто? что? ЗАСТРЕВАЕТ / ЗАСТРЯЛО между чем? [и чем?] // под чем? – У пожилых людей часто застревают остатки пищи между зубным протезом и нёбом;

кто? что? ПОЯВЛЯЕТСЯ / ПОЯВИЛОСЬ между чем? [и чем?] // под чем? – Почему у человека может появиться щель между передними резцами?

ЧИСТИТЬ (НСВ), ПОЧИСТИТЬ (СВ) кого? что? + чем? – Дети должны чистить зубы детскими зубными щётками;

ПОЛОСКАТЬ (НСВ), ПРОПОЛОСКАТЬ (СВ) кого? что? + чем? – После еды лучше всего прополоскать рот ополаскивателем для полости рта;

ПОЛЬЗОВАТЬСЯ (НСВ), ВОСПОЛЬЗОВАТЬСЯ (СВ) чем? – Как часто вы пользуетесь зубной нитью после еды?

ТРАВМИРОВАТЬ (НСВ и СВ) кого? что? + чем? – Пациент травмировал десну жёсткой зубной щёткой.

Литература

1. Коробкова, А. В. Формирование грамматических навыков у иностранных студентов-стоматологов / А. В. Коробкова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 121-126.

2. Основы научной речи : учеб. пособие / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова [и др.]; под ред. В. В. Химики, Л. Б. Волковой. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003.

3. Анализ ошибок студентов-стоматологов при переходе от фантома в реальные условия препарирования / А. В. Севбитов, Н. Е. Митин, А. С. Браго, Ю. Л. Васильев, М. Ю. Кузнецова // Наука молодых (Eruditio juvenium). – 2017. – № 5. – С. 83-88.

4. Чиркова, В. М. Обучение языку специальности иностранных студентов-стоматологов / В. М. Чиркова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 74-76.

УДК 811.161.1'243:811.163.2:378.147:81'342

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ БОЛГАРСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Статья посвящена выявлению фонетических ошибок, возникающих в речи болгарских студентов на начальном этапе обучения. Кроме того, даются практические задания, способствующие формированию фонетической компетенции учащихся из Болгарии.

Ключевые слова: акцент, фонетическая интерференция, фонетическая система, гласный звук, согласный звук, интонационная конструкция, ударение.

V. A. Ukrainsky

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching of Bulgarian students in the Russian pronunciation

The article is devoted to the determination of phonetic errors that occur in the speech of Bulgarian students at the initial stage of training. In addition, a system of practical exercises that contribute to the formation of phonetic competence of students from Bulgaria is given.

Key words: accent, phonetic interference, phonetic system, vowel sound, consonant sound, intonation construction, stress.

Русский и болгарский языки относятся к славянской группе языков, имеют общие корни, общий алфавит. Сходство этих двух языков объясняется тем, что их общим прародителем был церковнославянский язык. На этот язык святые Кирилл и Мефодий перевели с греческого Евангелие и Псалтырь. А сами они говорили на южном диалекте праславянского языка.

Но между этими двумя языками существует и достаточное количество различий. В болгарском присутствует определённый артикль. В болгарском алфавите (в сравнении с русским) нет трёх букв: *ы*, *ё* и *э*. Немало отличий в лексике («диня» – это не «дыня», а «арбуз»; «плитка» – это «косичка»; «майка» – это русское слово «мама»). В болгарском языке отсутствуют падежи.

Материал, рассматриваемый нами в данной статье, собран и проанализирован на практических занятиях преподавания РКИ болгарским учащимся подготовительного отделения СПбГУПТД. Сопоставляются отдельные аспекты звуковой и интонационной систем русского и болгарского языков.

В болгарском языке буква *e* после всех согласных (кроме *к*, *г*, и *п*) будет произноситься как русский гласный звук *э*. Сочетания [je] нет в болгарском, поэтому обращается особое

внимание на произношение таких слов, как *Евгений, еда, Енисей, отъезд* и т. д. Для усвоения данного различия в произношении открытого и закрытого *e* болгарские студенты могут произносить следующие пары слов: *Эмма – ем, поэзия – поедет, дуэт – дуэт, мэр – мера, эхо – ехал, Бэлла – белый* и т. д.

Русский гласный *ы* по способу произношения похож на болгарский *ь*. Наиболее сильно это сходство проявляется в безударном положении в слове *дымок*. Однако при артикуляции болгарского *ь* кончик языка прикасается к нижним зубам, а сам язык напряжён. Когда произносится русский гласный *ы*, то язык отходит назад и как бы «висит» между верхними и нижними зубами. В русском языке много слов с гласным *ы*, которые в болгарском произносятся со звуком *и*: *сыт – сит, тыл – тил, тыква – тиква, сын – син, дым – дим*.

Поэтому при произнесении русских слов болгарскими происходит языковая интерференция и студенты часто делают ошибки. Можно предложить студентам произнести русские слова и сопоставить варианты произношения в родном и изучаемом языках.

В отличие от русского языка, где *ц* всегда твёрдый, в болгарском он может произноситься и твёрдо, и мягко. Сравните слова: *цар – царь, цапам – испачкать, цяр – лекарство, цял – целый*. Следует запомнить в русском языке некоторые сочетания согласных, где произносится *ц*. Сочетание *-ться* (купаться), *-тся* (купаются, купаются). На месте сочетаний *тс* и *дс* перед согласными на стыке корня и суффикса в разговорной речи произносится *ц*. Например, советский (со-ве[ц]кий). Сочетание *дск* в конце слов: Петрозаводск (Петро-заво[ц]к). Добиваясь в произношении болгарских студентов твёрдого *ц*, можно повторять такие слова, как *станция, цитата, циклон, интуиция, цыган, ножницы, огурцы; цена, акцент, цель, цапля; учиться, двадцать, тридцать, советский, детство* и т. д.

Ю. Г. Лебедева, говоря о произношении болгарскими согласных звуков *ж* и *ш*, в своей статье пишет, что «в болгар-

ском языке звуки *ж* и *ш* произносятся значительно мягче, чем в русском» [1]. Действительно, русские, произнося эти твёрдые согласные, поднимают заднюю часть спинки языка к мягкому нёбу. Средняя же часть языка опускается и становится вогнутой. Болгары, произнося эти звуки, приподнимают среднюю часть языка к твёрдому нёбу и тем самым смягчают эти согласные. Устраняя смягчение русских твёрдых *ж* и *ш*, можно произнести слова с сочетаниями **шу** (*шутка, шуба, пишу*), **шё** и **шо** (*шёлк, шёл, хорошо, дешёвый*), **ша** (*шаг, шапка, не спеша*), **ши** (*карандаш, машина, пиши*), *ше* (*шесть, шерсть, шелест, в шалаше*).

В обоих рассматриваемых нами языках (русском и болгарском) есть существительные мужского рода, которые по смыслу совпадают, а отличаются только местом ударения. В болгарском языке суффикс *-ик* всегда ударный: академик, историк и т. д. В русском фиксированное ударение в таких словах отсутствует: теоретик, комик, выпускник, ученик. Существительные мужского рода, оканчивающиеся на *-лог* и *-граф*, в болгарском имеют ударение на этих частях слов: физиолог, филолог, эпиграф, этнограф. В русском же эти слова имеют ударение на предпоследнем слоге.

Префиксальное образование обычно имеют в болгарском языке ударение на приставке: доход, показ и т. д. В изучаемом болгарскими русским языке в данных типах слов (двусложных словах) ударение падает на второй слог: доход, показ и т. д.

Для закрепления этих правил студенты произносят русские слова и сравнивают ударения в этих словах с ударением в своём родном языке: академик, критик, классик, химик, теоретик; географ, фотограф, технолог, физиолог; доход, посеv, расход, разговор, пролив.

Обучая на начальном этапе студентов из Болгарии, следует обратить особое внимание на третью интонационную конструкцию (ИК-3). Е. А. Брызгунова в своём научном труде о русской фонетике указывала, что «интонационным цен-

тром вопросительного предложения без вопросительного слова является ударный слог выделенного вопросом слова. Основной характеристикой слога является резкое повышение тона, продолжающееся в пределах слога. На заударном слоге тон резко понижается [2]. Из-за языковой интерференции студенты из Болгарии допускают ряд ошибок, интонируя ИК-3: студенты недостаточно повышают тон ударного гласного интонационного центра; не резко повышают тон в центре ИК-3, а плавно и спокойно; в заударной части ИК-3 происходит не понижение тона, а, наоборот, его повышение. Исправляя ошибки в интонировании данной конструкции, можно выполнять следующие задания:

1) Прослушайте и прочитайте предложения. Правильно интонируйте выделенные интонационные центры.

- Вы **были** в театре?
- Вы не **видели** этот фильм?
- Ваш друг **студент**?

2) Прочитайте вопросы и ответы. Определите центр ИК в вопросах.

- Вы приготовили обед? – Да, я.
- Вы приготовили обед? – Да, обед.
- Вы приготовили обед? – Да, приготовил.

3) Ответьте на вопросы.

- Он **приедет** сегодня?
- Он **приедет** сегодня?
- Он **приедет** **сегодня**?

Рассмотрев весь представленный выше фонетический материал, можно сделать вывод: хотя русский и болгарский языки являются родственными как в лексической, так и в фонетической системах, всё же существует ряд различий, из-за которых возникают трудности при изучении русского языка болгарскими студентами. Трудности фонетики в первую очередь связаны с артикуляцией определённых буквенных комбинаций: *здж, вст, чт, чн, зж, стн, здн, стл, стн, тс, сч, жч*. Также трудности возникают из-за необходимости мягкого

произношения согласных. Учитывая все эти данные, преподаватели РКИ смогут намного успешнее обучать студентов из Болгарии правильному русскому произношению и тем самым минимизировать болгарский акцент в их речи на русском языке.

Литература

1. Лебедева, Ю. Г. 10 уроков практической фонетики русского языка для болгар / Ю. Г. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 1970. – № 4. – С. 24.
2. Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – Москва : МГУ, 1963. – С. 243.

УДК 811.161.1'243:378.147:028.4

Цревар Сунчица

Центр иностранных языков, г. Белград, Сербия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ КАК РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье речь идёт о развитии чтения как речевой деятельности. Анализируется вопрос необходимости использовать короткие рассказы на уроках русского языка как иностранного. Показано, как преподаватель, применяя определённые методические приёмы, может мотивировать учащихся к чтению.

Ключевые слова: короткие рассказы; развитие речевых деятельности; чтение; мотивация; РКИ.

Crevar Sunčica

Centre of Foreign Languages, Belgrade, Serbia

The use of short stories for developing reading skills

This article is about the development of reading as a language skill. It examines why short stories are a good choice in the lessons of Russian as a foreign language. It is shown how a teacher can motivate students to read by using certain methodological techniques.

Keywords: short stories; development of language skills; reading; motivation; Russian as a foreign language.

Чтение – это один из четырёх видов речевой деятельности, который нужен учащимся, чтобы они могли успешно общаться на русском языке. Это рецептивный вид речевой деятельности, включающий восприятие и понимание текстов. В зависимости от коммуникативных задач, чтение может быть: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое.

Обучение умениям чтения – одна из неисчезающих проблем в сфере преподавания русского языка как иностранного. Как утверждают Л. В. Московкин и А. Н. Щукин, причиной этого является недооценка роли чтения [1]. Внимание методистов сосредоточивается на обучении устной речи, поскольку это диктуют новейшие тенденции в обучении иностранным языкам. Тем не менее ученые подчеркивают, что чтение обязательно должно быть включено в программы и практические занятия, особенно в неязыковых вузах.

Использование литературы на занятиях по иностранному языку восходит к девятнадцатому веку, когда литература была одним из основных материалов в методе «грамматика–перевод», когда изучались грамматические правила, а потом, применяя эти правила, учащиеся переводили тексты с иностранного языка на родной. Хотя этот метод устарел, само использование литературных текстов остается актуальным. Есть несколько преимуществ: аутентичные модели использования языка, развитие лучшего лингвистического понимания, проявление творческих навыков. Когда учащиеся читают художественный текст, они взаимодействуют с текстом и интерпретируют прочитанное, и этот анализ активизирует их творческие и критические способности. Кроме того, литература имеет высокий статус в сфере человеческих ценностей во многих культурах и странах. По этой причине учащиеся испытывают настоящее чувство удовлетворения, когда понимают произведения известных русских писателей.

«При выборе текста для того или иного вида чтения важную роль играют его объем, степень информационной

насыщенности, сложность языкового материала» [2]. Большинство текстов для использования на занятиях должны быть короткими из-за нехватки времени, а также из-за того, что интенсивная работа над длинным текстом может быть утомительной. Короткие рассказы удобны для использования как на уроках, так и в качестве домашнего задания: они имеют законченную сюжетную линию и не требуют много времени для прочтения. Они являются одним из наиболее подходящих литературных жанров для использования в обучении русскому языку не благодаря их небольшому размеру, но также и потому, что они «практичны»: их можно полностью проанализировать в течение одного или двух занятий, учащиеся могут работать с ними самостоятельно, по содержанию можно подобрать рассказы соответственно разным интересам и вкусам, их можно подбирать и использовать для обучения студентов всех уровней коммуникативной компетенции (от начинающего до продвинутого). Например, преподаватель может читать и анализировать рассказ «Моя она» А. П. Чехова уже с учащимися базового уровня.

Важна также работа с «культурными элементами», заложенными в тексте. Короткие рассказы богаты этими элементами, и поэтому их очень полезно использовать на занятиях, так как они отражают культуру народа. Изучая культуру, учащиеся узнают о прошлом и настоящем, а также о русских обычаях и традициях. Также необходимо учитывать уровень владения языком и смотреть требования, сформулированные в «Государственных образовательных стандартах».

Когда мы говорим об обучении чтению, необходимым считаем обратить внимание на психолингвистические особенности чтения как вида речевой деятельности. При чтении коротких рассказов задействованы два основных процесса: процесс «снизу вверх» и процесс «сверху вниз». В процессе «снизу вверх» учащийся читает текст, глядя на отдельные значения или грамматические характеристики самых основных единиц текста (слова для чтения) и потом переходит к

попытке понять весь текст. С другой стороны, в процессе «сверху вниз» восприятие информации определяется предварительными знаниями и ожиданиями человека. В большинстве ситуаций эти процессы работают вместе, чтобы обеспечить точную и быструю обработку информации.

Чтобы развить способность читать короткие рассказы, преподавателю нужно обратить внимание учащихся на некоторые особенности рассказа как жанра, которые могут помочь им с пониманием. Учащимся недостаточно декодировать информацию из текста, они должны уметь пользоваться собственными знаниями о мире. Это важно потому, что чаще всего общие знания превышают языковую компетентность, и именно преподаватели – это те люди, которые могут помочь студентам лучше понимать, обращая их внимание на заголовки, фотографии и иллюстрации. Следовательно, первый шаг – активизировать прежние знания учащихся о теме рассказа. Ещё один важный момент в процессе обучения чтению рассказов – научить понимать текстовую организацию рассказов, т. е. как информация организована с точки зрения оформления.

Тема и рема открывают контекстуальное значение на уровне предложения, а структура текста позволяет плавно переходить от одного предложения к другому для создания связности текста. Тема восходит к известной информации, а рема – к неизвестной. Когда учащиеся это знают, им легче следить за сюжетом. Кроме того, помогают и союзы, которые связывают идеи. Они указывают на предполагаемое значение следующего предложения. К примеру, если видим слово «потому что», ожидаем узнать причину. Обращая внимание на союзы, можно понять, как история меняется, каковы причинно-следственные связи, в какое время происходят события и т. д.

Упражнения, учитывающие все выделенные элементы анализа текста и психофизиологические механизмы чтения, проверяют не простое понимание текста, а развивают страте-

гии чтения, которые учащийся может использовать в будущем, например, когда читает рассказ самостоятельно, без преподавателя. Обучение учащихся таким стратегиям побуждает их читать и вне уроков, ведь на уроках их научили понимать то, что они умеют читать, понимать и получать удовольствие от чтения. Развитие автономности учащихся в изучении языка является одной из важнейших тенденций в обучении иностранным языкам [3].

Мы выбрали именно короткие рассказы, потому что из-за быстрого темпа жизни у студентов не так много времени, и чтение коротких рассказов не будет для них утомительным. После того, как они привыкнут к регулярному чтению на русском языке, преподаватель может предложить более длинные тексты. Более того, короткие рассказы можно использовать не только для развития навыка чтения, но и для развития продуктивных видов речевой деятельности, таких как устная речь и письмо.

Итак, короткие рассказы играют важную роль в обучении чтению как виду речевой деятельности. Отметим еще раз многочисленные преимущества использования их на уроках РКИ: экономия времени, наличие элементов культуры, простой и законченный сюжет. И одно из самых важных – это мотивация учащихся к дальнейшему самостоятельному чтению.

Литература

1. Московкин, Л. В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
2. Шибко, Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному / Н. Л. Шибко. – Минск : БГУ, 2011. – 165 с.
3. Scrivener, J. Learning Teaching / J. Scrivener. –3rd ed. – Oxford : Macmillan Education, 2011. – 414 p.

ОШИБКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ЦЕЛЕВОЙ ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ

В статье представлены синтаксические ошибки в письменной речи иностранных обучающихся, которые допускаются в сложноподчиненном предложении с целевой придаточной частью. В ходе исследования установлено, что нарушения на уровне морфологии не ведут к непониманию смысла высказывания, коммуникативному сбою - к коммуникативной неудаче; к сложному восприятию написанного ведут ошибки на уровне синтаксической структуры предложений. Проведенный анализ позволит детализировать классификацию синтаксических ошибок, будет способствовать разработке методики устранения типичных речевых ошибок.

Ключевые слова: синтаксические ошибки; сложное предложение; сложноподчиненное предложение; цель; союз.

A. S. Tskhovrebov

Saint-Petersburg State University

Mistakes of foreign non-philological students in complex sentences with a target subordinate part

The article presents syntactic errors in the written speech of foreign students, which are allowed in a complex sentence with a target subordinate part. The study found that violations at the level of morphology do not lead to a misunderstanding of the meaning of the utterance, a communicative failure - to a communicative failure; errors at the level of the syntactic structure of sentences lead to a complex perception of what is written. The analysis will allow to detail the classification of syntactic errors, will contribute to the development of methods for eliminating typical speech errors.

Keywords: syntactic errors; complex sentence; compound sentence; goal; union.

Цель данного исследования – проанализировать ошибки, которые допускают иностранцы при употреблении СПП с целевой придаточной частью. Проведенный анализ позволит детализировать классификацию синтаксических ошибок, бу-

дет способствовать разработке методики устранения типичных речевых ошибок.

Материалом исследования в статье явились синтаксические ошибки иностранных курсантов в письменной речи, которые часто проявляются в упражнениях, заданиях по языку специальности, а также в конспектах, рефератах, докладах, курсовых работах по дисциплинам естественно-научного и инженерно-технического профилей.

Речевые ошибки (синтаксические) стали рассматриваться в трудах психологов и лингвистов относительно недавно – в конце XIX века. Проблемой речевых ошибок занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи, указывавшие на важность анализа рассматриваемых ошибок (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, В. Вундт и др.). Исследованием речевых ошибок занимались отечественные ученые (Л. С. Корчик, А. П. Жорова, М. Г. Кочнева, Н. А. Аверьянова, Т. А. Христолюбова, Т. М. Балыхина, Н. С. Фомина и др.).

Рассмотрим некоторые точки зрения относительно цели нашего исследования. Синтаксические ошибки, допускаемые иностранцами в речи, имеют несколько другую специфику, так как усвоение иностранного языка – это процесс, который происходит через призму родного языка [6, с. 237]. Л. С. Корчик утверждает, что усвоение иностранного языка неизбежно происходит через призму родного языка, что приводит к возникновению как типичной, так и нетипичной ошибки [4, с. 105]. А. П. Жорова выделяет так называемые «коммуникативно значимые ошибки», указывая на то, что «коммуникацию затрудняет любая ошибка – и грамматическая, и лексическая» [3, с. 99]. Синтаксическими ошибками в научном стиле речи М. Г. Кочнева называет «ошибки на уровне синтаксической структуры предложения» [5, с. 37]. Автор акцентирует внимание при учебных переводах на системность в нарушении порядка слов в структуре предложения, а также на неправильную трансформацию причастного

оборота прошедшего времени в сложноподчиненное предложение, выражающее определительные отношения. Н. А. Аверьянова выделяет следующие ошибки в СПП: а) искажение синтаксической конструкции; б) выбор неверного союзного средства; в) нарушение видо-временных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; г) ошибки в глагольном управлении и в согласовании [1].

Ошибкой в методике преподавания русского языка как иностранного Т. М. Балыхина считает результат ошибочного действия иностранца, что связано с классификацией ошибок по аспектам языка и видам речевой деятельности. Среди грамматических ошибок, наиболее подверженных влиянию интерференции, Т. М. Балыхина выделяет синтаксические конструкции, «выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку» [2, с. 48].

Однако ошибки иностранцев в употреблении сложного предложения описаны недостаточно и представляют актуальность для исследования. Пятое место по частотности употребления в письменных текстах (после изъяснительных и определительных, временных и причинных конструкций) занимают ошибки, проявляющиеся в частях СПП с целевой придаточной частью. Среди синтаксических ошибок в письменной речи иностранцев на уровне сложного предложения выделяются нарушения в СПП с целевыми отношениями, которые вводятся для изучения уже на базовом уровне и представляют собой собственно целевые предложения. На всех уровнях основным квалификатором является союз недифференцированного значения *чтобы*, который является наиболее употребительным, стилистически нейтральным. Рассмотрим нарушения в письменной речи обучающихся с целевым союзом *чтобы*:

1. Особую группу ошибок в письменной речи иностранцев, допускаемых в СПП с целевой придаточной частью, составляют нарушения в глагольных формах в предикативных частях СПП, которые касаются: а) ошибок в спряжении: *Мы идете в театр, чтобы посмотреть спектакль* (вместо *идем*); б) ошибок в употреблении инфинитива в неинфинитивном предложении (в придаточной части есть субъект): *Я куплю газету для моего брата, чтобы он читать новости* (вместо *читал*); в) неправильного видоупотребления: *Я приехал в Россию, чтобы знать эту огромную и великую страну* (вместо *узнать*); г) неверного употребления в инфинитивном придаточном (отсутствует субъект) глагола прошедшего времени: *В субботу я поехал в центр, чтобы посмотрел пирамиду* (вместо *посмотреть*); *Я пошел к начальнику курса, чтобы получил документы* (вместо *получить*). Подобные ошибки связаны с неусвоением грамматического материала – когда у главной и придаточной части один субъект, глагол ставится в форму инфинитива; д) ошибок в употреблении составного глагольного сказуемого – вместо инфинитива с модальным глаголом *хотеть* используется форма личного окончания: *Я хочу понимаю все предметы, чтобы стать хорошим специалистом* (вместо *хочу понимать*).

2. Ошибки в употреблении лишнего союза: *Оружие нужно, потому что чтобы использовать в защите*.

3. Пропуск сказуемого – краткого прилагательного: *Все элементы там чтобы мы могли начать процесс* (вместо *элементы там готовы*).

4. Смещение притяжательных местоимений – *мой* вместо *свой*: *Я буду создавать мой бизнес, чтобы моя семья не нуждалась* (вместо *свой*).

5. Нарушение границ СПП – неуместное использование приема парцелляции: *Нужно не лениться и изучать строительную механику. Чтобы в будущем стать хорошим инженером*.

6. Смещение местоимений – притяжательного *свой* вместо возвратного *себя*: *Я пошел в город, чтобы купить свой мобильный телефон, но компания мобильных телефонов была закрыта (вместо себе)*.

7. Нарушение в определении падежа субъекта; ошибка в категории числа – употребление личного местоимения в единственном числе, замещающего объект множественного числа в главной части: *Вчера начальнику курса читал требования безопасности, чтобы мы знали ее* (вместо *Вчера начальник курса читал требования безопасности, чтобы мы знали их*).

8. Употребление одних союзов вместо других – *что* вместо *чтобы*: *Что развивать страну, мы должны укреплять экономику* (вместо *чтобы*).

9. Пропуск глагола-связки *стать* в придаточной части, что приводит к нарушению в глагольном управлении: *Я учусь в России, чтобы будущий генерал* (вместо *чтобы стать?+Т.п. = будущим генералом*).

Анализ ошибок в СПП с целевой придаточной частью показал, что наиболее частотными на всех уровнях обучения РКИ являются нарушения с союзом *чтобы*, которые в основном связаны с неухоением грамматических правил на начальном и среднем этапах обучения. Проведенный анализ «отрицательного материала позволит детализировать классификацию синтаксических ошибок, на их основе разработать методику устранения типичных речевых ошибок, допускаемых в письменной научной речи на уровне сложного предложения, которая будет способствовать формированию русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов инженерно-технического профиля.

Литература

1. Аверьянова, Н. А. Сложноподчинённые предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов / Н. А. Аверьянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №11-2 (89). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

slzhnopodchinyonnye-predlozheniya-v-zerkale-korpusa-oshibok-inofonov (дата обращения: 04.04.2022).

2. Балыхина, Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева. – Москва: РУДН, 2006. – 195 с.

3. Жорова, А. П. Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня / А. П. Жорова // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ) : II Всерос. науч.-практ. конф. : доклады и сообщения. – Москва : МГУ, 2005. – 107 с.

4. Корчик, Л. С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку / Л. С. Корчик // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2010. – № 4. – С. 104-108.

5. Кочнева, М. Г. Идентификация ошибок в учебных и научных переводах / М. Г. Кочнева // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2008. – № 4. – С. 36-42.

6. Цховребов, А. С. Синтаксическая ошибка в практике преподавания русского языка как иностранного / А. С. Цховребов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2020. – № 1 (50). – С. 235-244.

УДК 811.161.1'243:81'367.625:378.147

Шатилова М. О.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВИДЫ ГЛАГОЛА И ТРУДНОСТИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматриваются практические аспекты преподавания видов глагола на продвинутом этапе обучения, перечисляются сложности, с которыми сталкиваются учащиеся на этапе систематизации при изучении видов в разных глагольных формах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; виды глаголов; продвинутый этап обучения.

M. O. Shatilova

Saint-Petersburg State University

Russian verb aspects and the difficulties in teaching them at the advanced level (practical side)

The article deals with some practical sides of teaching Russian verb aspects to foreign students of the advanced level. The difficulties which foreign students

encounter while studying aspectual usage in different forms of Russian verbs are listed.

Keywords: Russian as a foreign language; verb aspects; advanced level

Несмотря на то, что видам глагола уделяется большое внимание с самого начала обучения, учащиеся вплоть до продвинутого этапа продолжают испытывать трудности при изучении или повторении этой темы. Если на начальном этапе студенты должны понять или хотя бы принять саму идею существования видов в русском языке и узнать самые основные значения видов, то на этапе систематизации учащиеся знакомятся не только с употреблением видов в разных глагольных формах, но и с большим количеством речевых ситуаций и контекстов. Считается, что при обучении языку «предпочтительнее брать для примеров лишь достаточно ясные, резко противопоставленные ситуации» [1, с. 113], однако на продвинутом этапе неизбежно встречаются и более сложные и неоднозначные случаи употребления видов, которые вызывают особые сложности у студентов и требуют детального рассмотрения. Приведём самые яркие примеры.

Виды в императиве, как правило, понимаются и изучаются легко, поэтому на среднем и продвинутом этапах многие преподаватели начинают повторение и систематизацию видов именно с императива. Тем не менее, можно назвать два значения видов в императиве, на которых приходится задерживаться. Первое – это значение процессности. В императиве это значение поддерживается обстоятельствами образа действия, которые указывают на то, как должно совершаться действие: быстро, быстрее, громко, громче и т. п. (*Иди быстрее, иначе мы опоздаем!*) Здесь сложность заключается в том, что подобные обстоятельства, в особенности наречия в положительной степени, используются также и с императивами совершенного вида: *Быстро (быстрее) дай мне тряпку – я пролила чай!* В данном случае иностранцу трудно определить нюансы значений наречий («быстро» может относиться к скорости совершения действия и таким образом указывать на

процесс или иметь значение «сейчас же, немедленно» и использоваться в предложениях с результативным или однократным значением). Второй сложный для иностранцев случай использования видов в императиве – это значение нейтрального побуждения. И если ситуация, при которой взрослый обращается к ребёнку: *Не смотри в окно, ешь!* кажется допустимой, то подобное обращение к человеку незнакомому: *Проходите, проходите, не стойте в дверях!* во многих культурах является непредставимым. При объяснении как этого, так и некоторых других значений общего побуждения в императиве (например, побуждения к продолжению прерванного действия или побуждения с оттенком нетерпения) хорошо помогает междометие *Давай-давай!*, которое знакомо студентам разных национальностей и разных уровней владения языком и воспринимается ими с удивительным пониманием.

В прошедшем времени наибольшую трудность, как известно всем практикам, представляет объяснение общефактического значения несовершенного вида. Если на начальном этапе можно ограничиться вопросно-ответными комплексами типа *Вы читали этот роман? – Да, читал* и *Что вы делали вчера? – Читал*, то по мере углубления в тему использования видов студенты сталкиваются с всё более трудными случаями их употребления. Ситуации, описанные ещё в конце шестидесятых годов О.П.Рассудовой: *В прошлом году выпускники встречались в школе/В прошлом году выпускники встретились в школе; Нужно позвонить ему. – Я уже звонил/Я уже позвонил* [2] требуют пространных объяснений и большого иллюстративного материала. Это относится также к вопросительным предложениям с вопросительным местоимением *кто?*: *Кто рисовал красками и не вымыл кисточки?/Кто нарисовал такие красивые цветы?/ Какие красивые цветы! Кто рисовал их?*

Среди других значений видов в прошедшем времени, которые могут вызвать вопросы у студентов продвинутого

уровня, можно выделить употребление модальных глаголов несовершенного вида в цепи последовательных действий, названных глаголами совершенного вида: *Она вышла из дома и хотела ехать на метро, но увидела маршрутку и села в неё.* В то время как большинство студентов соглашались принять эту ситуацию хотя бы в качестве исключения из правил, некоторые упорствуют в том, что последовательные действия должны передаваться только глаголами совершенного вида, потому что «нас так учили в нашем университете». Ещё одна ситуация, в которой следование тому, что было изучено на начальном или среднем этапе, только вредит – это использование несовершенного вида в придаточном предложении с союзом *пока не*. Многие преподаватели, впервые объясняя эту синтаксическую конструкцию, забывают сказать о возможности повторения действий, когда после *пока не* нужно употреблять глагол несовершенного вида: *Мы сидели в кафе, пока оно не закрылось/ Мы каждый вечер сидели в кафе, пока оно не закрывалось.*

Виды в инфинитиве, пожалуй, самая насыщенная разнообразными нюансами значений часть темы. К сожалению, здесь тоже встречаются моменты, когда студентов приходится «переучивать». Значение приступа к действию, как уже известно студентам, передаётся несовершенным видом, самый яркий пример – безличные предложения со словом «пора»: *Уже 8 часов, пора вставать.* Тот факт, что слово «пора» может не иметь значения времени, сблизиться в значении со словом «нужно» и потому использоваться с инфинитивом совершенного вида (*Тебе пора купить новые туфли, эти совсем износились*) для большинства студентов является открытием, причём не всегда приятным.

При изучении инфинитива с отрицанием отдельно приходится останавливаться на конструкциях, называющих нежелательность действия с глаголом «хотеть» и его синонимами: *Не хочу опаздывать к обеду/Не хочу опоздать на электричку.* Оттенок опасения, передаваемый инфинитивом

совершенного вида, легко воспринимается в ситуациях с глаголами нежелательного действия (*Не хочу заболеть перед самым экзаменом*), но требует убедительных контекстов при употреблении в них глаголов, называющих обычные действия (*Помоги мне выбрать янтарные бусы в подарок маме – не хочу купить какую-нибудь подделку*).

Новыми и трудными даже для студентов продвинутого уровня являются устойчивые синтаксические конструкции с инфинитивом и частицами «же» и «ли». В то время как конструкция с частицей «же» и отрицательным инфинитивом несовершенного вида (*Ну не спорить же с ней!; Не спорить же было с ней!*) не имеет противопоставленной ей конструкции с глаголом совершенного вида и трудность для преподавателя состоит только в объяснении её значения, конструкции с дательным субъекта, частицей «ли» и инфинитивом могут противопоставляться: отрицание необходимости действия передаётся инфинитивом несовершенного вида, а невозможность – инфинитивом совершенного вида (*Тебе ли жаловаться! У тебя всё в порядке!/Тебе ли понять мои проблемы, когда у тебя самой всё хорошо!*).

Особую проблему для иностранцев представляет наглядно-примерное или потенциальное значение глаголов совершенного вида в инфинитиве и будущем времени: *Можно во время экзамена смотреть незнакомые слова в словаре?/ Можно во время экзамена посмотреть в словаре какое-нибудь незнакомое слово?; Вы можете приходите на консультацию по вторникам/Вы всегда можете прийти на консультацию во вторник; Она вечно всё путает/Вечно она всё перепутает!* (в последнем случае глагол совершенного вида в будущем времени противопоставляется глаголу несовершенного вида в настоящем времени). Возможность использования в таких предложениях наречий «всегда», «иногда», «вечно» ломает устоявшиеся у студентов представления о контекстах, указывающих на повторяемость действий, и нередко вызывает протест.

Обучение грамматике и видам в частности даже на продвинутом этапе включает работу с подстановочными упражнениями, когда учащиеся должны решить, какую видовую форму использовать в уже готовой фразе или диалоге. Для этого им нужно понять коммуникативную установку говорящего, заданную автором упражнения. Преподавателю важно донести до учащихся эту установку, что нередко усложняется разницей культур, менталитетов, недостатком фоновых знаний и просто жизненного опыта.

С другой стороны, задания, описывающие реальные жизненные ситуации, помогают иностранным студентам расширить лексический запас и узнать больше о повседневной жизни в России, лучше понять менталитет, чувства, эмоции и характер её жителей.

Литература

1. Гуревич, В. В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление : учебное пособие / В. В. Гуревич. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 224 с. – (Русский язык как иностранный).
2. Рассудова, О. П. Употребление видов русского глагола в современном русском языке / О. П. Рассудова. – Изд-е 2-е, испр. и доп. – Москва : Русский язык, 1982. – 149 с.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.161.1:811.134.2:811.133.1:303.446.2:551.432.42

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГОРА» В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье исследуются фразеологические единицы с концептом «гора» в русском, испанском и французском языках, выявляются их национально-культурные особенности, а также проводится их сравнительно-сопоставительный анализ. В процессе работы были применены следующие методы: структурно-семантический анализ, лексикографический метод, сравнительно-сопоставительный анализ.

Ключевые слова: культурный код; фразеологические единицы; сравнительно-сопоставительный анализ, испанский язык; французский язык.

O. K. Voiku

Saint-Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

National and cultural linguistics specific-features of the phraseological units with “mountain” component in Spanish and French languages

In the article researches phraseological units with “mountain” component in Russian, Spanish and French languages, reveals its national-cultural peculiarities and their comparative analysis is also carried out. In the process of the work the following methods have been applied: structural and semantic analysis, lexicographic method, comparative analysis.

Keywords: cultural code, phraseological units, comparative analysis, Spanish language, French language.

В каждом сообществе есть единицы –составляющие культурных кодов, которые, приобретая определенное культурное значение, становятся непонятными для носителей других языков и представителей других культур. Этим обстоятельством обусловлена «значимость словарного описания единиц культурных кодов, что позволит решить некоторые актуальные проблемы межкультурной коммуникации, будет способствовать нейтрализации коммуникативных неудач при общении представителей различных лингвокультурных сообществ» [1].

Анализ фразеологических единиц (ФЕ) в русском языке проводится на основе алгоритма культурологического комментария фразеологизмов, разработанного авторским коллективом «Большого фразеологического словаря русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» [2].

Гора

(Целая) гора (чего-либо) означает «огромное количество чего-то». Говорится о физических предметах и об абстрактных понятиях. Компонент «гора» связывает выражение с природно-ландшафтным кодом культуры. В основе образа лежит оппозиция «много – мало». Образ основан на гиперболе, гора предстает эталоном большого количества чего-либо.

Не за горами означает: 1) недалеко, рядом: какой-либо объект/ лицо находится близко с точки зрения говорящего; 2) в ближайшем будущем. По мифологическим представлениям, горы соединяют небо, землю и «тот свет», предстают как неоднозначный образ, являясь одновременно местом обитания как Бога, так и нечистой силы, а также местом совершения обрядов [3, с. 110]. Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «горы», а также с пространственным кодом культуры, и восходит к древнейшим формам моделирования мира

хаоса. Основан на архетипических оппозициях «далеко – близко» и «свой – чужой».

В образе фразеологизма «*в ближайшем будущем*», представлен древнейший способ освоения времени через пространственную метафору – короткий временной период – небольшое расстояние до физического объекта.

(Как/будто/словно/точно) гора с плеч (свалилась) – почувствовать полное облегчение; освобождение от чего-то тягостного, от волнений и переживаний. Фразеологизм соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «гора» и с соматическим кодом культуры через компонент «плечи», который связан с представлениями о физической силе. Образ фразеологизма восходит к архетипическим оппозициям «тяжелый – легкий» и «верх – низ» и содержит метафору, в которой избавление от тяжести забот уподобляется избавлению от тяжелого для человека груза – горы.

Свернуть горы означает совершать дела, требующие чрезвычайных усилий, готовности пройти через любые испытания. Данное «выражение возникло на базе изречения «вера горами движет», восходящего к евангельскому тексту (Матфей, 17, 20) о том, что человек, имеющий веру, может повелеть горе перейти с одного места на другое, и это произойдет» [4, с. 155] – «Ибо истинно говорю вам: если вы будете иметь веру с горчичное зерно и скажете горе сей: «перейди отсюда туда», и она перейдет; и ничего не будет невозможного для вас» [5]. Фразеологизм соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «гора», который выполняет роль эталона «огромности». Фразеологизм содержит метафору, в которой препятствия на пути к цели сравниваются с горой. За счет компонента «гора» фразеологизм приобретает характер гиперболы, в нем преувеличивается физическая сила человека, что метафорически переносится на моральную силу.

Обещать/сулить золотые горы означает обещать излишне много. Компонент «гора» в данном фразеологизме выступает в роли эталона чего-либо максимально большого, объемного. Золото в русской культуре символизирует богатство, поэтому сочетание «золотые горы» - метафора, обозначающая «большое количество чего-то ценного». Золотых гор нет в природе, поэтому это ассоциируется с неправдоподобными обещаниями.

Стоять/встать горой (за кого/что) означает рьяно защищать кого-либо. В основе фразеологизма лежит образ горы как неподвижного и незыблемого природного образования, которое отделяет «чужой» мир от «своего». Компонент «гора» является в данном случае эталоном незыблемости. Лицо/группа лиц защищают кого-то/что-то, непоколебимы в своей позиции.

Идти/пойти в гору означает 1) улучшаться, успешно развиваться или 2) добиваться успехов и/или более высокого положения в деловой сфере. Фразеологизм соотносится с природно-ландшафтным кодом через компонент «гора». В основе образа фразеологизма лежит древняя метафора о подъеме в гору как символе продвижения вперед. Образ восходит к древнейшему архетипическому способу восприятия мира, на основе которого сложилось восприятие «верха» как позитивных проявлений жизни – успеха, а «низа» – как негативных проявлений. Во многих мифологиях гора является аналогом мирового древа – образа, воплощающего универсальную модель мира. Мировая гора трехчленна: на вершине её живут боги, внизу – злые духи, а посередине – люди. Проекция трехчленного мирового древа или мировой горы на сферу социальных отношений нашла отражение в их иерархичности: «городские низы», «средний класс», «верховная власть» [2, с. 261].

Идти/катиться под гору означает ухудшающееся положение дел. Дела для кого-то принимают дурной оборот. Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным

кодом культуры через компонент «гора»; связан с древнейшей архетипической оппозицией «верх – низ», содержит метафору, в которой ухудшение дел уподобляется движению вниз с горы.

Montaña

Una montaña de (algo) [6] означает множество, куча, целая гора чего-либо. Компонент «гора» связывает выражение с природно-ландшафтным кодом культуры. В основе образа лежит оппозиция «много – мало». Образ основан на гиперболе, гора предстает эталоном «огромности». Большое количество чего-то метафорически уподобляется горе.

Hacer una montaña de un grano de arena [6] (букв.: делать гору из песчинки) означает преувеличивать значимость чего-либо (делать из мухи слона). Человек из чего-то несущественного делает огромную проблему. Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «гора» (“montaña”) и восходит к оппозиции «большой – маленький». Фразеологизм основан на противопоставлении двух “метрических” единиц, выступающих эталонами «огромного» (гора) и «маленького» (песчинка), метафора заключается в уподоблении чего-то значительного огромной горе, а чего-то несущественного - мелкой песчинке.

Mover/remover montañas [6] (букв.: двигать горы) означает совершать дела, требующие чрезвычайных усилий (горы свернуть). Фразеологизм соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «гора», который является эталоном «огромности». Образ фразеологизма строится на базовой архетипической оппозиции «легко – тяжело». Фразеологизм содержит метафору, в которой труднопреодолимые препятствия на пути к цели сравниваются с горой. За счет компонента «гора» фразеологизм приобретает характер гиперболы, в нем преувеличивается физическая сила человека, что метафорически переносится на моральную силу [6].

Mont/motagne

В основе образа лежит противопоставление «далеко – близко», восходящее к древним формам моделирования мира. Горы и долины являются природными *Par monts et par vaux* (букв.: по горам и долинам) означает «везде, повсюду», «по горам, по долам». Подразумевается, что лицо или группа лиц совершают поездки на дальние расстояния, долгие путешествия, проходя через множество мест.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компоненты «горы» (“*monts*”) и «долины» (“*vaux*”). В основе объектами, участвующими в организации пространства, окружающего человека, воспринимаются как совокупность окружающего ландшафта. Фразеологизм содержит пространственную метафору, в которой сочетание компонентов «горы» и «долины» приобретает значение «повсюду».

Promettre monts et merveilles (букв.: обещать горы и чудеса) означает обещать излишне много, обещать невероятное (= обещать/сулить золотые горы). Говорится с сомнением в том, что обещание будет исполнено.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент “горы” (“*monts*”). “*Des monts*” с XIII в. приобретает значение “большое количество чего-либо”. Таким образом, сочетание компонента “горы” с компонентом “чудеса” соотносится с идеей о “большом количестве ценных, невероятных вещей” [7].

Faire battre des montagnes (букв. заставить биться горы) означает сеять раздор, ссорить людей, между которыми раньше не было вражды. Подразумевается, что человек способен рассорить кого угодно.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент “горы” (“*montagnes*”). В основе образа лежит стереотипное восприятие горы как недвижимого объекта, который невозможно поколебать. Гора предстает эталоном незыблемости, постоян-

ства, спокойствия. Эти свойства метафорически переносятся на людей, которые не находились в состоянии конфликта до того, пока кто-то специально их не поссорил. В целом имеется в виду, что человек способен спровоцировать на ссору даже самых спокойных и мирных людей.

Faire de rien une montagne (букв.: из ничего делать гору), также встречается вариант *faire une montagne d'une taupinière* (букв.: делать гору из кротовины). Означает преувеличивать значимость, серьёзность чего-либо (= делать из мухи слона). Имеется в виду, что человек из чего-то несущественного делает огромную проблему, драматизирует, придает этому больше значения, чем следует.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компоненты “гора” (“*montagne*”) и “кротовина” (“*taupinière*”) и восходит к оппозиции “большой – маленький”. Фразеологизм основан на противопоставлении двух “метрических” единиц, выступающих эталонами “огромного” (гора) и “маленького, ничтожного” (ничего, кротовина), метафора заключается в уподоблении чего-то значительного огромной горе, а чего-то несущественного - либо пустому месту, либо кучке взрытой кротом земли.

Soulever des montagnes (букв. поднять горы) означает преодолевать большие трудности, совершать дела, требующие чрезвычайных усилий, значительные дела (= свернуть горы).

Фразеологизм относится к категории библейских и восходит к библейскому тексту: “*Car je vous le dis en vérité, si vous aviez de la foi comme un grain de sénevé, vous diriez à cette montagne: "transporte-toi d'ici là" et elle s'y transporterait, et rien ne vous serait impossible*” [5].

Фразеологизм соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент “гора” (“*montagne*”), который выполняет роль эталона «огромности». В образе фразеологизма реализуется архетипическая оппозиция «легко – тя-

жело». Фразеологизм содержит метафору, в которой препятствия на пути к цели сравниваются с горой. За счет компонента «гора» фразеологизм приобретает характер гиперболы, в нем преувеличивается физическая сила человека, что метафорически переносится на моральную силу.

Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц с компонентами «гора», “montaña” и “mont/montagne” в русском, испанском и французском языках выявил сходства и различия данных лингвокультур.

Общее: русское «гора», испанское “montaña” и французские “mont/montagne” выступают во фразеологизмах в качестве эталона “огромности”, масштабности, а также метафорически обозначают большое количество чего-либо. В таких фразеологизмах реализуются архетипические оппозиции «много – мало» и «большой – маленький».

Во всех трех языках существует фразеологизм библейского происхождения «свернуть горы», “mover/remover montañas”, “soulever des montagnes”, в котором образ огромной, неподвижной горы метафорически переосмысливается как невероятно трудная задача. Гора является символом непоколебимости и незыблемости.

Различия: «гора» принимает участие в пространственном членении мира в русской и французской лингвокультурах, в испанских фразеологизмах этот элемент не выполняет данной функции. В испанской и французской фразеологии отсутствуют единицы, в которых компонент «гора» связан с пространственной метафорой и в которых реализуется оппозиция «верх – низ», то есть подъем в гору не ассоциируется с успехом, а спуск с неё – с неудачей (ср.: рус. пойти в гору/покатиться под гору). Также в испанской и французской фразеологии отсутствуют единицы, в которых «гора» ассоциируется со степенью удаленности/близости чего-либо (рус.: не за горами).

В русском языковом сознании «гора» часто связывается с потусторонним миром и является «чужим» местом. В ис-

панской и французской фразеологии не обнаружены единицы, в которых компонент «гора» связывался бы с представлением о своем/чужом пространстве.

Литература

1. Макарова, О. В. К вопросу о реализации значений единиц архитектурно-домоустойтельного кода русской культуры / О. В. Макарова. – Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 2010. – № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-realizatsii-znacheniy-edinit-arhitekturno-domoustroitelno-koda-russkoy-kultury> (дата обращения: 08.04.2021).
2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. редактор В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
3. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – Изд. 2-е. – М.: Международные отношения, 2002. – 512 с.
4. Бирих, А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / под ред. В. М. Мокшенко. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2001, 2005. – 926 с.
5. Bible.Gateway. – URL: <https://www.biblegateway.com/> (дата обращения: 12.05.2020).
6. Diccionario Salamanca de la lengua Espanola. – URL: http://sal_es.esacademic.com (дата обращения: 14.05.2021).
7. Dictionnaire français-russe des idiomes. – URL: https://idioms_fr_ru.academic.ru/ (дата обращения: 21.03.2021).

УДК 81'243:378.147:316.628

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

РОЛЬ МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена проблеме повышения мотивации к обучению иностранному языку в вузе. Актуальность обращения к этой проблеме обусловлена тем, что, несмотря на понимание значимости владения иностранным языком специалистами разных сфер деятельности, студенты испытывают трудности при его изучении и теряют интерес к данному предмету.

Ключевые слова: мотивация; обучение; проблемы; цели; повышение.

L. M. Katan

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The role of the motivational aspect in the process of teaching a foreign language

The article is devoted to the study of increasing motivation to learn a foreign language at a university. The relevance of the study is due to the fact that despite the understanding the importance of foreign language proficiency by specialists in various fields of activity, students have difficulty studying it and loose interest in it.

Key words: motivation; teaching; problems; goals; increasing.

Прежде чем начать обсуждать проблему мотивации в обучении иностранным языкам, необходимо выяснить, что такое мотивация.

Мотивация – это побуждение к деятельности совокупностью различных мотивов, создание конкретного состояния личности, которое определяет, насколько активно и с какой направленностью человек действует в определенной ситуации [1, с. 71], а также – выбор средств и приёмов, их упорядочение для достижения целей. Данной проблемой в разное время занимались известные ученые, такие как С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, П. Я. Гальперин, Дж. Аткинсон, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. М. Якобсон и другие, которые внесли большой вклад в ее разработку. Говоря о мотивации студентов, подразумевают их энтузиазм, желание и стремление участвовать в процессе обучения.

Мотивация – это, главным образом, ориентация на цели. Она является побудительной силой, благодаря которой студент предпринимает определенные усилия и проявляет упорство в достижении цели, и ее поддержание имеет большое значение для успеха в изучении иностранного языка. Изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, ученые установили, что существуют внешняя и внутренняя мотивации. Внешняя мотивация, как правило, наце-

ливает студентов на достижение конечного результата обучения. Внутренняя мотивация имеет сильное стимулирующее воздействие на его процесс. Соответственно процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы студенты на каждом его этапе ощущали продвижение к поставленной цели. Однако часто внешняя мотивация к изучению иностранного языка преобладает над внутренней, тогда в процессе обучения в вузе у студентов снижается интерес и стимул изучать данный предмет. Это обусловлено несколькими факторами. Один из них связан с разными уровнями знания языка у студентов при поступлении в университет и с отсутствием возможности распределения их по группам, соответствующим уровню знаний языка. В результате в процессе обучения студенты испытывают определенные мотивационные проблемы. Другим фактором является убежденность студентов в своей неспособности к изучению иностранного языка в силу его сложности. На снижение мотивации влияет также ограниченный запас языковых и речевых средств, необходимых для изучения иностранного языка.

Одна из главных задач преподавателя иностранного языка – пробудить интерес к изучаемому предмету, сформировать осознанную потребность овладения знаниями. «Иностранный язык имеет свою специфику, так как, в отличие от других дисциплин, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование способности к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.» [2, с. 61–64].

Преподаватель должен в начале каждого семестра поставить четкие цели, установить правила и объявить студентам критерии оценок работ, чтобы студенты сохраняли мотивацию и психологически комфортно могли работать в группах.

Развитию познавательной деятельности, стремлению к коммуникации способствуют различные методы и приемы обучения, формирующие и сохраняющие прочную мотивацию. «Наиболее эффективными являются нестандартные

формы занятий, использование различных методов и приемов обучения, которые вносят разнообразие в обыденный процесс освоения иностранного языка, придают ему эмоциональную окрашенность и яркость» [2]. С этой целью можно использовать, например, такие задания:

– раздать студентам карточки с цитатами, касающимися изучаемой темы, и предложить высказать свое мнение относительно написанного на их карточках;

– провести ролевую игру, относящуюся, например, к теме «Праздники и торжества». Преподаватель сначала делит студентов на группы и предлагает подготовиться к тому, чтобы отметить какое-либо торжество. Для того чтобы работа была продуктивной, дается руководство, которое включает следующие пункты: название торжества, его тему, концепцию, дресскод, место проведения, входную плату, если такая будет, список приглашенных, еду и напитки, музыку и декор, развлечения (шоу, танцы, настольные или подвижные игры). По завершении работы представители команд знакомят всех с проектами своей команды и обсуждают их.

Подобные виды деятельности вызывают активный интерес к изучению дисциплины. Помимо повышения мотивации к обучению, нестандартное занятие способствует развитию творческих способностей студентов. Они должны видеть результаты своей деятельности.

Повышению мотивации также способствует создание речевой ситуации с опорой на жизненный опыт студентов. Студенты активно включаются в коммуникативную деятельность в том случае, когда необходимо использовать факты и события из собственного жизненного опыта. Например, при изучении грамматической конструкции, связанной с советами и пожеланиями, попросить студентов дать советы друзьям, заболевшим COVID, или разыграть сценку «На приеме у доктора».

Еще одним важным фактором в повышении мотивации является оценка и контроль знаний, умений и навыков. Если

преподаватель бесконечно прерывает ответ студента, исправляя его ошибки, то это ведет к снижению интереса и мотивации. Важно не только исправлять ошибки и анализировать их, но и отмечать все, даже незначительные, положительные моменты на каждом этапе в процессе обучения, привлекая самих студентов к оценке ответов собеседников по общению.

Еще один пример. При обучении студентов к подготовке презентации и ее проведению группе предлагается установить критерии оценки выступления докладчиков от 1 до 10 баллов по следующим параметрам: вступительная часть, стиль и содержание, четкость звучания, визуальный ряд, вопросы докладчика к аудитории, ответы докладчика на вопросы аудитории, заключение, время, комментарии, итоговая оценка. После выступления каждого докладчика студенты называют свои оценки и комментируют их, преподаватель дает свою. В случае расхождения мнений следует дискуссия.

Одним из важных моментов повышения мотивации к изучению иностранных языков у студентов неязыкового вуза является их информирование о возможностях, которые предоставляет университет по участию в международных обменных программах и обучению за рубежом. Современные реалии диктуют требования работодателей российских компаний и организаций к молодым специалистам, касающиеся знания иностранного языка на достаточном уровне, к чему студенты должны стремиться.

Подводя итоги, можно сказать, что мотивационный аспект в процессе обучения иностранному языку имеет решающее значение для развития всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала.

Литература

1. Ребрин, Ю. И. Управление качеством: учеб. пособие / Ю. И. Ребрин. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004.

2. Моисеева, Е. В. Приемы и методы повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе: матер. межвуз. круглого стола, 3 февраля

2017 года / Е. В. Моисеева. – Оренбург: Оренбургский ин-ут (филиал) Моск. гос. юридич. ун-та им. О. Е. Кутафина (МГЮА), 2017. – 102 с.

УДК 811.111:81'374.81

Климов Е. А., Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О СПОСОБАХ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье изучаются пути пополнения словарного состава английского языка в течение последнего десятилетия. Рассматриваются различные тематические группы и выделяются наиболее продуктивные способы словообразования.

Ключевые слова: словарный состав; корпус английского языка; словообразование; полисемия; конверсия.

Ye. A. Klimov, S. V. Klimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On ways of enriching vocabulary of the modern English language

The paper deals with the ways of enriching the vocabulary of the English language over the last decade. Various thematic groups are considered and the most productive ways of word formation are highlighted.

Keywords: vocabulary, English language corpus, word formation, polysemy, conversion.

Лексика английского языка, как и любого другого, является динамической, быстро развивающейся системой. В последнее время в связи с развитием технологий, глобализацией, переменами, происходящими в различных сферах жизни людей, изменением в восприятии действительности растет число неологизмов. По данным *Global Language Monitor* около 5400 слов появляются ежегодно в английском языке, из них словари фиксируют около тысячи [1].

Огромную помощь при выявлении неологизмов оказывают корпусы английского языка, крупнейшими из которых

являются Британский Национальный Корпус (*British National Corpus*), Оксфордский корпус английского языка (*Oxford English Corpus*), Американский национальный корпус (*American National Corpus*).

British National Corpus, включающий 100 миллионов слов, разрабатывался с 1991 по 1993 год. В работе над проектом участвовали 3 издательства – *Oxford University Press*, *Longman* и *Chambers*, Оксфордский и Ланкастерский университеты и Британская библиотека. 90 процентов материала приходится на письменный язык и 10 процентов – образцы устной речи.

Oxford English Corpus содержит более 2 миллиардов слов, источниками являются художественная литература, профессиональные журналы, блоги, социальные сети и т. д.

American National Corpus включает 22 миллиона слов и постоянно пополняется.

Перейдем к анализу лексем, взятых из разделов “*New Words*” словарей английского языка [2]–[4]. Их можно разделить на следующие тематические группы:

Лексика, связанная с характером, привычками, образом жизни:

“Freegan” – человек, который старается покупать как можно меньше вещей, пользуется выброшенными вещами.

He became a freegan five years ago and hasn't bought food ever since.

“Seagan” – человек, употребляющий только растительную пищу и морепродукты.

Seagans not only add fish to mealtimes for variety but to benefit from high quality omega-3 fatty acids that can be hard to source on a traditional vegan diet.

“Hangry” – быть рассерженным из-за чувства голода.

People often get hangry when their blood sugar level is low.

“Facepalm” – закрыть лицо руками, испытывая стыд или неловкость.

He had to facepalm when his boss pointed out typos in his report after he'd checked it three times.

"Glamping" – разновидность более комфортного кемпинга.

No, I won't go camping with you. But if it's glamping, I'm in.

Лексика, связанная с пандемией:

"Breakthrough" – этот термин означает инфекцию, возникающую у кого-то, кто полностью вакцинирован, и часто используется перед другим существительным (как в «прорывных случаях» или «прорывной инфекции»).

The characteristics of the breakthrough infection are dependent on the virus itself.

"Returnment" – данное существительное означает возвращение на работу после неоплаченного периода.

In 2012, I burnt out and suffered from depression, and when I launched my own business, three years later, it was terrifying. Whether you've been out of work for 18 months or 18 years, "returnment" can be challenging – but it's not always as difficult as it might seem.

"Overemployment" – «чрезмерная занятость» – это практика сотрудника, работающего удаленно, тайно имеющего более одной работы на полный рабочий день и работающего ровно столько часов, чтобы работодатели этого не заметили.

The overemployment trend has gained steam with the rise of remote work, which has often meant less employer supervision of workers. This means that juggling multiple jobs in secret is usually more feasible for wealthy, white-collar workers since their work can frequently be done remotely, which isn't often the case for blue-collar workers.

"Key workers" (also known as critical workers or essential workers) – «ключевые работники» – это работники государственного или частного секторов, которые предостав-

ляют основные услуги. Во время пандемии это те работники, труд которых является наиболее востребованным.

He will develop low-cost homes for nurses and teachers to help recruit key workers.

"Social distance". Фраза «социальная дистанция» существовала до 2020 г., но теперь также используется как глагол, означающий «поддерживать безопасную или надлежащую дистанцию от других людей, особенно для замедления распространения заразной болезни или болезни».

Amid COVID, we've all learned how to social distance from each other.

Лексика, связанная с использованием интернета, социальных сетей, современных технологий:

"Sharent" – это слово может быть как глаголом, означающим часто использование социальных сетей для обмена фотографиями или другими деталями и информацией о своем ребенке», так и существительным, обозначающим человека, который поступает подобным образом.

If you've spent all day sharenting, you should put the phone down.

"Doomscrolling" (also known as doomsurfing) – привычка листать ленту в поисках плохих новостей.

Doomscrolling isn't really a new human behaviour.

Политическая лексика:

"Wokeness" – состояние обеспокоенности социальными проблемами.

His latest record displays his wokeness.

"Cancel culture" – культура отмены.

If you are an Internet user, chances are you have come across the idea that we live in a "cancel culture".

Рассмотрим способы пополнения словарного запаса современного английского языка. К ним, в частности, относятся:

1. Словосложение – результат объединения двух полноценных основ.

Doomscrolling = *doom* + *scrolling*.

Facepalm = *face* + *palm*.

2. Слияние

В отличие от словосложения, при слиянии соединяются вместе либо полноценное слово и усеченный элемент первого или второго слова, либо два усеченных элемента. Данный способ является одним из самых распространенных в современном английском языке.

Sharent является результатом слияния *share* и *parent*.

Hangry появилось в результате слияния *hungry* и *angry*.

Swicy = *sweet* + *spicy*.

Glamping = *glamorous* + *camping*.

3. Образование по аналогии

Freegan и *seagan* образованы по аналогии с *vegan*.

4. Аффиксация

Wokeness образовано из прилагательного *woke* и продуктивного суффикса *ness*.

5. Конверсия

To social distance образован от словосочетания *social distance* (прилагательное + существительное). Особенность данного случая состоит в том, что, в отличие от традиционной конверсии, при которой речь идет о превращении одной части речи в другую, в данном случае глаголом становится словосочетание.

6. Полисемия – приобретение словом нового значения при сохранении связи с исходным значением. Например, *overemployment*, *breakthrough*.

В заключение отметим, что лишь пятая часть неологизмов фиксируется словарями. Как показал анализ семантических изменений, происходящих в английском языке в по-

следние годы, самыми распространенными тематическими группами являются слова, связанные с использованием новых информационных технологий и пандемией.

Что касается способов словообразования, то наиболее продуктивными являются словосложение, слияние и полисемия.

Литература

1. Bodle, A. How new words are born / A. Bodle // The Guardian : [сайт]. – URL: <https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2016/feb/04/english-neologisms-new-words> (дата обращения: 10.12.2021).

2. Simple, whatever and Jedi added to Oxford English Dictionary // BBC : British Broadcasting Corporation : [сайт]. – 2019. – 15 October. – URL: <https://www.bbc.com/news/newsbeat-50052420> (дата обращения: 10.12.2021).

3. Maxwell, K. A new word is born: How do new words make it into dictionaries? / K. Maxwell // Macmillandictionaries.com : [сайт]. – URL: <http://macmillandictionaries.com/MED-Magazine/May2006/38-New-Word.htm> (дата обращения: 11.12.2021).

4. How a Word Gets Into the Dictionary // Merriam Webster : [сайт]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/how-does-a-word-get-into-the-dictionary>.

УДК 811.111:07:655.535.52:81'42

Коханова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИНСТРУМЕНТЫ» В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ

В статье рассматриваются газетные заголовки, одним из компонентов структуры которых являются фразеологизмы, относящиеся к семантическому полю «инструменты». Выполняя функцию привлечения внимания читателей, фразеологизмы встраиваются в заголовок, при этом сохраняются все лингвистические особенности, характерные для заголовков англоязычной прессы.

Ключевые слова: газетный заголовок; «инструменты»; лингвистические особенности.

A. V. Kokhanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Phraseological units of the semantic field refers to "tools" the headlines

The article concerns newspaper headlines with phraseological units of the semantic field refers to "tools". Serving the function of directing readers' attention phraseological units preserve all the linguistic features of the headlines of the English-language press.

Keywords: newspaper headline; "tools"; linguistic features.

Фразеологизмы всегда привлекают внимание как в устной, так и в письменной речи, придавая ей эмоциональную окраску. Неудивительно, что при использовании их в статьях и особенно в газетных заголовках образность, присущая фразеологизмам, вызывает у читателя интерес, задает общий тон статьи, позволяет вызвать нужные ассоциации. Для публицистики необходима экспрессивность, как отмечает Т. В. Матвеева, «...очищенный от экспрессии и сведенный к строго логическому содержанию газетный текст теряет свое лицо...» [5, с. 84]. Заголовок является важным элементом медиа-текста, поэтому экспрессивность в нем необходима для привлечения внимания читателя. Фразеологизмы, обладающие экспрессивностью и образностью, прекрасно выполняют эту функцию.

В данной статье рассматривается использование фразеологизмов, относящихся к семантическому полю «инструменты», в заголовках англоязычной прессы. В частности, представлена фразеология со словами: молоток (*hammer*), топор (*axe*), нож (*knife/dagger*), игла (*needle*), гвоздь (*nail*).

В частности, в заголовках использовались выражения:

<i>nail</i>	
<i>tough as nails</i>	быть очень сильным, независимым, успешно справляться с трудностями
<i>nail it</i>	отлично с чем-либо справиться
<i>the last nail in the coffin</i>	последний гвоздь в крышку гроба
<i>a bed of nails</i>	неприятная, трудная ситуация

<i>hammer</i>	
<i>use a sledgehammer to crack a nut</i>	палить из пушки по воробьям
<i>under the hammer</i>	с молотка
<i>hammer home</i>	втолковать, довести до сознания
<i>hammer out</i>	придумать, разобраться, урегулировать
<i>between the hammer and the anvil</i>	между молотом и наковальней
<i>go at it hammer and tongs</i>	как кошка с собакой
<i>hammer and tongs</i>	энергично, изо всей силы, с воодушевлением
<i>needle</i>	
<i>a needle in a haystack</i>	иголка в стоге сена
<i>on pins and needles</i>	на иголках
<i>axe</i>	
<i>axe to grind</i>	действовать в своих интересах, преследовать корыстные цели, действовать из эгоистических побуждений, делать что-то для собственной выгоды; точить зуб на кого-либо
<i>hang one's axe</i>	отойти от дел, отказаться от бесплодной затеи
<i>lay/set an axe to the root of smt.</i>	приступить к уничтожению, разрушению
<i>knife/dagger</i>	
<i>at daggers drawn</i>	на ножах
<i>not the sharpest knife in the drawer</i>	быть не самым умным, не блистать

Многие авторы указывают на то, что в заголовках часто используются риторические и стилистические приемы, такие как каламбуры, рифмы, метафоры и т. д. «Таким образом, они обладают своим собственным языком и условностями, которые иногда далеки от норм английского языка, но часто знакомы и понятны широкой публике». [2, с. 23].

Так, например, для англоязычных газет характерен разговорный стиль и некоторая фамильярность в заголовках, которые непривычны русскому читателю, что необходимо учитывать при переводе:

Heathrow boss: Tourist tax could be "final nail in the coffin" for UK businesses – Аэропорт Хитроу: налог на туристов может стать «последним гвоздем в крышку гроба» для британского бизнеса;

Manchester United and Arsenal Set to Go Hammer and Tongs for Julian Draxler's Signature – «Манчестер Юнайтед» и «Арсенал» готовы вступить в конфликт из-за контракта с Юлианом Дракслером;

Students go at it hammer and tongs – здесь обыгрываются две идиомы: *hammer and tongs*, которая означает «энергично, изо всей силы, с воодушевлением», и *go at it hammer and tongs* – «как кошка с собакой». В статье рассказывается о том, что студенты юридического факультета с удовольствием разыгрывают сценки из судебных процессов, вступая при этом в настоящие словесные баталии. Так что, в действительности, перевод мог бы звучать как: «Студенты «собачатся» в суде», что, конечно же, неприемлемо для русского читателя, поэтому «Студенты пробуют свои силы в суде».

Кроме того, в английских заголовках часто используются сокращения, в том числе сокращаются фамилии и имена политиков и общественных деятелей, что нужно учитывать и изменять при переводе:

Trump reportedly said Don Jr. isn't the "sharpest knife in the drawer" – По словам Дональда Трампа младшего, президент «не блещет умом».

Также нужно отметить:

– краткость, сжатость английских заголовков, которая достигается опущением слов:

Why use a sledgehammer to crack a nut? – Why do one use a sledgehammer to crack a nut;

Japan, Mexico Hammer Out Final Details on Trade Deal – Japan and Mexico Hammer Out Final Details on Trade Deal;

IT admin with axe to grind sent to prison for wiping Microsoft user accounts – IT admin with axe to grind was sent to prison for wiping Microsoft user accounts;

– использование определенных синтаксических структур:

Palestinian widows in Israel: Between the Hammer and the Anvil;

'Daggers drawn': what the papers say about Boris Johnson's speech;

'People are on pins and needles': the Chauvin trial and race in America;

– использование неличных форм глагола для выражения действия:

Sean Dyche to hammer home message to hurt Leicester City where they 'find it tough';

As world drowns in plastic waste, U.N. to hammer out global treaty;

Finding a needle in a haystack;

Hammering out a Deal: The Contractual and Commercial Contexts of The Curse of Frankenstein (1957) and Dracula (1958);

– использование рифмовок и игры слов (наряду с фразеологизмами):

A bed of nails will cure what ails, Swedes say;

Tower of power: bed of nail sandwich world record broken.

В заголовках используется и такой прием, как двойная актуализация фразеологизма, т. е. использование его одновременно и в прямом и в переносном значении:

Got an Axe to Grind? Throw It Instead! – статья о способах расслабиться и сбросить напряжение во время пандемии;

Nailed it! – статья о салоне маникюра, который отлично справится с задачей по преобразению ваших рук;

This Artist is Looking for a Needle in a Haystack – статья о художнике, который организовал подобный «перформанс»;

Want to lie on a bed of nails? Physics has your back – здесь обыгрывается идиома «*bed of nails*» – «неприятная, трудная ситуация» и прямое значение «ложе из гвоздей». Хотя в данном случае можно, скорее, говорить о дефразеологизации –

семантическом распаде фразеологизма и использовании его компонентов в прямом значении. (Из всех проанализированных заголовков (19!), одним из компонентов которых был фразеологизм «*a bed of nails*», только два сохранили фразеологическое значение: *Huge empire that became bed of nails* и *Dykstra's business: a bed of 'Nails'*, причем во втором обыгрывается еще и прозвище бейсболиста 'Nails').

Таким образом, несмотря на то что фразеологизмы в заголовках газет позволяют привлечь внимание читателей, перевод этого компонента статьи может вызвать трудности. Для адекватного перевода необходимо не только учитывать лингвистические особенности заголовков англоязычной прессы, но и ориентироваться в лингвокультурном пространстве страны изучаемого языка.

Литература

1. Aitchison, J. (2006). Headlines and Deadlines: Changing Newspaper Language. In Corino, E., Marelllo, C. and Onesti, C. (eds) Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia, vol. 1. – Torino: Euralex, PP. 3–18.
2. Estelle Platiau. Exploring online newspaper headlines A comparative study of British and American quality papers and tabloids. – 2017–2018. – URL: https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A14258/datastream/PDF_01/view
3. Варченко, В. В. Формы и функции цитатной речи в медиатексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. В. Варченко. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007.
4. Кованова, Д. К. Фразеологические трансформации в англоязычной прессе и их передача в русскоязычном переводе (на материале современных электронных изданий) / Д. К. Кованова. – URL: http://elib.rshu.ru/files_books/pdf/rid_85f16b9a03b6459a8369258782f42b25.pdf
5. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк / Т. В. Матвеева. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
6. Плаксина, Е. Б. Цитация как способ создания эффективных заголовков в российской прессе / Е. Б. Плаксина. – URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1944/Ст%2026.pdf>.

УДК 811.111:378.147Jamboard

Марницyna Е. С.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОЙ ДОСКИ JAMBOARD В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье приводятся аргументы в пользу использования в учебном процессе виртуальной доски Jamboard, поскольку доска проще в навигации по сравнению с похожими сервисами и обладает достаточным количеством функций. Приводятся варианты заданий и виды деятельности при обучении языкам онлайн и офлайн. Благодаря определенным техническим характеристикам доску можно использовать как электронный компонент УМК.

Ключевые слова: виртуальные доски, УМК, обучение языкам, Jamboard, высшее образование

E. S. Marnitcyna

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Methodological potential of digital whiteboard Jamboard when teaching foreign languages in higher education

The article takes the position that Jamboard is a more convenient tool compared to other similar digital whiteboards as it is simple in use and has enough functions. There is a list of possible activities to be used when teaching foreign languages both online and offline at tertiary level. Thanks to certain technical characteristics of the digital whiteboard it could be used as an electronic component of a foreign language syllabus and study pack.

Key words: digital whiteboards, Jamboard, foreign language, higher education, syllabus, study pack.

Второе десятилетие XXI в. стало эпохой глобальных перемен и потрясений во всех сферах жизни, исключением не стало и образование. Онлайн образование и различные онлайн компоненты образования стремительно развивались и до эпохи пандемии, например, согласно исследованиям рынка онлайн образования совокупный среднегодовой темп роста этой области еще до пандемии составлял более 10 % в год

и далее по прогнозам будет составлять 7–10 % в год [1]. На рынке онлайн образования выделяют 4 кластера, которые развиваются наиболее стремительно, на первом месте здесь стоят обучающие сервисы и платформы.

Хотелось бы остановиться более подробно на одном из таких сервисов, а именно на сервисе виртуальные образовательные доски. Наиболее распространенными и широкоизвестными здесь являются Miro, Trello и Jamboard. Давайте обратимся к официальному описанию этих сервисов.

Trello – это визуальный инструмент для управления проектами, который позволяет командам обдумывать, планировать и вести совместную работу, а также отмечать успехи. С ним команда будет сплоченной, продуктивной и организованной [2].

Miro расширяет возможности команд, работающих из офиса, удаленно или в гибридном формате, позволяя им общаться и взаимодействовать несмотря на разные форматы, инструменты, каналы и часовые пояса, здесь нет ограничений, вызванных местонахождением, помещением для встречи и инструментами для работы [3].

Jamboard воодушевляет студентов учиться, взаимодействовать и активно принимать участие [4].

Обратите внимание, что сами сервисы уже в первых строчках описания сообщают, для кого именно предназначен сервис. Первые два сервиса очень активно используются в образовательном процессе, но они отмечают, что созданы для командной работы бизнеса и ведения бизнес проектов. В описании Miro даже есть история появления этой доски, которая тоже четко указывает на первоначальный деловой характер сервиса: в 2011 г. А. Хусид разработал приложение, которое позволяло бы его дизайн-агентству доносить идею проекта до клиентов, которые находятся вне офиса. Именно этот сервис, созданный для локальных целей, уже через несколько лет превратился в успешный продукт. А вот доска Jamboard разработана для учебных целей как один из продуктов G Suite for

Education, который теперь называется Google Workspace for Fundamentals, куда на сегодняшний день входят пятнадцать инструментов, и Jamboard один из них. Удобство заключается еще и в том, что вы можете пользоваться всеми инструментами в комплексе или по отдельности.

На сегодняшний день существуют даже статьи и методички, где идет сравнение этих сервисов и рекомендации по использованию каждого из них. Доски Miro и Trello, безусловно, имеют свои преимущества, но есть и недостатки, например, функционал досок очень ограничен в бесплатной версии, и навигация там все же не так проста. Многие преподаватели отмечают, что прежде чем начать полноценно использовать Miro со студентами, нужно как минимум одно занятие посвятить обучению самому сервису. Это не всегда возможно в реальном образовательном процессе. Jamboard очень проста и интуитивно понятна в использовании.

Технологии сейчас развиваются стремительно, а передовые преподаватели-энтузиасты очень быстро все внедряют, делятся опытом о своих находках и дают рекомендации коллегам по их использованию как в открытом доступе в интернете, так и в научных журналах, поэтому любой преподаватель может освоить этот ресурс и найти для себя полезные виды активностей буквально за пару часов. Интересно, что виртуальные доски используются для преподавания абсолютно любых дисциплин: гуманитарных [5] и точных наук [6], творческих профессий [7]. Обучение языкам всегда стоит немного особняком, поэтому не удивительно, что преподаватели-лингвисты очень много об этом пишут [8]–[10]. Обучение английскому языку особенно популярное направление, поскольку это фактически язык мирового общения, и Великобритания давно превратила свой язык в свой товар, который они активно продвигают и продают на мировом рынке. Как уже отмечалось выше, в сети интернет можно найти множество примеров заданий и даже шаблонов досок для преподавания английского языка, здесь же мы остановимся

на основных функциях доски Jamboard, которые хорошо вписываются в логику преподавания иностранного языка в вузах Российской Федерации.

Доска Jamboard идеально подходит для мозговых штурмов, для работы в группах, совместного выполнения упражнений, графического представления нового материала, совместной работы над ошибками, для индивидуальной работы, результатами которой студенты должны поделиться со всеми.

Одна из функций доски – цветные стикеры. На них студенты могут писать свои идеи и выкладывать на общее поле, далее их можно перетаскивать в разные углы по смыслу или группировать по цвету, меняя цвет стикера. Схожим образом можно организовать разминку в начале занятия, когда все пишут свое мнение о предложенной картинке или цитате на стикерах, потом все это обсуждается и сортируется по группам. Кстати, в реальном классе подобный вид работы предусматривает фронтальный опрос, где не всех удастся выслушать, здесь же все вовлечены, даже если не все успеют сказать свое мнение устно, все должны его написать. В небольших группах на стикерах удобно писать словарные диктанты, поскольку до момента нажатия клавиши «ввод» стикер виден только самому автору. Когда преподаватель говорит классическую фразу «Сдаем работы», все нажимают клавишу «ввод» и работы появляются на доске. Далее их удобно совместно проверить и исправить. Еще одно до сих пор популярное в России задание – это перевод предложений с родного языка на иностранный. Преподаватель готовит предложения заранее тоже на стикерах или на поле доски, а студенты переводят каждый свое предложение на стикере. Далее на всеобщее обозрение представлены оригиналы и переводы всех предложений, их можно вместе исправлять, причем как на стикере, так и при помощи стилоса, что имитирует исправления преподавателя в тетрадке ученика. Далее стикеры можно рассортировать по типичным ошибкам, что будет еще

одной фазой проработки материала, которая, кстати, обычно не применяется при очном обучении.

На доску можно разместить страницу из учебника, а далее на ней делать заметки стилосом. В данном случае можно утверждать, что даже в ходе онлайн занятия можно сохранить ничуть не меньшую, а иногда и большую вовлеченность обучающихся, чем в классе, потому что каждый отвечающий не просто что-то читает из учебника, а «дописывает» свой ответ «на страницу учебника», это помогает следующему отвечающему сориентироваться, что уже сделано, а что – нет. В виде картинки на доску можно разместить и работы студентов, чтобы совместно проанализировать и провести работу над ошибками.

Виртуальная доска помогает наглядно представить новый материал – грамматика, лексика, страноведение – без использования PowerPoint, говоря точнее, слайды, сделанные в PowerPoint или Google Slide, можно разместить на доске Jamboard, таким образом устранив из учебного процесса избыточный элемент технологий. Созданию визуальных образов помогает и встроенная функция выбора картинки непосредственно из разрешенной базы картинок Google, что снимает с преподавателя ответственность за использование чужих иллюстраций.

Виртуальная доска в реальной работе состоит из множества слайдов, таким образом, нет необходимости что-то удалять или «стирать» с доски, все можно сохранить, чтобы студенты могли самостоятельно к этому вернуться. У создателя доски есть возможность вернуться к предыдущей версии доски, открыть или закрыть доступ к редактированию. Есть возможность разным группам студентов работать на разных слайдах, как синхронно, так и асинхронно, что делает Jamboard удобным ресурсом для проектной работы.

В заключение хотелось бы сказать, что такие доски могут стать удобной и неотъемлемой частью УМК. Сервис Google Workspace for Fundamentals позволяет создать доску и

передать ее копию другим пользователям, которые смогут использовать ее полностью по своему усмотрению. Таким образом, разработанная доска из нескольких слайдов под каждое занятие, тему или модуль может стать частью УМК и может быть внесена в список информационно-справочных ресурсов в рабочей программе по дисциплине, а далее каждый преподаватель, преподающий данную дисциплину, делает уже свои копии под каждую группу студентов. Это значительно сокращает время подготовки к занятиям, но при этом повышает продуктивность самих занятий. В ходе занятия на доске должен быть включен режим редактирования, а после занятия его необходимо отключить, тогда у студентов сохранится доступ к материалам для дальнейшей проработки, но поменять или испортить они его уже не смогут.

Все вышеизложенное еще раз подтверждает, что виртуальная доска Jamboard очень удобна в учебном процессе. Она не только похожа на обычную доску в классе, но во многом даже удобнее. Если занятия проходят в онлайн формате, то практически все виды деятельности можно выстроить только с использованием ресурсов этой доски, если занятия проходят очно в аудитории, то Jamboard при помощи проектора можно использовать как презентацию для представления нового материала или демонстрации учебника. Студенты могут работать в группах, принимать участие в проектной работе или выполнять отдельные задания с экрана телефонов, но самое главное – у них сохранится доступ к учебному материалу.

Литература

1. Исследование российского рынка онлайн-образования, <http://research.edmarket.ru/> (дата обращения: 20.11.2021)/
2. <https://trello.com/ru/guide/trello-101>.
3. <https://miro.com/about/>
4. <https://edu.google.com/products/jamboard/>.
5. Осипова, А. Б. Дистанционные инструменты обучения при освоении дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла // Профессиональные

коммуникации в научной среде – фактор обеспечения качества исследований / А. Б. Осипова, Т. А. Мадиева. – 2020. – С. 72–76.

6. Anderson, M. A Survey of Web-Based Tools for Collaborative Engineering Design / M. Anderson, S. Chanthavane, A. Broshkevitch, P. Braden, C. Bassford, M. Kim, M. Fantini, S. Konig, T. Owens, and C. Sorensen // *ASME. J. Mech. Des.* January 2022; 144(1): 014001. – URL: <https://doi.org/10.1115/1.4051768> (дата обращения: 15.02.2022).

7. Yong S. D. First-year Interior Design Students' Perception: Usability of Digital and Collaborative Sketch Software for Brainstorming Idea / S. D. Yong, Y. Kusumarini // *Hybrid Spaces: Re-imagining pedagogy, practice and research*, 28-03-2021, Ingggris – UK. URL: <http://repository.petra.ac.id/19139/> (дата обращения: 15.02.2022).

8. Филиппова, Е. П. Использование технологии проектной деятельности и цифровых инструментов при изучении русского языка и литературы / Е. П. Филиппова, И. Е. Калачева // *Вестник Гос. гуманитарно-технолог. ун-та.* – 2021. – №. 2. – С. 53–58.

9. Дмитриева, С. М. Преподавание Иностранного языка в условиях дистанционного обучения в медицинском колледже / С. М. Дмитриева, А. А. Батарина // *Инновационные процессы в современном образовании: практики, технологии, решения.* – 2021. – С. 214–218.

10. Măluțan C. A. Digital Activities in Teaching/Learning a Foreign Language for Specific Purposes, Technical. Scientific Domain / C. A. Măluțan, M. Negoescu // *Journal of Humanistic and Social Studies.* – 2021. – Т. 12. – №. 2. – С. 117–124.

УДК 811.111:378.147:028.4

Погодина Н. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПОИСК ПУТЕЙ ДЛЯ ОПТИМАЛЬНОЙ ПОДАЧИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена выбору подхода для организации и подачи грамматического материала при обучении профессионально-ориентированному чтению. Данная задача тесно связана с приоритетами государственного стандарта. Приводятся доводы в поддержку функционально-семантического подхода.

Ключевые слова: обучение, функционально-семантический подход, грамматический материал, профессионально-ориентированное чтение.

N. N. Pogodina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Finding ways for optimal presentation of grammatical material in the organization of professionally-oriented reading training for non-philological students

The article is devoted to the choice of an approach for the organization and presentation of grammatical material when teaching professionally-oriented reading. This task is closely related to the priorities of the state standard. The arguments in support of the functional-semantic approach are given.

Keywords: training, functional-semantic approach, grammatical material, professionally-oriented reading.

Обучение английскому языку студентов нефилологического профиля предполагает овладение навыками чтения оригинальной литературы по специальности для извлечения необходимой информации. В процессе чтения студенты с помощью книги и словаря получают не только информацию о будущей профессии, но и пополняют свой запас слов специальной терминологией. Роль иностранного языка как главной части профессиональной подготовки специалиста широко рассматривается в современной теории обучения иностранному языку в вузах. В этой связи возрастает роль чтения как базового умения, лежащего в основе непрерывного образования. Достаточная удаленность от стран изучаемого языка позволяет выделить чтение как наиболее реальный и с методической точки зрения доступный вид речевой деятельности, что и отражено в государственном стандарте в качестве приоритета.

С. К. Фоломкина считает, что текст представляет собой развернутое речевое произведение, и по мере поступления информации читающий производит ее переработку. Можно сказать, что понимание текста складывается из понимания единичных фактов, установления между ними связи и их иерархиями, и на этой основе - объединение их в смысловое целое [3, с. 98]. Это требует наличия у студентов следующих умений: 1. Умения выделять в тексте отдельные его элемен-

ты. Эти элементы могут быть различны: основная мысль; смысловые вехи/опорные, ключевые слова; наиболее существенные факты или какой-нибудь отдельный факт; факт-деталь, иллюстрирующий, подтверждающий, поясняющий и т. п. основную мысль; факты/детали, относящиеся к определенной теме. 2. Умения обобщить, синтезировать отдельные факты, установить их иерархию (главное – второстепенное объединить в смысловые куски в результате установления связи между ним). Особое место при работе с текстами отводится организации грамматического материала. Это определяет в значительной степени успех в работе [2, с. 185–186].

Грамматико-переводной или традиционный метод обучения иностранным языкам был заложен просветителями еще в конце 18 в. и окончательно оформился к середине 20 в. Согласно этому методу, владение языком есть владение грамматикой и словарным запасом. Процесс совершенствования понимается как движение от одной грамматической схемы к другой, и под те грамматические схемы, которые хочет осветить преподаватель, подбираются соответствующие искусственные тексты, которые необходимо перевести сначала с иностранного языка на родной, а затем – наоборот. Текст, как известно, является наиболее значимым сегментом грамматической компетенции, которая включает в себя знание грамматического кода, знание правил словообразования и построения предложений и т. д. То есть она является одним из компонентов лингвистической компетенции читателя, его составной частью [1, с. 29]. В свою очередь, методика преподавания иностранных языков в условиях неязыкового вуза также продолжает искать эффективные пути организации грамматического материала, которые помогли бы решить проблему снятия грамматических трудностей, возникающих при чтении литературы по специальности. В подавляющем большинстве неязыковых вузов работа над грамматической стороной языка ограничивается чтением правила и тренировкой в предложениях. На данный момент требование к объему

грамматического материала в неязыковом вузе такое, что он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для освоения его в данных условиях.

Но те способы организации грамматического материала, которые применяются на практике и представлены в действующих учебниках для неязыковых вузов, как известно, недостаточно эффективны.

Для условий неязыкового вуза очень важно, чтобы объемом отобранного языкового материала был минимально достаточным для того, чтобы как можно раньше студенты могли читать оригинальные тексты. Довольно-таки сжатые сроки обучения не позволяют студентам овладеть трудными, однако типичными для научно-технического текста конструкциями, когда срок их изучения отнесен на более поздний этап.

Анализ исследований отечественных методистов, который посвящен проблеме организации и подачи грамматического материала, показал, что в настоящий момент имеется четыре пути: 1. Концентрический подход (Г. В. Гольдштейн, И. В. Рахманов, Р. К. Розенберг). 2. Системный подход (Т. А. Абрамкина, В. Н. Богородицкая, Т. Б. Брагина, А. Г. Решетов). 3. Комплексный подход (Г. Ф. Перфилова, С. И. Малышева). 4. Функциональный, или функционально-семантический подход (С. В. Гладкова, Т. В. Русакова, С. Ф. Шатилов и др.). При этом большинство работ вышечисленных авторов посвящено проблеме формирования грамматических навыков и умений в процессе обучения говорению. В частности, в основу концентрического способа организации грамматического материала положено поэтапное ознакомление обучающихся в течение длительного времени с одним и тем же грамматическим явлением. Сообщаемая при этом информация имеет тенденцию к постепенному углублению. Данный способ зарекомендовал себя в неязыковых вузах в группах начинающих изучать язык. Сторонники же системного подхода к организации грамматического мате-

риала пропагандируют в качестве основного принцип единовременного введения целой группы взаимосвязанных единиц, которые образуют систему. Систематизация организации грамматики помогает сформировать целостное представление об изучаемых грамматических категориях. Системный подход одинаково приемлем как для рецептивных, так и для репродуктивных видов речевой деятельности. При комплексном подходе организации грамматического материала предполагается, с одной стороны, введение грамматики в виде групп взаимосвязанных единиц, которые объединены на основе общности их функционирования, а с другой стороны, по принципу сходства их внешней формы при разном значении (так называемые омонимичные структуры). Функциональный, или функционально-семантический, подход при организации грамматического материала для обучения устной речи предполагает привлечение средств разных языковых уровней, образующих единую функциональную общность. Функционально-семантическая основа организации и подачи языкового материала позволяет студентам прочно усвоить языковой материал в единстве его функции, формы и значения. В качестве единицы организации грамматического материала здесь выступает коммуникативное намерение говорящего, и именно оно определяет выбор адекватных языковых средств.

Функционально-семантический подход осуществляется на основе планомерной повторяемости материала, выполнения учащимися заданий, требующих его осознанного употребления в речи. В программу обучения включаются все семантические функции грамматических форм. В обучении профессионально-ориентированному чтению студентов второго курса усвоение закономерностей выбора нужных форм причастия или инфинитива предполагается в высказываниях по всем темам: «Изучаемая наука и будущая профессия», «Этика делового общения» и другим. Форма и способ презентации изучаемого грамматического материала определяется прежде всего степенью его сложности. При этом мы

исходим из того, что особое значение в обучении грамматике и здесь особое значение приобретает принцип функциональности [1, с. 115–116], суть которого заключается в том, что в процессе обучения элементы языковой структуры рассматриваются с точки зрения полезности в речевой деятельности. Это значит, что освоению подлежат те грамматические явления, которые наиболее характерны для стиля научной литературы, т. е. функционально-обусловленные. В результате сужается количество грамматических единиц и, следовательно, внимание сосредотачивается лишь на том, что является доминирующим. Мы считаем, например, что такие грамматические явления в английском языке, как система временных форм действительного залога, структура простого предложения, артикль существительных могут быть предложены для самостоятельного изучения с последующим обязательным контролем изученного. Распространенное определение, инфинитив пассив, инфинитивные конструкции и обороты, конструкция «причастие I и II, структура сложных предложений, модальные глаголы и синонимичные им модальные конструкции вводятся и тренируются в режиме коллективно-группового обучения. Однако знание грамматических структур, а также значений лексических единиц еще не обеспечивают полного понимания читаемого. Очень важным моментом представляется нам научить студентов воспринимать текст как целое, его композиционную и содержательную стороны. При этом большое значение имеет отбор материала, подлежащего изучению, и его профессиональная направленность. Мы не ставим целью освещение вопроса о принципах отбора текстов, способствующих поэтапному формированию механизмов чтения. На наш взгляд, гораздо более существенным является его языковая адаптация к реальным возможностям студентов. Тексты могут объединять простые предложения неосложненной структуры, простые предложения с синтаксически осложненной структурой, с включенными в них причастными оборотами или инфинитивными конструкциями, а также сложные предложения. Так как учебный текст

должен строиться на изученном грамматическом материале, упрощение текста осуществляется так, чтобы оно не привело к искажению заложенного в нем смысла. Так, нельзя включать в учебные тексты для первого этапа обучения такие грамматические явления, как «субъектный и объектный инфинитивный обороты» и «герундий», подлежащие изучению на втором этапе обучения. В тексте оригинала подобные грамматические явления заменяются синонимичными. Так, к примеру, предложение *This event can be considered to be rather important for the company* (Можно считать, что данное событие является достаточно важным для этой компании) необходимо трансформировать для учащихся начального этапа обучения следующим образом: *It is known this event is very important for the company*. Особенностью при работе над языком научной прозы является компрессия информации, содержащейся в коммуникативно насыщенных предложениях, с целью ее упрощения.

Главным условием всякого рода грамматических замещений в тексте оригинала, развертывания и свертывания пропозиций является сохранение семантической эквивалентности оригинального и адаптированного текста и подтверждение общности их коммуникативной задачи.

Задачи овладения грамматикой для конкретного вида речевой деятельности, в нашем случае чтения, должны учитывать особенности и закономерности этого сложного умения, а организация грамматического материала должна быть подчинена формированию рецептивных механизмов, отражающих характер действий читающего. Соответственно, последовательность подачи изучаемого материала, а также его структурирование продолжают оставаться оторванным от самого процесса чтения. Поэтому задача специальной организации грамматики для овладения профессионально-ориентированным чтением состоит в том, чтобы научить студентов быстрой ориентации в грамматическом каркасе предложения, сформировать у них рецептивные механизмы, обеспечивающие смысловое восприятие информации на

грамматическом уровне и учитывающие условия функционирования грамматических явлений в письменной речи. Задания могут быть следующими: *Отметьте номера предложений, в которых имеются изучаемые грамматические явления; выберите правильную форму из множества данных; определите количество изучаемых грамматических явлений в приведенном тексте и сообщите об этом партнеру; определите по формальным признакам грамматическое явление, пользуясь приведенным образцом; замените грамматическое явление синонимичным (при сохранении адекватности информации); ответьте на вопрос партнера, используя приведенный образец* и т. д. Нужно помнить, что грамматический материал следует организовать таким образом, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими явлениями в коммуникативных единицах, объем которых должен составлять не менее одного предложения. А овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их непосредственного использования в реальной коммуникативной учебной ситуации или реальной коммуникативной деятельности, которая имитировала бы речевое общение. В данной ситуации объектом изучения должны стать как текст, являющийся продуктом речевого общения, так и контекст, в котором функционирует и находит свою реализацию та или иная грамматическая конструкция.

Таким образом, обучение иноязычному чтению текстов по специальности обеспечивает, во-первых, решение задач, которые требуют специального учебного и содержательного контекста, а во-вторых, создает основу для развития продуктивных видов речевой деятельности и формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Использование функционально-семантического подхода для решения этих задач является наиболее оптимальным. Тип высшего учебного заведения, срок обучения, этап обучения, а также контингент обучаемых определяют распределение грамматических явлений.

1. Абакумов, Н. Н. Особенности овладения грамматическими формами английского глагола при дистанционной форме обучения: сб. науч. статей III Международ. научно-метод. конф. «Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза / Н. Н. Абакумов. Новочеркасск. – 2009. – 134 с.
2. Барабанова, Г. В. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: монография / Г. В. Барабанова. – Москва: Юрайт, 2009. – 315 с.
3. Снегова, О. В. Работа с текстом в неязыковом вузе: критерии отбора / О. В. Снегова // Актуальные проблемы лингвистики и теории преподавания языков и культур: матер. междунар. науч.-практ. конф. 24 окт. 2009 г.: в 2 ч. – Ч. 2. – Москва–Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2009. – С. 184–188.
4. Фоломкина, К. С. Иностранные языки в высшей школе / К. С. Фоломкина. – Москва: Высшая школа, 1986. – 223 с.

УДК 811.111:378.147

Семенов А. А., Михальчук Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АСПЕКТА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ИМИДЖМЕЙКЕРАМ

Данная статья представляет важность изучения особых аспектов английского языка студентами-имиджмейкерами. Особое внимание уделяется лексическому аспекту.

Ключевые слова: имиджмейкинг, лексика, грамматика, стилистика, расширение тематического поля, образ, построение образа.

A. A. Semenov, E. P. Mikhalchuk

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The importance of the professional aspect of teaching English to image-making students

This article emphasizes the importance of studying special aspects of the English language by image-making students. Special attention is paid to the lexical aspect.

Keywords: image-making, vocabulary, grammar, stylistics, topical zone enlargement, image, image formation.

Как известно, преподавание английского языка прошло в своем развитии фазу академического типа, т. е. фазу изучения английского языка как такового, которая с середины 20 в. начала восприниматься как не вполне адекватная заявляемым целям преподавания и была замещена необходимостью освоения английского языка через профессиональную деятельность, что помогает освоению языка через профессиональную мотивацию. Язык методически подразделяется на подязыки, с характерными для той или иной специальности терминологическими, грамматическими и стилистическими особенностями.

Преподавание английского языка в сфере имиджмейкинга предполагает как знакомство с основами самой дисциплины, так и постоянное расширение ее тематического поля. Известно, что построение образа основано не только на изучении фактологического наполнения описания лиц и объектов, событий и интерьеров в повседневной деятельности или в особых ситуациях. Сами по себе описания могут служить хорошим подспорьем в изучении особенностей художественного текста, но это не вполне отвечает особенностям дисциплины Имиджмейкинг, где необходимо на основе впечатлений, полученных при знакомстве с описанием лиц или объектов, делать выводы касательно личных особенностей и предпочтений описываемого лица.

Внешние характеристики не являются достаточными для передачи и, тем более, построения необходимого образа. Должна быть проделана работа логического характера, позволяющая заявить о наличии у данного лица требуемых характеристик. Подобная необходимость была осознана в современной литературе достаточно давно, и поэтому при описании лиц писатели начали делать часть работы за читателя, приближая к нему повествование. При этом также достигается и противоположный эффект, когда читатель отталкивается от повествования при наличии в нем отрицательного образа. В любом случае образ стали подавать более хлестко, дина-

мично, стремясь не наскучить читателю. Современные авторы уже не пытаются впечатать образ намертво, фиксируя героя как определенный характер, неизменный по ходу всего повествования, для чего может использоваться целый ряд приемов, например скупое описание деталей стыкуется «внахлест» с описываемой ситуацией. Такой искусственный контраст создает эффект перепада, манипулируя вниманием читающего. После этого любой образ уже фиксируется в подсознании. Несмотря на не очень значительное число компонентов для построения каждого конкретного образа, расширение понятийного поля, по сути дела, бесконечный и не вполне прогнозируемый процесс и, следовательно, работа над совершенствованием терминологического разнообразия складывается из анализа синонимических рядов, усвоения антонимов, разнообразных стилистических средств, служащих целям обогащения речи любого имиджмейкера. Обучающийся сталкивается с трудностями не только терминологического характера, но и быстро сменяющимися друг друга реалиями.

Далее попытаемся на примерах из популярной литературы обозначить тот сплав проблем, который, по-видимому, предстоит решать в ходе преподавания английского языка имиджмейкерам.

Часть лексики относится к хорошо известным устойчивым словам и выражениям, которые необходимо знать и активно использовать, избегая при этом перенасыщения повествования или описания такими примерами как, Scrooge, Mr./Ms Einstein, The Holy of Holies, Maveric etc. Подобная лексика характеризует использующего ее человека как грамотного и начитанного, что, несомненно, будет на пользу любому специалисту имиджмейкеру.

Однако большее значение имеет связанный текст-описание. Например: «...*the hulking albino named Silas limped through the front gate of the luxurious residence on Rue La Bruyere. The spiked cilice belt that he wore around his thigh cut*

into his flesh, and yet his soul sang with satisfaction of service to the lord. Pain is good". [1] Не особенно длинное описание формирует зловещий образ за счет употребления специфической лексики (альбинос, хромающий, врезаться в плоть, душа, боль), а также за счет вынесения предложения про боль и ее значимость в отдельное, располагающееся в конце предложение.

Еще один пример: «*He was in every way a remarkable man: brilliant, perceptive, patient, and of immense drive and energy*» [2] Данное описание также не представляет собой ничего сложного, но автор сделал упор на определенных качествах описываемого лица больше, чем на других. И в начале описания прилагательные «замечательный, чуткий, уживчивый», и в конце «собранный и энергичный» не располагаются чисто механически перед существительным «человек», а формируют некие смысловые группы, призванные по мысли автора более значимо представлять те или иные качества описываемого человека.

Далее у того же автора: «*Like myself, he was a big man; but unlike myself, his bigness owed nothing to surplus fat. He had the shoulders of a wrestler; and an enormous, prognathous jaw. His voice always gave surprise, for it was gentle and rather high – the result, I believe, of a throat infection in childhood.*» [2, с. 16].

Используются приемы сопоставления, уподобления и противопоставления («как и у меня, но в отличие от меня»), гиперболы («огромная выпирающая челюсть»), рассуждения с выводом («результат, как мне кажется, перенесенной в детстве инфекции горла»). Данное повествование не только нелинейно и не просто передает информацию, но и предлагает читателю прийти к своим выводам или дополнить рассуждения автора. Используются не только лексические, но и грамматические средства.

Еще один пример из литературных источников: «*a tall, lean, catlike figure, a close-shaven head, a mathematical brow, emerald-green eyes which sometimes became filmed strangely, a*

voice in its guttural intensity so masterful that Caesar, Alexander, Napoleon, might have animated it, Dr. Fu Manchu, embodiment of the finest intellect in the modern world.» Здесь четко прослеживается эффект нарастания выпуклости образа, так как группы подлежащих с предшествующими им прилагательными нагнетают эффект присутствия, позволяя практически ощущать рост, фигуру, высоту лба описываемого объекта. Далее сравнение с великими историческими фигурами уже довершает картину. Вывод, естественно, следует из предшествующего описания («воплощение самого интеллекта современного мира»).

Сфера имиджмейкинга требует значительных усилий для овладения психологической, общелитературной и специальной терминологией, имеющей отношение к политике, рекламе, миру моды, когнитивных технологий. Последнее актуально в силу концепции языка не как средства общения, а как инструмента для решения весьма специфических задач в предвыборной деятельности, формировании общественных стандартов и ценностей, разработке литературных стилей и анализе языковой среды.

Таким образом, используются следующие приемы:

1. Использование самых последних лексических единиц, передающих новые общественные веяния.
2. Творческое переосмысление привычных и новых лексических единиц, при которых неизбежны сдвиги значений, что еще более содействует обновлению лексики.
3. Использование эмотивного языка как неотъемлемой принадлежности речи политики, рекламы, средств информации.
4. Расположение прилагательных как перед, так и после существительного, что смещает акценты при восприятии образа.
5. Намеренные повторы существительных либо вводных слов для формирования характерного ритма, помогающего как бы с каждым штрихом завершать образ.

6. Повторение местоимений, создающее эффект нагнетания, усиливающее либо ослабляющее воздействие образа.

7. Особый упор на преобразование элементов уже привычных клишированных фраз.

8. Построение образов на специально организованных отклонениях от стандартного порядка слов.

Литература

1. Brown, D. The Da Vinci Code / D. Brown. – London: A Corgi Book, 2004. – P. 27.
2. Wilson, C. The Mind Parasites / C. Wilson. – Moscow, 1998. – P. 8.
3. Rohmer, S. The Island of Fu Manchu / S. Rohmer. – London, 1965. – P. 9.

УДК 81'373.43:616-036.21:378.147(430)

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

СВОЕОБРАЗНЫЙ ЯЗЫК ПАНДЕМИИ – РАСШИРЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются особенности образования неологизмов периода пандемии в Германии и знакомство с ними студентов с помощью разработанной системы лексических упражнений.

Ключевые слова: неологизмы; коронавирус; упражнения; лингвострановедение

O. V. Shvedova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Peculiar language of the pandemic expanding linguistic and cultural studies competence of students

The article discusses the features of the formation of neologisms during the pandemic in Germany and the acquaintance of students with them using the developed system of lexical exercises.

Keywords: neologisms; coronavirus; exercises; linguistic and cultural studies

За время, прошедшее с начала пандемии, в Германии, как и в других странах, было написано большое количество статей и исследований под разнообразными названиями: от констатирующих факт изменения языка «Как ковид меняет наш язык» и «Новые слова периода пандемии», образных – «Языковые следы коронавируса в немецких онлайн-известиях», «Неологизмы на взлёте – немецкий язык разрастается благодаря короне», до интригующих: «Корона- и другие вечеринки», или «Языковой концерт с открытым финалом». Есть статьи и на русском, касающиеся неологизмов в отдельных областях – политической и образовательной (В. А. Нагуманова), спортивной (Ю. М. Шемчук), в обзорах в прессе (Е. Забродина), а также подробные исследования, включающие словообразовательный аспект (Е. И. Голованова, Е. В. Москвитин). Большинство статей имеют общий для всех лексический пласт и материал дополнительный, позволяющий увидеть новую грань в проблеме актуального словообразования периода пандемии.

Поскольку описанные разными авторами аспекты словотворчества не только интересны с языковой точки зрения, но и познавательны в плане отношения немцев к чрезвычайной ситуации, высвечивая черты их национального характера, представляется полезным познакомиться с появившимися неологизмами студентов. Это можно сделать и в форме развлекательного момента на занятии, и в качестве фрагмента, интегрируемого в тему о немецком языке, предвещающую страноведческий разговор о Германии.

Как правило, бум словообразования сопровождается временами кризисов. Так было и в Германии после Второй мировой войны, когда в язык Восточной Германии хлынули заимствования из Советского Союза, а язык Западной Германии начал впитывать в себя англоязычную лексику – процесс, который продолжается до сих пор, что привело к рождению термина “Denglisch”, отражающего суть взаимопроникновения двух языков; и в годы объединения Германии после

1990 г., так называемого «поворота» (*Wende*), когда две части расколотой нации, то есть Osis и Wesis (ещё два неологизма!) вновь воссоединились и вынуждены были приспособляться друг к другу, унифицируя терминологию, как в сфере частного и общественного права при изменении формы собственности, так и в экономике, политике и даже в области культуры; и при наплыве мигрантов, начиная с 2015 г., которые к турецким заимствованиям 60-х–70-х гг. прибавили значительную долю лексики ислама, арабских имён и – ошибки в разговоре, которым быстро научили самих немцев, начавших путать артикли и падежи. Лингвист Харальд Харман, например, полагает, что «через 30–40 лет изучающие немецкий язык будут иметь дело с меньшим количеством падежей» [1]. И коронавирус в этом ряду переломных событий не является исключением. «Десятки тысяч смертей, финансовые и экономические потери, выражаемые двенадцатизначными числами... Следствия пандемии опустошительны. Только одна область обогатилась за счёт неё – язык» [2].

Институт Немецкого Языка (IDS) в Мангейме, являющийся главным центром лингвистических исследований Германии, зафиксировал и научно задокументировал до настоящего времени около 1400 неологизмов (по сравнению с двумя, которые фиксируются в год в обычное время).

Возникшие за период пандемии неологизмы классифицируют по-разному. При выборе упражнений, с помощью которых студенты смогли бы познакомиться со структурой, семантикой и эмоциональным наполнением новых словообразований, критерием стало углубление их знания в морфологии и использовании метафор, понимание принципов заимствования иноязычной лексики, развитие творческой фантазии, а также знакомство с некоторыми моментами немецкой истории и современности.

Поскольку пандемия – явление глобальное, то и большой пласт возникшей в связи с ней лексики имеет характер *глобальный*, при котором названия *ковид*, *пандемия*, *дистан-*

ция, *зум*, *маска*, давшие большое количество дериватов, присущи любому языку регионов, поражённых коронавирусом.

Вторая группа заимствований, пришедших в немецкий язык *из английского*, употребляется без фонетических и орфографических изменений.

Третья группа касается *чисто немецких* новообразований.

Четвёртая группа представляет собой слова-кентавры, *только одна часть которых является немецкой*.

1. Распределение по четырём группам существительных и объяснение их значения позволяет студентам на практике проследить варианты образования неологизмов «короны»:

Lockdown, Zoom, Fußgruß (приветствие ногами), Abstandshochzeit, Lockdownlage, Impfneid (зависть к тем, кто уже привился), Abstandshochzeit (дистанционная свадьба), Tourismusfobie, Klopapierhysterie (закупка немцами во время первой волны ковида туалетной бумаги в огромных количествах), Koronaampel («ковидный светофор» – показывает, какие именно ограничения введены), Superspreader, Vakzination, Balkonchor, Hustenetikette

2. Интернационально признанные слова Corona, Covid, Pandemie, Maske, Distanz стали важнейшими словообразующими лексемами. Образование с их помощью сложных слов с немецким компонентом требует от учащихся неординарного мышления:

Corona + Krise, Abitur, Ferien, Figur (поправившееся на карантине), Witze, Hölle,

Welle, Tsunami

Covid + Alltag, Maßnahme, Lüge ...

Pandemie + Müdigkeit, Abstand, Vorschrift...

Masken + Kultur, Mode, Moral...

Distanz + Besuch, Klausur, Party...

3. Для языка пандемии характерно образование синонимов и даже целых синонимических цепочек. Их обнаружение

может потребовать работы не только с немецким, но и английским и французским словарями.

Abstandsparty, Faceschild, Spuckschutzhaube, Spuckschutzwand, Wechselunterricht, Heimbüro, Maske, Distanzveranstaltung, Geisterparty, Spuckschutzscheibe, АНА-Regel (Abstand, Hygiene, Alltagsmaske), Gesichtschirm, Hybridstudium, Homeoffice, Coronaampel, Visier.

4. Для немецкого языка характерно «одомашнивание» английских заимствований, в том числе образованных от существительных глаголов, которые начинают спрягаться и образовывать причастия по правилам немецкой грамматики: recyceln, designen. Как могут выглядеть глагольные дериваты от существительных – вопрос, требующий знания правил словообразования в немецком языке.

Corona – «заболеть коронавирусом» (coronern, coronifizieren), Zoom – «общаться по зуму» (zoomen); «испытывать сверхусталость от зума» (überzoomt sein), mute [mju:t] – «выключение звука» (muten)

5. В самых тяжёлых условиях, даже во время войны, немцы сохраняли «щепотку юмора». Пандемия не стала исключением. Перевод существительных, употребляющихся зачастую с уменьшительными суффиксами, подтверждает этот факт:

Quarantini (карантин + мартини), Maultäschle / Coronäppchen (намордничек / вирусная тряпочка), Abstandsbierchen (дистанционное пиво – распивается друзьями в скайпе), Cornönchen (короночка).

К этому явлению относятся и эрративы – сложные слова, в которых одна из составных частей искажается с целью достижения оттенка насмешки.

Примером могут служить *Wirrologe* (тот, чьи представления о вирусе противоречат известным научным фактам) от глагола *wirren* (путать), омофон к *Virologe* (вирусолог); *pandemüde* от *pandemiemüde* (уставший от пандемии), по

анalogии с *hundemüde* (уставший, как собака), где присутствует также игра слов *Panda* (панда), *Hund* (собака) [3].

6. Слова *Risikorückkehr* (рискованное возвращение) и *Kontakt-Nachverfolgung* (выявление контактов) немцы считают созвучными шпионским страстям. Ситуативное их употребление может высветить этот оттенок.

7. Объяснение по-немецки отличия *Sozialdistanz* (социальная дистанция) от *Körperdistanz* (физическая дистанция) требует не только умения формулировать мысль на немецком, но и знание реалий пандемии.

8. Соотнесение слов-метафор с обозначаемыми ими ситуациями является по сути лингвострановедческой игрой:

Brücke – (Lockdown) (локдаун как временная мера, которую нужно перетерпеть)	Весной 21-го года Федерация и отдельные земли не могли прийти к единому мнению по поводу коронавирусных ограничений, данное слово обозначает разнообразие мнений.
Wellenbrecher (волнорез) “Werden Sie zum Wellenbrecher!”	В Германии уже много лет существуют так называемые Tafeln (столы) при супермаркетах, где нуждающиеся получают продукты бесплатно. В период пандемии появилась их аналогия, предназначенные для индивидуальной помощи гражданам неимущим.
Aluhut (шапка из фольги)	Стремление немцев создать запасы на время пандемии
Gabenzaun (изгородь даров)	В Германии, как и везде, есть приверженцы конспирологических теорий. Найдите и объясните термин, относящийся к ним.
Hamsteritis («хомячковость»)	Для выражения временности локдауна немецкие политики используют слово, которое воспринимается немцами как позитивное, выражающее преодоление преград, связь между странами и людьми. Именно поэтому его изображение присутствует на евро-банкнотах.

Maskenflickenteppich (масочный лоскутный коврик)	Меры, которые были приняты, чтобы сломать четвёртую волну коронавируса. Отдельные лица, поддерживающие их, объединяются через интернет в группы и носят такое же название. Слово года 2021.
--	---

9. Примером контаминации могут служить сложные слова, в которые входит искусственно усечённая составляющая, что придаёт высказыванию эмоциональность, выразительность и юмор. Анализ семантического состава возникших забавных словообразований стимулирует образное мышление и развивает языковое чутьё:

Coronoja (Corona+Paranoja), Coronachten (Corona + Weihnachten –Рождество), müteud (müde+wütend – усталый + разъярённый → «усталоразъярённый»), Vaxxie/Impfie (Vakzination / Impfung+Selfie) – селфи во время / после прививки), Skneipe (Skype+Kneipe – совместное распитие алкоголя по скайпу), Maskomat, Workation (отпуск, сочетающийся с дистанционной работой), Munaschu (Mund+Nase+Schutz).

Также стоит обратить внимание на англицизм, ставший интернационализмом **Lockdown**, в котором продуктивной в немецком языке оказалась вторая часть – **down**: Rock-, Lach-, Flock- (без рока, без смеха, отказ от поездок при сильном снегопаде, Flocke – снежинка).

10. Иногда представляется, что борьба с коронавирусом ассоциируется у немцев с настоящей войной, так что семантическое поле «короны» включает в себя целый арсенал военной терминологии. Подтверждение этого требует от студентов знания нередко встречающихся сегодня в СМИ реалий.

Anticoronaschutzwall (защитный вал), Quarantänefestung (крепость), Virenfront, Virenbombe, „An der Frontlinie im Kampf (в борьбе) gegen Corona“. „Hier kämpft Bundeswehr mit einem unsichtbaren Feind“ (Здесь бундесвер сражается с незримым врагом), „Ein Krieg gegen die Corona und Dummheit“ (Война с короной и глупостью) [4].

Пандемия медленно отступает, но, как пишет К. Мёрс в статье «Концерт с открытым финалом»: «Прозвучит ли заключительный аккорд (пандемии) в мажоре или миноре – вопрос открытый. Концерт пока не закончен» [5], так что трудно сказать, станут ли появившиеся с 2019 по 2022 год слова снова актуальны. Но в любом случае знакомство студентов с языком живым и постоянно обогащающимся есть и остаётся нашей задачей.

Литература

1. <https://www.dw.com/ru/как-мигранты-вливают-на-немецкий-язык/a-16147754>.
2. <https://snanews.de/20210514/pandemie-spuren-deutsche-sprache-2094284.html>.
3. Москвитин, Е. В. Немецкие неологизмы в период пандемии коронавируса SARS-CoV-2 / Е. В. Москвитин. – URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2021/9/25.html>.
4. <https://www.google.com/search?q=+Bilder+und+Methaphern+im+Wortschatz+rund+u+m+die+Coronapandemie>.
5. (Sprach-) Konzert mit offenem Schlusssatz: <https://www.ids-mannheim.de/aktuell/Coronakrise>.

Именной указатель

Аббасова З. Б. 215
 Александров А. Д. 222
 Афанасьева Н. А. 176
 Бойкова Н. Г. 56
 Бузальская Е. В. 222
 Буре Н. А. 230
 Вакулова Е. Н. 61
 Ван Сиин 105
 Ван Юйтин 235
 Веракша Т. В. 170
 Вершинина Н. А. 239
 Вихриева И. В. 246
 Войку О. К. 325
 Вязовик Т. П. 4
 Галюк А. А. 11
 Гирфанова Э. М. 254
 Го Цзини 16
 Головина Е. А. 239
 Дмитриева Е. Е. 66
 Ду С. 176
 Ерофеева И. Н. 235
 Зиновьева Е. И. 109
 Игошина О. А. 259
 Калашникова О. В. 262
 Катан Л. М. 333
 Климов Е. А. 338
 Климова С. В. 338
 Коваленко Б. Н. 266
 Коханова А. В. 343
 Краснов С. А. 21
 Кузнецов Ю. А. 114
 Кузнецова Е. Б. 72
 Лаврова О. А. 95
 Ли Жань 271
 Ли Хуаньхуань 117
 Ли Чжи 123
 Лысакова И. П. 25
 Малышев Г. Г. 179
 Малышева Н. Г. 179
 Мальцев И. В. 275
 Марницына Е. С. 349
 Матвеева Т. Н. 127
 Милевская Т. Е. 80
 Миллер Л. В. 95
 Михальчук Е. П. 363
 Моисеева В. Л. 230
 Мокиенко В. М. 30
 Московкин Л. В. 281
 Налимова Т. А. 87
 Некора Н. Е. 133
 Николаева Д. Д. 285
 Никольская И. Г. 290
 Петрова А. Г. 143
 Писарская Т. Р. 138
 Погодина Н. Н. 355
 Политова Л. В. 95
 Пономарева З. Н. 183
 Романова Н. Ю. 190
 Румянцева Е. В. 295
 Самохвалова Л. Д. 143
 Санникова О. И. 325
 Селиверстова Е. И. 40
 Семенов А. А. 363
 Снежко К. М. 215
 Старовойтова О. А. 99
 Стрельникова Н. Д. 195
 Стрижева М. А. 47
 Сунь Цзябао 149
 Суханова О. В. 230
 Сюй Яо 154
 Тимошенко-
 Оздемир Е. Н. 215

Тираспольская А. Ю. 300
 Токина А. И. 160
 Троцюк С. Н. 262
 Украинский В. А. 304
 Усенко И. Ю. 160
 Федотова Н. Л. 16
 Фу Ямэй. 51
 Хо Сяоцзюн 138
 Цревар Сунчица 309
 Цховребов А. С. 314

Чжан Линю 160
 Шатилов А. С. 200
 Шатилова М. О. 319
 Шведова О. В. 368
 Шустикова Я. К. 207
 Щербак О. А. 167
 Шукина Д. А. 207
 Ю Ёнтэ 281
 Якименко Н. Е. 138
 Яковлева М. В. 99

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо предисловия		3			
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО					
Вязовик Т. П. Составные указательные местоимения в основных толковых словарях русского языка		4			
Галюк А. А. Лексемы «очаровать» и «покорить» в ситуации отношений между мужчиной и женщиной (когнитивно-дискурсивный анализ глагольных синонимов)		11			
Го Цзини, Федотова Н. Л. Структурный анализ неопределенно-личных предложений (на материале новостных заголовков)		16			
Краснов С. А. Особенности применения дистанционных технологий		21			
Лысакова И. П. Вечное в методике РКИ		25			
Мокиенко В. М. Паремнологическое окно в Европу (судьба пословицы Петровского времени)		30			
Селиверстова Е. И. Весело – о системе русских падежей!		40			
Стрижева М. А. Возможности беспереводной семантизации лексики близкородственного иностранного языка посредством учебного чтения		47			
Фу Ямэй. Глаголы, обозначающие понятие «клятва», и их китайские аналоги		51			
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ					
Бойкова Н. Г. Речевой имидж спортивного коммуникатора в аспекте культуры речи		56			
Вакулова Е. Н. Деловой русский язык: межпредметные связи		61			
Дмитриева Е. Е. Изучение нормы как способ формирования языковой компетенции		66			
Кузнецова Е. Б. Диахронический аспект в преподавании культуры речи		72			
Милевская Т. Е. К вопросу о формах работы по развитию речи студентов из стран СНГ на занятиях по русскому языку в высшей школе		80			
Налимова Т. А. Возможности повышения языковой грамотности первокурсников на занятиях по русскому языку и культуре речи		87			
Политова Л. В., Миллер Л. В., Лаврова О. А. Дисциплина «Русский язык и деловые коммуникации» в свете стандартов нового поколения		95			
Старовойтова О. А., Яковлева М. В. Применение кейс-метода в преподавании дисциплины «Культура речи»		99			
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ					
		105			105
	Ван Сиин. Проблема межкультурной коммуникации при обучении РКИ в Китае	105			105
	Зиновьева Е. И. Прилагательное «адекватный» в русской лингвокультуре: когнитивно-дискурсивный аспект	109			109
	Кузнецов Ю. А. Языковая личность (лингвокультурологический аспект): содержание и структура лекционного курса	114			114
	Ли Хуаньхуань. Особенности лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка как иностранного в вузе	117			117
	Ли Чжи. Лингвокультурологическая характеристика эвфемизмов тематической группы <i>пьянство</i> в русском и китайском языках	123			123
	Матвеева Т. Н. Учет культурологической составляющей слов-цветообозначений в практике обучения русскому языку как иностранному	127			127
	Некора Н. Е. Ассоциативно-вербальное поле «спорт» (динамический аспект)	133			133
	Писарская Т. Р., Хо Сяоцзюн, Якименко Н. Е. Лингвокультурологическое описание паремийных орнитонимов в учебном словаре	138			138
	Самохвалова Л. Д., Петрова А. Г. Трехуровневая модель анализа концепта (на материале концептов «свет» и «тьма» в русской лингвокультуре)	143			143
	Сунь Цзябао. Лингвокультурологическая характеристика эвфемизмов тематической группы <i>смерть</i> в русском и китайском языках	149			149
	Сюй Яо. Особенности вербализации концепта «речь» в русских пословицах	154			154
	Токина А. И., Усенко И. Ю., Чжан Линю. Змей Горыныч и китайский дракон (языковая репрезентация традиционных фольклорных образов)	160			160
	Щербак О. А. Межкультурная коммуникация: проблемно-ориентированное обучение	167			167
IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ					
		170			170
	Веракшиа Т. В. Формирование коммуникативной компетенции ивс в профессиональной сфере общения при обучении дискурсивному чтению в условиях военно-морского вуза	170			170
	Ду С., Афанасьева Н. А. Лексема <i>море</i> в языке поэзии А. Пушкина и Ли Бо.	176			176

<i>Мальшиева Н. Г., Мальшиев Г. Г.</i> Произведения А. С. Пушкина и А. А. Блока на уроках русского языка в иностранной аудитории	179
<i>Пономарева З. Н.</i> От естественного текста – к методически целесообразному.	183
<i>Романова Н. Ю.</i> Использование грибоедовской традиции в повести Н. А. Мельгунова «Кто же он?»	190
<i>Стрельникова Н. Д.</i> Детская поэзия в иностранной аудитории	195
<i>Шатилов А. С.</i> Способы введения персонажей в художественном тексте (на примере русской прозы 19 века).	200
<i>Шустикова Я. К., Щукина Д. А.</i> Особенности использования уменьшительно-ласкательных слов в первом романе Ф. М. Достоевского	207
V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	215
<i>Аббасова З. Б., Снежко К. М., Тимошенко-Оздемир Е. Н.</i> Коммуникативная технология «приём» при изучении иностранными учащимися разговорных тем, связанных с учебным процессом	215
<i>Бузальская Е. В., Александров А. Д.</i> Загадка как речевой жанр и как упражнение на уроках по русскому языку как иностранному	222
<i>Буре Н. А., Моисеева В. Л., Суханова О. В.</i> Введение в язык специальности на довузовском этапе обучения иностранных граждан	230
<i>Ван Юйтин, Ерофеева И. Н.</i> Экзамен по русскому языку как иностранному и по китайскому языку как иностранному: сравнительный анализ	235
<i>Вершинина Н. А., Головина Е. А.</i> Формирование читательской грамотности студентов-иностранцев	239
<i>Вихриева И. В.</i> Язык специальности на подготовительном отделении: русская литература	246
<i>Гирфанова Э. М.</i> Влияние цифровизации будущей профессии на обучение иностранцев языку специальности (на примере медицинского вуза)	254
<i>Игошина О. А.</i> Лексические игры на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	259
<i>Калашиникова О. В., Троцюк С. Н.</i> Использование интерактивных ресурсов в дистанционном обучении русскому языку как иностранному	262

<i>Коваленко Б. Н.</i> Реализация дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный» в Санкт-Петербургском государственном университете	266
<i>Ли Жань.</i> Возможности использования теории фреймов в преподавании лексики китайским студентам	271
<i>Мальцев И. В.</i> Межъязыковая интерференция и возможные трудности при обучении иностранному языку	275
<i>Московкин Л. В., Ю Ёнтэ.</i> Термины «обучение» и «преподавание» в современной педагогической литературе	281
<i>Николаева Д. Д.</i> Фразеологические единицы с компонентом «вода» в преподавании русского языка как иностранного	285
<i>Никольская И. Г.</i> Инфографика на занятии по русскому языку как иностранному со студентами медицинского профиля	290
<i>Румянцева Е. В.</i> Изучение дискурсивных слов, использующихся в научном стиле речи, на занятиях по русскому языку как иностранному	295
<i>Тираспольская А. Ю.</i> Лексико-грамматическое наполнение курса русского языка как иностранного для студентов-стоматологов	300
<i>Украинский В. А.</i> Обучение болгарских студентов русскому произношению	304
<i>Цревар Сунчица.</i> Использование коротких рассказов для развития чтения как речевой деятельности	309
<i>Цховребов А. С.</i> Ошибки иностранных студентов-нефилологов в сложных предложениях с целевой придаточной частью	314
<i>Шатилова М. О.</i> Виды глагола и трудности их преподавания на продвинутом этапе (практический аспект)	319
VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	325
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Национально-культурологические особенности фразеологизмов с компонентом «гора» в испанском и французском языках	325
<i>Катан Л. М.</i> Роль мотивационного аспекта в процессе обучения иностранному языку	333
<i>Климов Е. А., Климова С. В.</i> О способах пополнения словарного состава современного английского языка	338
<i>Коханова А. В.</i> Фразеологизмы семантического поля «инструменты» в заголовках англоязычной прессы	343
<i>Марницына Е. С.</i> Методический потенциал виртуальной доски Jamboard в преподавании языков в высшей школе	349

<i>Погодина Н. Н.</i> Поиск путей для оптимальной подачи грамматического материала при организации обучения профессионально-ориентированному чтению студентов нефилологического профиля	355
<i>Семенов А. А., Михальчук Е. П.</i> Значимость профессионального аспекта преподавания английского языка студентам имиджмейкерам	363
<i>Шведова О. В.</i> Своеобразный язык пандемии – расширение лингвострановедческой компетенции студентов	368
Именной указатель	376

Научное издание

**Проблемы преподавания филологических дисциплин
в высшей школе**

Материалы докладов и сообщений
XXVII международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 07.04.2022 г. Формат 60×84^{1/16}.
Усл.-печ. л. 22,2. Тираж 150 экз. Заказ 90.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26